
AULAS MODERNAS

Nuevas perspectivas sobre las reformas
de la enseñanza secundaria
en la época de la JAE (1907-1939)

Edición de
LEONCIO LÓPEZ-OCÓN



Aulas modernas

The Figuerola Institute
Programme: History of Universities

The Programme "History of Universities" of the Figuerola Institute of Social Science History –a part of the Carlos III University of Madrid– is devoted to improve the overall knowledge on the high-learning academic institutions, since their inception in the Late Middle Ages, until our days. The Programme uses an interdisciplinary approach, and it is open to all branches of related knowledge, such as the history of institutions, of science, and of cultural and social events. A number of experts from several countries have participated in the Programme, bringing in their specialized knowledge and dedication to the subject of their expertise.

To give a better visibility of its activities, the Programme has published in its Book Series a number of monographs on the different aspects of its academic discipline.

Publisher:
Carlos III University of Madrid

Book Series:
History of Universities

Editorial Committee:
Manuel Ángel Bermejo Castrillo, *Universidad Carlos III de Madrid*
Gianpaolo Brizzi, *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*
Elena Hernández Sandoica, *Universidad Complutense de Madrid*
Francoise Hiraux, *Université catholique de Louvain*
Manuel Martínez Neira, *Universidad Carlos III de Madrid*

More information at www.uc3m.es/history_universities

Aulas modernas
Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria
en la época de la JAE (1907-1939)

Edición de Leoncio López-Ocón

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

2014

Este libro ha sido realizado dentro del Proyecto de I+D+i HAR2011-28368, financiado por la Secretaría de Estado de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, y titulado “Educación ‘integral’ para los jóvenes bachilleres: cambios promovidos por la JAE en la enseñanza secundaria (1907-1936)”.

Historia de las Universidades, 36

© 2014 Autores

Venta: Editorial Dykinson
c/ Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Tlf. (+34) 91 544 28 46
E-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.com>

Diseño: TALLERONCE

Imagen de cubierta: Modelo de diagrama floral (Instituto San Isidro de Madrid).

ISBN: 978-84-9085-261-3

ISSN: 1886-0710

Depósito Legal: M-36605-2014

Versión electrónica disponible en e-Archivo

<http://hdl.handle.net/10016/19883>



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

SUMARIO

Leoncio López-Ocón Introducción. Reflexiones sobre la modernidad en las aulas de bachillerato en el primer tercio del siglo XX	9
Santiago Aragón Albillos Los premios Ribera: el mecenazgo privado en los tiempos de la institucionalización de la actividad científica en España	47
Leoncio López-Ocón La renovación de la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato en los primeros años del siglo XX	77
Víctor Guijarro Mora Modernidad y fatiga en las escuelas españolas. Los instrumentos de la psicotecnia y la cultura de la eficacia en la época de la JAE	119
Mario Pedrazuela Fuentes La influencia del Centro de Estudios Históricos en la modernización de los estudios literarios y lingüísticos	149
Natividad Araque Hontangas Las primeras mujeres catedráticas de institutos de enseñanza secundaria en España durante la dictadura de Primo de Rivera y su relación con la JAE	179
Rebeca Herrero Sáenz La incorporación de las mujeres a la educación secundaria durante la Segunda República: un estudio de caso sobre el Instituto Quevedo de Madrid	215

Vicente José Fernández Burgueño Los institutos republicanos madrileños (1931-1939) y su plantilla de Catedráticos	249
Juana María González García Guillermo Díaz-Plaja: la enseñanza de la lengua y la literatura en Cataluña en el contexto de la JAE	287
Santos Casado El geólogo Vicente Sos. Historia de vida de un profesor e investiga- dor de la Junta para Ampliación de Estudios	319
Noticias biográficas de los autores	343
Laminario	349
Índice general	361

INTRODUCCIÓN. REFLEXIONES SOBRE LA MODERNIDAD EN LAS AULAS
DE BACHILLERATO EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Leoncio López-Ocón
Instituto de Historia-CSIC

En una carta que escribiera José Castillejo a Francisco Giner fechada en Vigo el 9 de agosto de 1907, le manifestaba: “Barnés¹ dice que cada día encuentra a Cajal mejor y depositando en nosotros más confianza. Veremos” (Castillejo 1997: 360). Esta confidencia revela que los inicios del trato entre Santiago Ramón y Cajal, elegido el 15 de enero de 1907 presidente de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), y José Castillejo, su secretario y como tal redactor de su acta de constitución en esa fecha (Castillejo 1997:343), no fueron fáciles. Esa misiva también indica veladamente que el principal instrumento creado por el Estado español durante la época contemporánea para potenciar la investigación científica y la calidad del sistema educativo fue fruto de un acuerdo tácito entre investigadores experimentalistas, liderados por Santiago Ramón y Cajal, y pedagogos renovadores procedentes de las filas krausistas y de la Institución Libre de Enseñanza, encabezados estos últimos por Francisco Giner de los Ríos².

Ese pacto, pese a las reticencias iniciales, fue fortaleciéndose gracias al empeño de unos y otros por insertar a científicos y educadores españoles en las redes del conocimiento universal creando un tejido científico que favoreciese investigaciones punteras en diversos campos del conocimiento y sacando de sus rutinas a los profesores de los centros docentes estatales. Para lograr esos objetivos, en sus tres décadas de existencia - desde 1907 a 1939 - la JAE dispuso de tres instrumentos: una política de pensiones para ampliar estudios, fundamentalmente en centros de investigación extranjeros; el establecimiento y sostenimiento de instituciones científicas para estimular la investigación experimental, como el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales o el Centro de Estudios Históricos, creados ambos en 1910; y el

¹ Se refiere probablemente a Domingo Barnés, muy próximo al pedagogo Manuel Bartolomé Cossío, alter ego de Francisco Giner.

² He desarrollado este planteamiento más en detalle en López-Ocón (2007).

impulso a centros de innovación educativa para ensayar nuevos métodos de enseñanza a niños y jóvenes, como el Instituto-Escuela de Madrid, fundado en 1918 y estudiado recientemente por Encarnación Martínez Alfaro (2009).

La creación de este centro, que tendría una doble sede en Retiro e Hipódromo y en cuyos edificios se ubican en la actualidad los Institutos de Enseñanza Secundaria “Isabel la Católica” y “Ramiro de Maeztu”, soportó en su momento fundacional una amplia oposición, no sólo de sectores conservadores (Díaz de la Guardia 1988:315-318), sino de muchos profesores de otros institutos oficiales, encabezados por el catedrático del instituto de Toledo, Eloy Luis André³, quien consideraba que su sostenimiento detraía recursos a la red pública de institutos (André 1926). André conocía bien este asunto pues había elaborado un amplio informe sobre la situación de la enseñanza secundaria en Europa (André 1916)⁴.

3 Sobre la trayectoria intelectual y docente de este catedrático de instituto además de la información que ofrece Víctor Guijarro en su contribución a este volumen son de interés algunas noticias que ofrece Gustavo Bueno en un texto provocador y cuestionable, por sus descalificaciones sobre el institucionismo y sus denuncias implícitas de las actitudes de la masonería infiltrada según él en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, titulado “Eloy Luis André y la revista *Renovación Española*”, publicado en su revista electrónica *El Catoblepas*, nº 90: 14. 2009. Accesible on line en <http://www.nodulo.org/ec/2009/n090p14.htm>.

4 En 1913 el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de un gabinete liberal presidido por el conde de Romanones, Antonio López Muñoz, que era catedrático de Psicología del instituto del Cardenal Cisneros de Madrid, comisionó a Eloy Luis André a Alemania, Francia y Bélgica para informar sobre los estudios superiores de segunda enseñanza. El resultado de esa misión fue un importante libro: *La educación de la adolescencia. Estudio crítico del estado de la segunda enseñanza y de sus reformas más urgentes*, poco tomado en consideración por la historiografía. El libro fue publicado en 1916 pero el prólogo está fechado en Toledo en septiembre de 1915. En él su autor señaló: “El núcleo celular de este libro es el capítulo titulado “El Instituto Normal”, en torno al cual se han ido elaborando una serie de trabajos encaminados a plantear el problema de la formación de nuestra adolescencia, que es en definitiva el de nuestras futuras clases directoras; porque según sea el coeficiente de fervor y religiosidad con que nosotros trabajemos para depositar en la juventud que acude a nuestras aulas la simiente de vida nueva, así será también la cosecha que ellos recojan para sí. De este modo, la educación se convierte en un apostolado basado en el imperativo de la abnegación, del desinterés y del entusiasmo. Mucho se ha escrito sobre estas cosas en nuestro país. Es ya un lugar común en la literatura pedagógica vulgar tronar contra los libros de texto, contra los exámenes y contra las enseñanzas e instituciones pedagógicas del Estado. Por eso constituye una obligación moral para el profesorado oficial hacer frente a estos problemas con aquel desinterés e imparcialidad que hay

Pero tras solventar la desconfianza inicial de la dictadura de Primo de Rivera al quehacer de la JAE gracias a las decisivas gestiones de Cajal, la consolidación del Instituto-Escuela a lo largo de la década de 1920 permitió a sus dirigentes disponer de diversos instrumentos para impulsar su plan de reformas educativas. En primer lugar, su laboratorio pedagógico actuó como referente para los otros institutos españoles, marcando la pauta de nuevas metodologías de aprendizaje y de una enseñanza “integral” que procuraba combinar equilibradamente el cultivo de todas las facultades humanas, favoreciendo la interrelación permanente entre el trabajo manual y el intelectual, entre el hacer con las manos y pensar con el cerebro. En segundo lugar, en su centro de formación de profesores se preparaba a los futuros docentes para que, una vez ganada su correspondiente oposición, actuaran como elementos renovadores en los anquilosados claustros de otros institutos. Finalmente, el Instituto-Escuela sirvió de escaparate para mostrar a la sociedad española los logros de la paideia liberal democrática defendida por el krauso-institucionismo. Según esta corriente pedagógica el niño debe aprender “de su experiencia directa con la realidad, y la función de la escuela es proporcionarle y guiar esta experiencia hacia los fines que exige una sociedad libre y democrática. La preparación del alumno para un futuro remoto que no se sabe cómo va a ser, no tiene sentido en el mundo moderno. En cambio, el niño que aprende a aprovechar del presente y que reconoce el carácter cambiante del mundo que lo rodea estará preparado para cualquier circunstancia y podrá defender los mismos ideales de libertad que le permitieron formarse” (Cossío 1966 citado por Morales Moya, 2012: 24).

que suponer en todo pensador que *a priori* sabe que, bien defienda o bien ataque la función docente del Estado, la misma remuneración recibe....En esta obra he procurado que la experiencia en el profesorado, el estudio científico de los problemas y el examen in vivo de las instituciones pedagógicas se encaminen en estrecha solidaridad hacia un mismo fin. Mi viaje a Alemania, Francia y Bélgica en el verano de 1913, y las experiencias cosechadas en Alemania en los años de 1910 y 1911, como profesor pensionado, me ayudaron a dar cima a mi tarea, en la cual si hay entusiasmo para sentir el ideal, no deja de haber serenidad y sangre fría para la crítica”. Cuando prologaba este libro Eloy Luis André se estaba produciendo un vivo debate en la sociedad española sobre la enseñanza secundaria. Así se deduce de la serie de cuatro artículos sobre “Los problemas del bachillerato” publicados por Luis de Hoyos y Sainz en las páginas del semanario *España* –que dirigía por entonces José Ortega y Gasset- en los números correspondientes al 9 y 23 de septiembre y 7 y 28 de octubre de 1915. En ese debate también intervino Américo Castro con su artículo “Más sobre el Bachillerato”, *España*, año I, nº 41, Madrid 4 noviembre 1915, p. 2.

Dado que el libro que tiene el lector ante sí es uno de los resultados del proyecto de investigación “Educación ‘integral’ para los jóvenes bachilleres: cambios promovidos por la JAE en la enseñanza secundaria (1907-1936)”, financiado entre enero de 2012 y diciembre de 2014 por la Secretaría de Estado de Investigación del actual Ministerio de Economía y Competitividad, no ha de extrañar que el Instituto-Escuela se mencione a menudo en estas páginas. No sólo desfilan por esta obra colectiva muchos profesores que pasaron por sus aulas, sino que también están presentes los centros que se crearon a su imagen y semejanza en el período de la Segunda República, particularmente el Institut-Escola Giner de los Ríos de Barcelona, así como los de Valencia y Sevilla, sobre los que existen diversas monografías (Domenech 1998, 2009; Esteban y Mayordomo 1984; Algora 1996).

Quienes evaluaron el mencionado proyecto y decidieron otorgarle financiación para su implementación consideraron que su desarrollo permitiría “avanzar en el conocimiento del sistema educativo público español, todavía muy necesitado de investigaciones cualificadas”. Pasado el tiempo estipulado para conseguir los objetivos previstos en su diseño, se ofrecen ahora al dictamen del lector parte de los resultados de nuestras pesquisas destinadas a cubrir un sorprendente vacío historiográfico. En efecto, no se disponen por ahora de sólidas monografías que aborden el alcance de las reformas legislativas e innovaciones pedagógicas que tuvieron lugar en las aulas de la red de establecimientos públicos de enseñanza secundaria - conocida también como segunda enseñanza o enseñanza media - en el período comprendido entre la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 y el inicio de la guerra civil.

En mi opinión, esta limitación historiográfica es explicable porque la historia de la educación secundaria en España ha sido durante largo tiempo el “pariente pobre” de la investigación histórico-educativa (Guereña 1998: 415-416). Aún hoy en día es un objeto de estudio poco relevante en las preocupaciones de la historiografía española. Si bien es cierto que en un balance efectuado en 2010 acerca de la evolución y las tendencias historiográficas sobre la historia de la educación secundaria en España desde 1981 al 2009 se contabilizaron entre artículos, libros y capítulos de libros más de ochocientos títulos sobre ese tramo educativo (Viñao 2010), el grueso de esa producción no son sino “aproximaciones parciales poco ambiciosas en sus planteamientos”, por lo que “la bibliografía existente sobre el funcionamiento cotidiano de los institutos provinciales, así como sobre su significado y realidad social,

es todavía demasiado fragmentaria y parcial como para establecer un cuadro de conjunto riguroso y extenso”, según ha constatado Carles Sirera (2011: 17)

Este historiador es autor de una excelente monografía en la que realiza una investigación de historia sociocultural, ideológica, política e institucional sobre el instituto de bachillerato Lluís Vives de Valencia entre 1859 y 1902, uno de los más importantes del siglo XIX. Pero además su obra es una sólida aproximación al papel desempeñado por la enseñanza media en el proceso de configuración y definición de las clases medias y de la ciudadanía que sostuvo el Estado liberal a lo largo del siglo XIX⁵. Esa enseñanza media era el nivel intermedio entre la primera enseñanza - o primaria - y la universitaria, y tuvo en su génesis - estudiada en profundidad hace tiempo por Antonio Viñao (1982) - una doble versión: como bachillerato clásico y como estudios de aplicación. Éstos estaban orientados a los conocimientos técnicos propios de la agricultura, el comercio o la industria. En sus orígenes, esa enseñanza media siguió un modelo de planificación “uniprovincial”. En cada capital de provincia se erigió un instituto, con la excepción de Madrid, que contó desde el principio con dos. A ellos se sumaron otros en unas pocas localidades, que

5 Dos textos expresan estas motivaciones de los impulsores de la enseñanza secundaria. En el primero Antonio Gil de Zárate, allá por 1855, decía: “Después de la primaria, la segunda enseñanza es la parte más importante de la Instrucción Pública...Se dirige a las clases altas y medias, esto es, a las más activas y emprendedoras; a las que se halla apoderadas de los principales puestos del Estado y de las profesiones que más capacidad requieren; a las que legislan y gobiernan; a las que escriben, inventan, dirigen, y dan impulso a la sociedad, conduciéndola por las diferentes vías de la civilización; en suma, a las que son el alma de las naciones, conmueven los pueblos y causan su felicidad o su desgracia. La segunda enseñanza es la que procura a estas clases el desarrollo intelectual necesario para alcanzar tan elevados fines; su trascendencia es por lo tanto inmensa, si se la considera bajo el punto de vista social y humano”. En el segundo el ministro liberal Germán Gamazo en un decreto de 13 de septiembre de 1898 entendía el bachillerato así: “Instrumento de cultura general, mediante el cual todo ciudadano pueda obtener aquel grado de ilustración que, al abrirle las puertas de los principales dominios del saber, le sirva de orientación respecto a sus aptitudes para utilizarlas con el mayor provecho si quiere dedicarse a una especialidad, o que, cuando menos, le permita, si otro fuere su propósito, adquirir los materiales más indispensables para desempeñar sin dificultad su misión de ser sociable y miembro de una nación culta”. Las citas están tomadas de Antonio Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España*, tomo II, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, p. 1 [Ed. facsímil: Oviedo, Pentalfa, 1995] e Inspección General de Enseñanza: *Anuario legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1898*; Madrid, Joaquín Baquedano, 1899, p. 122. Textos reproducidos en Sirera (2011: 336-337 y 37).

por diversas circunstancias contaron con institutos locales. Ese modelo, que se inspiró en los liceos franceses, ya estaba configurado en el artículo 57 de la ley Pidal de 1845 y de su aplicación surgió una red de 58 institutos, cifra que empezó a variar ya entrado el siglo XX. (Cruz 2012: 236)

El libro que se presenta al lector continúa la historia de la enseñanza secundaria donde la concluye Carles Sirera, pero con planteamientos e intereses diferentes.

Sirera ubica el límite temporal de su investigación hacia 1902, grosso modo, cuando uno de los líderes del partido liberal, el conde de Romanones, tras una intensa labor, abandona el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a finales de dicho año. En sus veintiún meses en el ministerio (del 6 de marzo de 1901 al 6 de diciembre de 1902) apuntaló la libertad de cátedra, recolectó innumerables datos estadísticos sobre la situación de los centros ⁶, modificó ligeramente los planes de estudio del ministro predecesor, Antonio García Alix, primer ocupante de ese ministerio, y reconvirtió los institutos provinciales en institutos generales y técnicos con el fin de revitalizar los estudios de aplicación y las escuelas industriales de artesanos para poder afrontar los desafíos de la incipiente industrialización española en el sistema educativo.⁷

Nosotros nos centramos en las actividades que se llevaron a cabo en institutos de enseñanza secundaria a lo largo del primer tercio del siglo XX, tanto antes de la fundación de la JAE – organismo dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes –, período que se aborda en los dos capítulos iniciales del libro, como después de su constitución. Así, Santiago Aragón reconstruye en el primer artículo la labor docente, organizativa y filantrópica de Emilio Ribera, uno de los protagonistas del libro de Carles Sirera. Santiago Aragón se centra en la etapa en la que Ribera se traslada del Instituto Luis Vives de Valencia, donde fue catedrático de Historia Natural y Fisiología e Higiene desde 1877 a 1904, a Madrid, donde desarrollará su labor como brazo derecho del entomólogo Ignacio Bolívar en la reorganización del Museo de Ciencias Naturales, previa a su adscripción en 1910 al Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales de la JAE. El autor de esta introducción

6 Interesante información sobre algunos de los efectos de sus recopilaciones estadísticas en Archivo General de la Administración (AGA) Sección Educación Caja 5 32/9307 y Caja 5 32/9308.

7 Más detalles sobre la labor llevada a cabo por el conde de Romanones en su primera labor gubernamental en Díaz de la Guardia (1988: 229-289).

recoge en el segundo capítulo las propuestas de varios profesores de instituto para renovar la enseñanza de la geografía desde 1900. Algunas de estas fueron elaboradas por admiradores de la labor política del conde de Romanones, como fue el caso del profesor mallorquín Rafael Ballester.

Estos dos capítulos muestran que el impulso reformista en la educación secundaria era anterior a la constitución de la JAE. Cualquier iniciativa institucional tiene sus antecedentes que hay que tomar en consideración. No le faltó razón, por ejemplo, a Vicente Santa María de Paredes cuando en el acta de constitución de la JAE el 15 de enero de 1907 afirmó que la nueva institución era desarrollo de una iniciativa que él mismo había tomado siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de un gabinete presidido por Moret. Se refería a la creación por iniciativa suya de un servicio de información técnica y relaciones con el Extranjero a finales de 1905. Por real orden de 5 de enero de 1906 se agregó precisamente a este servicio el futuro secretario de la JAE, José Castillejo, para ocuparse de las pensiones que se concedían a propuesta de las universidades (Castillejo 1997:316-317). Por lo tanto, si la apertura al exterior que favoreció la JAE con su política de pensiones tiene sus precedentes en fechas anteriores, también los tiene el interés por renovar los métodos de trabajo de los profesores de enseñanza secundaria, como se muestra en varios ejemplos de este libro colectivo.

En su relevante estudio sobre el instituto valenciano Lluís Vives, Daniel Sirera expone que el objetivo de su investigación era, sobre todo, el análisis de las relaciones entre el Estado y la sociedad valenciana a través del sistema educativo oficial en la segunda mitad del siglo XIX, y no tanto el estudio de las cuestiones vinculadas con el desarrollo de la pedagogía escolar, los currículum académicos o la práctica docente. Sin embargo, es consciente de que el conocimiento de la aplicación de esos contenidos curriculares en las aulas permitiría aquilatar los avances que se produjeron en la cultura científica de los sectores instruidos de la sociedad (Sirera 2011: 16-17). Nuestro interés, en cambio, se ha centrado en las prácticas docentes concretas y en el examen de la relación profesor-alumno en las aulas de bachillerato, esos pequeños lugares del saber donde la relación maestro-discípulo es tan decisiva para una adecuada transmisión de conocimientos. En particular, Mario Pedrazuela y Juana María González han prestado atención a la labor docente de diversos profesores de Lengua y Literatura vinculados al Centro de Estudios Históricos de la JAE, como Samuel Gili y Gaya y Rafael Lapesa, o a los institutos barceloneses de la Segunda República, como Guillermo Díaz-Plaja. Víctor

Guijarro, por su parte, ha reconstruido la biografía del ergógrafo - un instrumento para medir la fatiga mental y física - y sus usos en diversos escenarios, particularmente en las clases de Psicología experimental impartidas por Eloy Luis André, destacado catedrático de Filosofía, Lógica, Ética y Rudimentos del Derecho del instituto del Cardenal Cisneros de Madrid. Asimismo, el autor de esta introducción ha intentado explicar el contexto en el que se gestaron los primeros atlas escolares usados en diversas cátedras de Geografía e Historia de institutos españoles en la primera década del siglo XX. Y Santiago Aragón y Santos Casado exponen algunas de las claves de la labor docente de dos cualificados profesores de ciencias naturales, como fueron el ya mencionado Emilio Ribera y Vicente Sos Baynat, un relevante geólogo estrechamente vinculado también al Museo Nacional de Ciencias Naturales.

Con estas aportaciones los colaboradores de este libro se insertan en una nueva corriente de investigación impulsada desde hace unos años por diversos historiadores de la ciencia. En ella se estudian los procesos de diseminación y asimilación de conocimientos científicos y técnicos en las aulas de bachillerato⁸ y se profundiza en el análisis de la cultura material de la ciencia que se ha ido acumulando en los institutos de enseñanza secundaria creados antes de 1936. Ese esfuerzo fue iniciado en gran medida por varios de los colaboradores de este volumen en el marco de CEIMES “Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936)”, un programa de I+D financiado entre 2008 y 2011 por la Comunidad de Madrid. Sus dos principales resultados – el libro colectivo *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (López-Ocón, Aragón y Pedrazuela, eds. 2012) y el sitio web www.ceimes.es – pueden ser contemplados como antecedentes directos del volumen que se está presentando.

En el marco de su elaborada investigación, Daniel Sirera, siguiendo los argumentos de Díaz de la Guardia (1988:229-366), plantea que, tras el abandono del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en diciembre de 1902 por parte del conde de Romanones, “los liberales no pudieron proseguir con proyectos de mayor calado, porque también adolecían de falta de liderazgo y de cohesión. Los ministros y sus propósitos se sucedieron con tal rapidez que sus resoluciones solo estuvieron dirigidas a metas parciales y de escasas consecuencias, situación que se prolongó hasta la Dictadura de Primo

8 Un importante balance historiográfico sobre esta cuestión en Bertomeu y Simón (2012).

de Rivera. Desafortunadamente, evaluar los efectos que tuvo sobre la enseñanza media esta dejadez gubernativa, así como determinar si la evolución del bachillerato estuvo marcada por el estancamiento, el progresivo deterioro o la mejora pedagógica, es un objetivo que excede las pretensiones del presente trabajo” (Sirera 2011: 42).

La intención de los autores de este volumen es precisamente plantear esta cuestión desde nuevas perspectivas. Una aproximación minuciosa a las fuentes históricas permite obtener conclusiones diferentes a las sugeridas por Sirera. En efecto, se puede inferir que, a pesar de la inestabilidad gubernamental, a partir de la renuncia del citado ministro las corrientes reformistas pedagógicas tuvieron rumbo firme, “el estado docente” fue consolidando su acción, las mujeres fueron irrumpiendo progresivamente en las aulas - como analiza Natividad Araque en su contribución - y los logros alcanzados en diversos ámbitos y niveles educativos fueron muy concretos según, ha revelado la reciente historiografía de la educación (Viñao 2007). En particular, la enseñanza secundaria experimentó una fase de intensa renovación gracias a la acción de varios ministros liberales, cuyos afanes reformistas enlazaron con la labor de sus antecesores de finales del siglo XIX. Esa labor reformista fue respaldada en ocasiones por gabinetes conservadores. De hecho el plan de estudios de bachillerato más longevo de la época, que duró de 1903 a 1926, fue obra del ministro conservador Gabino Bugallal. El cúmulo de iniciativas renovadoras, impulsadas fundamentalmente por los liberales que gobernaron antes de 1923, llegó a su culminación con los profundos cambios que experimentó la segunda enseñanza en los años republicanos, como explican en sus contribuciones Vicente Fernández y Rebeca Herrero, aunque se ciñan en sus análisis al caso madrileño.

Las nueve contribuciones de este volumen ofrecen, por tanto, una visión caleidoscópica sobre la evolución de la enseñanza secundaria en el primer tercio del siglo XX, período de tiempo que puede ser considerado como la fase dorada de su larga historia que abarca ya más de 170 años. Los textos de este libro abren nuevas perspectivas de conocimiento acerca de cuatro elementos sustantivos de la enseñanza secundaria. En efecto, en esta obra se ofrece por una parte abundante información y numerosos elementos de análisis sobre la labor de un contingente de profesores innovadores en sus prácticas docentes, una labor pedagógica que supieron compaginar con la investigación. En segundo lugar se muestra el quehacer de algunos alumnos, y sobre todo de algunas alumnas que manifestaron voluntad de aprender y capacidad de adquirir

nuevos conocimientos. En tercer lugar se presta atención al surgimiento de nuevas didácticas sobre las disciplinas que se impartían en el bachillerato, como fue el caso de la geografía, la psicología y la lengua y literatura. Finalmente, se evalúa el considerable esfuerzo efectuado por la Segunda República para elevar la calidad de la enseñanza secundaria e incrementar sus tasas de escolarización abriendo sus aulas a las mujeres de manera decidida.

EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX: LA FASE DORADA DE UNA ETAPA EDUCATIVA

Como ha expuesto recientemente Juan González Ruiz en un sugerente texto (González 2014), la sustitución de los institutos de segunda enseñanza por los Institutos Generales y Técnicos en 1901, gracias a una iniciativa del conde de Romanones⁹, supuso una amplia renovación de los edificios de esos centros educativos que se ubicaban en las capitales provinciales y en contadas poblaciones importantes. Ahora bien, el alto coste de las nuevas edificaciones y las alternancias políticas locales y estatales significó que la duración media para la conclusión de las obras de construcción fuese de nueve años. Así lo revelan las fechas de inicio y término - señaladas entre paréntesis - de los edificios construidos entre 1902 y 1923 en el período de influencia liberal de la baja Restauración, previo a la proclamación de la Dictadura de Primo de Rivera.

En ese período se construyeron o se empezaron a construir catorce institutos provinciales: Zorrilla de Valladolid (1902-1907); Brianda de Mendoza de Guadalajara (1902-1912); Claudio Moyano de Zamora (1902-1919); Bárbara de Braganza de Badajoz (1904-1912); Padre Suárez de Granada (1904-1919); Ramón Llull de Palma de Mallorca (1906-1912); Padre Isla de León (1906-1917); Jorge Manrique de Palencia (1908-1915); Francisco Ribalta de Castellón (1910-1917); Santa Clara de Santander (1911-1916); Valle Inclán de Pontevedra (1911-1917); Pérez Galdós de Las Palmas (1919-1925), Celia Viñas de Almería (1922-1930) y Bachiller Sabuco de Albacete (1923-1933).

Antes de 1902 sólo se había emprendido la edificación de cuatro institutos: el Otero Pedrayo de Orense (1871-1896); el Cardenal Cisneros de Madrid (1877-1888); el Sagasta de Logroño (1895-1900) y el Peñaflores de San Sebastián (1896-1900). Y durante la dictadura de Primo de Rivera solo se

⁹ Real decreto de creación, de 16 de agosto de 1901 (texto rectificado en la *Gaceta de Madrid* del 25), y real decreto de 29 de septiembre de 1901, aprobando el reglamento (*Gaceta de Madrid* del 2 de octubre). Esta última disposición trata con detalle en su título II de las instalaciones y el material de los edificios para Institutos generales y técnicos.

inició la construcción de otros dos: el Unamuno de Bilbao (1926-1927) y el instituto de Huelva “Rábida” (1926-1933).

De manera que, tal y como sostiene Juan González, cabe hablar de una refundación de los institutos de Segunda Enseñanza en los comienzos del siglo XX. Esos nuevos edificios compartieron una serie de rasgos formales que expresan la modernidad que se expandió por las ciudades españolas en el convulso primer tercio del siglo XX ¹⁰. Los nuevos institutos tendieron a ocupar espacios alejados de los núcleos históricos y abiertos a ámbitos naturales como parques y jardines, y sometidos a criterios urbanísticos racionales. Su edificación expresaba la búsqueda de una modernidad derivada de la pretensión de superar encorsetamientos y rigideces sociales procedentes del siglo anterior y el anhelo de afianzar el ideario ilustrado procedente de la Revolución francesa. De ahí el carácter civil y profano de esas edificaciones, en las que los símbolos y referencias religiosas están ausentes. Esos espacios educativos reflejaban asimismo la racionalidad científica y técnica que se abría espacio en la sociedad española de la época, manifestada en la simetría y en la homogeneidad de las fachadas y en la distribución de los espacios interiores, así como en elementos simbólicos decorativos. Los constructores de esos edificios escolares también estuvieron atentos a las preocupaciones higienistas de aquel tiempo derivadas del desarrollo de las ciencias médicas y los cuidados de la salud colectiva e individual. En las negociaciones que condujeron a la edificación de esos renovados institutos provinciales fue determinante la intervención de políticos locales, mayoritariamente liberales, cuya influencia fue mayor si ostentaban algún cargo en la administración central ¹¹ (González 2014: 465).

Basándose en los planteamientos de Georges Mesmin de que la arquitectura escolar es una forma silenciosa de enseñanza (Mesmin 1973: 104-106), Juan González Ruiz efectúa una lectura hermenéutica de ese conjunto de edificios civiles concebidos por los gobernantes liberales de la Restauración como templos del saber para una nueva ciudadanía a la que se quería forjar en los valores y virtudes de la meritocracia. Démosle la palabra, porque

¹⁰ Información de interés sobre ese proceso en el sitio web del proyecto URBES. Las ciudades españolas, 1780-1930. <http://www.urbes.unican.es/> [consultado el 1 de diciembre de 2014].

¹¹ Así sucedió por ejemplo con Natalio Rivas en Granada, Sagasta en Logroño, Abilio Calderón en Palencia, Eugenio Montero Ríos en Pontevedra, Santiago Alba en Valladolid, Federico Requejo, que era catedrático de instituto, en Zamora.

sus apreciaciones son pertinentes y expresan el aura que se percibe en esos singulares lugares del conocimiento, como puede constatar cualquiera que los visita:

Quienes construyeron edificios para institutos durante la época que nos ocupa pretendieron expresar la importancia que se concedía por parte de los poderes públicos a este nivel de enseñanza y a las instituciones a ella dedicadas, dando a entender a quienes accedieran a cursarlo que entraban en una especie de santuario del saber en el que se les requeriría trabajo y esfuerzos, pero en el que a la vez podían obtener recompensas y honores: las hojas del roble y del laurel, figuras de esta dicotomía, se alternaban muy significativamente en sus elementos decorativos. Otros símbolos formales y paradigmas personales de resonancia nacional o local adornaban frecuentemente fachadas, pasillos y otros espacios de tránsito. Las letras, las artes, las ciencias y las técnicas se veían representadas por emblemas, alegorías, fórmulas, lemas; bustos, relieves y lápidas de personalidades se ofrecían como modelo y estímulo ... Algún pormenor episódico podía añadir detalles significativos, administrativa y académicamente, como la placa del Instituto Geográfico y Estadístico indicando la *altura sobre el nivel medio del Mediterráneo en Alicante* que se colocó en las fachadas de todos los institutos. Biblioteca, laboratorios, talleres, gimnasio, estación meteorológica, reloj, huerto experimental, infundían un respeto ceremonial, como si se vieran nimbados de un aura sagrada, al modo de capillas de saberes particulares dentro de un conjunto catedralicio de sabiduría múltiple. (González 2014: 466).

En las aulas de esos institutos los alumnos recorrían un itinerario de aprendizaje condensado en el currículo fijado por el plan de estudios. Pero el estudiante de Bachillerato de aquella época emprendía al mismo tiempo una trayectoria de ascenso social. La consecución del título de bachiller implicaba un reconocimiento social y público: un camino de honores con sus alegrías y decepciones, equivalente a un “cursus honorum”, se superponía al de los trabajos discentes, o “cursus studiorum”, también sembrado de éxitos y de fracasos. Ambos convergían en un objetivo final muy apreciado: convertirse en Bachiller, título académico que garantizaba la adquisición o el mantenimiento de una posición social distinguida. Ese título se obtenía tras un examen que, muy significativamente, se llamaba “de Estado”, dado que la organización del Bachillerato era una cuestión de Estado desde el siglo XIX. Así lo revela su organización político-administrativa y la dependencia de las autoridades de los institutos del poder estatal por intermedio de los rectores universitarios (González 2014: 466-467).

Una prueba más del interés del Estado de velar por la calidad de la enseñanza en los Institutos Generales y Técnicos fue una medida que impulsó

el político liberal y notable matemático José Echegaray siendo ministro de Hacienda durante el segundo semestre de 1905.

La iniciativa del ministro Echegaray consistió en solicitar la aprobación parlamentaria para incrementar en los presupuestos del Estado de 1906 los recursos asignados al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes con la considerable cantidad de 1.389.497,76 pesetas. De esos recursos el parlamento aprobó conceder una partida extraordinaria de 434.500 ptas. para la adquisición de material científico con destino a los establecimientos docentes estatales. Casi una cuarta parte de esa cantidad, exactamente cien mil pesetas, se destinó a las cátedras y laboratorios de los Institutos generales y técnicos de segunda enseñanza. Esa dotación extraordinaria para la adquisición de material científico en los institutos se mantuvo vigente durante varios años más - hasta 1910 -, siendo respetada por los diversos gabinetes liberales y conservadores que se sucedieron en el poder en esos años.¹²

La asignación destinada a alentar la enseñanza práctica y experimental en las aulas de los institutos se interrumpió al crearse el Instituto de Material Científico por real decreto de 17 de marzo de 1911. A esta importante institución, dirigida por el tándem formado por Santiago Ramón y Cajal, como presidente, y el químico José Rodríguez Mourelo, como secretario, le ha prestado escasa atención nuestra historiografía, salvo alguna excepción (Romero de Pablos 1998, 1999). Pero lo que sí sabemos es que a lo largo de la década de 1910 siguió inyectando recursos económicos en los institutos para estimular la enseñanza experimental, si bien en menor cuantía que en el período 1906-1910 (Romero de Pablos 1999: 291-292). Por ejemplo, la propuesta firmada por Cajal y Rodríguez Mourelo en Madrid el 30 de junio de 1912 y ratificada por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el liberal Santiago Alba, asignó 50.467 pesetas a 30 institutos. Los responsables del Instituto de Material Científico aplicaron criterios exigentes y más selectivos para distribuir los recursos que tenían asignados. Tuvieron por tanto un comportamiento diferente al que se había seguido entre 1906 y 1910, cuando todos los institutos pudieron adquirir anualmente material científico, según analicé en otras contribuciones (López-Ocón 2014 a y b).

¹² Esta decisión hay que relacionarla con la honda preocupación que tenía Echegaray por fomentar el cultivo de la ciencia básica, como había expuesto meses antes en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en su respuesta al discurso de ingreso en ella del químico Rodríguez Mourelo, al que aludiré más adelante (Rodríguez Mourelo 1903: 47-59).

El Instituto de Material Científico nació, pues, con el fin de racionalizar los gastos en la adquisición de material didáctico e instrumentos de los laboratorios de los institutos y estimular el impulso de la creatividad de profesores y artesanos en la reparación y producción de instrumental científico. En ese sentido hay que entender las disposiciones del real decreto de 10 de noviembre de 1911, firmado por Amalio Gimeno, otro ministro liberal de Instrucción Pública y Bellas Artes, por las que se establecía en Madrid un taller, dependiente del Instituto de Material Científico, destinado a la reparación y construcción o modificación de los aparatos procedentes de los centros oficiales de enseñanza adscritos a ese ministerio. Se justificaba esa iniciativa porque ese taller “organizado directamente por el Instituto, que lo regiría e inspeccionaría, podría realizar una labor de utilidad suma, haciendo servible mucho material, al presente inutilizado; prestaría la más eficaz ayuda al ingenio y a las iniciativas de los Catedráticos y Profesores; formaría, al propio tiempo, obreros bien adiestrados en los más finos trabajos, y produciría al Estado notable economía, tendiendo, de camino, a la unificación del material científico de experimentación y contribuyendo a crear el de investigación”.¹³

Como presidente del Instituto de Material Científico, Cajal se preocupó por encontrar apoyos entre los catedráticos de instituto para su programa político de regenerar España a través de una cultura de la precisión, según expliqué en otros textos (López-Ocón 2003: 304-342; 2005). Esta voluntad se plasmó en las ayudas puntuales que ese organismo concedió a los trabajos de investigación y experimentación de algunos catedráticos de instituto con conexiones internacionales e integrantes de la elite científica que Cajal intentaba estructurar desde la presidencia de la JAE. Así, en los recursos distribuidos por el Instituto de Material Científico en el año 1912 se concedieron 1.090 pesetas al catedrático de Matemáticas del Instituto de Toledo, el políglota Ventura Reyes Prosper, para adquirir “una máquina de trabajos personales de investigación científica”. Esta generosa cantidad contrastaba con las 250 pesetas que se asignaron a las cátedras de Geografía e Historia de ese mismo Instituto para la adquisición de mapas, con las 800 pesetas concedidas a la cátedra de Física y Química - de cuyo pedido excluyeron el tubo de Roetgen y los aparatos de Groohes los responsables del Instituto de

13 Exposición del real decreto de 11 de noviembre de 1911 por el que se crea un taller dependiente del Instituto del Material científico, *Gaceta de Madrid* nº 315, 11 noviembre 1911, p. 326.

Material Científico -, o las 40 pesetas otorgadas a la cátedra de Matemáticas para adquirir modelos ¹⁴.

Nos faltan estudios no sólo sobre la incidencia de la acción del Instituto del Material Científico en el tejido científico de la época, sino también en los establecimientos educativos dependientes del Estado. Y sobre todo sería oportuno prestar atención al impacto que tuvo en el funcionamiento de los Institutos Generales y Técnicos la inversión por parte del Estado de más de medio millón de pesetas – exactamente 540.557 entre 1906 y 1912 – en la red constituida por 56 institutos públicos. Como sostengo en mi contribución a este libro, la inyección de esos cuantiosos recursos permitió a varios catedráticos de geografía e historia disponer de medios cartográficos apropiados para facilitar el conocimiento espacial en sus diversas escalas a sus alumnos, partiendo del nivel local hasta el mundial, pasando por el regional, el estatal y el continental. Otras adquisiciones permitieron disponer también de sofisticados instrumentos con los que catedráticos entrenados en la cultura experimental organizaron en la década de 1920 innovadores gabinetes psicotécnicos. Como el del catedrático Eloy Luis André en el Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid, según estudia Víctor Guijarro en su contribución a este libro.

La excelente dotación instrumental del laboratorio de psicología experimental de Eloy Luis André no fue producto de la casualidad: el Instituto Cardenal Cisneros siempre recibió notables ayudas económicas del Estado. Así, en 1912 fue el máximo beneficiario de los recursos que distribuyó el Instituto del Material Científico: en efecto, se le asignaron la nada despreciable suma de tres mil quinientas pesetas. La mayor parte de esa cantidad – tres mil pesetas exactamente – se invirtió en la adquisición de un aparato de proyecciones con sus accesorios para poder ser usados en todas las cátedras. Las quinientas pesetas restantes se asignaron a su cátedra de historia natural “para lo más preciso de su pedido”¹⁵.

Parte de los miles de objetos didácticos e instrumentos con los que se equiparon en aquellos años – particularmente entre 1906 y 1920 – los gabinetes, laboratorios, y cátedras de los institutos generales y técnicos, material que se compró fundamentalmente en Alemania y Francia, se conservan por fortuna hasta hoy y constituyen un valioso patrimonio que ha empezado a ser

¹⁴ Real orden de 26 de octubre de 1912. *Gaceta de Madrid* 2 de noviembre, nº 307, p. 325.

¹⁵ *Ibid.*, p. 324.

cuidado, estudiado y puesto en valor en tiempos recientes por diversos colectivos. Uno de ellos es el que se agrupó en el ya mencionado programa de I+D CEIMES, que tuvo su origen en una acción de catalogación del gabinete de historia natural del Instituto Cardenal Cisneros impulsada por la profesora Carmen Rodríguez Guerrero y llevada a cabo con apoyo del Museo Nacional de Ciencias Naturales y del grupo de investigación MANES de la UNED. Otro es la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos, cuyas reuniones anuales son un interesante e importante punto de encuentro de profesores de instituto, donde se pone en conexión el conocimiento de la cultura material del pasado con las experiencias didácticas que se lleva a cabo en la actualidad con los alumnos. También conviene destacar la labor realizada tanto por la Sociedad de estudios sobre el patrimonio histórico-educativo (SEPHE) con sus investigaciones sobre la antigua cultura material existente en los centros educativos, como por el equipo COMIC. Comissió d'Instrumentes Científics de la Sociedad Catalana de Historia de la Ciencia y de la Técnica, apoyada en la realización de diversos proyectos de investigación sobre la cultura material de la ciencia en las aulas (Bertomeu y Simón 2012).

Pero además de las considerables inversiones en edificios y en material científico efectuadas por el Estado en la época objeto de nuestro estudio, se produjeron también otros hechos que permiten caracterizar al primer tercio del siglo XX como una etapa dorada en la historia de la educación secundaria. Me refiero al crecimiento sostenido del alumnado que ingresó en las aulas de los institutos y al incremento sustancial del número de institutos que se establecieron en ese período de tiempo.

Como expone Rebeca Herrero en uno de los capítulos de este libro apoyándose en información de diversos anuarios estadísticos y proporcionando elocuentes gráficos y tablas, el número de centros oficiales de enseñanza secundaria pasó de 58 en 1909 a 119 en 1950. En ese incremento de la oferta educativa de la enseñanza secundaria oficial la autora observa tres etapas: la primera se caracteriza por un crecimiento moderado, pues hasta 1931 se crearon 36 institutos, la mayor parte de ellos a partir de 1926; la segunda representa el enorme salto que se produce entre 1931 y 1934, cuando los gobernantes republicanos suprimieron los centros religiosos que impartían enseñanza secundaria y la cifra de institutos llegó a superar los 160; y la tercera está marcada por el reflujó durante la década de 1940, en la que el nuevo régimen franquista eliminó el legado educativo republicano.

Asimismo, Rebeca Herrero muestra en su capítulo – cuya génesis se remonta a una investigación que emprendió gracias a una beca JAE de introducción a la investigación científica otorgada por el CSIC – que el número de estudiantes matriculados en segunda enseñanza oficial en los institutos españoles se multiplicó por siete entre 1909 y 1950. También en este caso esa evolución fue irregular. Entre 1909 y 1929 las matrículas se duplicaron. Si en 1909 hubo 34.006 alumnos matriculados, en 1930 eran ya 70.876. Pero nuevamente hubo un salto extraordinario en el periodo republicano cuando, en solo tres años, el número de matrículas se duplicó de nuevo. En 1934 estaban inscritos en los institutos oficiales de enseñanza secundaria 145.007 alumnos. De ellos casi un tercio eran alumnas que irrumpieron masivamente en las aulas de bachillerato en el marco de las medidas tomadas por los políticos republicanos para favorecer la igualdad de sexos. Finalizada la guerra civil el crecimiento se ralentizó notoriamente, de modo que desde 1939 hasta 1950, en uno de los periodos más sombríos de la historia española contemporánea, sólo se incorporaron a las aulas de los institutos públicos 60.000 alumnos más. Al finalizar la década de 1940 se alcanzó la cifra de 214.358 matrículas, número que contrasta con 1.205.157 alumnos de la ESO o los 481.947 de bachillerato presencial matriculados en el curso 2013-2014 en centros públicos del Estado español ¹⁶.

Ahora bien, la fase dorada de la enseñanza secundaria en el primer tercio del siglo XX no se debió solo a que los institutos tuviesen instalaciones más modernas, espaciosas e higiénicas, o a que sus laboratorios, cátedras, gabinetes y bibliotecas estuviesen dotados de más medios materiales, o a que sus aulas se poblasen de un mayor número de adolescentes. El elemento fundamental definitorio del salto cualitativo que se produjo en la enseñanza secundaria del primer tercio del siglo XIX fue la aparición de un nuevo tipo de docentes y de nuevos métodos de enseñanza. Su irrupción en las aulas permitió mejorar la calidad de la enseñanza y actualizar la transmisión de conocimientos.

16 Ver Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Datos y cifras. Curso escolar 2014-2015. En <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf>

UN NUEVO TIPO DE CATEDRÁTICO Y CATEDRÁTICA DE INSTITUTO

Existen estudios sobre los aspectos profesionales y corporativos del profesorado de segunda enseñanza desde que se configuró como corporación pública dentro del sistema escolar estatal del siglo XIX hasta 1936. Francisco Villacorta, por ejemplo, ha fijado su atención en los diversos instrumentos que usó en su acción corporativa el profesorado de enseñanza secundaria a principios del siglo XX, como la prensa, las asambleas y congresos pedagógicos y las sociedades profesionales.

Gracias a estos instrumentos, los profesionales de la enseñanza plantearon dos importantes batallas, en las que resultaron victoriosos. Una de ellas fue contra lo que ellos consideraron “intrusismo” profesional de la enseñanza privada, la cual intentó regular el hiperactivo ministro de Instrucción Pública conde de Romanones, representante del “regeneracionismo educativo”. Otra fue por el incremento de sus retribuciones económicas. En esta última contaron, - hacia 1910 - con el decidido apoyo de un grupo de diputados a Cortes que eran también catedráticos de instituto, como Antonio López Muñoz, quien también fue ministro, o Hermenegildo Giner de los Ríos, Gregorio Bernabé Pedrazuela, Federico Requejo Avedillo, Mario Méndez Bejarano o Fernando López Monis. Como consecuencia de esa capacidad de influencia política, según cálculos efectuados por Francisco Villacorta, los catedráticos de instituto se encontraban en una posición intermedia en el reparto de beneficios económicos y profesionales que se efectuó entre 1876 y 1923 entre catorce cuerpos estatales (Villacorta 2012). Este cuerpo de la administración, de cuya financiación se hizo cargo el Estado a partir de la ley presupuestaria de 29 de junio de 1887¹⁷, fue creciendo paulatinamente. Si en 1861 había 380 catedráticos de instituto, al finalizar 1906 eran 520 y en 1935 llegaron a 922¹⁸. La labor de esos catedráticos se apoyaba en el trabajo de profesores auxiliares cuyo número pasó de 146 a 334 entre 1900 y 1935.

El acceso al cuerpo de catedráticos de instituto no resultaba nada sencillo desde que el real decreto de 2 de abril de 1875, inspirado en el regla-

17 Sobre las consecuencias de la aplicación de esta ley en el instituto de Valencia ver Sirera (2011: 171).

18 Datos proporcionados por Villacorta (2012) y *Escalafón de antigüedad de los catedráticos numerarios de los Institutos Generales y Técnicos en 1º de enero de 1907*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Subsecretaría. Sección de Estadística, 1907.

mento de 1 de mayo de 1864, implantó los tres ejercicios públicos que debían rendir los aspirantes¹⁹. Pero el proceso de selección del profesorado seguía teniendo limitaciones, de modo que hacia 1892 dos estudiantes valencianos de quinto de secundaria recogieron en un periódico escolar el dislate que habían escuchado atónitos en un aula: “En una cátedra de geografía: Una selva en que nunca á [sic] puesto el pie, la mano del hombre (Histórico)”.²⁰

Las investigaciones recientes muestran cómo al finalizar el siglo XIX la misión del bachillerato, que en principio consistía en formar a ciudadanos útiles para la sociedad, se había convertido en una práctica educativa rutinaria. La caracterización que críticos del régimen de la Restauración hacían de los docentes de enseñanza media, tachándoles de sabios fatuos y/o funcionarios poco aplicados no carecía, por tanto, de sólidos fundamentos²¹. Actitudes como la de Emilio Ribera, el protagonista de la contribución de Santiago Aragón a este volumen, de sufragar de su propio bolsillo un viaje a Chicago para asistir a un congreso pedagógico en 1893, eran excepcionales. A principios del

19 Ver al respecto las consideraciones de Sirera quien también presta atención a las medidas adoptadas por los ministros Groizard el 27 de julio de 1894 y García Alix por el reglamento de 27 de julio de 1900 para regular el acceso competitivo al cuerpo de catedráticos (Sirera 2011: 172, 186)

20 *El Bachiller. Semanario Escolar literario y artístico* I, 1892, citado por Sirera (2011: 213).

21 Uno de esos críticos fue el médico y profesor de Gimnasia José Esteban García Fraguas, quien con el seudónimo de Doctor Esteban de Marchamalo publicó en 1902 en Madrid el libro, dedicado al político liberal Eduardo Vincenti, *Los Universitarios (novela de tipos y costumbres académicas de 1898)*, donde se mostró inmisericorde con catedráticos universitarios y de instituto: “Por aquello de que las comparaciones son odiosas, renuncio a juzgar el contraste de los honores y emolumentos con que la sociedad pensiona a tantas pandillas de maestros fatuos e ignorantes que, salvo honrosas excepciones, han convertido la finalidad de los claustros de Institutos y Universidades en una carrera de empleados más o menos cómoda, cuya desaparición es una urgencia de salud pública (...). No sería extraño que la ciencia frenopática clasificara al catedrático como un tipo de manía intelectual adquirida artificialmente; pues ¿a qué otro fin lleva el camino del estudio uniteralizado de una especialidad? ¿qué es el catedrático sino un autómatas al que baste el golpe de la nómina mensual para que los engranajes de su mecanismo produzcan las mismas verdades, análogas hipótesis, idénticos experimentos, con las mismas frases, análogos comentarios, idénticos chascarrillos que el curso académico anterior tuvieron sus discípulos? (...). Sirva lo descrito para rechazar las peticiones de aumento de sueldo y derechos académicos a los docentes fosilizados en sus asignaturas”. Citado por Carles Sirera (2011: 210).

siglo XX eran minoritarios en los claustros de los institutos los profesores deseosos de sacudir la modorra de muchos colegas y empeñados en introducir innovaciones en sus métodos de enseñanza.

Sin embargo, en el inicio del nuevo siglo comenzaron a proliferar iniciativas desde diferentes instancias para combatir la indolencia en las aulas, estimulando la renovación de las prácticas docentes y la transmisión adecuada de los conocimientos científicos. Algunos políticos tomaron medidas para favorecer el aprendizaje de los métodos de investigación y exposición científica. Así se constata, por ejemplo, en el real decreto de 20 de julio de 1900 dado por el primer ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio García Alix. A su vez, hubo iniciativas para explicar el carácter educativo del método científico, como la llevada a cabo por el químico José Rodríguez Mourelo en su discurso de ingreso en la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales el 24 de mayo de 1903²². En su alocución, influida por el pensamiento de Cajal, este nuevo académico sostuvo que una de las características distintivas de la ciencia contemporánea era “ser, ante todo, y principalmente, educativa...porque al fin la ciencia, formando caracteres y disciplinando voluntades, crea verdaderamente hombres aptos para la vida, y vale más que por cuanto enseña, que no es ya poco, por lo que educa en todos los órdenes; que son sus métodos disciplina superior de la inteligencia y sus principios inculcan en el entendimiento el concepto de la realidad, norma de la vida, y nos inclinan siempre al bien obrar con su rigor inflexible. Nada educa la voluntad como la investigación científica...” (Rodríguez Mourelo 1903: 13). El académico abogó por una educación integral utilitaria que consistía, en su opinión, “en poseer y manejar, con la perfección posible, el mayor número de armas para el fin humano de la lucha por la vida, mejorando sin cesar sus condiciones” (Rodríguez Mourelo 1903: 37).

Páginas atrás sugerí que una de las posibles consecuencias indirectas de ese acto académico en el que el físico-matemático José Echegaray respondió al discurso de Rodríguez Mourelo fue la medida extraordinaria adoptada por los parlamentarios españoles consistente en asignar una partida especial de los presupuestos de 1906, de casi medio millón de pesetas, para la adquisición de material científico con destino a los establecimientos docentes del Estado. Tal vez otro de los efectos positivos de aquel evento sea la decisión de

22 Ese discurso versó sobre el “estudio de la educación científica que deben tener los españoles para cumplir los más elevados fines del progreso en los órdenes material, moral y social, realizando con ello las aspiraciones humanas, por las que tanto se ha trabajado en los tiempos modernos”. (Rodríguez Mourelo, 1903: 12).

diversas instituciones científicas de la época de intensificar su interacción con los centros educativos, particularmente con los Institutos. Un claro ejemplo de esta voluntad colaboradora lo encontramos en el Museo de Ciencias Naturales de Madrid, como explica convincentemente Santiago Aragón en su aportación a este libro. En 1904, su director Ignacio Bolívar no solo convenció al catedrático Emilio Ribera para que cooperase en la reorganización de la institución nombrándole jefe administrativo, sino que por real orden de 26 de marzo de 1904 se establecieron las bases para la concesión de premios pecuniarios a los catedráticos de instituto que mostrasen una mayor predisposición a interactuar con el Museo. Durante una década – de 1904 a 1914 – se otorgaron 78 recompensas, varias a un mismo catedrático. En ese grupo, cuya relación se incluye en un apéndice del texto de Santiago Aragón, se encontraba el colectivo más dinámico de profesores de ciencias naturales en los institutos españoles, en una coyuntura de despegue del sistema científico español.

Esa interacción entre las instituciones científicas – que a partir de 1907 empezaron a estar tuteladas por la JAE – y los institutos de enseñanza secundaria se mantuvo hasta los inicios de la guerra civil. Un prototipo de la doble función que tuvieron muchos investigadores y docentes formados en el primer cuarto del siglo XX fue el geólogo Vicente Sos. Santos Casado reconstruye su trayectoria profesional en su aportación a este volumen colectivo. Basándose en el género antropológico de la historia de vida, Santos Casado le da la palabra al protagonista de su capítulo, al que tuvo la oportunidad de entrevistar poco antes de su fallecimiento en 1992. Su testimonio tiene, pues, un gran valor, no solo porque amplifica la voz de aquellos que fueron silenciados por el franquismo – Sos formó parte del amplio contingente de profesores que sufrió un exilio interior durante aquella oscura etapa histórica –, sino también porque permite captar el significado de los cambios que se introdujeron en el sistema científico español del primer tercio del siglo XX y en los institutos de enseñanza secundaria.

Ahora solo destacaré dos aspectos que influyeron en el carácter innovador de los catedráticos de instituto que, como Sos y otros docentes que desfilan por los diversos capítulos de este libro, empezaron a descollar en el ámbito científico durante la década de 1920 y la Segunda República.

El primero se refiere a la deuda intelectual que muchos de estos catedráticos contrajeron de niños con algunos de sus maestros en las aulas de los institutos. En el caso de Sos fueron decisivas en su formación y en su orientación científica las enseñanzas y el ejemplo de Antimo Boscá, su catedrático de

Historia Natural y Fisiología e Higiene en el Instituto de Castellón, un cualificado naturalista no sólo por ser hijo de otro importante naturalista, como lo era su padre Eduardo Bosca, catedrático de la Universidad de Valencia, sino por su labor docente, como ya había acreditado en los años en los que fue profesor del instituto de Teruel. Allí realizó interesantes estudios geológicos y recibió cinco de los premios asignados por el Museo de Ciencias Naturales a los que alude Santiago Aragón en su contribución. Ese impacto de los primeros catedráticos del siglo XX, con buena preparación científica y entusiasmo por la docencia, fue también determinante en los pasos futuros de Guillermo Díaz-Plaja, gracias al magisterio de otro notable profesor, en su caso Rafael Ballester, como también evoca Juana María González en su contribución a esta obra. Es decir, hacia la década de 1920 hubo un cambio de testigo entre una generación y otra, entre maestros y alumnos que, desgraciadamente, se vio bruscamente interrumpida por el trauma de la guerra civil, cuyo impacto en el caso de los institutos madrileños es analizado en dos capítulos de este libro: de manera general, por Vicente Fernández, quien aporta abundante información de primera mano sobre la cuestión; y desde un punto de vista particular por Rebeca Herrero, al efectuar una aproximación microhistórica al instituto Quevedo, donde precisamente fue profesor Vicente Sos.

El segundo concierne a los efectos benéficos que ejerció la política científica llevada a cabo desde 1907, gracias a la constitución de la JAE, sobre el sistema educativo y científico. En ella se pusieron simultáneamente en acción cuatro modos de proceder que Cajal, uno de sus impulsores, presentó de la siguiente manera:

- 1.º Elevar el nivel intelectual de la masa para formar ambiente moral susceptible de comprender, estimular y galardonar al sabio.
- 2.º Proporcionar a las clases sociales más humildes ocasión de recibir en Liceos, Institutos o Centros de enseñanza popular instrucción general suficiente a fin de que el joven reconozca su vocación y sean aprovechadas, en bien de la nación, todas las elevadas aptitudes intelectuales.
- 3.º Transformar la Universidad, hasta hoy casi exclusivamente consagrada a la colación de títulos y a la enseñanza profesional, en un Centro de impulsión intelectual, al modo de Alemania, donde la Universidad representa el órgano principal de la producción filosófica, científica e industrial.
- 4.º En fin, tomar y cultivar, mediante el pensionado en el extranjero o por otros métodos de selección y contagio natural, un plantel de profesores eméritos, capacitados para descubrir nuevas verdades y para transmitir a la juventud el gusto y la pasión por la investigación original (Ramón y Cajal, 2005: 198).

Como consecuencia de esas medidas irá creciendo paulatinamente la figura del docente-investigador en los institutos de enseñanza secundaria. Hasta el punto de que, en una de sus conversaciones, Vicente Sos le manifestará a Santos Casado, refiriéndose a la situación del Museo de Ciencias Naturales, que durante la Segunda República la base de la ciencia estaba en manos de los catedráticos de instituto. Mario Pedrazuela, en su contribución sobre otra de las instituciones señeras de la JAE, como fue el Centro de Estudios Históricos, muestra también cómo los profesores de instituto fueron una punta de lanza fundamental para consolidar y expandir la escuela de filología española, creada por el director de esa institución Ramón Menéndez Pidal.

El grueso de esos investigadores-docentes estuvo formado por más de 120 profesores de instituto que obtuvieron pensiones de la JAE entre 1907 y 1936. Algunas de sus trayectorias intelectuales se reconstruyen en los diversos capítulos de este libro, como por ejemplo el de las primeras catedráticas de instituto estudiadas por Natividad Araque, que fueron igualmente pensionadas por la JAE. Otras se presentan en un producto complementario a este libro. Me refiero a un diccionario on-line de profesores de instituto vinculados a la JAE, elaborado colectivamente por quienes hemos participado en el proyecto de investigación Educación ‘integral’ para los jóvenes bachilleres: cambios promovidos por la JAE en la enseñanza secundaria (1907-1936)²³.

Estudiando los rasgos comunes de esas biografías se puede observar un llamativo contraste entre el perfil profesional del profesorado de las aulas de los institutos a finales del siglo XIX y el de finales de la Segunda República. Hacia 1899 la mayoría de los catedráticos de instituto desarrollaban su labor docente de forma rutinaria y mostraban una limitada vocación de servicio público. Formaban parte de una corporación envejecida, como revela la edad media de los integrantes del escalafón, y en la que no estaban presentes las mujeres. Para 1936 la situación era muy diferente. En el periodo republicano y fruto de la política científica de la JAE había emergido en las aulas de los institutos una generación de educadores y educadoras cuyo comportamiento colectivo se caracterizó por su afán de modernidad, su ambición innovadora y sus aires cosmopolitas. Un grupo significativo de estos pedagogos destacó, además, por sus estimables trabajos de investigación, tarea que hasta ahora no ha sido suficientemente valorada por la historiografía de la ciencia. Unos sostuvieron la actividad científica en las provincias, donde se desarrolló una

²³ Previsiblemente estará completado en los primeros meses de 2015. Se puede consultar en la URL: <http://ceies.cchs.csic.es>

notable inquietud intelectual a lo largo del primer tercio del siglo XX. Otros se concentraron en los numerosos institutos que se crearon en el Madrid republicano, contribuyendo al dinamismo científico-cultural que experimentó la capital de la República española entre 1931 y 1936. Muchos abrieron las aulas de los institutos a la ciudadanía, para conectarlas estrechamente con la intensa vida social y cultural que las circundaba. Se produjo entonces una interrelación de energías creadoras entre el interior y el exterior de los institutos, como se deduce de algunas de las contribuciones de este libro, entre ellas las de Rebeca Herrero, Vicente Fernández, Juana María González y Santos Casado.

Ese esfuerzo acumulado durante mucho tiempo para crear un sistema educativo público que procuraba ampliar su carácter inclusivo y promover el cultivo de las capacidades humanas de los jóvenes adolescentes españoles se debilitó profundamente y de manera irreversible con la tragedia de la guerra “incivil”. En el caso de los institutos madrileños, Vicente Fernández ofrece datos elocuentes y contundentes, que posiblemente sean extrapolables a muchas otras partes del Estado: un 29,5% de los catedráticos fueron separados del servicio y se les dio de baja en el escalafón; a un 23,5% se les mantuvo en el cargo, pero sufrieron algún tipo de sanción que en muchos casos les llevó a engrosar las filas del exilio interior; un 46% fue confirmado en su puesto de trabajo.

En este escenario, la corriente de modernidad educativa y científica que se había diseminado por las aulas de la mayoría de los institutos de enseñanza secundaria durante la Segunda República se truncó sin remisión. Así, por ejemplo, el sistema de oposiciones introducido durante el ministerio del conde de Romanones en 1910 y que desde entonces constituía un método aceptable de selección del profesorado porque garantizaba la competencia abierta – según se deduce de la lectura de las actas de algunas de las oposiciones a cátedra que he podido consultar ²⁴ –, se transformó en los primeros

24 Por ejemplo ver el amplio dossier de las oposiciones a cátedras de Filosofía (turno libre) celebradas en el verano de 1932 ante un tribunal presidido por José Gaos González-Pola. Las oposiciones pretendían cubrir las vacantes existentes en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza de Alcoy, Lugo, Reus, Maragall de Barcelona, Cervantes de Madrid, más las de sus agregadas de Cádiz, Ceuta, Cuevas de Almazora, Elche, Orihuela, Palencia, Santa Cruz de la Palma y Santiago. Tras una competición muy reñida, y numerosas deliberaciones, que se pueden seguir a través de casi cien actas, los miembros del tribunal eligieron como catedráticos a los siguientes diez opositores cuyos destinos fueron los que se señalan a continuación: Ramón Roquer Vilarrasa (Barcelona.Maragall);

años de la década de 1940 en un régimen de premios y recompensas a los más adictos a la ideología del bando vencedor del enfrentamiento civil que desgarró la sociedad española entre 1936 y 1939.

NUEVOS MÉTODOS DOCENTES

Este libro colectivo intenta, pues, mostrar y explicar los porqués del acusado contraste entre el profesorado existente en las aulas de bachillerato de los institutos a finales del siglo XIX respecto a los que impartían la docencia a finales de la Segunda República. Asimismo ofrece nuevas informaciones sobre la evolución que se produjo a lo largo del primer tercio del siglo XX en la didáctica de ciertas asignaturas del bachillerato de entonces.

A lo largo del proceso de construcción de la enseñanza secundaria regulado por una amplia y prolija legislación (Núñez y Moreno 2012), esas asignaturas habían ido adquiriendo un carácter de disciplinas escolares en la medida en que la identidad profesional de los docentes coincidía en buena parte con sus contenidos. De forma análoga al desarrollo de cualquier organismo vivo, esas disciplinas tuvieron una larga historia que se puede rastrear en los planes de estudio. Como sostiene Antonio Viñao, esas disciplinas “nacen, evolucionan, se transforman, desaparecen, se fagocitan y engullen unas a otras, se desgajan, compiten, intercambian información, se aíslan, emparejan o forman tríos e incluso comunas, se atraen, se repelen o son indiferentes entre sí, tienen nombres que las identifican, cambian de denominación y de apariencia, se jerarquizan, se hacen préstamos y se roban entre ellas, marcan el territorio” (Viñao 2012: 265). Según plantea este mismo autor, los aspectos que constituyen una disciplina tienden a ofrecer un carácter más o menos sistemático u organizado. Y son los siguientes. En primer lugar, se distinguen los tres elementos que forman el denominado código disciplinar (Cuesta 1997:17-19): a) un cuerpo de contenidos (saberes, conocimientos, destrezas, técnicas, habilidades) reconocible a través de memorias y ejercicios de oposiciones, libros de texto, programas, trabajos de alumnos y exámenes; b) un discurso o argumentos sobre su importancia y utilidad académica, profesio-

Manuel Cardenal Irachea (Madrid.Cervantes); Antonio Bernárdez Tarancón que se retiró al haber optado Cardenal a la plaza que le interesaba; Emilio Huidobro de la Iglesia, de origen peruano (Cádiz); Manuel Souto Vilas (Santiago); Juan Planella Guillé (Reus); Andrés Martínez Azagra (Alcoy); Félix García Blázquez (Palencia); Glicerio Albarrán Puente (Lugo); Juan Colom Romans (Orihuela). AGA Caja 5 (16) 32/7926.

nal y laboral y su valor formativo; y c) unas prácticas profesionales relativas al modo de transmitir, enseñar y aprender los contenidos respectivos y de presentarse en sociedad quienes las imparten. En segundo lugar, quienes ocupan y acotan el campo disciplinar ejercen mecanismos de control sobre la formación y el acceso al mismo y sobre la configuración de un código disciplinar ortodoxo (Viñao 2012: 266).

Este libro procura contribuir a superar algunas de las deficiencias en el conocimiento que tenemos sobre la historia de las disciplinas en la educación secundaria, donde faltan estudios no sólo sobre el profesorado, sino también análisis comparativos sobre las semejanzas y diferencias en la evolución, estructura, destinatarios y rasgos de las disciplinas, los ritmos del proceso de disciplinarización en cada una de ellas o el establecimiento de relaciones jerárquicas entre ellas (Viñao 2012: 269). En la presente obra se ofrece abundante información sobre las prácticas de trabajo de un grupo representativo de docentes que renovó los métodos de enseñanza en las aulas de los institutos durante el primer tercio del siglo XX. Y lleva a cabo un análisis pormenorizado de los cambios producidos en ese período en el código disciplinar de determinadas asignaturas que se impartieron en el bachillerato de aquella época, particularmente la lengua y la literatura, la psicología experimental en el marco de la enseñanza de la filosofía y la geografía. Es decir, según se muestra en las contribuciones de esta obra colectiva, la transmisión de conocimientos sobre el lenguaje, el cuerpo, la mente y el espacio se efectuó con nuevos objetivos, enfoques y recursos.

Tal y como expone Mario Pedrazuela, la asignatura de Lengua y literatura castellana no adquirió su autonomía hasta el plan de estudios elaborado por el conde de Romanones en 1901. Fue a partir de entonces cuando se separó la enseñanza de la lengua castellana del latín. Hasta aquel momento el conocimiento de la literatura castellana se había efectuado también en el marco de otras asignaturas, como Retórica y Poética o Preceptiva Literaria. La Retórica y Poética, que inicialmente había tendido a formar oradores, fue incorporando nuevos enfoques literarios y nuevos saberes de tipo histórico-crítico y filosófico a medida que fue avanzando el siglo XIX. Surgió entonces la sustitución de la Retórica y Poética por la Preceptiva Literaria, que se consideraba como la ciencia que se proponía averiguar, estudiar, conocer y enseñar cómo se han hecho, se hacen y se pueden hacer las obras literarias. Así lo planteaba en 1902 Francisco Navarro Ledesma, quien consideraba esa asignatura como la anatomía o fisiología de la literatura.

Según sostiene Mario Pedrazuela, en la configuración y desarrollo de la nueva asignatura de Lengua y literatura castellana fue decisivo no sólo las reflexiones y trabajos de Giner de los Ríos y sus compañeros institucionistas, sino también la labor del Centro de Estudios Históricos. Esta institución creada por la JAE en 1910 fue dirigida por Ramón Menéndez Pidal. Años antes el impulsor de la escuela de filología española había sistematizado su concepción sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en una memoria y programa que preparó para opositar a una cátedra de instituto en 1897. Menéndez Pidal logró expandir sus planteamientos gracias a la labor educativa de varios discípulos suyos en las aulas de los institutos y a su intervención directa en el funcionamiento del Instituto-Escuela, el laboratorio pedagógico creado por la JAE en 1918 como espacio de experimentación de ensayos y pruebas innovadoras en la enseñanza secundaria. Como muestra Mario Pedrazuela, el Centro de Estudios Históricos fue vivero de profesores de ese centro educativo de la JAE. Entre ellos sobresalió uno de sus catedráticos: el lexicólogo Samuel Gili Gaya.

El amplio grupo de profesores influido por las ideas pedagógicas de Giner de los Ríos y Menéndez Pidal enseñaron la lengua y la literatura con nuevos métodos y actitudes. El comentario de textos literarios seleccionados por el profesor era el núcleo sobre el que giraba el proceso de transmisión de conocimientos. El trato directo con el texto favorecía el aprendizaje de la gramática, contribuía a despertar la memoria visual y la precisión auditiva del lector y a desarrollar sus habilidades expresivas mediante la elaboración de ejercicios de redacción, como señaló Rafael Lapesa. El afán de esos profesores era que sus alumnos dominaran el uso del idioma castellano para facilitar la expresión del conocimiento, que aprendieran los mecanismos del análisis lógico del lenguaje y que educaran su gusto estético por medio del conocimiento de las obras de la literatura clásica. De ahí que en el entorno del Instituto-Escuela se generara la Biblioteca Literaria del Estudiante, una significativa empresa colectiva destinada a crear un canon de la literatura española orientado a que los jóvenes bachilleres se familiarizaran, a precios accesibles, con el legado de las principales corrientes literarias de nuestra rica y compleja herencia cultural²⁵. En ella se implicó toda la familia Menéndez Pidal.

25 Una versión digital de veintisiete volúmenes de esa importante biblioteca está accesible en SIMURG. Fondos digitalizados del CSIC al que se accede por la URL: <http://simurg.bibliotecas.csic.es/viewer/toc/CSIC1367225050055/o/> [consultado el 5 de diciembre de 2014].

Los planteamientos renovadores de la enseñanza de la lengua y la literatura, gestados en el primer cuarto del siglo XX e impulsados desde el Centro de Estudios Históricos, tuvieron numerosas resonancias y ramificaciones en años posteriores, fundamentalmente en los años republicanos. En ellos se sitúa la acción docente de Guillermo Díaz-Plaja en diversos institutos de Barcelona, como el Institut-Escola de la Generalitat o Giner de los Ríos, que tenía estrechas relaciones con su homólogo de Madrid, así como en el Institut-Escola Pi i Margall o el Instituto Balmes, en los que la enseñanza bilingüe en castellano y catalán se impartía con normalidad.

Juana M^a González reconstruye la actividad docente de Guillermo Díaz-Plaja en esos institutos de Barcelona a través de sus libros de texto, sus discursos y su práctica profesional como joven catedrático de Lengua y literatura. Su aportación permite apreciar el esfuerzo de Díaz-Plaja por ensayar fórmulas docentes simplificadoras y clarificadoras para que la enseñanza de esa materia se ciñese a ser “norma expresiva y orientación estética”. Asimismo, muestra la preocupación de este catedrático por buscar la claridad expositiva en sus manuales, inspirándose en los libros de textos franceses, de los que admiraba su “clarté”. Y finalmente señala el interés de Díaz-Plaja para que sus numerosos manuales fuesen una extensión de los métodos pedagógicos usados en sus clases. Él los concibió como “roturadores de caminos o amplificadores de miradas”, aspirando a realizar aquellos libros que él hubiera deseado tener cuando era estudiante.

Partidario de que el alumno fuese protagonista de su proceso de aprendizaje, concibió su tarea de profesor no tanto como la de un agente transmisor de conocimientos, sino como la de un mediador que favoreciese el cultivo de las capacidades innatas de los alumnos. De ahí que en su práctica docente se revelara como un firme defensor de la educación activa, dialógica, procurando el trato directo con los estudiantes y compartiendo experiencias, lúdicas y formativas, como partidos de baloncesto o excursiones escolares.

En su enseñanza de la lengua y la literatura promovió la organización de bibliotecas escolares y el acercamiento a los recursos expresivos del cine, que irrumpió en las aulas de los institutos en aquellos años republicanos. Para Díaz-Plaja todas las artes estaban relacionadas entre sí y la literatura tenía que ser enseñada a través de la imagen y el ejemplo. Su propuesta docente consistía en hacer caminar a sus alumnos “de lo vivo a lo artificial, de lo próximo a lo lejano, del Lenguaje a la Gramática” con el objetivo de educar la expresión del logos, o capacidad de razonar, y estimular el cultivo del gusto estético.

Si Mario Pedrazuela y Juana M^a González han concentrado su atención en el desarrollo de la enseñanza del lenguaje, principio interactivo por excelencia y fundamento de todo proceso educativo, pues “no hay educación si no se configura como lenguaje y no se realiza como diálogo (Lledó 1998: 39), Víctor Guijarro orienta su mirada a la consolidación de la Psicología experimental – y particularmente de la psicotecnia – en diversos escenarios educativos de la sociedad española del primer tercio del siglo XX. Entre ellos cabe destacar las aulas del Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid gracias a la labor desarrollada en él por Eloy Luis André, su catedrático de Psicología, Lógica, Ética y Rudimentos de Derecho.

La psicotecnia fue una de las disciplinas dedicadas a estudiar las habilidades físicas e intelectuales de los individuos, conformando con sus prácticas un patrón para articular una ciencia de la educación. Sus cultivadores apostaban por una renovación pedagógica basada en los modelos y la autoridad de las tecnociencias. Esa orientación significaba un viraje hacia la técnica que implicaba no sólo adoptar y adaptar métodos nuevos, sino también asimilar valores derivados de la lógica de la eficacia, de la productividad y del maquinismo, como subraya Víctor Guijarro. En su contribución presta particular atención no sólo a los cambios que se produjeron en los estudios de psicología a principios del siglo XX, sino también a las modificaciones en las prácticas psicotécnicas de los institutos, según se deduce de los programas de la asignatura de Psicología que se impartía en ellos.

La consolidación de la psicotecnia, que impuso una nueva forma de ver el cuerpo y la mente, se basó en el uso de una serie de instrumentos y aparatos destinados a controlar variables relacionadas con el estudio de la percepción psicofísica, los tiempos de reacción, la memoria, la atención o las emociones. Uno de esos instrumentos, cuya biografía reconstruye pormenorizadamente Víctor Guijarro desde la historia cultural de la tecnología, fue el ergógrafo, el medidor de la fatiga corporal y mental más representativo de la psicotecnia. Se adaptaba al cuerpo y, tras las mediciones correspondientes, se representaba en un gráfico un factor psicofísico determinado. El grafo resultante investía de autoridad a quien lo elaboraba, pues se consideraba que era un mediador fiable entre el cuerpo del paciente y el instrumento.

Como sostiene Víctor Guijarro, el ergógrafo ya era conocido en la sociedad española en la primera década del siglo XX, pues se le menciona en publicaciones como *Madrid científico* en 1904, o *Vida intelectual* de 1907. Pero su inserción social se incrementó por diversas razones en los años si-

guientes, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial. Ese conflicto bélico dio un impulso decisivo al uso de aparatos destinados a examinar las facultades físicas, mentales y emocionales de los individuos. Y en el caso español diversos profesionales de la psicología, de la medicina y de la educación se aplicaron en las décadas de 1910 y 1920 a usar técnicas antropométricas y psicométricas para hacer el país más eficiente y productivo, siguiendo planteamientos tecnocráticos.

Uno de los lugares donde estuvo presente el ergógrafo fue en el laboratorio de psicología del Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid, varios de cuyos elementos se siguen conservando en la actualidad. Ese laboratorio, bien dotado pues entre otros dispositivos cuenta con cronoscopio de Hipp, el ergógrafo de Dubois-Mosso y el estesiómetro, fue organizado por Eloy Luis André, quien a lo largo de su trayectoria docente e investigadora mantuvo un constante interés por esa disciplina. Ese interés surgió probablemente a partir de la pensión que le concedió la JAE en 1910 para trabajar en el laboratorio de psicología experimental de Wundt, en Leipzig. Posteriormente lo desarrolló en sus cátedras de los institutos de Orense, Toledo y del Cardenal Cisneros de Madrid. Y lo expresó en los manuales que publicó, fundamentalmente, entre 1919 y 1931. En ellos se pueden apreciar la variación de sus planteamientos sobre la disciplina y los porqués de su interés por el estudio de la fatiga intelectual, que basó en sus experiencias con el uso del ergógrafo.

Para su aproximación al tipo de enseñanza experimental promovida por Eloy Luis André en ese instituto madrileño, Víctor Guijarro también ha dispuesto de materiales educativos muy singulares, los cuales permiten hacer la historia “desde abajo”, es decir, desde el punto de vista del alumno. Por una parte ha consultado los resultados de las pruebas realizadas por el profesor a uno de sus estudiantes, entre las que se conserva información de un psicograma, un etograma y un fisiograma. Y por otro lado ha tenido acceso a un cuaderno escolar de ese mismo estudiante que contaba 16 años de edad. Este cuaderno corresponde solo a un período de dos meses del curso, pero contiene notas relativas a temas contemplados en los estudios de psicotecnica.

El autor de esta introducción, por su parte, expone en su contribución las características de la renovación pedagógica que se produjo en la enseñanza de la disciplina de la geografía en las aulas de varios institutos españoles durante la primera década del siglo XX. Si en el siglo XIX esa disciplina había tenido poca presencia en el curriculum de la enseñanza secundaria y estuvo muy supeditada a la influencia de la historia, de la que era un apéndice, en

los primeros años del siglo XX su presencia curricular se incrementó. En los planes de estudio de García Alix y del conde de Romanones su crecimiento fue sustantivo, en el de Bugallal más modesto, pero definitivo. Este hecho se debió a que el “regeneracionismo educativo” de aquel momento consideró que esa disciplina era fundamental para ilustrar al ciudadano, cuya personalidad se moldeaba en los institutos y debía conocer el entorno espacial en el que se desenvolvía su quehacer.

A lo largo de la fértil década que medió entre 1900 y 1910 se produjeron diversas novedades en la enseñanza de la geografía. Si las otras ciencias humanas que se han considerado hasta ahora, como la filología y la psicología, se vieron influidas por los métodos y los resultados alcanzados por las ciencias naturales en la segunda mitad del siglo XIX, otro tanto sucedió a la geografía, que acentuó su relación con la geología, adquiriendo un notable desarrollo la enseñanza de la geografía física.

El aprendizaje de la nueva disciplina dejó de basarse en la memorización de los accidentes geográficos o hitos de la trama espacial, para fundamentarse en la observación de los fenómenos geográficos a través de su estudio en los mapas, o in situ mediante la práctica de las excursiones escolares. Los mapas se convirtieron en un material didáctico estratégico para los defensores de la geografía como ciencia basada en la observación, que debía suministrar “ciencia viva y para la vida”, como sostenía el catedrático de Geografía e Historia del Instituto de Orense Eduardo Moreno López.

Esa convicción de que el uso de los mapas era fundamental para que los alumnos pudiesen visualizar los múltiples factores que configuraban las realidades espaciales impulsó la elaboración por parte de los catedráticos españoles de los primeros atlas escolares. En mi contribución a este libro colectivo se analizan en detalle el *Atlas escolar o colección de cartas de estudio para uso de los alumnos de Geografía general y de Europa de los Institutos de Segunda Enseñanza y de todos los alumnos de Geografía en los distintos centros de enseñanza* del mencionado Eduardo Moreno y López, editado por primera vez en Barcelona en 1907, así como el *Atlas de Geografía Especial de España* del también catedrático de Geografía e Historia del Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid José Esteban y Gómez. Este singular instrumento didáctico se editó por primera vez en Madrid en 1910 y su autor lo fue corrigiendo y modificando en las sucesivas ediciones de 1912 y 1917. Esos atlas permitieron no sólo modelar la imaginación geográfica de centenares de alumnos, sino inocularles una cultura de la precisión, como se aprecia en el

esmero con el que Juan Manuel de Villodas, uno de los alumnos de José Esteban y Gómez, redactó su cuaderno de ejercicios prácticos. Por fortuna, ese material personal ha sobrevivido los avatares del tiempo y ha llegado en buen estado de conservación hasta nuestras manos.²⁶

Tal y como señalé páginas atrás, esos avances de la nueva didáctica de la geografía facilitaron la provisión de un material didáctico adecuado a numerosas cátedras de geografía, gracias además a los recursos económicos de que dispusieron los institutos a partir de 1906. Y cómo suele suceder en todo proceso de construcción de una disciplina, esa consolidación de la geografía escolar que se produjo en la primera década del siglo XX estuvo acompañada de una significativa retórica sobre la importancia científica de la disciplina y su valor formativo. Sus defensores expusieron con convicción que la geografía era una disciplina explicativa y una ciencia aplicada, “positiva y experimental, que estudia la Tierra como un organismo vivo, describiendo los hechos y fenómenos que modifican su superficie y originan el desenvolvimiento de la vida en sus distintas y variadas formas”. En el despliegue de esa argumentación el inquieto profesor mallorquín Rafael Ballester jugó un relevante papel a través de diversos textos, como su *Estudio sobre la enseñanza de la geografía*, editado en Palma de Mallorca en 1901, y sus *Investigaciones sobre metodología geográfica* editada en Madrid en 1907 y luego en Buenos Aires en 1909. Este docente, nada más obtener su cátedra de geografía e historia en el Instituto General y Técnico de Palencia, consiguió en 1910 una pensión de la JAE para proseguir sus estudios sobre metodología de la enseñanza de la geografía en Francia y Bélgica.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta obra coral pretende, pues, llamar la atención sobre la conveniencia de prestar más atención a esos singulares lugares de producción y circulación de saberes y conocimientos como fueron las aulas de los institutos de enseñanza secundaria en un momento significativo de su trayectoria histórica, es decir, en el periodo que media entre la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 y el inicio de la guerra civil en 1936.

Las nueve contribuciones de este libro ofrecen una visión renovada

²⁶ Expreso aquí mi agradecimiento a mi colega y amigo Fermín del Pino que lo adquirió a un librero de viejo madrileño y me lo regaló cuando estábamos desarrollando el programa de I+D CEIMES.

de la labor colectiva desplegada por la JAE desde 1907 para proporcionar mejores medios de formación a los profesores de instituto y alentar las reformas que favorecieran la educación “integral” de los bachilleres. También se presentan diversos ejemplos del trabajo de numerosos docentes para introducir innovaciones en sus métodos de enseñanza. Gracias a las reformas auspiciadas por la JAE esos profesores innovadores impulsaron el uso de nuevas tecnologías educativas, en las que desempeñaron un importante papel los dispositivos visuales y los instrumentos de precisión.

Es obvio que en estas páginas no pueden cubrirse todos los aspectos de una realidad muy compleja, por lo que resulta necesario profundizar en temas específicos, como los que mencionamos a continuación.

En el libro se proporciona bastante información sobre cómo afectó al equipamiento de los institutos los recursos públicos que se inyectaron en ellos a partir de 1906. Estos recursos se invirtieron en compras de material científico a fabricantes en el extranjero. Sin embargo, apenas existen datos del movimiento impulsado por profesores como José Estalella o Celso Arévalo, quienes a partir de la década de 1920 proponen que sean los propios estudiantes los que manufacturen sus propios instrumentos de observación y experimentación. Otro tema que está por investigar es la emergencia en nuestro país de una industria de construcción de materiales didácticos, cuestión que solo muy lentamente ha empezado a interesar a la historiografía (Moreno y Marín 2014).

En nuestra opinión, los estudios sobre la cultura material de los institutos habría que enfocarlos desde una doble perspectiva. En primer lugar, concentrar la atención en la materialidad misma del objeto, intentando captar su potencial evocador y el vínculo intelectual y emocional que liga objeto y usuario. Este aspecto, es decir, la particular recepción de ese material por parte de profesores y alumnos, se ha tratado en parte en algunas contribuciones de este libro, en concreto en la de Víctor Guijarro. En segundo lugar, el objeto debería ser contemplado como la manifestación de un complejo entramado de interacciones sociales, de las que tenemos testimonios a través de los exámenes, cuadernos y trabajos escolares. (Santiago Aragón 2012:107-108).

Asimismo, habría que profundizar en otro tema que en este libro no se ha podido abordar, como es la renovación de otras disciplinas de la enseñanza secundaria, desde las matemáticas a la física y química, o la historia. De esta forma se obtendría una visión de conjunto de las variaciones en el árbol del conocimiento que se intentó plantar en las aulas de los institutos en

este periodo. Para disponer de ese mapa completo de los cambios profundos que se produjeron en todos los elementos del currículo de bachillerato en ese primer tercio del siglo XX nos pueden servir de útil guía diversos trabajos elaborados en los últimos años²⁷.

Y todos estos problemas convendría contrastarlos y ubicarlos dentro de las corrientes internacionales en las que se desplegó la labor docente de los profesores de los institutos españoles, una minoría de los cuales dispuso de oportunidades para observar lo que sucedía en otros países europeos y americanos, y comparar experiencias foráneas con las que tenían lugar en su país. Otro desafío que habrá que abordar en el futuro será, por tanto, el de comparar la evolución de la educación secundaria española con la de otros países próximos espacial o culturalmente, como intentó hace un siglo Eloy Luis André (1916) y tiempo después varios autores que analizaron la educación secundaria y superior de Alemania, Francia e Inglaterra (Müller, Ringer y Simon 1992) desde una perspectiva comparada.

En fin, si la lectura de este libro poliédrico suscita interés por avanzar en algunos de los problemas enunciados que afectaron a la enseñanza secundaria, nuestro esfuerzo colectivo habrá sido útil y satisfactorio. Una enseñanza secundaria a la que el historiador francés Lucien Febvre definió como “poderoso imperio del medio” (Febvre 1939). Ese poderoso instrumento, que ocupó una posición central en el sistema educativo no sólo en Francia sino también en España, jugó, en efecto, un papel relevante en este país durante el primer tercio del siglo XX no sólo en la configuración de sus clases medias, sino también, y sobre todo, en el avance de la cultura científica y humanística de los sectores instruidos de su sociedad, como podrá comprobar cualquier lector que se adentre en las siguientes páginas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALGORA ALBA, C. 1996. *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-1936): una proyección de la Institución Libre de Enseñanza*, Sevilla, Diputación de Sevilla.
- ANDRÉ, E. 1916. *La educación de la adolescencia. Estudio crítico del estado de la segunda enseñanza y de sus reformas más urgentes*, Imprenta “Alrededor del Mundo”.

²⁷ Me refiero a los de José Damián López Martínez (1999), Juan Mainer Baqué (2009), M^a Purificación Hernández Nieves (2009), entre otros.

- ANDRÉ, E. 1926. *El espíritu nuevo en la educación española*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra.
- ARAGÓN, S. 2012. Historias de objetos que cuentan historias: plantas, rocas y animales en los institutos históricos madrileños. En *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela, eds.), Madrid, Doce Calles-CEIMES: 105-116.
- BERTOMEU SÁNCHEZ, J.R. y SIMON CASTEL, J. 2012. Viejos objetos y nuevas perspectivas historiográficas: la cultura material de la ciencia en las aulas del siglo XIX. En *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela, eds.), Madrid, Doce Calles-CEIMES: 49-72.
- BUENO, G. 2009. Eloy Luis André y la revista *Renovación Española*, *El Catorce*, nº 90: 14. Accesible on line en <http://www.nodulo.org/ec/2009/n090p14.htm>
- CASTILLEJO, D. 1997. *El epistolario de José Castillejo: los intelectuales reformadores de España. vol.1 Un puente hacia Europa: 1896-1909*, Madrid, Castalia.
- COSSÍO, M.B. 1966. *De su jornada: (fragmentos)*, Madrid, Aguilar.
- CRUZ, J.I. 2012. Los institutos de segunda enseñanza en España. Datos sobre su implantación (1835-1936), *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, nº 1: 233-252.
- CUESTA, R. 1997. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- DÍAZ DE LA GUARDIA, E. 1988. *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político e ideológico*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DOMÈNECH I DOMÈNECH, S. 1998. *L'institut-escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- DOMÈNECH I DOMÈNECH, S. 2009. *Els alumnes de la Generalitat: els instituts-escola republicans*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat-Biblioteca Abat Oliba.
- ESTEBAN MATEO, L. y MAYORDOMO PÉREZ, A. 1984. *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939). Una experiencia de renovación pedagógica*, Valencia, Universidad de Valencia, Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.

- GONZÁLEZ RUIZ, J. 2014. Hermenéutica y patrimonio arquitectónico escolar: una lectura de los edificios para Institutos construidos en España durante el primer tercio del siglo XX, en *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Actas de las VI Jornadas científicas de la Sociedad española para el estudio del patrimonio histórico educativo (Ana M^a Badanelli, María Poveda y Carmen Rodríguez Guerrero coordinadoras), Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación: 459-467.
- GUEREÑA, J.L. 1998. La enseñanza secundaria en la Historia de la Educación española, *Historia de la educación*, 17: 415-443.
- HERNÁNDEZ NIEVES, M^a. P. 2009. *La evolución de las ciencias naturales en la segunda enseñanza española (1836-1970)*, Cáceres, Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J.D. 1999. La enseñanza de la Física y Química en la educación secundaria en el primer tercio del siglo en España, Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Directores: Antonio Viñao y J. Mariano Bernal.
- LÓPEZ-OCÓN, L. 2003. *Breve historia de la ciencia española*, Madrid, Alianza editorial.
- LÓPEZ-OCÓN, L. 2005. Introducción y Guía para un anexo documental. Texto y contexto de *Los tónicos de la voluntad*. En Santiago Ramón y Cajal, *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica*, Madrid, Gadir: 5-16; 289-309.
- LÓPEZ-OCÓN, L. 2007. La voluntad pedagógica de Cajal, *Asclepio*, vol. LIX, nº 2: 11-36.
- LÓPEZ-OCÓN, L. 2014 a. La importancia de una circular de 1906 para el equipamiento científico de los institutos. En *Actas de las VIII Jornadas de la Asociación nacional para la defensa del patrimonio de los institutos históricos. Badajoz 2-4 mayo 2014*. Accesibles on line en la URL:<https://sites.google.com/site/andelpih/general-information/communications/badajoz>
- LÓPEZ-OCÓN, L. 2014 b. 1906-1910. Un lustro de mejoras en el ajuar científico de los institutos y en el material para la enseñanza de la geografía. En *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Actas de las VI Jornadas científicas de la Sociedad española para el estudio del patrimonio histórico educativo (Ana M^a Badanelli, María Poveda y Carmen Rodríguez Guerrero coordinadoras), Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación: 489-497.

- LÓPEZ-OCÓN, L., ARAGÓN, S. y PEDRAZUELA, M. (eds.). 2012. *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, Madrid, Doce Calles-CEIMES.
- LLEDÓ, E. 1998. *Imágenes y palabras: ensayos de humanidades*, Madrid, Taurus.
- MAINER BAQUÉ, J. 2009. *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*, Madrid, CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Colección Estudios sobre la ciencia.
- MARTÍNEZ ALFARO, E. 2009. *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios: el Instituto-Escuela sección Retiro de Madrid*, Madrid, Biblioteca Nueva-CEIMES.
- MESMIN, G. 1973. *L'enfant, l'architecture et l'espace*, Tournai, Casterman.
- MORALES MOYA, A. 2013. Una paideia española. Ciento setenta años de krausismo e institucionismo en España en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. Vol. I. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española* (coords. Javier Moreno Luzón y Fernando Martínez López), Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos-Acción Cultural Española: 20-27.
- MORENO, P.L. Y MARÍN MURCIA, J.P. 2014. La casa comercial Cultura y la oferta de *Material Pedagógico Moderno* en España (1924-1934). En *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Actas de las VI Jornadas científicas de la Sociedad española para el estudio del patrimonio histórico educativo (Ana M^a Badanelli, María Poveda y Carmen Rodríguez Guerrero coordinadoras), Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación: 523-531.
- MÜLLER, D.K., RINGER, F y SIMON, B. 1992. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social-Centro de Publicaciones.
- NÚÑEZ, C. E. y MORENO, B. 2012. Historia de un desencuentro: legislación y praxis en el Instituto San Isidro. En *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela, eds.), Madrid, Doce Calles-CEIMES: 279-308
- RAMÓN Y CAJAL, S. 2005. *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica*, Madrid, Gadir (ed. de Leoncio López-Ocón).

- RODRÍGUEZ MOURELO, J. 1903. *Educación científica. Discursos leídos ante la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en la recepción pública del Sr. D. José Rodríguez Mourelo el día 24 de mayo de 1903. Discurso de respuesta del Sr. D. José Echegaray*, Madrid, Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- ROMERO DE PABLOS, A. 1998. Dos políticas de instrumental científico: el Instituto del Material Científico y el Torres Quevedo, *Arbor*, vol. 160, nº 631-632: 359-386.
- ROMERO DE PABLOS, A. 1999. *Educación, investigación e instrumentación científica en la España del primer tercio del siglo XX: la intervención del Estado*, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Director: José Manuel Sánchez Ron.
- SIRERA, C. 2011. *Un título para las clases medias. El Instituto de Bachillerato Lluís Vives de Valencia, 1859-1902*, Valencia, Universitat de València.
- VILLACORTA, F. 2012. El profesorado de segunda enseñanza, 1857-1936. Estructuras, carrera profesional y acción colectiva. En *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela, eds.), Madrid, Doce Calles-CEIMES: 245-264
- VIÑAO, A. 1982. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI.
- VIÑAO, A. (ed.). 2007. Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE, *Revista de Educación*, nº extraordinario.
- VIÑAO, A. 2010. La enseñanza secundaria en *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX* (editores Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana), Madrid, Ministerio de Educación: 107-142.
- VIÑAO, A. 2012. La historia de las disciplinas escolares en España: una revisión con especial atención a la educación secundaria. En *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela, eds.), Madrid, Doce Calles-CEIMES: 265-277.

LOS PREMIOS RIBERA: EL MECENAZGO PRIVADO
EN LOS TIEMPOS DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA EN ESPAÑA

Santiago Aragón Albillos
Universidad *Pierre et Marie Curie* (UPMC). París

Un mes de mayo de 1923, Aureliana López y de Juan, *mayor de edad, viuda, dedicada a las labores propias de su sexo y vecina de Madrid*, solicitó los servicios del notario Jesús Castro para certificar la existencia de un resguardo del Banco de España. En el documento se refería un depósito de valores por un monto total de 214.900 pesetas nominales, cantidad que el banco había recibido a favor de la mujer, usufructuaria vitalicia.¹ La persona que cuidadosamente había dispuesto el disfrute del legado por su viuda era Emilio Ribera Gómez (1853-1921), un entusiasta profesor y divulgador de las ciencias naturales, madrileño de nacimiento, que acabaría ocupando los relevantes puestos de conservador mayor y jefe de la administración del Museo de Ciencias Naturales de Madrid y de profesor numerario de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Además de por el bienestar de su esposa, en su testamento Ribera también se preocupó por el avance de las ciencias españolas y, con su gesto, se convirtió a su manera en benefactor privado del progreso del país:

Elevadas a escritura pública otorgada ante el notario D. Juan Castro en 23 de enero de 1924, las condiciones acordadas por la Junta de este Museo en uso de las facultades que le ha concedido el Ilmo. Sr. D. Emilio Ribera y Gómez en su testamento otorgado en Madrid en 17 de febrero de 1917, no modificado respecto a este punto por el de 29 de noviembre de 1918, para la fundación de un premio o beca que habrá de concederse a un estudiante de la Facultad de Ciencias, y que la expresada Junta ha denominado «Premio Ribera», y depositada en el Banco de España la cantidad que ha resultado sobrante del pago de mandas y legados, en una Inscripción nominativa intransferible de Deuda perpetua al 4% interior de particulares y colectividades que lleva el n^o 4742 y cuyo importe es el de catorce mil setecientas pesetas nominales, tengo el honor de elevar a V.E. los documentos justificativos de estos extremos, como son los testamentos otorgados por el referido señor, y la escritura de fundación del Premio Ribera.²

¹ Archivo del Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid (ACN). Administración, caja 5.

² Madrid, julio de 1924. Misma signatura.

Esas 14.700 pesetas de deuda perpetua al 4% interior no transferible legadas a favor del Museo son la excusa perfecta para hablar de ese mecenazgo privado de la ciencia y, al mismo tiempo, de un personaje comprometido que supo obrar en su favor, mucho más conocido por su actividad docente como profesor de enseñanza secundaria, fundamentalmente durante su larga estancia en la ciudad de Valencia, que por su decisiva actuación en el Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid.

EMILIO RIBERA, PROFESOR DE SECUNDARIA

Emilio Ribera estudió la licenciatura de Ciencias Naturales en la Universidad Central de Madrid. En 1873 ganó por oposición una cátedra de Historia Natural en secundaria, puesto que desempeñó durante tres años en Almería antes de recalar en Valencia, donde permaneció otros veintisiete años más. Cuando llegó a la capital del Turia, Ribera ya contaba con unas cuantas publicaciones en su haber, opúsculos de temas diversos que iban de la zootecnia a las hormigas pasando por los hongos y los fermentos (Catalá Gorgues 2000: 98).³ Además, gracias a su entusiasmo y a las inversiones realizadas, convirtió el gabinete de ciencias de su instituto en uno de los mejores del país (Catalá Gorgues 2000: 668-670; Catalá Gorgues 2004). Su actividad excursionista y recolectora por los alrededores de la capital levantina, junto a las adquisiciones realizadas en establecimientos naturalistas del extranjero, le permitieron reunir una ingente cantidad de material de estudio al servicio de los estudiantes, en un momento en que el aprendizaje basado en la observación constituía una de las herramientas pedagógicas básicas en la docencia de las ciencias de la naturaleza (Aragón Albillos 2012).

De cualquier forma, la aportación más destacable de Emilio Ribera a la enseñanza secundaria fue su decidida implicación como docente. En el escalafón de catedráticos publicado el año siguiente de su llegada a Valencia, ya se cita un programa sinóptico razonado de un curso de historia natural publicado como un folleto de 80 páginas (Catalá Gorgues 2000: 98). Pensando en sus propios alumnos, carentes de texto escrito para preparar con provecho su asignatura, publicó, en 1894, el *Ensayo de un curso de historia natural*. También fue autor de unas *Nociones de higiene privada y social* que, en 1923,

3 Un listado completo de las publicaciones de Emilio Ribera Gómez se puede encontrar en López Piñero, 2003.

alcanzaron las catorce ediciones (Catalá Gorgues 2000: 99). Con todo, entre su considerable legado intelectual destaca el manual de segunda enseñanza *Elementos de Historia Natural*, obra que tuvo al menos quince ediciones entre 1879 y 1926 y que llegó a convertirse en la más utilizada en su género en España (Catalá Gorgues 2000: 98; Navarro Brotóns y Catalá Gorgues 2000).

Ya en el prólogo de la primera edición del manual, cuidadosamente analizado por José María López Piñero en el trabajo introductorio a la edición facsímil de 2003 (López Piñero 2003), Emilio Ribera explica la intención de su aportación:

La idea culminante que he procurado presidir a la redacción de mi obra, ha sido la de proporcionar bajo el menor volumen posible la suma de conocimientos históricos-naturales, necesaria para que un alumno, que no se dedique a estudios superiores de la bellísima ciencia de la naturaleza, encuentre sin embargo en este libro los suficientes para representar dignamente el papel de hombre ilustrado, que tan difícil es hoy cumplir, sin la posesión de nociones algo detalladas sobre todos los ramos de las ciencias de observación (Ribera Gómez 1897. Párrafos del prólogo de la primera edición, sin paginar).

Formar convenientemente a los estudiantes de secundaria que no llegaran a acceder a la Universidad fue su primera voluntad. Ayudar económicamente a unos pocos a lograrlo hasta el final fue la última, como veremos más adelante. Y es que, como buen docente vocacional, la inquietud que parece motivar a Ribera es la de lograr estimular la curiosidad del alumno por encima de la obtención del título, un deseo que de nuevo aparece comentado de forma explícita en su obra:

Esta idea fija, este fin preconcebido me ha obligado a no hacer tan solo un libro de texto, sino a intentar escribir un tratado, en el que, resumidos en un tipo de letra algo gruesa los conocimientos puramente precisos para aprobar en un examen, vayan además contenidos en otro tipo más pequeño aquellos otros detalles que, aunque no tan indispensables, son, sin embargo muy convenientes, lo mismo para aspirar a una calificación más honrosa que la de aprobado, que para adquirir una idea general de las aplicaciones, que el hombre puede hacer de los múltiples y riquísimos materiales que la naturaleza puso entre sus manos; en una palabra, he querido reunir lo puramente científico con lo verdaderamente útil y aplicativo a las necesidades de la sociedad, aspirando a que mi libro pueda servir tanto para el estudiante como para el hombre de mundo (como dicen los franceses), que no desee poseer más que nociones elementales sobre la Historia Natural (Ribera Gómez 1897. Párrafos del prólogo de la primera edición, sin paginar).

En el referido fragmento, las palabras «aprobar» y «aprobado» se

transcriben con una tipología de letra diferente al resto, detalle que de nuevo pone de manifiesto el entusiasmo del autor, que no solo persigue el simple y mínimo aprovechamiento por parte de sus alumnos sino que aspira a la verdadera motivación.

Más allá de las obligaciones de su cátedra, Ribera estableció fuertes vínculos con la Universidad de Valencia, donde llegó a dar clases de Zoología y de Mineralogía, además de formar parte de diversas comisiones universitarias, entre ellas la encargada de la administración del jardín botánico (López Piñero 2003: XXXIII). Cuando dejó el instituto valenciano camino de Madrid, su sucesor en la cátedra fue Celso Arévalo Carretero (1855-1944), quien cambió el rumbo del gabinete e instaló en el centro el primer laboratorio de hidrobiología español, destinado al estudio de la ecología de las aguas continentales (Casado de Otaola 2000: 131-197; Catalá Gorgues 2004).

EL MUSEO DE CIENCIAS NATURALES DE MADRID Y LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Recientemente, Carolina Martín Albaladejo ha realizado una cuidada revisión de la acción pedagógica ejercida desde el Museo de Ciencias Naturales de Madrid a través de la elaboración de colecciones de estudio de producciones naturales, series destinadas a ser útiles herramientas didácticas en las aulas y laboratorios de los institutos y universidades de todo el país (Martín Albaladejo 2014). En realidad, se trataba de un fructífero intercambio de materiales gracias al cual no solo se suministraban objetos, sino que también se recibían numerosos y valiosos ejemplares, propios de cada una de las provincias españolas, que terminaban engrosando las colecciones de la institución, en continuo proceso de formación. Esa acción de apoyo al cultivo de las ciencias naturales siempre formó parte de los objetivos del Museo, desde los primeros tiempos de Pedro Franco Dávila (1711-1786). Sin embargo, los intercambios se intensificaron de manera considerable durante la segunda mitad del siglo XIX. Por ejemplo, en 1868, se ofrecieron desde el Museo colecciones de moluscos, aves y minerales recolectados por los expedicionarios de la Comisión Científica del Pacífico, llamamiento al que respondieron cerca de cuarenta centros de educación secundaria, además de las universidades de Barcelona, Santiago, Sevilla, Valencia y Valladolid (Martín Albaladejo 2014).

Precisamente fue en ese contexto de intercambio de materiales de co-

lección en el que se produjo el primer contacto de Emilio Ribera con el Museo de Madrid. Poco tiempo después de su llegada a la capital levantina, en 1879, Ribera se puso en contacto con el Museo. El entonces director del centro madrileño, el zoólogo Lucas de Tornos (1803-1882), recibió una petición de animales, minerales y rocas para el Instituto de Valencia. Situado en el Real Colegio de San Pablo, el centro era uno de los principales de España, con 1800 alumnos matriculados de los cuales 250 cursaban Historia Natural.⁴ Unos años después, ya estrenado el nuevo siglo, el trasiego de materiales cambiaría de sentido y el catedrático de secundaria se convertiría en un activo recolector para el Museo, del que fue nombrado corresponsal.⁵ A título de anécdota, uno de esos envíos incluía la «momia de un ave huanae con el guano entre el que la halló el que suscribía, en un cargamento llegado a Valencia procedente de Huanillos (Chile)». Según Ribera, se trataba «probablemente de un pollo de *Aptenodytes* [una especie de pingüino], tal vez extinta, pues la momia había de contar más de ocho siglos de antigüedad».⁶

La estrecha colaboración entre instituciones durante los primeros años del siglo xx era una afortunada consecuencia del movimiento de reforma de las ciencias naturales impulsado por Antonio García Alix (1852-1911), primer ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de España, y materializado más tarde por su sucesor, Álvaro de Figueroa (1863-1950), Conde de Romanones, en el Real Decreto de 29 de noviembre de 1901. En dicho documento se establecía que los catedráticos de Historia Natural de universidades e institutos eran, en razón de su cargo, corresponsales del Museo en sus respectivas provincias, nombramiento que les obligaba a la recolección y envío de ejemplares a Madrid (Catalá Gorgues 2004).

4 ACN0263/017. Valencia, 26 de marzo de 1879. Carta de Vicente Foix, director del Instituto de Valencia, a Lucas de Tornos.

5 ACN0264/009. Valencia, 29 de diciembre de 1902. Carta de Emilio Ribera a Ignacio Bolívar. Anuncia el envío de 88 ejemplares de minerales, rocas y fósiles recogidos en excursiones realizadas en solitario o en compañía de sus alumnos; ACN0273/18. Madrid, septiembre 1904. Lista de minerales, rocas, fósiles y ejemplares zoológicos remitidos por profesores de secundaria al Museo. Se refiere el envío de 51 minerales y 61 rocas o fósiles por parte de Emilio Ribera; ACN0273/020. Valencia, primero de junio de 1904. Carta de Emilio Ribera a Ignacio Bolívar. Anuncia *una nueva remesa de objetos naturales sobre las varias que en cursos anteriores tenía hechas al Museo*. Incluía, entre otras muestras, botellas de vidrio con ostras adheridas, ocre rojo de Altea, calcita escalenoédrica de Buñol, caliza hidráulica de Bétera o caolín de Villar del Arzobispo.

6 ACN0273/020. Valencia, 1 de junio de 1904. Carta de Emilio Ribera a Ignacio Bolívar.

Con el fin de incentivar el cumplimiento de lo dicho en el Real Decreto, una Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, inserta en la *Gaceta de Madrid* de 5 de abril de 1904, establecía las bases para la concesión de premios a los catedráticos que, con sus aportaciones, se distinguieran en el ejercicio de lo preceptuado.⁷ Se consignaron para tal fin 5000 pesetas, 3750 para el Museo, donde se remitirían los objetos zoológicos y mineralógicos, y 1250 para el Jardín Botánico de la capital, destino lógico de plantas y semillas. Para que los envíos fueran provechosos, los directores del Museo y del Botánico se veían en la obligación de redactar unas instrucciones sobre cómo recolectar y preparar los materiales para remitirlos en las mejores condiciones de conservación posibles. Las remesas se enviarían antes del mes de octubre de cada año y, a la hora de repartir las recompensas, se tendrían en cuenta tanto la calidad y rareza de los ejemplares, como las dificultades de la recolección, sin olvidar los gastos ocasionados por los envíos.⁸

Las primeras recompensas se repartieron en 1904 y el tribunal, constituido por personal del Museo, que decidió la repartición de los premios estuvo integrado por: Ignacio Bolívar y Urrutia (1850-1944), entomólogo y director del centro, Francisco de Paula Martínez y Sáez (1835-1908), catedrático de Zoología de animales vertebrados y, finalmente, Salvador Calderón y Arana (1851-1911), catedrático de Mineralogía. Los aspirantes, de los que se indican los envíos realizados entre paréntesis, fueron: Eduardo Bosca y Casanoves (1843-1924), de la Universidad de Valencia (18 minerales, 130 fósiles y rocas y 36 articulados); Lucas Fernández Navarro (1869-1930), de la Universidad Central de Madrid (190 minerales, 319 rocas y fósiles); Emilio Ribera Gómez, del Instituto General y Técnico (IGT) de Valencia (51 minerales grandes, un ave huanae y 72 rocas o fósiles); Manuel Cazorro y Ruiz, del IGT de Girona (19 minerales y 32 fósiles); Daniel Jiménez de Cisneros (1863-1941), del IGT de Alicante (17 minerales y 29 rocas y fósiles); Salvador Prado y Sainz, del IGT de Guadalajara (hasta 1000 mariposas de 277 especies); José Hernández y Álvarez, del IGT de Badajoz (una colección de huevos y nidos de 35 especies de aves); Antimo Bosca y Seytre, del IGT de Teruel (57 especies de peces del litoral de Valencia); Ángel de la Cruz y Nathan, del IGT de Valencia (40 ejemplares naturalizados de aves de Valencia). Y este fue el reparto de las

7 ACNo292/12. Madrid, 26 de marzo de 1904. Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, inserta en la *Gaceta de Madrid* de 5 de abril de 1904 (página 51).

8 Misma signatura.

ayudas: 700 pesetas para de la Cruz Nathan habida cuenta de la dificultad de la recolección de las aves y del montaje de sus pieles; 650 pesetas para Hernández y Álvarez, pues con su envío enriquecía una de las colecciones más pobres del Museo: la de huevos y nidos; 550 pesetas para Fernández Navarro por su colección de rocas de nuevas localidades; 400 pesetas para Prado y Sainz por la nutrida colección de mariposas ibéricas; Boscá y Casanoves, Ribera Gómez y Boscá y Seytre recibieron 300 pesetas, mientras que Cazurro y Ruiz y Jiménez Cisneros se contentaron con 250 pesetas cada uno.⁹

Según la documentación consultada en el archivo del Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid, las recompensas se estuvieron otorgando hasta 1914. Para aligerar la lectura del cuerpo principal del texto de este artículo, la información referida a los premiados se recoge en un apéndice al final del mismo. En él se indica el nombre de los premiados, el centro desde el que se efectuaron los envíos y la cantidad recibida como gratificación. En ocasiones, y debido a su excepcionalidad u originalidad, entre paréntesis se especifica la composición del envío.

EMILIO RIBERA EN EL MUSEO DE CIENCIAS NATURALES DE MADRID

Como otros catedráticos de instituto y universidad que habían colaborado activamente en el incremento de las colecciones del Museo, Emilio Ribera recibió un merecido reconocimiento en forma de gratificación económica.¹⁰ Más allá de la distinción que se le otorgó, las relaciones que supo establecer con la institución le aportaron un fruto mucho más jugoso. En la diligencia que enumera el nombre de los premiados en la primera convocatoria, Ribera, recompensado por los envíos efectuados el año anterior, ya aparece citado como *Jefe Administrativo del Museo*.¹¹ En 1904 el madrileño volvía a su patria chica enriquecido por su experiencia levantina.

Con la llegada del siglo xx el Museo de Ciencias Naturales de Madrid se había dotado de un nuevo reglamento. En adelante, una junta directiva

9 ACNo292/001. 22 de abril de 1904 a 2 de enero de 1905. Expediente de concesión de los premios establecidos por el R.D. de 26 de marzo de 1901 para los profesores que se distinguen en su cumplimiento, con arreglo a lo preceptuado en la R.O. de 26 de marzo de 1904.

10 Misma signatura.

11 Misma signatura.

compuesta por los profesores naturalistas al frente de las distintas secciones de la institución ejercería el control. El presidente y el secretario de la junta, nombrados por el Gobierno de la nación, desempeñarían las funciones de director y secretario del Museo respectivamente. En lo referente al personal, el nuevo reglamento, publicado en el número 101 de la *Gaceta de Madrid* un 11 de abril de 1901, detalla las funciones del director, el secretario, los jefes de sección, los conservadores, los alumnos internos, los discadores, los colectores, los jardineros, los mozos de laboratorio, los ayudantes de jardinería, el conserje, el escribiente, los guardas, los porteros y los alumnos de jardinería. No se cita de forma expresa el puesto de conservador mayor y jefe de la administración, cargo que Ribera ocupó a su llegada a Madrid. Sin embargo, entre los deberes y atribuciones del director sí que aparece el de «proponer al ministro de Instrucción Pública las mejoras que estime convenientes para el buen régimen y prosperidad del establecimiento».¹² Todo hace suponer pues que el de Ribera fue un perfil de nueva creación promovido por Bolívar, tal como indica Agustín Barreiro en su historia del Museo. Afirma que el cargo de conservador mayor fue creado en 1904 y que para el mismo se nombró al catedrático excedente de Valencia Emilio Ribera Gómez, quien tomó posesión del mismo un dos de julio del citado año (Barreiro 1992: 314). Hasta el día de hoy, no se ha encontrado mayor información acerca de la llegada de Ribera al centro en el archivo del Museo.

Desde su puesto de conservador mayor, Ribera siguió preocupándose por el incremento de las colecciones. Él fue el coordinador y autor del capítulo general de presentación de las instrucciones para la recolección de objetos destinados al Museo, ese documento que, a petición expresa del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se debía remitir a todos los corresponsables¹³. Las ideas que vierte en su contribución ponen de manifiesto la sintonía intelectual que existía entre él, conservador mayor, e Ignacio Bolívar, director del centro, embarcado en un profundo proceso de renovación de la institución:

¹² *Gaceta de Madrid*, número 101. 11 de abril de 1901, 143-146.

¹³ ACN0290/015. Instrucciones generales para la recolección de objetos destinados al Museo y particulares de las distintas colecciones presentadas por el Conservador Mayor y Jefe Administrativo del mismo y por los distintos jefes de las secciones. Madrid, 1 de enero de 1905. Curiosamente, en el documento impreso, no aparece información alguna referida a las colecciones de aves y mamíferos.

La manifestación más evidente del grado de cultura que alcanza un país son las colecciones científicas histórico-naturales que, dando a conocer su gea, su fauna y su flora, los aprovechamientos que de estas se hace y la manera como se las emplea para la enseñanza, revelan si una nación conoce y sabe utilizar los elementos que la Naturaleza puso a su alcance.¹⁴

Entre ambos, con la ayuda del resto de profesores de la institución, elaboraron un detallado informe en el que se enumeraban todos los organismos del Estado que podían colaborar, una exhaustiva lista que incluía al Ministerio de Estado (cuerpos diplomático y consular), Ministerio de la Guerra (ingenieros militares, cuerpo de Artillería, Guardia Civil, cuerpo de Carabineros), Ministerio de la Marina («el que más y mejor puede auxiliar al Museo»), Ministerio de la Gobernación (gobernadores civiles y alcaldes de España), Ministerio de Hacienda (aduanas, laboratorios y salinas), Ministerio de Instrucción Pública (Universidades, Institutos de Enseñanza Secundaria e Instituto Geográfico) y Ministerio de Agricultura y Obras Públicas (cuerpos de ingenieros de Caminos, Minas y Agrónomos).¹⁵

Bolívar y Ribera se habían propuesto sacar al Museo del olvido. El último hizo ver al subsecretario de Instrucción Pública y al administrador de la *Gaceta de Madrid* que en la *Guía Oficial de España* no figuraba el Museo de Ciencias Naturales. Para que en lo sucesivo se subsanase tan lamentable olvido, se encargó de remitir toda la información pertinente.¹⁶ Desde su llegada, al inicio de cada Junta se daba lectura de la lista de objetos y libros llegados al Museo, para que todo el mundo fuera consciente de las novedades y el centro funcionara al unísono. Cada donación, por insignificante que fuera, se agradecía desde la asamblea y la satisfacción de la Junta se hacía constar en el acta.¹⁷ También se daba cuenta de la afluencia de visitantes a las salas del Museo, cifra que ascendió a 12.140 en 1905,¹⁸ 51.552 en 1906, de los cuales 1867

14 Misma signatura.

15 ACN0290/014. Madrid, 31 de enero de 1905. Borrador de un oficio firmado por Ignacio Bolívar y Emilio Ribera, dirigido al ministro de Instrucción Pública.

16 ACN0314/007. Acta de la sesión de Junta de Profesores celebrada el 27 de junio de 1905.

17 ACN0314-007. Acta de la sesión de Junta de Profesores celebrada el 11 de junio de 1906.

18 ACN0314-007. Acta de la sesión de Junta de Profesores celebrada el 27 de enero de 1906.

fueron escolares conducidos por sus profesores,¹⁹ y 32.571 en 1907, incluidos 1607 jóvenes alumnos.²⁰

Trabajando en el Museo, Ribera se convirtió en portavoz de varias reclamaciones, entre otras la de un moderno laboratorio de taxidermia desde el que organizar la renovación del contenido expositivo de la parte pública del centro. Además, durante su administración se empezó a negociar el nuevo cambio de sede. En un oficio que Bolívar remitió al subsecretario de Instrucción Pública, se solicita que, ante la falta de mejor local, el referido laboratorio se instalase provisionalmente «en la planta baja del pabellón del norte destinado a este Museo en el Palacio del Hipódromo, en el que podría ocupar por el momento la cabecera del mismo».²¹ Además del espacio, director y administrador también se ocuparon del personal. En los presupuestos del centro incluyeron la creación de una plaza de Jefe del Laboratorio de Disección que se dotó con un sueldo de 3500 pesetas, puesto al que se accedería por oposición²². Y ahí es donde la experiencia vital de Ribera podría haber sido determinante para el devenir de la institución. Formado en Madrid pero curtido en Valencia, en su Instituto y en la Universidad, el administrador sin duda tuvo que conocer y tratar a una familia de diestros taxidermistas, una saga cuyo apellido pronto quedaría asociado de manera indisoluble con el Museo, la familia Benedito Vives (Aragón Albillos 2014:185-216).

A finales de 1908, tras el fallecimiento de Martínez y Sáez, Emilio Ribera ocupó de forma interina la cátedra de Vertebrados en el Museo (Barrero 1992: 317). Poco después, durante la primavera de 1909, renunció a todos sus cargos por motivos de salud. La plaza que dejó vacante se transformó en un puesto de conservador-auxiliar administrativo.²³ En su carta

19 ACN0314/006. Acta de la sesión de Junta de Profesores celebrada el 10 de enero de 1907.

20 ACN0164/160-9. Acta de la sesión de Junta de Profesores celebrada el 28 de enero de 1908.

21 ACN, caja 6 Administración, año 1908. Madrid, 4 de enero de 1908. Oficio de Ignacio Bolívar al subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública; ACN, caja 6 Administración, año 1907. Madrid 15 de enero de 1907. Oficio del subsecretario de Instrucción Pública a Ignacio Bolívar concediendo el salón alto del pabellón norte del Palacio de la Industria para la instalación del laboratorio de entomología y el alojamiento de la Sociedad Española de Historia Natural.

22 ACN0314/006. Acta de la sesión de Junta de Profesores celebrada el 10 de enero de 1907.

23 ACN0164/160-3. Acta de la sesión de Junta de Profesores celebrada el 20 de abril de 1909.

de despedida,²⁴ Ribera reconoce que desde que comenzó a trabajar en el Museo, en julio de 1904, siempre había recibido el apoyo y el afecto del director y del resto del personal. El sentimiento era recíproco. Bolívar dejó constancia escrita de que «el paso del señor Ribera por ese Museo había sido por demás fructuoso por haber regularizado y dado debida forma a los servicios del mismo, sobre todo en los referentes a la parte administrativa que le estaba especialmente encomendada por la naturaleza del puesto que desempeñaba, correspondiendo en un todo a las esperanzas que se cifraban de su nombramiento».²⁵ Una naturaleza comprometida y agradecida la de Ribera, un eco positivo y amable en la historia del Museo.

Del Museo dio el salto a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, institución que se creó en 1909 para mejorar la formación de los futuros profesores de las Escuelas Normales e inspectores de primera enseñanza. Allí fue profesor numerario de Historia Natural y Metodología de la Historia Natural entre agosto de 1910 y julio de 1916, año en que se jubiló por imposibilidad física (Molero Pintado, del Pozo Andrés 1989: 226-227). Poco se conoce del paso de Ribera por la referida escuela, pero parece probable que en esos años contribuyera a alentar el enfoque experimental de las asignaturas a su cargo, algo que caracterizó la enseñanza de la sección de ciencias de esa importante institución educativa.

EL PREMIO RIBERA

La entrega de Emilio Ribera a las ciencias naturales y al Museo de Madrid se prolongó más allá de su muerte. En 1923 la biblioteca del centro recibió como legado su biblioteca personal, compuesta por 210 volúmenes y más de 100 artículos sueltos y folletos (Barreiro 1992: 326). Con todo, su mayor gesto filantrópico fue la creación de un fondo de ayuda destinado a alumnos pobres, sobre todo madrileños, que hubieran acabado con éxito los estudios de licenciatura de ciencias naturales y que, por motivos económicos, tuvieran dificultades para continuar en la preparación de una tesis doctoral.²⁶ Hasta

²⁴ ACN, caja 6 Administración, año 1908.

²⁵ ACN, caja 6 Administración, año 1908. Madrid, 1 de septiembre de 1908. Oficio de Ignacio Bolívar al subsecretario de Instrucción Pública.

²⁶ La documentación sobre el premio Ribera se encuentra en ACN, caja 5 Administración.

el final de sus días, Ribera siguió pensando en esos buenos alumnos para los que un *aprobado* no significaba nada y, de manera póstuma, trató de seguir ayudándoles en su formación.

Una Real Orden de 16 de diciembre de 1922 autorizaba al director del Museo a disponer del legado. La escritura de la entrega se firmó un 30 de abril de 1923 y meses después, el 30 de noviembre de ese mismo año, se celebró una sesión extraordinaria de junta de profesores con el fin de coordinar el modo de otorgar el que se quedó en llamar «Premio Ribera». Es en la escritura fundacional del premio, firmada un 23 de enero de 1924, donde encontramos los detalles del proceso:

Que si después de satisfechos los gastos de última enfermedad, entierro, funeral y bien de alma, pagados los legados preferentes hechos a su esposa y los demás legados determinados en dicho testamento y pagada la cuota usufructuaria a su esposa, quedare remanente en su herencia sería entregado este remanente líquido convertido en metálico por sus albaceas, al Museo de Ciencias Naturales de Madrid para que instituyese premios pecuniarios a favor de alumnos pobres y sobresalientes de la facultad de Ciencias Naturales, prefiriendo en igualdad de circunstancias a los alumnos naturales de Madrid. Que al fallecimiento de su esposa los bienes que se le adjudicasen en usufructo serían entregados al Museo de Ciencias Naturales de Madrid, para el cumplimiento de los fines de dicha institución. Que para la realización de este pensamiento, designó como albaceas suyos y solo para este efecto, a los señores Director y componentes de la Junta del Museo de Ciencias Naturales de Madrid, confiriéndoles las más amplias e ilimitadas facultades, para fijar el número de premios o pensiones en que hubiese de distribuirse dicho remanente [...]. De lo exiguo de la cantidad disponible, de la que solo pueden utilizarse para este fin los intereses, se adjudicará el premio cada dos años [...]. El premio consistirá en una beca repartida en nueve mensualidades, en las que se distribuirán los intereses correspondientes a los dos años [...]. El premio Ribera se otorgará por primera vez cuando en el Banco de España se hayan acumulado intereses suficientes para la concesión de la primera beca.²⁷

Para el correcto funcionamiento de la Fundación se pidió su clasificación al Ministerio de Instrucción Pública,²⁸ desde donde fue designada como benéfico-docente.²⁹ Con el objetivo de poder disponer de la mayor cantidad posible de dinero para las ayudas, se solicitó la exención del pago de los impuestos que gravan a las personas jurídicas, súplica que fue entendida.³⁰ Pese

27 Madrid, 23 de enero de 1924. ACN. Administración caja 5.

28 Madrid, 4 de julio de 1924. Oficio n° 64. Misma signatura.

29 Real Orden de 13 de julio de 1925. Oficio n° 54. Misma signatura.

30 La solicitud se cursó un 29 de octubre de 1925. La exención se concedió un

a todo, lograr unos intereses suficientes para publicar la primera convocatoria de beca llevó su tiempo. Los bienes y valores iniciales ascendían a 14.700 pesetas de deuda perpetua al 4% interior no transferible. El primer balance de cuentas se publicó el 31 de octubre de 1925. Los intereses en el Banco de España de la inscripción nominativa de la Fundación ascendían a 717,86 pesetas. Sin embargo, los gastos fueron de 956,32 pesetas, lo que arrojaba un saldo negativo de 238,46 pesetas. En diciembre de 1925 los ingresos por intereses fueron de 10.436 pesetas, mientras que los gastos ascendieron a 10.441 pesetas, lo que redujo notablemente el déficit acumulado. En octubre de 1926 el saldo ya fue a favor de la Fundación, con un superávit de 114,66 pesetas. La posibilidad de ofrecer una primera ayuda estaba cada vez más cerca.

LOS PREMIADOS

La primera convocatoria del «Premio Ribera» se envió para publicación en la *Gaceta de Madrid* un 18 de noviembre de 1926:

Premio Ribera: se abre concurso para la adjudicación de este premio destinado a los alumnos de la sección de Naturales de la Facultad de Ciencias, que teniendo aprobadas las asignaturas de la licenciatura en la expresada sección, se encuentren imposibilitados por falta de recursos para asistir a los laboratorios del citado Museo con objeto de hacer la preparación de su tesis doctoral, siendo preferidos los naturales de Madrid [...] El agraciado recibirá la cantidad de novecientas pesetas distribuidas en nueve mensualidades, y tendrá la obligación de asistir diariamente al laboratorio a que corresponda el asunto de la tesis elegida, pudiendo ser la beca suspendida o retirada si la conducta o aplicación del interesado fuese censurable.³¹

Dos fueron los candidatos que concurrieron a esa primera llamada: Miguel A. Junquera Muné, catalán de Girona, domiciliado en la Residencia de Estudiantes, premio extraordinario de licenciatura, y Federico Bonet Marco (1906-1980), de Madrid, quien, debido a sus orígenes y por respeto a la voluntad de Ribera, resultó agraciado. El madrileño firmó la aceptación de la ayuda el 10 de enero de 1927 y solicitó incorporarse al laboratorio de entomología del Museo, dirigido por Cándido Bolívar y Pieltáin (1897-1976). Durante

13 de noviembre de 1925 y se comunicó un 5 de diciembre de ese mismo año (oficio nº 61). Misma signatura.

³¹ Madrid, 18 de noviembre de 1926. Misma signatura.

su formación recibió nueve mensualidades (de enero a junio y de octubre a diciembre) de cien pesetas cada una, una cantidad de dinero bien invertida habida cuenta de la posterior progresión de su carrera profesional. Por su parte, Junquera Muné, pese a no haber conseguido esta primera beca, desplegó una brillante actividad científica a lo largo de su vida, gracias, entre otras cosas, a una pensión de la Junta para Ampliación de Estudios que le llevó hasta la Universidad de Ginebra. Acabó siendo catedrático de Ciencias Naturales en el Instituto de Reus y realizó una tesis doctoral en fisiología vegetal (Baratas Díaz 1997: 285).

Volviendo al ganador del «Premio Ribera», la mayor parte del legado de Federico Bonet Marco en la historia de la ciencia española está relacionado con la entomología, aunque también cultivó la genética, disciplina que aprendió en el laboratorio que Antonio de Zulueta (1885-1971) montó en el Museo. En 1930 obtuvo una cátedra de Fisiología e Higiene en el Instituto de segunda enseñanza de Zafra, cargo que no llegó a ocupar al permanecer en Madrid, en el Instituto Antonio de Nebrija. Fue profesor auxiliar en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Central y catedrático de Geología, Zoología y Botánica de la Escuela Superior de Veterinaria de Madrid. Como entomólogo se especializó en el grupo de los colémbolos, pequeños artrópodos hexápodos, propios de la fauna de los suelos, caracterizados por un desarrollado órgano propulsor, denominado furca, que se activa como una palanca permitiendo enormes saltos. Realizó numerosas expediciones por las posesiones españolas en el golfo de Guinea y el norte de Marruecos, así como por grutas del País Vasco, Levante y Canarias, siendo uno de los primeros en interesarse por la peculiar fauna cavernícola. Combatiente activo en el bando republicano durante la Guerra Civil, tras el final del conflicto Bonet se exilió en México y allí se incorporó al laboratorio de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional, donde trabajó junto a Cándido Bolívar (Pinar 2001; González Bueno y Gomis Blanco 2007: 185).

El segundo becado fue Carlos Vidal Box (1906-1970), quien obtuvo la ayuda a partir del 1 de diciembre de 1928. Al igual que en el caso anterior recibió nueve mensualidades de 100 pesetas con la interrupción de los meses de julio, agosto y septiembre. Vidal Box se incorporó al laboratorio de geología, donde empezó un tema de tesis sobre estratigrafía española bajo la dirección de Eduardo Hernández-Pacheco y Estevan (1872-1965)³². Como en el caso de

32 Madrid, 7 de noviembre de 1928 / Madrid, 15 de diciembre de 1928. Misma signatura.

Bonet Marco, la carrera de Vidal Box también resultó reseñable. Ejerció como auxiliar de la cátedra de Geología de la Universidad Central, propiedad de Hernández-Pacheco. Se formó como profesor en el Instituto-Escuela, donde fue nombrado catedrático, aunque no llegó a ejercer debido al estallido de la Guerra Civil. También fue inspector de educación. Publicó varios libros destinados a la docencia de las ciencias naturales entre los que se pueden citar *Estudios del medio biológico natural* (1959) o *Didáctica y metodología de las ciencias naturales* (1961), en los que defendía la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, ya que «el método activo deja recuerdos más sólidos y más duraderos que el dogmático» (Fonfría Díaz *et al.* 2005). Durante los años cuarenta del pasado siglo, Vidal Box realizó una serie de maquetas de uso didáctico, materiales que se encuentran custodiados en el Museo Nacional de Ciencias Naturales y en el Instituto Isabel la Católica de Madrid, antiguo Instituto Escuela. Allí, los alumnos de hoy continúan aprendiendo con el legado de antaño (Martínez Alfaro y Masip Hidalgo 2012).³³

Fernando Galán Gutiérrez (1908-1999) resultó beneficiado en la tercera convocatoria del «Premio Ribera». El primer recibí lo firmó un 30 de noviembre de 1930 y el último el 29 de julio de 1931. Galán fue discípulo de Antonio de Zulueta y durante el disfrute de la ayuda estuvo vinculado al laboratorio de biología, en el que realizó trabajos de citología genética.³⁴ Galán llegó a ser catedrático y ejerció en las universidades de Sevilla y Salamanca. Aunque la mayor parte de su actividad docente e investigadora la dedicó a la genética, Galán Gutiérrez también cultivó la herpetología y formó parte de la denominada «Misión Científica Bolívar», dirigida por Cándido Bolívar, que recorrió el protectorado español en Marruecos (González Bueno y Gomis Blanco 2007: 253).

En noviembre de 1932 fue Carlos Velo Cobelas (1909-1988) el ganador de la ayuda. Eligió el laboratorio de entomología del Museo, dirigido por Cándido Bolívar, para la realización de su estancia.³⁵ Como el resto de los premiados, Velo dedicó buena parte de su actividad profesional a la docencia. Fue profesor de biología en el Instituto Lagasca de la capital y en la Universi-

33 https://dl.dropboxusercontent.com/u/71312458/La_geograf%C3%ADa_y_la_geolog%C3%ADa_en_el_Instituto-Escuela.pdf (consultado 3/9/2014).

34 Madrid, 4 de noviembre de 1930 / Madrid, 5 de noviembre de 1930. Misma signatura.

35 Madrid, 30 de octubre de 1932 / Madrid, 1 de noviembre de 1932. Misma signatura.

dad Central. Pero si hay una actividad por la que Velo Cobelas se distingue del resto de los científicos de su tiempo, es por su dedicación a la cinematografía científica. Trabajó para la productora CIFESA y su documental *Galicia* (él era orensano) resultó premiado en la Exposición Universal de París, celebrada en 1937. Tras el estallido de la guerra civil se trasladó primero a Marruecos y más tarde a México. En el exilio mexicano abandonó por completo su carrera científica y se centró en el cine, ejerciendo como guionista, productor, director y camarógrafo (González Bueno y Gomis Blanco 2007: 402).

La última agraciada con el «Premio Ribera» antes del conflicto bélico fue una mujer, María Esperanza Luciana Roldán Castros,³⁶ sobre la que no se ha podido encontrar información. Tras ella, las ayudas dejaron de convocarse por un periodo de cinco años.

Un año después del final de la contienda, desde el Museo se instó a José Ibáñez Martín (1896-1969), ministro de Educación Nacional, para que recompusiera la Junta de Patronato de los «Premio Ribera», ya que en aquel «momento era muy incompleta, pues varios de sus antiguos miembros emigraron y otros estaban pendientes de depuración».³⁷ Se pretendía retomar las ayudas gracias al cobro de los intereses del legado Ribera, y para lograrlo se proponía una nueva Junta, de carácter provisional, con Pedro de Novo y Fernández Chicarro (1884-1953), director del Museo, como presidente. Para empezar solo contaría con dos vocales: Francisco Hernández-Pacheco de la Cuesta (1899-1976), secretario del centro, y Eduardo Hernández-Pacheco y Estevan, jefe de la sección de geología y paleontología.³⁸

El primer «Premio Ribera» del franquismo se convocó en enero de 1941 y de nuevo consistió en una paga de nueve mensualidades de cien pesetas cada una. El ganador fue Álvaro García Velázquez (1917-2008), quien se formó junto a Celso Arévalo en el laboratorio de hidrobiología, donde realizó investigaciones sobre organismos acuáticos continentales, aunque sin posterior continuidad (Casado de Otaola 2000: 197). Salvo caso de homonimia, la búsqueda realizada a través de internet sobre Álvaro García Velázquez, arroja dos resultados en relación con las ciencias naturales. El primero es un manual para tercero de bachillerato titulado *Ciencias Naturales*, publicado en 1977 en colaboración con otros autores (Alvira *et al.* 1977). El segundo es un curio-

36 Madrid, 30 de noviembre de 1935: Misma signatura.

37 Madrid, 8 de abril de 1940. Carta dirigida al ministro de Educación Nacional. Misma signatura.

38 Misma signatura.

so homenaje rendido a su memoria a través de la estación meteorológica del Colegio Retamar, en Pozuelo de Alarcón, llamada «Álvaro García Velázquez» en recuerdo de un «maestro de maestros que desde 1979 hasta 2001 trabajó en Retamar como profesor adjunto del Departamento de Ciencias».³⁹ En la escueta reseña que se hace del personaje, se nos dice que fue catedrático en varios institutos, incluido el Ramiro de Maeztu de Madrid, e impulsor de la instalación de laboratorios de prácticas en los institutos de España y del Protectorado de Marruecos, el Sahara y Guinea Ecuatorial.

En las cuatro últimas convocatorias el premio recayó en mujeres: Isabel Hevia Cangas (diciembre de 1942),⁴⁰ Rosa Lasso Lacha (noviembre de 1944),⁴¹ Teresa Rodríguez Mellado (diciembre de 1945)⁴² y Filomena Díaz López (febrero de 1948).⁴³ Acerca de Isabel Hevia Cangas (1919-2009) no se ha encontrado información relevante sobre su actividad profesional. Rosa Lasso Lacha trabajó en el Museo junto al entomólogo Juan Gómez-Menor Ortega (1903-1983), especialista en hemípteros (González Bueno y Gomis Blanco, 2007, 265). La búsqueda realizada en internet ha dado dos resultados: un manual de ciencias naturales de segundo de bachillerato (Lasso Lacha 1969) y una contribución entomológica dedicada a una familia de insectos hemípteros, vulgarmente conocidos como chicharritas, aparecida en el *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural* (Lasso Lacha 1948), muy probablemente los resultados de sus trabajos en el Museo, habida cuenta de la fecha de publicación.

Teresa Rodríguez Mellado entró a trabajar en paleontología bajo la dirección de Francisco Hernández-Pacheco. En su caso, en el archivo del Museo se conserva un resumen que ella misma redactó y en el que detalla los trabajos realizados⁴⁴. Durante el disfrute de la ayuda estudió el sistema Devónico en España y clasificó el material de dicho periodo procedente del Sahara, recolectado por Manuel Alía Medina (1917-2012) en la primavera de 1945. También se inició en el estudio de la fauna de gasterópodos fósiles procedentes del yacimiento del Puente de la Marmota, en Albacete, investigación que publicó junto con su director en el Museo (Hernández-Pacheco y Rodríguez

39 <http://www.retamarciclosfp.com/2013/04/17/la-estacion-meteorologica-d-alvaro-garcia-velazquez-vierte-sus-datos-en-la-web> (consultado 3/9/2014).

40 Madrid, 31 de diciembre de 1942. Misma signatura.

41 Madrid, 9 de noviembre de 1944. Misma signatura.

42 Madrid, 5 de diciembre de 1945. Misma signatura.

43 Madrid, 29 de febrero de 1948. Misma signatura.

44 Madrid, 14 de junio de 1947. Misma signatura.

Mellado 1947). Acerca de Filomena Díaz López no se ha encontrado información en la búsqueda realizada.

La última cita acerca del «Premio Ribera» de la que queda constancia en el archivo del Museo hace referencia a un sustancial aumento en la dotación de la ayuda.⁴⁵ La cuantía del premio se pretende elevar a 4500 pesetas repartidas en nueve mensualidades de 500 pesetas. Como siempre, las convocatorias no se harían públicas hasta que no se hubieran acumulado los intereses necesarios para el pago completo de una beca. El 31 de diciembre de 1955 se sigue dando «constancia de una inscripción nominativa de Deuda perpetua al 4% interior, no transferible y expedida a favor del Museo Nacional de Ciencias Naturales, para atender con sus intereses al pago del citado premio Ribera, instituido por el Ilmo. Señor D. Emilio Ribera y Gómez, importante catorce mil setecientas pesetas nominales (14.700 pesetas)». Sin embargo, en esa caja rotulada como Administración 5, ningún documento certifica la concesión de nuevas ayudas a partir de entonces.

A FAVOR DE ALUMNOS POBRES Y SOBRESALIENTES

Por un Real Decreto de 11 de enero de 1907 (publicado en la *Gaceta de Madrid* el 15 de enero) se crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (Zapatero 2007), un organismo autónomo dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, que debía articular el desarrollo de la actividad científica en España mediante la creación de laboratorios y centros de investigación, la reforma de las enseñanzas y la formación del personal docente e investigador tanto dentro del país como, y tal vez por encima de todo, en el extranjero. Ese anhelo despertado y la deseable internacionalización de la ciencia española requerían de una masa crítica de personas jóvenes y entusiastas de las que el país carecía. Por eso, una de las primeras acciones puestas en marcha por la JAE fue la de otorgar un número importante de ayudas, conocidas como pensiones, para que jóvenes estudiantes o investigadores ya establecidos pudieran ampliar sus horizontes, fundamentalmente, como ya ha sido dicho, en el extranjero, aunque algunos pensionados permanecieron en España. Una mayoría de hombres y una presencia significativa de mujeres (una de cada seis) fueron los protagonistas de esos años de reforma. Todas

⁴⁵ Madrid, 28 de junio de 1951. Carta de la Dirección General de Enseñanza Primaria a la Junta de Patronos. Misma signatura.

las ramas del saber se vieron en mayor o menor medida concernidas y, entre ellas, las ciencias de la naturaleza tuvieron una presencia destacada (5,1% de las ayudas concedidas). Las principales potencias científicas europeas, con Francia y Alemania a la cabeza, así como los Estados Unidos de América, fueron los destinos elegidos por la nueva emigración intelectual (Sánchez Ron 2007).

Las primeras pensiones se empezaron a conceder de forma efectiva en 1908 y, a partir de ese año y hasta 1936, hubo unas 9000 solicitudes de las cuales fueron satisfechas un 20% aproximadamente (Formentín Ibáñez y Villegas 2007). Cuando la nueva iniciativa modernizadora inició su andadura, Emilio Ribera llevaba unos cuatro años instalado en Madrid, trabajando a pleno rendimiento en el Museo Nacional de Ciencias Naturales, centro integrado en el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales de la JAE (Pelayo López 2007). Ignacio Bolívar, entonces director del Museo y miembro de la JAE desde su creación, acabaría siendo su segundo presidente tras la muerte de Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) (Gomis Blanco 2007). Sin lugar a dudas, Ribera tuvo que ser un testigo de excepción de la gestación y de los primeros pasos del sistema de ayudas puesto en marcha por la Junta. Su filantrópico gesto estaba en perfecta sintonía con la iniciativa institucional, un primer y decisivo esfuerzo para sacar a la cultura española de la apatía y el aislamiento gracias a la correcta formación de las nuevas generaciones.

Él mismo había sido protagonista de uno de los intentos pioneros de organización de las ciencias naturales en España, promovido por los primeros ministros de Instrucción Pública y Bellas Artes, García Alix y Figueroa, y que, en el área que nos ocupa, cuajó en el nuevo reglamento con el que el Museo de Ciencias Naturales se dotó en 1901. En dicho documento, se dice de forma explícita que el Museo debía

Formar colecciones especiales de la gea, flora y fauna españolas mediante expediciones convenientemente dirigidas y con el concurso de los corresponsales del Museo [...]. Favorecer la constitución de colecciones de Historia Natural en los establecimientos de enseñanza sostenidos por el Estado, con objeto de que estén representadas en ellas las especies españolas y mantener relaciones científicas con los Profesores encargados en dichos establecimientos de la enseñanza de la Historia Natural, como igualmente con los naturalistas y Museos extranjeros.⁴⁶

El papel de esos corresponsales, de los que Ribera formó parte, tam-

46 *La Gaceta de Madrid* n° 101. 11 de abril 1901. 143-146.

bién se detalla en el reglamento. Eran considerados como tales «los Catedráticos propietarios de algún ramo de Historia Natural o sus aplicaciones en los establecimientos públicos de España, y todas aquellas personas que se dediquen con interés al estudio de las Ciencias Naturales».⁴⁷ En virtud del nombramiento, y como ya ha sido visto, estaban obligados a mantener correspondencia científica con el director y los jefes de sección del Museo y a la recolección y envío de ejemplares para las colecciones. Como recompensa podían entrar libremente en el Museo, tenían acceso privilegiado a las colecciones y recibirían un ejemplar de los catálogos que, progresivamente, se pensaban publicar. A partir de 1904, los miembros más activos se hicieron acreedores de ayudas económicas destinadas a incentivarles en el cumplimiento de sus obligaciones.

En un momento en que la ciencia estaba precariamente institucionalizada en el país, la iniciativa personal, el voluntarismo, incluso el apasionamiento, sustituían en buena medida al apoyo oficial (Catalá Gorgues 2004). Lo que la JAE pretendía con su sistema de pensiones era ir un paso más allá y asegurar un soporte económico a todo aquel que se hiciera merecedor. En la medida de sus posibilidades, Ribera, con su gesto, obró en la misma dirección. En cierto modo, las ayudas que se pudieron ofrecer gracias a su generosidad completaban la acción de la JAE. Antiguos pensionados, como Antonio de Zulueta y Celso Arévalo, se convirtieron en directores de las investigaciones desarrolladas por galardonados con el «Premio Ribera», caso de Fernando Galán Gutiérrez y Álvaro García González. Por su parte, Carlos Vidal Box consiguió tanto una pensión de la Junta como el «Premio Ribera».

El testamento puede ser un buen indicador a la hora de estudiar las mentalidades, ya que en cierto modo refleja anhelos no conseguidos y temores ante el final de la vida (Vovelle 1983). A menudo, muchas de esas inquietudes escapan a las cuestiones religiosas e inciden directamente en aspiraciones trascendentes en el ámbito profesional e intelectual. Los legados materiales a las instituciones en las que se había ejercido durante largos años eran frecuentes a lo largo del siglo XIX y principios del XX. Mariano de la Paz Graells (1809-1898), director del Museo de Ciencias de Madrid durante buena parte del siglo XIX, tras su muerte dejó como herencia a la institución:

Unos doscientos frascos conteniendo mamíferos, reptiles e insectos, un ejemplar de *Ma-*

47 *Ibid.*

lochus horridus tribulatus de Nueva Guinea, 6 cajas con preparaciones microscópicas y dos estuches de lo mismo, un barómetro de alturas con termómetro, que tiene la particularidad de haber sido rectificado por el mismo Gay Lussac y haber servido al difunto en todas sus expediciones, una caja conteniendo dos ejemplares de *Euplectella aspergillum* de Filipinas, una urna con un esqueleto de *Pleurodeles*.⁴⁸

Sandalio de Pereda (1822-1886), profesor de ciencias naturales en el instituto San Isidro de Madrid, fue más allá y su rica aportación consistió en su biblioteca personal, su nutrido gabinete de plantas, animales y rocas, 2500 pesetas para enriquecer con nuevas adquisiciones el del instituto y, finalmente, una cuantiosa cantidad de dinero para la concesión de ayudas que incentivaran el progreso de las ciencias. 2500 pesetas se destinaron a la Real Academia de Medicina para trabajos relacionados con la higiene, ya que él mismo fue profesor de Fisiología e Higiene en el San Isidro. Idéntica cantidad fue para la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales para ser repartidas entre dos premios de tema variado. Finalmente, otras 2500 pesetas llagaron al instituto donde había ejercido para la concesión de cinco recompensas de 500 pesetas entre el alumnado (Zozaya 2012).

El propio Ribera dejó un rastro material en el Museo, su nutrida biblioteca que pasó a engrosar la general de la institución. Sin embargo, la parte más destacable de su herencia fue ese «Premio Ribera», un pequeño desahogo económico que, en años convulsos para la vida del país, facilitó los estudios de doctorado a diez jóvenes madrileños con talento, cinco mujeres y cinco hombres. Seguir la pista de unos cuantos de ellos resulta fácil por la amplitud, la resonancia o la singularidad de sus legados. En otros casos la tarea es más difícil, casi imposible, lo que de ningún modo se debe interpretar como una falta de rendimiento en sus trayectorias. Parece más plausible que la causa de la aparente falta de información sean esas lagunas todavía pendientes de colmar en la historia de la ciencia española, como son el conocimiento de la presencia femenina en la ciencia del país o de la actividad investigadora en la España del primer franquismo. Todos los agraciados demostraron el agradecimiento hacia su benefactor en el buen aprovechamiento de la ayuda recibida y en sus brillantes trayectorias posteriores. El trabajo que aquí concluye pretende participar de ese reconocimiento al rescatar del olvido la generosa acción de un hombre apasionado por las ciencias naturales, Emilio Ribera Gómez, un profesor de enseñanza secundaria que con su filantrópico

48 ACN0314/003. Acta de la sesión de Junta de Profesores celebrada el 4 de abril de 1898.

gesto contribuyó a que España se dirigiera de forma decidida hacia la, hasta entonces, lejana órbita de las naciones desarrolladas en ciencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVIRA, T.; GARCÍA VELÁZQUEZ, A.; PRIETO, M. y VELAR, C. 1977. *Ciencias Naturales. 3º de Bachillerato*, Madrid, Magisterio Español D. L.
- ARAGÓN ALBILLOS, S. 2012. «Historias de objetos que cuentan historias: plantas, rocas y animales en los institutos históricos madrileños», en *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (ed. Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela), Madrid, CEIMES, Ediciones Doce Calles, Comunidad de Madrid: 105-116.
- ARAGÓN ALBILLOS, S. 2014. *En la piel de un animal. El Museo Nacional de Ciencias Naturales y sus colecciones de Taxidermia*, Madrid, CSIC, Ediciones Doce Calles.
- BARATAS DÍAZ, L.A. 1997. *Introducción y desarrollo de la Biología Experimental en España entre 1868 y 1936*, Madrid, CSIC.
- BARREIRO, A.J. 1992. *El Museo Nacional de Ciencias Naturales (1771-1935)*, Madrid, Ediciones Doce Calles.
- CASADO DE OTAOLA, S. 2000. *Los primeros pasos de la ecología en España*, Madrid, Ministerio de Medio Ambiente.
- CATALÁ GORGUES, J.I. 2000. *Los cultivadores de la historia natural en Valencia (1909-1940)*, Valencia, Universitat de València.
- CATALÁ GORGUES, J.I. 2004. «El cultivo de la Historia Natural en los institutos de Enseñanza Secundaria en la época de Daniel Jiménez de Cisneros», *GeoTemas*, nº 7 : 17-21.
- FONFRÍA DÍAZ, J.; JIMÉNEZ ARTACHO, C.; GARCÍA BARRUTIA, M.S. y FERNÁNDEZ PÉREZ, J. 2005. «Carlos Vidal Box y la enseñanza ambiental de las ciencias naturales», *Enseñanza de las Ciencias*, número extra (VII Congreso): 1-5.
- FORMENTÍN IBÁÑEZ, J. y VILLEGAS, M.J. 2007. «Las pensiones de la JAE», en *Tiempos de investigación. JAE-CSIC cien años de ciencia en España* (coord. Miguel Ángel Puig-Samper Mulero), Madrid, CSIC: 95-101.
- GOMIS BLANCO, A. 2007. «Ignacio Bolívar, segundo presidente de la JAE», en *Tiempos de investigación. JAE-CSIC cien años de ciencia en España* (coord. Miguel Ángel Puig-Samper Mulero), Madrid, CSIC: 69-75.

- GONZÁLEZ BUENO, A. y GOMIS BLANCO, A. 2007. *Los territorios olvidados. Naturalistas españoles en el África hispana (1860-1936)*, Aranjuez, Ediciones Doce Calles.
- HERNÁNDEZ-PACHECO, F. y RODRÍGUEZ MELLADO, T. 1947. «La evolución geomorfológica de las zonas orientales de La Mancha y el yacimiento de moluscos pontiense del Puente de la Marmota», *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, nº 45: 85-110.
- LASSO LACHA, R. 1948. «Contribución al estudio de los Typholocybidae», *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, nº 4 : 685-697.
- LASSO LACHA, R. 1969. *Ciencias Naturales. 2º Bachiller*, Madrid, Bruño.
- LÓPEZ PIÑERO, J.M. 2003. «Emilio Ribera Gómez (1853-1921) y la enseñanza de la historia natural en la Valencia del siglo XIX», en *Ribera Gómez, E. Elementos de Historia Natural (Valencia, 1893). Estudio introductorio*, Valencia, Cátedra de Eméritos de la Comunidad Valenciana: XXXIX-XLII.
- MARTÍN ALBALADEJO, C. 2014. «El Museo Nacional de Ciencias Naturales y la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en España: las colecciones como herramienta didáctica», *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural. Sección Aula, Museos y Colecciones I*: 1-17.
- MARTÍNEZ ALFARO, E. y MASIP HIDALGO, C. 2012. «La recuperación del patrimonio del Instituto-Escuela en el Instituto Isabel la Católica», en *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (ed. Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela), Madrid, CEIMES, Ediciones Doce Calles, Comunidad de Madrid: 135-149.
- MOLERO PINTADO, A. y DEL POZO ANDRES, M. del M. 1989. *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español: Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Educación.
- NAVARRO BROTONS, V. y CATALÁ GORGUES, J.I. 2000. «Las ciencias», en *Historia de la Universidad de Valencia. Volumen III: La Universidad liberal (siglos XIX y XX)* (coord. Vicent. S. Olmos), Valencia, Universitat de València: 149-178.
- PELAYO LÓPEZ, F. 2007. «Las Ciencias Naturales en la JAE: el Real Jardín Botánico y el Museo Nacional de Ciencias Naturales», en *Tiempos de investigación. JAE-CSIC cien años de ciencia en España* (coord. Miguel Ángel Puig-Samper Mulero), Madrid, CSIC: 115-119.
- PINAR, S. 2001. «La genética española en el exilio y su repercusión en la ciencia mexicana», en *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre*

el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano (coords. Agustín Sánchez Andrés y Silvia Figueroa Zamudio). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Comunidad de Madrid (Consejería de las Artes), en http://dieumsnh.qfb.umich.mx/madridmexico/lagenetica_española.htm#Susana (consultado 4/9/2014).

RIBERA GÓMEZ, E. 1897. *Elementos de Historia Natural* 5ª edición, Valencia, Imprenta de Manuel Alufre.

SÁNCHEZ RON, J.M. 2007. «La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas un siglo después», en *Tiempos de investigación. JAE-CSIC cien años de ciencia en España* (coord. Miguel Ángel Puig-Samper Mulero), Madrid, CSIC: 29-37.

VOVELLE, M. 1983. *La mort et l'occident de 1300 à nos jours*, París, Gallimard.

ZAPATERO, V. 2007. «La sincronización de España con Europa», en *Tiempos de investigación. JAE-CSIC cien años de ciencia en España* (coord. Miguel Ángel Puig-Samper Mulero), Madrid, CSIC: 23-27.

ZOZAYA MONTES, M. 2012. «Estudiando al profesor. El caso de Sandalio de Pereda en el Instituto San Isidro de Madrid», En *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (ed. Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela), Madrid, CE-IMES, Ediciones Doce Calles, Comunidad de Madrid: 189-207.

APÉNDICE

Asignación de los premios establecidos por Real Decreto de 26 de marzo de 1901 a los profesores distinguidos en su cumplimiento, con arreglo a lo preceptuado en la Real Orden de 26 de marzo de 1904.

Año 1904 (ACNo292/001)

Ángel de la Cruz Nathan / IGT de Valencia / 700 pts. / (40 aves naturalizadas)

José Hernández y Álvarez / IGT de Badajoz / 650 pts. / (huevos y nidos)

Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 550 pts. / (minerales y rocas)

Salvador Prado y Sainz / IGT de Guadalajara / 400 pts. / (277 especies de mariposas)

Eduardo Bosca y Casanova / Universidad de Valencia / 300 pts. / (minerales y rocas)

Emilio Ribera y Gómez / IGT de Valencia / 300 pts. / (minerales, rocas, ave huanae)

Antimo Boscá y Seytre / IGT de Teruel / 300 pts. / (57 peces mediterráneos)
Manuel Cazorro y Ruiz / IGT de Girona / 250 pts. / (minerales y fósiles)
Daniel Jiménez Cisneros / IGT de Alicante / 250 pts. / (minerales, rocas y fósiles)

Año 1905 (ACNo292/002)

Luis Hoyos y Sainz / IGT de Toledo / 550 pts.
Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 500 pts.
Antonio Martínez y Fernández / IGT de Ciudad Real / 500 pts.
Salvador Prado y Sainz / IGT de Guadalajara / 400 pts.
José López de Zuazo / IGT de Burgos / 350 pts.
Manuel Cazorro y Ruiz / IGT de Girona / 300 pts.
Rafael López Mateo / IGT de Granada / 300 pts.
Antimo Boscá y Seytre / IGT de Teruel / 250 pts.
Francisco de las Barras de Aragón / IGT de Huelva / 200 pts.
Eduardo Hernández Pacheco / IGT de Córdoba / 200 pts.
Faustino Espluga y Sancho / IGT de Toledo / 200 pts.

Año 1906 (ACNo292/003)

Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 450 pts.
Salvador Prado y Gómez / IGT de Guadalajara / 450 pts.
Federico Aragón y Escacena / IGT de Palencia / 450 pts.
José Hernández y Álvarez / IGT de Badajoz / 450 pts.
Ángel de la Cruz y Nathan / IGT de Valencia / 450 pts.
Odón de Buen y de Cos / Universidad de Barcelona / 300 pts.
José Rioja y Martín / Estación de Biología Marina de Santander / 300 pts.
Francisco de las Barras y de Aragón / IGT de Alicante / 300 pts.
Eduardo Hernández Pacheco / IGT de Córdoba / 300 pts.

Año 1907 (ACNo292/004)

Antonio Becerro y Fernández / IGT de Baeza / 500 pts.
Eduardo Hernández Pacheco / IGT de Córdoba / 450 pts.
Salvador Prado y Sainz / IGT de Guadalajara / 450 pts.
Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 400 pts.

Francisco de las Barras y de Aragón / Universidad de Oviedo / 400 pts.

Tomás Rico y Jimeno / IGT de La Coruña / 350 pts.

José Hernández y Álvarez / IGT de Badajoz / 350 pts.

Antimo Bosca y Seytre / IGT de Teruel / 350 pts.

Daniel Jiménez de Cisneros / IGT de Alicante / 250 pts.

Ángel Corrales y Hernández / IGT de Cabra / 250 pts.

Año 1908 (ACN0292/005)

Manuel Cazorro y Ruiz / IGT de Girona / 600 pts. / (tres cráneos humanos antiguos, 1752 dípteros de 398 especies)

Antonio Becerra y Fernández / IGT de Ciudad Real / 500 pts. / (35 aves naturalizadas)

José Hernández y Álvarez / IGT de Badajoz / 400 pts. / (53 aves en piel, dos mangostas, 28 minerales y rocas)

Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 300 pts. (marta en frasco y 123 minerales y rocas)

Tomás Rico Jimeno / IGT de La Coruña / 300 pts. / (28 peces disecados, 23 anfibios, 4 reptiles y un topo)

José López de Zuazo / IGT de Burgos / 300 pts. / (9 mamíferos, nido de avispa y 114 minerales y rocas)

Eduardo Hernández Pacheco / IGT de Córdoba / 300 pts. / (96 minerales, 33 rocas, 6 fósiles, 7 escorias, 1850 insectos)

Luis Hoyos y Sainz / IGT de Toledo / 300 pts. / (84 rocas)

Daniel Jiménez Cisneros / IGT de Alicante / 250 pts. (60 fósiles, 56 minerales y algunos isópodos y miriápodos)

Ángel de la Cruz y Nathan / IGT de Valencia / 250 pts. / (71 minerales y 89 rocas)

Enrique Pons / IGT de Jerez de la Frontera / 250 pts. / (cuarzo, dos serpientes, mil insectos, 20 crustáceos)

Año 1909 (ACN0292/006)

Odón de Buen y de Cos / Universidad de Barcelona / 580 pts. (seis mil insectos, sobre todo de Teruel, y reptiles)

Antonio Martínez y Fernández / IGT de Ciudad Real / 575 pts. / (insectos)

Eduardo Hernández Pacheco / IGT de Córdoba / 495 pts. / (insectos)

Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 400 pts.

Daniel Jiménez de Cisneros / IGT de Alicante / 400 pts.

Ángel Corrales y Hernández / IGT de Cabra / 400 pts.

Luis Hoyos y Sainz / IGT de Toledo / 400 pts.

Tomás Rico Jiménez / IGT de La Coruña / 250 pts.

Antimo Boscá y Seytre / IGT de Teruel / 250 pts.

Año 1910 (ACNo292/007)

Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 800 pts. / (419 minerales y rocas de Sevilla, Cáceres, Asturias, Toledo y Madrid)

Manuel Cazorro y Ruiz / IGT de Girona / 600 pts.

Antonio Martínez y Fernández / IGT de Ciudad Real / 550 pts.

Antonio Becerro y Fernández / IGT de Baeza / 550 pts.

José Hernández Álvarez / IGT de Badajoz / 500 pts. / (56 aves naturalizadas y minerales de Badajoz)

Juan Dantín Cereceda / IGT de Albacete / 250 pts. / (cinco mil insectos de España, sobre todo de Asturias y de Baeza)

Daniel Jiménez y Cisneros / IGT de Alicante / 250 pts.

Juan Jiménez Cano / IGT de Cuenca / 250 pts.

Año 1911 (ACNo292/008)

José Rioja y Martín / Universidad Central / 800 pts. / (“una buena colección de fósiles” de la provincia de Santander)

José Hernández Álvarez / IGT de Badajoz / 500 pts.

Francisco Aranda Millán / IGT de Zaragoza / 300 pts.

José Taboada Tendidor / IGT de Granada / 300 pts.

Antonio Martínez y Fernández / IGT de Ciudad Real / 300 pts.

Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 300 pts.

José López de Zuazo / IGT de Burgos / 250 pts.

Daniel Jiménez de Cisneros / IGT de Alicante / 250 pts.

Ángel Corrales y Hernández / IGT de Cabra / 250 pts.

José Coscollano y Burillo / IGT de Baeza / 250 pts.

Orestes Cendrero / IGT de Huelva / 250 pts.

Año 1912 (ACN0292/009)

Eduardo Boscá y Casanovas / Universidad de Valencia / 1.000 pts. / (numerosa donación de anfibios y reptiles de España y Portugal)

José Arias Encobet / Universidad de Barcelona / 600 pts. / (1.600 dípteros de 400 especies, ordenados y clasificados)

Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 400 pts.

Antonio Martínez y Fernández / IGT de Ciudad Real / 350 pts.

José López de Zuazo / IGT de Burgos / 350 pts.

Daniel Jiménez de Cisneros / IGT de Alicante / 300 pts.

Ángel Corrales / IGT de Cabra / 250 pts.

Juan Jiménez Cano / IGT de Cuenca / 250 pts.

Antimo Boscá y Seytre / IGT de Teruel / 250 pts.

Año 1913 (ACN0292/010)

Antonio Martínez y Fernández / IGT de Ciudad Real / 700 pts. / (aves de La Mancha)

Agustín Cabrera y Díaz / IGT de La Laguna / 500 pts. (aves, peces y crustáceos de Canarias)

José Rioja y Martín / Universidad Central / 500 pts. / (aves disecadas que se utilizaron para la exposición pública)

Manuel Cazurro y Ruiz / Universidad de Barcelona / 300 pts.

José Coscollano y Burillo / IGT de Baeza / 250 pts.

Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 250 pts.

Antimo Boscá y Seytre / IGT de Teruel / 250 pts.

Juan Luis Díez Tortosa / Universidad de Granada / 250 pts.

José López de Zuazo / IGT de Burgos / 250 pts.

Ángel Corrales / IGT de Cabra / 250 pts.

Juan Jiménez Cano / IGT de Cuenca / 250 pts.

Año 1914 (ACN0292/011)

Francisco Ferrer Hernández / Universidad Central / 650 pts. / (peces, crustáceos y animales inferiores, sobre todo esponjas, de Baleares)

José Arias Encobet / Universidad de Barcelona / 550 pts.

Arturo Caballero y Segarra / Universidad de Barcelona / 500 pts.

AULAS MODERNAS

Francisco Beltrán Bigorra / Universidad de Valencia / 400 pts.

Francisco de las Barras de Aragón / Universidad de Sevilla / 400 pts.

Eduardo Boscá y Casanovas / Universidad de Valencia / 400 pts.

Lucas Fernández Navarro / Universidad Central / 250 pts.

Daniel Jiménez de Cisneros / IGT de Alicante / 250 pts.

José Coscollano y Burillo / IGT de Baeza / 200 pts.

Mariano Faura y Sanz / Universidad Barcelona / 150 pts.

LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LAS AULAS DE BACHILLERATO
EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XX

Leoncio López-Ocón
Instituto de Historia
CCHS-CSIC

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

A principios del siglo xx se consideraba mayoritariamente en la sociedad española que la geografía como disciplina científica estaba escasamente desarrollada y que su enseñanza era deficiente. No era una ciencia popular ni se tomaba en consideración su relevancia social.

Dos décadas después, sin embargo, el panorama experimentó una notable transformación respecto al desenvolvimiento científico de la geografía, a su legitimidad social, y a la constatación de mejoras en su didáctica en los diversos niveles del sistema educativo. Así lo acreditó en 1922 un observador foráneo, el geógrafo norteamericano Wolfgang Louis Gottfried Joerg al informar a la American Geographical Society del desarrollo de los estudios geográficos en Europa en general y de España en particular (Joerg 1922: 454-456). También lo ha planteado la no muy abundante bibliografía que ha prestado atención a la situación de la transmisión de los conocimientos geográficos en los diversos ámbitos del sistema educativo español en la época de la Restauración. Entre esos estudios cabe destacar los trabajos de Julia Melcón (1989) y José Antonio Rodríguez Esteban (1997) sobre la enseñanza de la geografía y el profesorado de las Escuelas Normales; de Alberto Luis Gómez (1985) acerca de la geografía en el bachillerato; de Juan Mainer respecto a las transformaciones habidas en la didáctica de la geografía (2010) y la aproximación de Jacobo García Álvarez (2013) al papel de los atlas escolares, particularmente históricos, en la construcción de un imaginario nacional.

En efecto, en su detallado informe sobre la situación de la geografía en veintidós países europeos, Joerg (1922: 431-484) constató que en la España que él conoció existía una pequeña comunidad de geógrafos activos. Fijó su atención en una serie de instituciones –como la Sociedad Geográfica

de Madrid y el Museo Nacional de Ciencias Naturales— y de autores que habían efectuado contribuciones significativas a los estudios geográficos. Entre ellos destacó a catedráticos y profesores universitarios como Odón de Buen, Eloy Bullón y Eduardo de los Reyes Prósper; a profesores de la Escuela de Intendentes Mercantiles de Madrid como Ricardo Bartolomé y Mas; a historiadores como Jerónimo Becker; a geógrafos como el catalán Emilio Huguet del Villar; a integrantes de la Real Sociedad Geográfica de Madrid, como su bibliotecario Antonio Blázquez, y su secretario general Ricardo Beltrán y Rózpide, profesor de geografía en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en Madrid. También valoró el importante papel desempeñado por diversos investigadores vinculados a la sección de geología del Museo Nacional de Ciencias Naturales, adscrito a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) en el conocimiento del territorio español. Mencionó al respecto trabajos de Eduardo Hernández Pacheco, Hugo Obermaier, Constancio Bernaldo de Quirós, y de los catedráticos del Instituto de Guadalajara Juan Dantín Cereceda y del de Cabra Juan Carandell. Del primero elogió su excelente geografía física de la península Ibérica, completamente moderna en método y contenidos, y del segundo su estudio fisiográfico sobre el tajo de Ronda.¹

Ese florecimiento de las investigaciones geográficas existentes en la sociedad española hacia el fin de la Restauración, que habrá de ser abordado en el futuro en un estudio de conjunto semejante al efectuado por Santos Casado para el mundo de los naturalistas (Casado 2010), es deudor, en mi opinión, de las mejoras que se fueron acumulando en la enseñanza de la geografía en diversos ámbitos del sistema educativo español en las décadas anteriores.

Esas limitadas mejoras se remontaban a las décadas de 1880 y 1890. En ese tiempo sobresalió la labor de Rafael Torres Campos como profesor de la Escuela Normal Central de Maestras, a la que se incorporó en 1882 cuando el reinado de Alfonso XII se estaba liberalizando. Considerado este integrante de la Institución Libre de Enseñanza como el iniciador de la didáctica de la geografía (Rodríguez Esteban 1988; Melcón 1989: 43), Torres Campos llevó

1 Más información sobre este documento en «Informe de 1922 sobre la geografía española del norteamericano Joerg», en el blog *Jaeinnova*. *Cuaderno de investigación de Leoncio López-Ocón sobre las reformas educativas y científicas en la era de Cajal*. Accesible en <http://jaeinnova.wordpress.com/2013/01/30/un-informe-sobre-la-geografia-espanola-en-1921-del-norteamericano-w-l-g-joerg/> [consultado en 31 de julio 2014].

a cabo durante un cuarto de siglo una importante labor en la renovación de los métodos, –fomentando por ejemplo las excursiones escolares para hacer prácticas de ejercicios en el campo–, en la actualización de los contenidos de la disciplina geográfica que debían impartirse en las escuelas y en la mejora de medios que favoreciesen su enseñanza práctica. Por ejemplo, al incorporarse a la mencionada Escuela Normal Central de Maestras trabajó para que la colección de geografía de ese centro educativo tuviese materiales que estimularan las dotes de observación de las alumnas como esferas mudas, relieves, mapas mudos en pizarras, mapas murales, la carta topográfica de España, el plano de Madrid y fotografías de lugares y paisajes (Melcón 1989: 38).

La prolongación de la labor desplegada por Torres Campos tras su fallecimiento en 1904 por otros docentes formadores de maestros, como el ya mencionado Ricardo Beltrán y Rózpide (1852-1928), es conocida. En efecto, Julia Melcón analizó hace ya tiempo (1989: 61-91) sus aportaciones a la renovación de la ciencia geográfica y de su enseñanza, desde la Sociedad Geográfica de Madrid –de la que fue nombrado secretario general perpetuo–, la Real Academia de la Historia y desde las dos instituciones educativas en las que trabajó y en las que dejó honda huella: la Escuela Normal Central de Maestros y la Escuela Superior del Magisterio, creada en 1909.

Ahora bien las aportaciones efectuadas a la renovación de la didáctica de la geografía por una serie de profesores de instituto no es suficientemente conocida, a pesar de las contribuciones historiográficas ya señaladas (Gómez 1985; Mainer 2010; Álvarez 2013).

Cubrir este vacío es el principal objetivo de este texto que pretende aproximarse al quehacer de diversos docentes de enseñanza secundaria que en la primera década del siglo xx efectuaron contribuciones modestas, pero significativas, a la renovación de la enseñanza de la geografía. Para cumplir esa tarea promovieron debates sobre su estatuto científico, introdujeron nuevos métodos en su aprendizaje, y se preocuparon por dotar de mejores medios y materiales didácticos a sus cátedras. Además prosiguieron la labor innovadora de Torres Campos, continuando por ejemplo el método gráfico que éste había impulsado desde principios de la década de 1880 (Torres Campos 1883), elaboraron manuales más atractivos y materiales didácticos –como atlas escolares y guías de lecturas geográficas– que estimularon las dotes de observación de los alumnos y su imaginación geográfica, como se hacía en otros países europeos y americanos².

2 Ver al respecto, por ejemplo, los trabajos de Schulten 2001 y Withers 2001.

Para sostener mi hipótesis de que la emergencia de una pequeña comunidad científica de geógrafos en la España a lo largo de la década de 1920, tal y como constató el norteamericano Joerg, estuvo influida por la renovación y mejora de la enseñanza de la geografía en las aulas de enseñanza secundaria en los primeros años del siglo xx voy a fijarme a continuación en determinados aspectos de las prácticas docentes de cuatro catedráticos de Geografía e Historia de institutos españoles que fueron especialmente activos en promover acciones destinadas a renovar la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato entre 1901 y 1911, como es el caso de Rafael Ballester Castell, Leopoldo Pedreira Taibo, Eduardo Moreno y López y José Esteban y Gómez. Aunque eran de distintas generaciones –el más joven, el mallorquín Rafael Ballester, el de mayor edad, el castellano José Esteban y Gómez- todos ellos participaron de manera intensa en un incipiente movimiento de renovación educativa que hubo en las cátedras de Geografía e Historia a lo largo de la primera década del siglo xx. Para mostrar su labor renovadora fijaré mi atención en los contenidos de sus discursos a favor de una renovación de la enseñanza de la geografía, en sus prácticas docentes y en la importancia dada en esa práctica al método gráfico que se plasmó en la elaboración de los primeros atlas escolares para los alumnos de bachillerato.

El período considerado en este trabajo abarca desde la presentación en sociedad de Rafael Ballester a través de su texto programático *Estudio sobre la enseñanza de la geografía*, publicado en Palma de Mallorca en 1901, y el fallecimiento prematuro en 1911 del catedrático del instituto de Ourense Eduardo Moreno y López tras una corta pero intensa y brillante carrera docente, como reconocería uno de sus discípulos, el patriarca del galleguismo y también geógrafo Ramón Otero Pedrayo³.

Todos estos profesores aprovecharon la ventana de oportunidad que se abrió por los cambios curriculares promovidos por los responsables políticos que a partir de 1900 se hicieron cargo del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Tales cambios permitieron incrementar el número de horas para la enseñanza de la geografía, al principio considerablemente y luego de manera más modesta.

3 Abordé la relación entre ellos en «Geografía moderna en las aulas del Instituto de Ourense hacia 1907», entrada de 10 de marzo 2013 del blog *Jaeinnova. Cuaderno de investigación de Leoncio López-Ocón sobre las reformas educativas y científicas en la era de Cajal*. Accesible en <http://jaeinnova.wordpress.com/2013/03/10/geografia-moderna-en-las-aulas-del-instituto-de-ourense-hacia-1907/> [consultado en 31 julio 2014].

En efecto, a lo largo del siglo XIX el número de horas semanales dedicado a la enseñanza de la geografía había sido por norma general de 4,5 horas, impartidas en el primer año del bachillerato. Se habían concentrado en una asignatura general de Geografía astronómica, física y política. Pero al iniciarse el siglo XX la situación varió. El plan de estudios promulgado el 20 de julio de 1900 por Antonio García Alix, primer responsable del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en un gabinete presidido por el político conservador Francisco Silvela, decretó que los alumnos de enseñanza secundaria estudiaran geografía durante los primeros cuatro cursos del bachillerato. En el cuarto año se creó, por ejemplo, la asignatura de *Geografía histórica, comercial y estadística*. Este impulso a los estudios geográficos en el bachillerato generó un amplio debate en el seno del Consejo de Instrucción Pública sobre el lugar que debía de ocupar la geografía en las aulas de bachillerato y cómo debía de organizarse su enseñanza⁴. Posiblemente

4 Cf. el informe elaborado por la sección segunda del Consejo de Instrucción Pública en su sesión del 10 de julio de 1900. El grueso de sus integrantes (el presidente y los consejeros Becerro Bengoa, Alvarez del Manzano y Méndez Bejarano) aprobaron la propuesta ministerial en estos términos: «A la Geografía, ciencia capital en la educación y modernísima en todas las relaciones y estudios sociales, se dedican cuatro cursos, desde las nociones elementales de la astronómica, y desde las vulgares de la física y las indispensables de la histórica, hasta las esenciales e inmediatamente útiles de la política o descriptiva con el mayor número de detalles posibles y con el complemento de su aplicación al comercio y a la estadística». Pero el profesor de Cosmografía en la Universidad Central José Castro Pulido hizo un voto particular sosteniendo que el estudio de la Geografía «a quien V.E. en su proyecto atribuye la importancia merecida, y que con feliz acuerdo asocia a los estudios históricos, debe desarrollarse según el método progresivo, dedicando el primer curso a la Cartografía terrestre, o sea al estudio y conocimiento de la superficie de la tierra, por medio de los mapas, pues de esta manera, una vez aprendida la configuración general y particular de las cartas, los sistemas orográficos e hidrográficos continentales, las corrientes marinas y las depresiones cubiertas por el Océano podría el alumno pasar en el segundo curso al examen de la geografía física de la península ibérica, en el tercero y cuarto cursos la Geografía política y la Historia de las edades antigua y moderna, en el quinto curso la Geografía aplicada al comercio con el apoyo de la Estadística y en el 6º completaría el sistema de sus conocimientos geográficos con el estudio de la Física del Globo que considera nuestro planeta, no ya estáticamente o como un cuerpo muerto si no tal cual es, como un organismo cuyas intestinas acciones químicas incesantemente reproducidas, cuyas vibraciones locales siempre variables y cuya circulación acuosa y calorífera jamás interrumpidas, originan ya en la atmósfera, ya en la superficie y en el interior de las tierras y de los mares, fenómenos y modificaciones, con las cuales está ligada la vida y el bienestar de la humanidad y que puestos a contribución por los científicos han influido y seguirán

como consecuencia de sus deliberaciones, al año siguiente, el 17 de agosto de 1901, un nuevo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el conde de Romanones en un gabinete liberal presidido por Sagasta, introdujo algunas modificaciones en el orden y los contenidos de las asignaturas, pero mantuvo el peso curricular de la geografía en cuatro asignaturas, que se impartían en clases que duraban entre una hora y hora y media. Su distribución en los primeros cuatro cursos de bachillerato era la siguiente:⁵

	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
Geografía general y de Europa	3 clases			
Geografía de España		3 clases		
Geografía comercial			2 clases	
Cosmografía y Nociones Físicas del Globo				3 clases

Esta boyante situación de la geografía en el bachillerato duró poco. Dos años después, el plan de estudios de 6 de septiembre de 1903 del ministro Gabino Bugallal, en un nuevo gabinete conservador, limitó su enseñanza a dos asignaturas: Geografía general y de Europa y Geografía de España, impartidas en los dos primeros cursos. Esta situación perduró por más de dos décadas hasta el plan de estudios de 25 de agosto de 1926, impulsado ya en la dictadura de Primo de Rivera por el ministro Eduardo Callejo. Es en el marco del plan de estudios promovido por Bugallal en el que desarrollaron el grueso de sus tareas docentes los profesores de Geografía e Historia a los que vamos a seguir sus huellas durante una década, entre 1901 y 1911 aproximadamente.

influyendo de un modo tan beneficioso como admirable en el comercio, en la industria y en la civilización». Archivo General de la Administración. [AGA] Sección Educación (5) 16 Caja 32/09394.

⁵ Sobre el Plan de Estudios de 17 de agosto de 1901 ver Luis Gómez 1985, Cuadro 24, p. 340 y sobre el papel de la Geografía en él ver Álvarez Sereix y Pedreira 1903: 32.

EL CONTEXTO DE LOS INICIOS DE UNA LABOR RENOVADORA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Para ubicar el contexto de ese inicial movimiento renovador de la enseñanza de la geografía, muy vinculado al movimiento regeneracionista de principios del siglo xx,⁶ conviene prestar atención al ensayo de Miguel de Unamuno *De la enseñanza superior de España*, redactado en Salamanca entre agosto y octubre de 1899.⁷

En ese texto el catedrático de la Universidad de Salamanca hacía una disección de los problemas de la universidad española, «templo de rutina y de ramplonería», a la que Unamuno veía como «un hospicio de sectarios docentes» (Unamuno 1899 [1958]: 67).

Esas deficiencias universitarias afectaban también a la enseñanza secundaria. Unamuno usó la ironía para resaltar los dislates que producía una enseñanza memorística. Según él, que tuvo práctica docente en los colegios de San Antonio, de San Nicolás y en el Instituto Vizcaya de su Bilbao natal a finales de la década de 1880 (Juaristi 2012:168), en la enseñanza secundaria se fabricaban bachilleres que aseguraban «que el frío no existe, mientras tiritaba de frío, y que es capaz de creer que el hielo *artificial* es de distinta clase que el otro, que el *natural*» lo cual se debía a una enseñanza memorística que daba importancia a contenidos tales como: «lista de los verbos latinos que rigen acusativo y dativo; número de habitantes de Ámsterdam, que no era ya el mismo cuando lo estudié y que desde entonces ha cambiado...» (Unamuno 1899 [1958]: 80).

Finalizaba su disertación dirigiéndose a sus potenciales lectores a los que instaba a ponerse a trabajar. Unamuno les pedía que se interesasen por las cuestiones educativas, ejerciendo una vigilancia cívica, en estos términos: «Lo que, sobre todo, hace falta es que el gran público se interese en las cuestiones de enseñanza; que caiga sobre quien publica y vende a caro precio, o aunque sea barato, un libro de texto tejido de inepticias y disparates- como suelen estarlo- el mismo público desprecio que sobre quien estafa a otro o irregulariza fondos públicos; que no pueda enseñarse impunemente, a favor de la licencia que hoy reina, el conjunto de inútiles y formularias simplezas que constituyen ciertas asignaturas; que haya cuanta libertad de enseñanza

6 Una visión de conjunto de la interrelación entre geografía y regeneracionismo en Gómez Mendoza y Ortega (1988).

7 Sigo la versión del tomo III de sus obras completas editadas en 1958 por Manuel García Blanco: 57-119.

se quiera, pero aunada a la libertad de aprender; que no formemos casta los catedráticos, ni seamos intangibles, como lo somos de hecho.» (Unamuno 1899 [1958]: 118-119).

Ese ensayo, publicado pocos meses antes de llegar al rectorado de la Universidad salmantina, tuvo un cierto impacto en la opinión pública de la época, tanto entre destacados personajes de la vida pública española como entre muchos jóvenes intelectuales, sobre los que Unamuno ejercía un cierto liderazgo espiritual.

Es conocido que uno de los lectores entusiastas del mencionado ensayo unamuniano fue Francisco Giner de los Ríos. En una de sus cartas, fechada en Madrid el 22 de diciembre de 1899, le manifestaba a Unamuno:

Amigo mío, mil gracias por el ejemplar que ha tenido la bondad de enviarme de sus artículos sobre Enseñanza Superior. Los leí de un tirón y su espíritu me parece inmejorable. Hay muchas cosas tan profundas y exactas en ellos: lo del dogmatismo, lo de europeizarnos y españolizarnos –y el modo tan hondo en que lo entiende–, lo de la enseñanza como laboratorio...en fin, sería no acabar. Cualquier pormenor en que yo vacile y tenga alguna reserva, no sólo no importa sino que es aquello de la ‘variedad en la unidad’, etc., etc. Enviaré a usted algunos artículos sobre cosas de Educación, ya viejos no para que nos congratulemos mutuamente del común espíritu sino para consolidarlo entre todos los que quisiéramos ver un poco más de horizonte.⁸

Otro de esos lectores que se fijó en detalle en las reflexiones unamunianas sobre la enseñanza superior fue Rafael Ballester y Castell, quien tenía por entonces 28 años. A este profesor e intelectual mallorquín le llamaron particularmente la atención las siguientes consideraciones de Unamuno: que el «espíritu científico» estuviese completamente desterrado de los libros escolares; que la enseñanza se basase en «repetir lo que se nos da hecho en la *asignatura*», mientras que «el arte de la caza de la verdad, el método vivo, la investigación personal, propia, yace por los suelos, está desterrada de nuestras enseñanzas»; y repite en una reseña que hizo del texto unamuniano en el periódico mallorquín *La Almuraina*, prácticamente tal cual, una reflexión sarcástica de Unamuno: «Convertido el saber en una repetición estéril de conceptos verdaderos o falsos, bien podría el Estado ahorrarse el personal pedagogo y llenar las escuelas de fonógrafos» (Ballester 1901: 52-53).⁹

8 Giner a Unamuno, Madrid 22 de noviembre de 1899. Casa Museo de Miguel de Unamuno en Salamanca. Citado por Gómez Molleda, 1976: 33.

9 Unamuno había escrito en *De la enseñanza superior en España*, [1899] (1958):

Este antiguo alumno del Instituto de Palma, y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, fue pues uno de los jóvenes que se sintió interpelado por el llamamiento de Unamuno a ponerse a trabajar en el conocimiento del país, y a mejorar sus capacidades educativas. Profesor auxiliar en los institutos de Palma y Murcia entre 1901 y 1906 y catedrático del Instituto de Palencia a partir de 1910 tras varias oposiciones fallidas,¹⁰ y posteriormente de los institutos de Girona y Valladolid,¹¹ mostró a lo largo de su carrera docente que se prolongó hasta 1930, aproximadamente, gran interés por la mejora del sistema educativo, en general, y por la renovación de la enseñanza de la geografía, en particular. En esta labor le acompañaron en la primera década del siglo xx otros profesores de Geografía e Historia de algunos institutos españoles, como los catedráticos Leopoldo Pedreira, Eduardo Moreno López y José Esteban y Gómez.

LA DEFENSA DE UNA DISCIPLINA EN CONSTRUCCIÓN

¿Qué unió a estos protagonistas de la renovación de la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato en la primera década del siglo xx? La respuesta radica en que buscaron remedios al estancamiento educativo que les rodeaba mediante una doble vía: poniendo en acción su original y propio criterio innovador o adoptando experiencias planteadas en otros países más adelantados científicamente. Es decir, compartieron preocupaciones metodológicas, inspirándose en las corrientes geográficas europeas más avanzadas del momento, y elaboraron novedosos materiales didácticos.

Por ejemplo, Rafael Ballester, en sendas publicaciones –su folleto de 1901 *Estudio sobre la enseñanza de la geografía*, publicado en Palma de Mallorca, y su tesis doctoral *Investigaciones sobre metodología geográfica*, publicada en 1908 en Madrid y en 1909 en Buenos Aires–, hizo de portavoz de las reformas de la enseñanza de la geografía en el sistema educativo francés.¹²

74: «Para lo que hacen los más de nuestros catedráticos, tanto valdría que adquiriese el Estado otros tantos fonógrafos cargados de lecciones y se les diese cuerda para una hora».

¹⁰ Así se deduce de su expediente como opositor en el AGA. Sección Educación (5) 17 32/07991.

¹¹ Información, no muy abundante, sobre su labor en esos institutos en su expediente como catedrático en el AGA. Sección Educación (5) 17 32/08600.

¹² Amplio la información que ofrezco aquí en diversas entradas del blog *Jaen-nova. Cuaderno de investigación de Leoncio López-Ocón sobre las reformas educativas y*

Centró su atención en el análisis de las ideas pedagógicas del principal actor de esas reformas el geógrafo, economista e historiador Emile Levasseur quien había defendido durante el último cuarto del siglo XIX que la enseñanza de una nueva geografía debía de pivotar sobre cuatro aspectos:

- la geografía física, guiada por la geología, era la base del proceso educativo; en ella se encontraban las claves de las demás ramas de la geografía.
- la geografía agrícola, industrial y comercial debían ocupar un lugar más importante en su enseñanza.
- había que prestar atención a la estadística.
- era fundamental emplear los mapas bajo todas sus formas, usando siempre el encerado.

Siguiendo estos planteamientos de Levasseur, Ballester insistió en sus consideraciones metodológicas en que la base de la nueva enseñanza geográfica había de ser la geografía física, que abarcaba «el estudio de la *actividad* natural del globo (además del estudio de los *accidentes naturales*)», es decir, «no sólo la ciencia estática sino dinámica de la Tierra» planteando el profesor mallorquín que ésta «debe presentarse con las diversas manifestaciones de las fuerzas que constituyen el clima, la vegetación, el aspecto del suelo, la fisonomía propia y la capacidad productora de cada región». Ese conocimiento de la geografía física tenía que de apoyarse en el estudio del mapa que debía de usarse continuamente en el encerado para desenvolver ante los alumnos el complicado mecanismo geográfico, mediante un razonado estudio de las partes que constituyen el todo. (Ballester 1901: 50, 22),

Eduardo Moreno López, desde su cátedra de Ourense, se fijó más en las aportaciones de la geografía alemana, particularmente en las de su héroe científico, Federico Ratzel, autor de la *Antropogeografía*, quien sostenía que «todo el pensamiento del hombre moderno ha tomado huella geográfica».

Estos profesores renovadores apostaban por hacer de la geografía, hasta entonces un saber descriptivo, una disciplina explicativa y una ciencia aplicada en la que la influencia de la Biología, que había mostrado que la vida está condicionada por el medio, era considerable. La Geografía era la disciplina que estaba en condiciones de explicar las múltiples interrelaciones

científicas en la era de Cajal. Me refiero a las tituladas «Desde Valldemosa Mateo Obrador presenta en 1901 a un profesor innovador» [10 febrero 2013]; «Lecturas de un profesor de geografía en la Mallorca de 1901» [16 febrero 2013]; «La importancia del mapa para un metodólogo de la enseñanza de la geografía» [24 febrero 2013]; «Interés en Buenos Aires por la geografía española y europea hace cien años» [11 septiembre 2013].

entre la Tierra y el hombre. Esa geografía fundada en las ciencias biológicas, maestras de las ciencias sociales, estimulaba un pensamiento organicista de tal manera que los hechos geográficos –fuesen un meteoro o una emigración, la distribución de las aguas o la distribución de las riquezas– «todos constituyen –en palabras de Moreno López– un organismo en el que la más estrecha dependencia liga a los unos con los otros en una sujeción mutua y en un omnilateral condicionamiento, hecho que no ha podido ser visto y apreciado hasta nuestros días» (Moreno López 1903: 14).

Por su parte, Leopoldo Pedreira hizo suyas, a través de la lectura de un texto de Ricardo Beltrán y Rózpide, las consideraciones del británico James Bryce quien, en un artículo sobre la importancia de la geografía en la educación publicado en *The Scottish Geographical Magazine* en 1902, consideraba que la geografía era la puerta de las ciencias físicas y llave de las ciencias históricas ya que «todas las ciencias físicas brotan de la Geografía, como centro que es ésta del grupo a que pertenecen, y en ella se muestra la relación que hay entre todas. Es a modo de un gran vestíbulo o sala de ingreso en que se abren las puertas que conducen a los departamentos destinados al estudio especial de las ciencias particulares» (Pedreira 1908: X).

Unos y otros, como veremos cuando nos aproximemos a sus prácticas docentes, eran firmes defensores del lema acuñado por Levasseur: «Hacer comprender la geografía por los libros, hacerla ver por los mapas» (Ballester 1901: 18-19), para definir el método intuitivo que hacía de la geografía una ciencia viva, capaz de demostrar, describir, enseñar, interesar e instruir. La geografía debía consistir por tanto en *lecciones de cosas* en lugar de *lecciones de nombres*. De ahí que el mapa, como cuadro sintético de los detalles que configuraban el estudio de un área geográfica determinada, se convirtiese en aquella época en el material didáctico estratégico. Un mapa que podía adquirir múltiples formas -cartas o mapas murales, atlas, croquis en el encerado- y que aspiraba a ser un resumen, una especie de síntesis hábilmente hecha, que dejase impresa en el alumnado nociones concretas y duraderas.

¿CÓMO ENSEÑAR UNA GEOGRAFÍA RENOVADA?

El puñado de profesores renovadores de la enseñanza de la geografía que actuaron en las aulas de bachillerato a principios del siglo xx no sólo se empeñó en revelar ante la opinión pública lo que era la ciencia geográfica, su índole,

su objeto, su contenido, su importancia, es decir, sus fundamentos epistemológicos y su relevancia social, sino que puso empeño en renovar una práctica educativa anquilosada que había convertido a la geografía en un «catálogo de nombres sin trabazón ni enlace, árido, insulso, indigesto y fatigoso» (Pedreira 1908: XI).

En el prólogo de un manual que escribió Leopoldo Pedreira cuando se trasladó en 1908 desde el Instituto de Cuenca al de su ciudad natal en A Coruña, explica cómo tenía que impartirse la enseñanza de la geografía en los institutos. En su opinión tenía que basarse en la explicación de mapas y en la copia de estos mapas por el alumno, «copia aproximada, calcada si es preciso, o utilizando mapas mudos ya dibujados» sin rigorismos matemáticos, tecnicismos cartográficos, ni exigencias desmedidas de buen dibujo (Pedreira 1908: XV). Esta convicción es la que explica que entre 1906 y 1910, Eduardo Moreno López desde Ourense, y José Esteban y Gómez, desde el Instituto del Cardenal Cisneros, editasen sendos atlas escolares, para ser usados por sus alumnos en sus trabajos prácticos. En ellos fijaré mi atención más adelante.

Además del asiduo dibujo de los mapas, estos profesores renovadores de la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato usaban otros recursos pedagógicos: colecciones de lecturas de contenido geográfico;¹³ paseos escolares –como los que promovía por Toledo a principios de siglo el catedrático del Instituto de San Isidro Manuel Zabala–; el estudio razonado y nemotécnico de la toponimia; el folklore, es decir, los refranes y coplas populares, usados frecuentemente por el geógrafo Eliseo Reclus, que tenía lectores en la sociedad española de aquel entonces; y la exposición narrativa que convertía la árida descripción geográfica de la mayor parte de los manuales existentes en la época en amena prosa de viajes. Para explicar fenómenos geográficos de origen astronómico, tales como las estaciones, usaron asimismo globos terrestres y aparatos de proyecciones con placas epidoscópicas. Y conocían que el fonógrafo y el cinematógrafo podían ser poderosos instrumentos colaboradores de la ciencia geográfica, como había ocurrido en la misión antropológica de la Sociedad de Cambridge a las islas del estrecho de Torres (Pedreira 1908: XV-XVI).

Estos profesores pusieron también empeño en que sus alumnos dispusiesen de atlas elementales, de textos concisos que explicasen y pusiesen de relieve los datos más interesantes de cada mapa, dotando de significado a la información proporcionada por la carta geográfica, y libros de lecturas geográficas, que instruyesen deleitando.

13 Ver al respecto la antología editada por Alvarez Sereix y Pedreira (1910).

En un panorama dominado por manuales que los coetáneos consideraban «una verdadera vergüenza nacional desde el punto de vista científico, porque acusan desconocimientos del carácter y contenido de la asignatura» (Pedreira 1908: XVI) surgieron en los primeros años del siglo xx diversos libros de texto que elevaron el nivel de la enseñanza de la geografía. Entre ellos destacaré el que publicó en Ourense en 1902 el catedrático de Geografía e Historia Eduardo Moreno López para afrontar el desafío que supuso la implantación en el currículo por parte del ministro García Alix de la novedosa asignatura de Geografía histórica, comercial y estadística, transformada poco después en el plan de estudios impulsado por el conde de Romanones en Geografía comercial. Se trata de su *Compendio de Geografía Económica* redactado para servir de texto a los alumnos de «Geografía comercial y estadística» en la segunda enseñanza y estudios de comercio.

Mediante un lenguaje sencillo explicó ese catedrático republicano –hijo de otro notable republicano como fue el también catedrático de Geografía e Historia del Instituto de Cádiz Alfonso Moreno Espinosa a quien dedicó el libro que comentamos– cómo el objeto de esta nueva asignatura era el estudio de la producción, el cambio y el consumo en los distintos lugares del planeta a través de los métodos proporcionados por la estadística. Esta disciplina había sido impulsada por la mentalidad positivista que se había ido expandiendo en la sociedad española en el último tercio del siglo xix como se revela en la siguiente consideración de Moreno López: «El rigor creciente de los métodos científicos de investigación no permite más que un procedimiento para el examen de la vida económica, como de cualquier otra manifestación de la actividad, y ése, es, la presentación de datos positivos y exactos concretados en cifras, o dicho de otro modo, mediante la Estadística» (Moreno Espinosa 1902: 10-11). El término estadística resultaba un tanto polisémico por lo que este profesor diferenció la estadística como operación y como ciencia.

La estadística como operación «consiste en considerar como unidades los hechos naturales o sociales, y en determinar la cifra de todos los de un mismo orden dentro de un espacio más o menos extenso» por lo que desde esta perspectiva la estadística se encarga de dar respuesta a la pregunta ¿cuántos o cuánto?, que en su opinión «es obligada en estos tiempos positivistas». Pero además la Estadística es la ciencia de las estadísticas siendo su objeto «los hechos naturales o sociales, pero representados por números» (Moreno Espinosa 1902: 11-12).

Para llegar con facilidad a sus lectores, el autor de este manual ofreció

ejemplos relacionados con la vida del aula o con el entorno de los alumnos. Así, al dar cuenta de las operaciones estadísticas, manifiesta que consisten en la anotación, reunión y distribución en cifras de los datos recogidos y compilados referentes a un orden determinado de hechos o fenómenos. Y aclara también que estas operaciones son tanto más perfectas cuanto más minuciosa es la descomposición que en ellos se hace de los diversos elementos componentes de un hecho lo que ilustra con el siguiente ejemplo y consideración metodológica:

Una operación estadística es el recuento de los alumnos de una clase; supongamos que ese recuento arroja un total de 120 alumnos; este será *un dato estadístico*. Pero si la operación no se detiene aquí, y ese dato se descompone en otros muchos, tendremos una estadística, tanto más perfecta cuanto esta descomposición sea más minuciosa y racional; así será si en esos 120 alumnos distingo y cuento los aplicados, los desaplicados y los medianos; si los clasifico por edades, por las facultades intelectuales predominantes, por su docilidad o indocilidad, etc, etc. Fácil es comprender que esta tarea, realizada en pequeño, es sencilla y puede ser absolutamente exacta; pero que, a medida que se extiende el campo de acción y aumenta el número de los datos o hechos que haya que anotar y recoger, la exactitud y comprobación de los mismos tiene que ser menor. Así, el censo de un pueblo de pocos vecinos será fácil de hacer, y con todo género de datos; pero el censo de una nación es ya una labor más complicada y que puede merecer menos fe. (Moreno Espinosa 1902: 12-13).

Este catedrático de mentalidad positivista intentó explicar de manera sencilla las reglas para el manejo y estudio de los datos estadísticos. Destacó entre ellas la exactitud del dato y su comparación con datos análogos de otras épocas o bien con todos aquellos que, siendo coetáneos, quepa considerar que guardan con él alguna relación. En su opinión tales comparaciones eran provechosas y podían proporcionar útiles enseñanzas, aunque en principio los datos examinados no guardasen relación posible a primera vista. Y para mostrar que a veces «hechos muy desemejantes guardan entre sí relaciones estrechas, difíciles de sospechar sin una gran sagacidad» recurrió a un ejemplo próximo a sus alumnos al establecer una relación entre la disminución de los alumnos matriculados en su instituto con la crisis vinícola que azotaba a la provincia:

La estadística de la matrícula del Instituto de Orense arroja desde hace algunos años una disminución sostenida, y la estadística, si se formara, de los hectolitros de vino cosechados en esos mismos años, marcaría igualmente un considerable descenso. A primera vista, entre esos dos hechos no cabe relación posible, y, sin embargo, siendo Orense una región eminentemente vinícola, tiene en esa cosecha su primer elemento de vida y fuente de riqueza; su disminución implica empobrecimiento para muchos de sus habitantes, la ruina

para algunos; y como la instrucción en los establecimientos de enseñanza es costosa, es natural que, al disminuir la riqueza de la región, disminuye el número de padres que se encuentran en condiciones de matricular sus hijos en el Instituto. Y véase como dos hechos tan desemejantes pueden estar, sin embargo, condicionados (Moreno Espinosa 1902: 13-14).

LA MEJORA DE DOTACIÓN DE MATERIAL CIENTÍFICO

Todos los profesores mencionados y otros, como José Ramón López de Vicuña, catedrático del Instituto de A Coruña antes de que le sustituyese Leopoldo Pedreira, coincidían a principios del siglo xx, en que en las clases de geografía «el libro es el auxiliar, la explicación y el mapa lo esencial» (Ballester 1901: 56 citado por Pedreira 1908: XIV). De hecho, Leopoldo Pedreira, cuando estaba de catedrático de Geografía e Historia en el Instituto de Cuenca, dividía a sus cuarenta alumnos de la asignatura Geografía de España en cinco secciones, cada una de las cuales constaba de siete alumnos y un instructor. En la primera parte de la clase los integrantes de las secciones presentaban sus ejercicios escritos que eran supervisados por los instructores y por el profesor. Los treinta minutos siguientes se dedicaban a resolver las preguntas que se suscitaban ante el mapa y el cuarto de hora final a la preparación de la lección siguiente (Álvarez Sereix y Pedreira 1903: 48).

Pero todos ellos se encontraron con la dificultad de carecer de materiales apropiados para la enseñanza de la geografía por diversas razones. Entre ellas cabe mencionar la incapacidad de los editores españoles para satisfacer las demandas de centros docentes y la carencia de fondos para la compra de buenas colecciones de mapas.

Respecto a la primera cuestión, cabe señalar que a principios del siglo xx no se editaban en España apenas mapas murales, excepto los seis muy conocidos de la industria barcelonesa de los Paluzie, y ello a pesar de que los aranceles aduaneros protegían la “anémica” cartografía española. En cuanto a la segunda, profesores de la época estimaban que para impartir una adecuada clase de Geografía universal se requería una mapoteca ideal formada por un juego de mapas físicos y políticos, tanto escritos y mudos, de los continentes y principales estados europeos, cuyo coste ascendía a dos mil quinientas sesenta pesetas. Este cálculo se hacía teniendo en cuenta que el coste medio de cada mapa era de cuarenta pesetas, cantidad enorme para invertirla en solo una cátedra de instituto (Álvarez Sereix y Pedreira 1903: 12-13).

El resultado de esa situación era que el material del que se disponía para la enseñanza de la geografía a finales del siglo XIX, principios del siglo XX, era «regularcito» como definía la situación del Instituto de A Coruña, su catedrático de Geografía e Historia el ya mencionado López de Acuña (Ballester 1901: 56), o deficiente, como en el de Cuenca, donde no había ningún mapa de Oceanía hasta que su catedrático Leopoldo Pedreira importó de Berlín una carta muda de geografía física de Australia y Polinesia (Álvarez Sereix y Pedreira 1903: 13).

No obstante una medida tomada por un gobierno liberal a finales de 1905 y aprobada por el Parlamento consistente en dotar en los presupuestos del Estado de una partida extraordinaria de cien mil pesetas para la adquisición de material científico de experimentación destinado a las cátedras y laboratorios y gabinetes de los institutos supuso una mejora sustancial para el ajuar de las cátedras de Geografía e Historia de ciertos institutos. Esa partida extraordinaria se mantuvo en años sucesivos hasta que se creó en 1911 el Instituto de Material Científico que sería dirigido por el tándem Cajal y Rodríguez Mourelo. Hubo pues un lustro en el que entró una significativa cantidad de dinero en los institutos para incrementar su dotación científica.¹⁴

Así, por ejemplo, el director del Instituto General y Técnico de Pontevedra Ernesto Caballero¹⁵ en documento firmado el 28 de febrero de 1906,¹⁶ dirigido al Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes,

14 Presenté un balance de esa inyección de recursos económicos en los institutos generales y técnicos entre 1906 y 1910 en la comunicación «La importancia de una circular de 1906 para el equipamiento científico de los institutos» presentada en las VIII Jornadas de Institutos históricos, celebrada en Badajoz entre el 2 y el 4 de mayo de 2014. Se puede consultar en el sitio web de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos en <https://sites.google.com/site/andelpih/general-information/communications/badajoz> [consultado el 31 de julio de 2014] y en https://www.academia.edu/6982441/La_importancia_de_una_circular_de_1906_para_el equipamiento_cientifico_de_los_institutos

15 Ernesto Caballero Bellido (Salamanca 5 agosto 1858-Pontevedra 20 febrero 1935) obtuvo a los 21 años la cátedra de Física y Química. Inició su carrera docente en el instituto de Gijón. En 1881 se trasladó a Pontevedra, de cuyo instituto fue director entre 1900 y 1921. Impulsor de la fotomicrografía abrió una línea de investigación sobre las diatomeas, uno de los principales grupos de algas. Más información en la versión gallega de Wikipedia y en la necrológica del diario de Pontevedra *El País* de 21 de febrero de 1935, p. 1.

16 AGA. Sección Educación. Caja 32/09309. Pedidos de material científico.

mostró interés en adquirir el siguiente material científico destinado a la cátedra de Geografía e Historia:

- el conocido como planetario Lloret, construido por el oficial del Ejército retirado, José Lloret y de Yepes, que facilitaba el estudio de los fenómenos astronómicos que afectaban más directamente a nuestro sistema solar. Su coste era de 200 ptas ¹⁷.

- una colección de cinco mapas murales grandes editados por la casa Paluzie de Barcelona correspondientes a los cuatro continentes extraeuropeos (América, Asia, Oceanía y África) y al mapamundi, cuyo coste era de 185 ptas.;

- una esfera terrestre, en relieve de 42 cm., por 245 ptas.;

- el mapa hipsométrico y altimétrico de España y Portugal del ingeniero de minas Federico de Botella, cuyo coste era de 121 ptas.;

- una esfera terrestre colgante de tamaño grande que vendía la casa Sucesores de Hernando de Madrid por 122,50 ptas.;

- una colección de mapas de dos caras de Vidal Lallodie (sic) [Lablache] y Rafael Torres Campos, por 141 pesetas.

Todo ello ascendía a 1.819,50 ptas. dentro de una petición más amplia cuyo coste total ascendía casi a diez mil pesetas pues en su demanda ese instituto había solicitado también hacer un gasto de 1.990 ptas. para su laboratorio de química, 1.988 para su gabinete de física, 1.915 para su gabinete de historia natural, y 1.879 para su gabinete de agricultura.

Las peticiones de otros institutos en ese año de 1906 fueron también muy variadas. (Entre paréntesis se indica el coste de cada uno de los objetos.) El de *Albacete* pidió una colección de mapas murales de Kipert (sic) [Kiepert] para la Geografía física y política de las naciones de Europa (300 ptas.); una colección de mapas Sydon-Habenicht (Justus Perthes) (350 ptas.); 2 globos, terrestre y celeste, y una pizarra de 0,80 m. de diámetro (200 ptas.). El de *Burgos* una colección de mapas mudos (87 ptas.) El de *Cáceres* solicitaba la adquisición de un aparato para proyecciones luminosas con una colección mínima de 500 fotografías para proyecciones geográficas con un coste aproximado, según se deducía del catálogo de Fils d'Emile Deroylle, de dos mil

¹⁷ Téngase en cuenta que en 1907 en un taller de acabado de carriles en Altos Hornos de Vizcaya el jornal medio era de 4 pesetas. (Fernández de Pinedo 1992: 127). Hacia 1910 un kilo de pan de trigo costaba en España de media 0,37 ctmos., un kilo de patatas 0,15 ctmos., un kilo de azúcar 1,25 ptas y una habitación 75,46 ptas (Nicolau-Nos, Pujol-Andreu 2006: 526-527)

pesetas. Se justificaba esa cara adquisición en que era muy conveniente «para el estudio práctico y de experimentación de la asignatura de Geografía con la orientación moderna que hoy se aplica a dicha enseñanza». El de *Ciudad Real* demandó el mapa geológico de España por la comisión oficial correspondiente (110 ptas.) y un aparato cosmográfico de «nuestro sistema planetario, con movimientos de relojería perfeccionados, premiado en Bruselas» (2.000 francos). El de *Granada* una máquina ampliadora para proyecciones y una colección de cristales (500 ptas.) y una colección de mapas de descomposición (50 ptas.). El de *La Coruña* un planetario contenido en un globo de cristal, con las estrellas, y representando los movimientos de los planetas por medio de un manubrio (400 frs.). El de *Lérida* basó su pedido en el catálogo de Justus Perthes de Gotha solicitando diverso material cartográfico por un importe de 233 marcos, que equivalían a 466 ptas. Entre ese material se encontraba un Atlas de Alemania y sus colonias con 30 mapas, cuyo importe era de 48 marcos; un mapa de África escala 1:400.000 (26 marcos) y mapas de Europa, Sudamérica, el imperio alemán y un mapamundi. El de *Logroño* cuatro mapas murales de los continentes extra europeos, fabricados por Paluzie con un coste cada uno de ellos de 17,33 ptas., y tres mapas murales mudos de Asia, África y América, también de la casa Paluzie, que costaban 15,33 ptas. El de *Palma de Mallorca* hizo un pedido de 135 ptas. desglosadas de la siguiente manera: un “novísimo” mapa hipsométrico batimétrico de España y Portugal por Federico de Botella y Hornos (78 ptas.); un mapa de los escudos de armas de las 49 provincias de España por Paluzie (7 ptas.); una gran colección de láminas de astronomía por Reinoso (17,50 ptas.) y carteles geográficos mudos por Reinoso (32,50 ptas.). El de *Toledo* demandó una colección de diez cuadros con movimiento para la enseñanza de la geografía astronómica, cuyo coste era de 100 ptas. y una colección de siete mapas murales mudos para la Geografía descriptiva, por valor de 200 ptas.¹⁸

Aquel año de 1906 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes no pudo satisfacer todas esas demandas, pero es muy probable que a lo largo de los años siguientes sí fuesen entrando en las aulas de esos institutos parte o casi todo el material geográfico enumerado. Sí conocemos, por ejemplo, las adquisiciones hechas en otros institutos para sus cátedras de Geografía, como es el caso del Instituto de Orense. Su catedrático, el activo e innovador profesor Eduardo Moreno, pidió en 1906 comprar el ya mencionado mapa hipso-

18 AGA. Sección Educación. Caja 32/09309. Pedidos de material científico de los Institutos.

métrico y batimétrico de España y Portugal de Federico Botella, en pasta alabastrina, y cuatro años más tarde, poco antes de fallecer, el mapa en relieve de Galicia en el que se mostraba su esquema orográfico e hidrográfico, elaborado por Vicente Fraiz Andón, director –tras una larga experiencia cubana– de la Escuela Normal de Maestras de Santiago, y Rafael de la Torre Mirón, escultor, y profesor de dibujo de esa Escuela Normal y del Instituto de Santiago.¹⁹

LA VISUALIZACIÓN DEL MUNDO Y DEL PAÍS EN LAS AULAS DE BACHILLERATO Y DE OTROS CENTROS EDUCATIVOS

En el marco de la intensa labor desplegada por Eduardo Moreno López tras su instalación en Ourense en 1897, después de haber obtenido la cátedra de Geografía e Historia de su Instituto y adonde llegó en compañía de su amigo el también catedrático de Psicología, Lógica y Ética de ese instituto y futuro dirigente socialista Julián Besteiro, cabe destacar un singular y meritorio instrumento didáctico: el *Atlas escolar o colección de cartas de estudio para uso de los alumnos de Geografía general y de Europa de los Institutos de Segunda Enseñanza y de todos los alumnos de Geografía en los distintos centros de enseñanza*. Por diversas circunstancias, esta obra, publicada por primera vez en 1907 en Barcelona, en la Tipografía del Anuario de la Exportación, ubicada en el céntrico paseo de San Juan, resalta en el panorama educativo español de aquella época. Destacaré las que considero más relevantes.

En primer lugar por su carácter pionero. A diferencia de otros países en los que la cartografía escolar tenía un amplio desarrollo, como sucedía en el Reino Unido (McDougall-Waters 2014)²⁰ en España no sucedía lo mismo. No existían tales instrumentos de trabajo, tan necesarios y útiles para el aprendizaje de los alumnos. De ahí las vacilaciones de este autor a la hora de su ejecu-

19 Más información sobre las demandas planteadas por ese instituto gallego en la entrada «Propuestas para renovar el material científico del Instituto de Ourense entre 1906 y 1910» [27 marzo 2014] del blog *Jaeinnova. Cuaderno de investigación de Leoncio López-Ocón sobre las reformas educativas y científicas en la era de Cajal*. [consultada el 1 de agosto de 2014].

20 Agradezco a Sandra Sáenz-López que me llamase la atención sobre este artículo, derivado de la tesis doctoral de Julie McDougall-Waters «Publishing history and development of school atlases and British geography, c. 1870-c.1930», accesible en el repositorio digital de la Universidad de Edimburgo (ERA Edinburgh Research Archive).

ción, como reconoce en el prólogo fechado en Orense en julio de 1907.²¹ Pero se animó a dar cima a su empeño de elaborar una cuidada colección de cartas de estudio por dos razones. Porque reproducían “las que hace muchos años vienen dibujando nuestros alumnos en nuestra cátedra de Orense, y de cuya eficacia instructiva y educativa tenemos hartas pruebas para poder dudar” (Moreno López 1907, Prólogo). Y porque se inspiró en algunas colecciones análogas francesas, entre las que destacó los Atlas escolares de Vidal Lablache y Eyserich, «y muy especialmente las Cartas de Estudio de Dubois y Sicurin (sic), que han sido nuestra más constante y útil guía».²² Mostraba así Eduardo Moreno López un buen conocimiento de los avances del conocimiento geográfico y del desarrollo de la geografía escolar en Europa, actitud común en un puñado de colegas.²³ Por ejemplo, meses después, cuando Ricardo Beltrán y Rózpide dio lectura a su informe «El ideal geográfico y los progresos de la geografía» en la Real Sociedad Geográfica en calidad de secretario general, se inspiró en la conferencia dada por el presidente de la Real Sociedad Geográfica de Londres en la Sociedad Escocesa de Geografía (Beltrán Rózpide 1908: 5).²⁴ Por su parte, Rafael Ballester presentó a finales de 1907, en el mismo año de la primera edición del Atlas escolar de Eduardo Moreno López su tesis doctoral *Investigaciones sobre metodología geográfica* en la que mostró no solo un buen conocimiento de los progresos de la enseñanza geográfica en Alemania y Francia, sino también de la evolución de los estudios geográficos en Inglaterra, Escocia, Suiza, Bélgica, Italia y Portugal (Ballester 1908 y 1909).²⁵

21 Reproduje ese prólogo en la entrada «Geografía moderna en las aulas del Instituto de Orense hacia 1907» [10 de marzo de 2013] del blog *Jaeinnova. Cuaderno de investigación de Leoncio López-Ocón sobre las reformas educativas y científicas de la era de Cajal*.

22 Se refiere Eduardo Moreno López a *Cartes d'Etude pour servir à l'Enseignement de la Géographie et de l'Histoire* de Marcel Dubois y E. Sieurin. El atlas escolar de Vidal Lablache estaba basado en su Atlas general publicado por Armand Colin entre 1890 y 1894. Un interesante análisis de este gran proyecto cartográfico en Robic (2002).

23 Ver al respecto las observaciones de Pedreira (1908: XV) donde recomienda para la enseñanza en los institutos el *Taschen-Atlas* de Justus Perthes, de Gotha, y el *The Handy Shilling Atlas of the World* de George Newnes, Londres, cuyos 120 «primorosos mapas» tenían un coste increíble: 1,25 pesetas es decir como subrayaba Pedreira admirado «¡Casi a céntimo cada mapa!».

24 Esa conferencia titulada «Geographical ideals» fue publicada en *The Geographical Journal* en enero de 1907 según reseñase Ricardo Beltrán Rózpide (1908).

25 Una aproximación a su contexto, a sus contenidos y a su recepción en Argentina en «Interés en Buenos Aires por la geografía española y europea hace cien años», en

En segundo lugar, por revelar el moderno pensamiento geográfico y pedagógico de este profesor, muy influido por la antropogeografía ratzeliana, cuyos planteamientos dio a conocer en sus manuales y en el breve estudio que dedicó a la vida y obra de Ratzel (Moreno López 1910). Hacia 1907 Moreno López estaba en posiciones de avanzada en su práctica docente y en su capacidad de compromiso social, como lo acreditó su impulso por aquel tiempo a la constitución de la universidad popular de Ourense. (Benso 1999). De ahí que con su Atlas pretendiese satisfacer exigencias científicas y requerimientos pedagógicos. En su opinión la Geografía era el estudio de la Tierra desde el punto de vista humano por lo que era una ciencia humana y una ciencia de la vida, tal y como sostenían los ratzelianos. Firme defensor de la geografía como ciencia práctica y de aplicación sostenía que los hechos geográficos tenían que estudiarse como factores de la vida social. En cuanto a los requerimientos pedagógicos, los cifraba en la importancia de presentar ordenados los datos y de forma conveniente. Partidario del método deductivo sostenía que los datos geográficos tenían que exponerse yendo de lo general a lo particular, de lo más genérico a lo específico, presentando en primer lugar dentro de cada materia aquella categoría de hechos que había que considerar como sus causas o antecedentes, sin cuyo conocimiento previo no era posible explicar sus efectos o consiguientes. Y para sostener su argumentación presenta el siguiente ejemplo: «la *Hidrografía* es un hecho geográfico determinado por la *Configuración vertical*, y sería, por tanto, un grave error pedagógico, en el que, sin embargo, se incurre harto frecuentemente, el invertir el orden en su exposición». (Moreno López 1907: Prólogo). Respecto a la exposición de los hechos geográficos, sostenía que había que proceder, para que se apreciaran en su conjunto, relacionándolos con los precedentes que los determinan o condicionan. Esta forma de proceder permitía articular los datos resaltando el carácter orgánico de la ciencia geográfica y facilitando así también su aprendizaje pues cuando la exposición de los hechos permite mostrar sus conexiones íntimas y el «proceso admirable de su generación» se mantiene despierto y avivado el interés de los alumnos.

Empeñado Moreno López en que la Geografía como disciplina docente debía tener una finalidad práctica planteó que sus enseñanzas tenían que ir encaminadas a que las «nuevas generaciones» dispusiesen del «conocimiento exacto de los factores políticos hoy en juego sobre el Planeta con sus re-

el blog *Jainnovva*. Cuaderno de investigación de Leoncio López-Ocón sobre las reformas educativas y científicas en la era de Cajal. [11 septiembre 2013].

cursos de todo género y principalmente los económicos». Era prioritario en su opinión proveer a los alumnos de «elementos de juicio para que aprecien con exactitud el valor de los agentes que han de concurrir a la *West-Politik* (Política mundial) y a la vida universal, de la que forma parte y depende, la de la nación a que pertenecemos, y aun la propia vida individual». Por tales razones consideró que la enseñanza de la geografía tenía un «inmenso valor social y político» y la necesidad «imperiosa» de darle un carácter «eminente práctico y de aplicación». Es esa convicción la que orientó los contenidos, la disposición y los detalles de su *Atlas escolar* o *Colección de elementos gráficos* en la que se concedía un amplio espacio a la Geografía económica, como apreciará el lector al consultar su índice,²⁶ asunto que constituía una novedad «en la enseñanza de la Geografía en nuestro país» por lo que se vio obligado a justificar su iniciativa con un largo razonamiento que reproduzco porque nos muestra cómo su práctica de la geografía era la expresión de su pensamiento en acción (Livingstone 1992: 3) y porque el darwinismo social formaba parte del bagaje intelectual de republicanos como Eduardo Moreno López. Démosle pues la palabra:

El [razonamiento] fundamental es esta verdad indiscutible: *la lucha por la vida reviste cada día más carácter económico*. A las antiguas cuestiones nacionales que dividían a los pueblos, suceden, con creciente preponderancia, las cuestiones económicas, las de intereses materiales. Ese es el terreno sobre el que se han de librar las luchas futuras, el campo de batalla, o el pacífico palenque, abierto a las generaciones actuales, o las venideras. Es inútil cerrar los ojos a esta abrumadora realidad. Pues bien; ¿puede un maestro, más aun, puede una enseñanza, que no es en último término sino *una preparación para la vida*, prescindir de esa imposición de los hechos, volverles la espalda y aferrarse a rutinas que hacen inútil, cuando no dañosa la instrucción?... *Hay que suministrar ciencia viva y para la vida*. Este es el lema de la pedagogía moderna...Y, he ahí, la razón capital que tenemos para enseñar con amplitud Geografía Económica en nuestra cátedra oficial, y he ahí, porque damos larga cabida a esta clase de datos en nuestros programas, y porque hemos hecho otro tanto en este Atlas, y porque aprovechamos toda ocasión de difundir este concepto y orientación de la enseñanza geográfica (Moreno López 1907, Prólogo).

En tercer y último lugar cabe resaltar que la *Colección de cartas de estudio* publicadas por Eduardo Moreno López en la Barcelona de 1907 tuvo cierta calidad técnica y cuidado expositivo. Su factura no era precaria, como la mayor parte de los atlas históricos coetáneos (García Álvarez 2013: 325). Su composición y acabado no eran comparables a los de los atlas escolares

26 Se reproduce como anexo 1 de este texto.

alemanes, británicos, franceses e italianos de aquella época, pero era un producto digno. Sus 48 cartas y 153 cartones fueron editados a cinco colores por la prestigiosa litografía Aleu de Barcelona, que por esa época trabajaba en estrecha colaboración con el editor José Espasa. Se puso cierto cuidado en la simbología de cada uno de los mapas que ilustraban cada una de los puntos de vista con los que el autor quiso mostrar el mundo a sus lectores, y destacó en negrita los conceptos claves de sus explicaciones. Las leyendas por tanto fueron numerosas y las 48 cartas tenían sus explicaciones correspondientes en las que Moreno López justificaba los criterios seguidos en su selección y composición. Por ejemplo la primera carta alusiva a la carta del tiempo –la única que formaba parte de la sección en la que se explicaba la geografía astronómica– contenía dos cartones en los que se mostraban los meridianos y las horas, y las latitudes, los días y las horas, remarcando las líneas astronómicas de referencia (lámina I). Esta disposición se explicaba por la siguiente razón: «La finalidad pedagógica de esta carta es mostrar sobre el planisferio el valor geográfico de la *red de círculos* [en negrita en el original] y las enseñanzas que esas líneas ofrecen. No se trata únicamente de que los alumnos aprendan sobre la carta longitudes y latitudes; se trata de algo más práctico y de mayor utilidad: de que el escolar conozca cómo influye sobre la vida la situación de los pueblos determinada por las líneas astronómicas» (Moreno López [1907] 1912). Carta tras carta, en las que él presentó lo sustantivo de la Geografía Astronómica, Física, Biológica, Política, Económica y Descriptiva, siguió el mismo procedimiento explicativo, orientando a sus lectores, entre los que él destaca a los profesores, cómo debían de hacer uso de los mapas. Esto es lo que manifiesta al presentar la segunda carta de su atlas (lámina II):

Esta carta presenta en el tamaño de toda la página la distribución geológica indicadora del proceso seguido en la *formación del suelo*.

Hemos dado prioridad a esta carta entre las de Geografía física porque ella enseña la historia del planeta además de instruir sobre la estructura y composición del suelo en las diferentes regiones de la Tierra; conocimiento importantísimo por la relación estrecha entre la formación geológica de los terrenos y la distribución de las riquezas minerales.

Sobre esta relación debe el Profesor insistir aleccionando al alumno sobre hechos como la presencia del estaño asociado siempre al granito, las emanaciones plomíferas al comienzo de la edad secundaria, las emisiones de cobre en la primaria y en el período eoceno, el oro en las rocas eruptivas, la hulla en los terrenos carboníferos y en los cretáceos, pérmicos y liásicos.

Estas asociaciones y el examen de la distribución geográfica de las formaciones geológicas principales constituyen la enseñanza principal que suministra este gráfico.

Dado que la función principal del Atlas era servir de guía visual a los estudiantes de la asignatura Geografía general y de Europa que se impartía en primero de bachillerato no ha de extrañar que casi la mitad de los contenidos de la obra estuviese dedicada a hacer un recorrido visual por los estados europeos distinguiendo los que eran considerados grandes potencias mundiales –como Rusia, Alemania (lámina III), Francia e Inglaterra que se presentaban desde una triple perspectiva: física, política y económica–, de las de segundo orden en las que la representación de sus recursos económicos era más limitada. España era presentada junto a Portugal en dos cartas dedicadas a la Península Ibérica, quizás como expresión de un iberismo latente en la opción republicana a la que estaba adscrito Eduardo Moreno López, que osciló del partido liderado por Nicolás Salmerón al que dirigiera Alejandro Lerroux. El abrumador peso de los contenidos dedicados al continente europeo no dejaba excesivo margen para prestar atención a otras partes del mundo a excepción del continente americano, interés derivado probablemente del hispanoamericanismo proyectivo del progresismo español que hundía sus raíces en el siglo XIX, como expliqué hace tiempo (López-Ocón 1987, 1992) y sobre todo de la emergencia de Estados Unidos como potencia mundial. En efecto, el reconocimiento de los norteamericanos como actores relevantes del tablero mundial era sancionado con representaciones de sus aspectos físicos y políticos y tres mapas dedicados a su economía, diferenciando sus regiones agrícolas, los distritos mineros y sus centros industriales. En cuanto a México y América Central eran representados con cuatro cartones de pequeña escala, con una información sumaria. En la América del Sur el contraste entre la visión de Brasil, que se representaba con dos mapas –uno físico y agrícola, y el otro político e industrial– y las de Colombia y Venezuela representados de manera esquemática por un lado y de Ecuador, Perú y Bolivia, que no se mostraban verticalmente sino horizontalmente, era llamativa. Los Estados de la Plata y Chile sí merecían mayor atención pues dos cartones grandes, es decir, con una escala mayor representaban la geografía física y política de los Estados que se agrupaban en la mitad meridional de la América del Sur, y otros dos cartones pequeños informaban de sus recursos agrícolas y mineros. La última carta del Atlas estaba dedicada a mostrar mediante varios cartones los aspectos más relevantes de la geografía física, política y económica del Japón (lámina IV) que tras la guerra con Rusia había emergido como potencia mundial, y por la que Moreno López parecía sentir admiración al calificarlo como «pueblo civilizado» y «admirable nación». De otros países asiáticos, como China, objeto por aquellos años de las acciones

imperialistas de diversos estados europeos, Moreno López también disponía de buena información, aunque no apareciese representado en el Atlas que comentamos. Así se deduce de la conferencia inaugural que había impartido en el Liceo-Recreo de Artesanos de Orense el 24 de noviembre de 1900. En ella mostró a su auditorio la estrecha conexión existente entre los estudios geográficos y los problemas de la vida internacional, marcada en aquella coyuntura por dos conflictos. Por un lado la guerra anglo-bóer, cuya verdadera causa en su opinión era la construcción de una línea de ferrocarril que uniese El Cairo con El Cabo pasando por territorios bajo soberanía británica. Y por otra parte la cuestión china avivada por la guerra de los bóxers, la matanza de europeos y la consiguiente intervención de las potencias occidentales que impusieron condiciones leoninas al imperio chino (Moreno López 1903).

En cuarto y último lugar, el Atlas fue concebido como un instrumento didáctico, encaminado a estimular en los alumnos el aprendizaje de los fundamentos de la geografía mundial, en general, y europea en particular, y el gusto e interés por la comprensión de las interrelaciones entre las acciones humanas y las dinámicas del globo terráqueo como morada humana. Su concepción de carácter práctico y aplicado de los conocimientos geográficos le impulsó a diseñar más de 150 ejercicios relacionados con cada uno de los cartones en los que representó múltiples fenómenos geográficos y presentó el mundo tal como él se lo imaginó en 1907.

Así para comprender el primer cartón del atlas sobre los meridianos y las horas formuló las siguientes preguntas, relacionadas algunas de ellas con el esfuerzo, llevado a cabo en el último tercio del siglo xx, de crear un sistema de tiempo basado en la electricidad que permitiese unir todo el mundo, como ha analizado Peter Galison (2005: 91-171), y otras con la circulación de las obras de Julio Verne, tan usadas en las clases de geografía en aquellos tiempos y en los actuales.

¿Cuál es y qué significación tiene el meridiano *cero*? ¿Cuál es el meridiano de la *fecha límite*? ¿Por qué recibe este nombre? ¿Cuánto tiempo corresponde a un grado de longitud? ¿Por qué un reloj parecerá atrasar cuando se le lleva al Este y adelantar si se le lleva al Oeste? ¿Cuál es la hora media de la Europa occidental? ¿Y la de la central y la oriental? ¿A qué hora se recibirán en San Petersburgo y en Nueva York telegramas puestos en Londres a las doce del día? Pónganse otros ejemplos análogos. ¿Cuál es la hora universal adoptada en los ferrocarriles? ¿Cómo hay que dar la vuelta al mundo para ganar o perder un día? ¿Cómo se rectifica esta pérdida o ganancia? ¿Cómo un viajero puede averiguar la longitud del punto en que se encuentra por medio de un reloj?

Y este atractivo Atlas, que tuvo varias ediciones –como una de 1912 que es la que he consultado- y numerosos usuarios- como un tal A. Terroba, dueño del ejemplar que tengo en mis manos- se cerraba con estos otros ejercicios alusivos al Japón, objeto de la carta nº 48, y última, de la serie de elementos gráficos compuestos por Eduardo Moreno López:

¿Qué es el Japón geográficamente considerado? ¿Qué archipiélagos lo constituyen? ¿Cuáles son las islas principales? ¿Qué situación ocupan en el Océano Pacífico? ¿Qué accidentes marítimos originan los archipiélagos japoneses? ¿Qué accidentes terrestres ofrecen sus costas? ¿Cuál es la extensión superficial del Japón? ¿Cuál su *Configuración horizontal*? ¿Cuál es el carácter distintivo de su configuración vertical? ¿Cuál es el nivel predominante? ¿Cuáles son sus cumbres más elevadas? ¿Cuál es la localización de las tierras bajas? ¿Qué vertientes origina el relieve japonés? ¿Cuál es el río más considerable del archipiélago? ¿Qué lago es el de mayor extensión?

¿Cuál es la capital del Japón? ¿Qué poblaciones más importantes hay en la isla de Nipón u Hondo? ¿Cuáles de estas son capitales de departamento o Kou? ¿Qué poblaciones merecen citarse de las islas de Yeso, Sikok y Kiu-Siu? ¿Dónde se hallan situadas las ciudades más populosas de este Imperio? ¿Cuáles constituyen puertos comerciales de primer orden?

¿Cómo se divide el suelo del Japón según su diversa aptitud para el cultivo? ¿Cuál es la forma de cultivo predominante? ¿Cuáles son los principales recursos agrícolas del Japón? ¿Cuál es su localización respectiva? ¿Dónde se hallan las regiones de bosques?

¿Cuáles son los principales recursos minerales del Japón? ¿Cuál es la localización de la *hulla*? ¿Cuál la del petróleo? ¿Cuál la de los otros minerales?

En cuanto este singular Atlas escolar empezó a circular obtuvo reconocimientos y la autoridad del autor se consolidó. Así, a petición de Eduardo Moreno López,²⁷ y tras ser evaluada favorablemente por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y el Consejo de Instrucción Pública, una Real Orden publicada en *La Gaceta* del viernes 6 de agosto de 1909 lo declaró de mérito a los efectos de la Real Orden de 28 de febrero de 1908.²⁸ Y fue usado como referente en la enseñanza de la geografía en otros institutos españoles, de manera que el catedrático de Geografía e Historia del Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid José Esteban Gómez señalaba allá por 1912 al final de su programa de Geografía General y de Europa que los alumnos al examinarse

²⁷ *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, año XX, nº 875, Madrid 15 de junio 1908, p. 1055

²⁸ *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, año XXI, nº 958, Madrid 15 de agosto de 1909, p. 1706.

de la asignatura tendrían que presentar «ejercicios gráficos sobre cada una de las lecciones, adaptados al Atlas Escolar del Sr. Moreno López u otro análogo» (Esteban Gómez 1912 advertencia final).

Este era otro de los catedráticos comprometido con la enseñanza de la geografía como una ciencia «positiva y experimental, que estudia la Tierra como un organismo vivo, describiendo los hechos y fenómenos que modifican su superficie y originan el desenvolvimiento de la vida en sus distintas y variadas formas», y con el uso de métodos didácticos modernos que facilitasen un aprendizaje lúdico, pues en su opinión el alumno tenía que «manejar y tener siempre a su disposición todo el material científico necesario para que se dé cuenta exacta de los diversos hechos geográficos, por medio de aparatos, globos, mapas, colecciones de cuadros, proyecciones y obras ilustradas, que al mismo tiempo que le enseñan , le puedan servir de recreo y educación» (Esteban Gómez 1912: 7-8; 10).

Recientemente se ha reparado –de manera muy sucinta– en que fue autor de un *Atlas de historia de España* en 1916 en el marco de un análisis sobre el papel de los atlas históricos en la construcción cartográfica de una memoria nacional en la España liberal. Esos atlas estaban dedicados fundamentalmente a ser usados en sus clases prácticas por los alumnos de segunda enseñanza (García Álvarez 2013: 323). De los nueve atlas considerados se estima que el de Esteban Gómez fue uno de los cuatro que tenía mejores ilustraciones (García Álvarez 2013: 336).²⁹

Ahora bien, en mi opinión, si José Esteban y Gómez destacó en su época por su participación en la construcción cartográfica de una memoria nacional fue por su *Atlas de Geografía Especial de España* para el estudio práctico de los alumnos de esta asignatura en los Institutos, Escuelas y demás Centros de Enseñanza, cuya primera edición en produjo en 1910. En otro lugar he analizado su contexto de producción dando cuenta de la trayectoria docente de su autor, de algunas de sus características técnicas y de sus contenidos. También di cuenta de la circulación de ese interesante material didáctico, prestando atención a tres cuestiones. Al impacto que tuvo su aparición en la prensa especializada, como *La Escuela Moderna*; a su uso en las aulas del Instituto del Cardenal Cisneros, pues afortunadamente se conserva el ejemplar del cuaderno de ejercicios prácticos de uno de sus alumnos en el Instituto del Cardenal Cisneros Juan Manuel de Villodas y Revillas, basado en

²⁹ Otras referencias al Atlas de Historia de España en este texto se encuentran en García Álvarez 2013: 324, 327, 333, 358 n. 17.

el mencionado Atlas de José Esteban y Gómez; y a algunas de las variaciones habidas en las tres ediciones sucesivas que tuvo ese material didáctico, pues a la edición de 1910 hay que añadir las de 1912 y 1917 (López-Ocón 2014).

Las 30 cartas geográficas de la edición de 1910 del mencionado Atlas eran de buena factura técnica. Los originales fueron dibujados por Antonio Nieto, del Instituto Geográfico, y el fotograbado de las planchas se llevó a cabo en los talleres de Francisco González. Las tres decenas de mapas ofrecían una amplia y multidimensional representación gráfica del país con el objetivo de que profesores y alumnos pudiesen profundizar «en el estudio geográfico de España en sus diferentes aspectos y relaciones».

A la espera de hacer un detallado y profundo análisis de este producto cultural que puede ser contemplado como una síntesis cartográfica de la representación del concepto de España que tenía un profesor liberal progresista a la altura de 1910 destacaré las siguientes cuestiones.

En primer lugar hay que subrayar que su autor tuvo que hacer un gran esfuerzo para su realización movilizándolo una considerable información dispersa en «libros, revistas, folletos y documentos de todo género» (Esteban y Gómez 1910 Prólogo) y procesando mucha información estadística elaborada en los primeros años del siglo xx por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Tan importante y sostenida labor en la que estuvo implicado varios años estuvo motivada probablemente por una voluntad patriótica regeneracionista de construir una renovada sociedad. En su opinión la mejora de la educación geográfica de sus alumnos facilitaría el conocimiento del territorio de su patria vista como una casa común tal y como explicita en los siguientes párrafos del prólogo de su obra:

Nuestra Patria, si ha de vivir en correspondencia con el concierto general de todos los pueblos y no ha de constituir una nota disonante en la armonía universal del organismo social humano, tiene necesidad de preocuparse del estudio serio de su geografía, apelando a todos los medios para que el conocimiento de nuestro suelo, de nuestra riqueza y de nuestra vida, se extienda y se propague entre todas las clases, a fin de que, penetradas de lo que somos y conocedoras de *su casa*, sepan dirigirse por el camino que ha de conducirnos a nuestra total regeneración. [en cursiva en el original]

Penetrados de estas verdades, y seguros de hacer un bien a la Patria, en general, y a nuestra juventud, en particular, nos hemos decidido a publicar este imperfectísimo trabajo geográfico, por vía de ensayo, para que sirva de auxiliar a los alumnos de Geografía especial de España, ya que por desgracia carecemos de un Atlas adecuado a esta enseñanza, como los que tanto abundan, y algunos tan recomendables, para la de Geografía universal.

Es por tanto un compromiso patriótico regeneracionista el que impulsó a José Esteban y Gómez a dedicar la última etapa de su larga trayectoria vital -nacido en 1833 falleció en 1918- a simultanear el perfeccionamiento de su Atlas de Geografía especial de España con su elaboración del Atlas histórico de España que editó en 1916. Los dos productos habrá que estudiarlos y analizarlos en conjunto para entender mejor el uso de los mapas y de la cartografía escolar por parte de los catedráticos liberales, muchos de ellos ubicados en la órbita del progresismo, para intensificar el patriotismo de las clases medias, principales consumidoras de las enseñanzas recibidas en las aulas de los institutos. Tal patriotismo liberal ha de ser entendido como una actitud de solidaridad respecto del Estado y los ciudadanos que lo constituyen (Nathanson 1993).

El Atlas de Geografía Especial de España de José Esteban y Gómez se caracteriza asimismo por la estrecha interrelación entre geografía y estadística existente en su ejecución, pues en sus representaciones cartográficas abundan notas, cifras, signos, datos. Puede ser que su familiaridad con la información estadística generada por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes derivase de su proximidad al catedrático de francés del Instituto del Cardenal Cisneros Fernando Araujo Gómez (1857-1915), jefe de estadística cuando se creó ese Ministerio en 1900 y presidente de la comisión ejecutiva de la Asociación de Catedráticos Numerarios de Instituto allá por 1905. Esa relevancia otorgada a la estadística la trasladó José Esteban y Gómez a sus alumnos a los que exigía que elaborasen una estadística gráfica de la geografía de España en sus cuadernos de ejercicio (lámina V), con la que a través de un *coup d'oeil* tuviesen ante sí las principales características físicas del país, fundamentalmente orográficas e hidrográficas, así como los principales indicadores cuantitativos de sus estructuras económicas (López-Ocón 2014: 6). Esa insistencia en el uso de la estadística gráfica por él y por sus alumnos remite a la importancia que tuvieron los números y la construcción de series estadísticas como modo de representación de los Estados nacionales en la Europa del siglo XIX y principios del siglo XX (Patriarca 2013).

Finalmente conviene destacar que los 30 mapas del Atlas presentan una visión sintética de España como un país en el que coexisten realidades diversas tanto en sus aspectos físicos, económicos y político-administrativos. Las leyendas se usan, por ejemplo, para diferenciar áreas climáticas, zonas de vegetación, y 13 regiones zoológicas (lámina VI) y otras tantas zonas agrícolas. Pero también para mostrar la complejidad de la organización administra-

tiva judicial, eclesiástica, militar, marítima, y universitaria. Esa insistencia en mostrar la diversidad y complejidad del Estado se plasma en tres originales mapas. En uno de ellos –la carta nº 20– se muestra el número de escuelas por provincias, y las tasas de analfabetismo que oscilaban entre el 26% de Santander, Burgos y Palencia y el 66% de Granada y Jaén (lámina VII). En otro –la carta nº 23– (de la que ofrecemos la representación del alumno: láminas VIII y IX) se ofrecía una especie de lo que el geógrafo Stephen Daniels denomina «topografía patriótica» (Daniels 1993), es decir, los lugares considerados especialmente importantes en la historia nacional, que se convierten en lugares de memoria y símbolos de identidad colectiva (García Álvarez: 332-333). En efecto, en ese mapa se mostraban los monumentos que se querían promover como iconos de cada una de las provincias que formaban el Estado en los que coexistían edificios civiles de la Hispania romana como los acueductos de Segovia, Tarragona y Mérida y el puente de Alcántara de Cáceres, palacios fortalezas andalusíes como la Alcazaba de Almería y la Alhambra de Granada, y mayoritariamente edificios religiosos y civiles asociados con los reinos cristianos medievales como las catedrales de Santiago, León, Oviedo, Pamplona y las universidades de Salamanca y Valladolid, entre otros. La casi cincuenta de iconos ofrecía pues al lector una topografía condensada de cómo la memoria liberal veía la pervivencia del pasado expresado en monumentos singulares, objeto de estudio y de protección en aquellos años iniciales del siglo xx, como lo muestra el magno proyecto del Catálogo monumental de España impulsado desde 1900 por diversos gobernantes conservadores y liberales (López-Ocón 2012). Ese interés por la importancia del peso del pasado en los hitos arquitectónicos que se consideraban emblemas de cada provincia se complementaba con la atención otorgada –en la carta nº 24 dedicada a la España pintoresca– a los paisajes que se estimaban más representativos de las bellezas naturales de las diversas regiones españolas, como las rías bajas gallegas, los jardines del Alcázar sevillano o la olla de Bolarque en Guadalajara, entre una veintena de sitios pintorescos representados, con el fin de estimular el sentimiento nacional a través del conocimiento de la naturaleza (Casado 2010).

Si enlazáramos el análisis de este Atlas de Geografía especial de España con el del Atlas histórico de España que este catedrático diseñó casi simultáneamente podríamos entonces considerar que este catedrático de Geografía e Historia del Instituto del Cardenal Cisneros fue uno de los profesores que hacia 1910 mostró sensibilidad hacia los testimonios y logros de

carácter cultural de la historia española, en consonancia con el nuevo modelo historiográfico y educativo manifestado en la defensa de la «historia interna» o «historia-civilización» defendido desde comienzos del siglo xx por Rafael Altamira y otros integrantes del «regeneracionismo de cátedra» (Del Pozo 2000: 196-199).

CONCLUSIONES

A principios del siglo xx hubo un intento, promovido por los ministros García-Alix y el conde de Romanones, para incrementar sustancialmente el peso de la enseñanza de la geografía en el currículum del bachillerato. Ante esta iniciativa gubernamental un pequeño pero significativo grupo de profesores de instituto se movilizó para introducir mejoras en la docencia de esa asignatura.

Entre esas mejoras se ha prestado atención en estas páginas a la elaboración de manuales con contenidos actualizados, como el *Compendio de Geografía Económica* del catedrático de Geografía e Historia del Instituto de Ourense Eduardo Moreno López.

También se ha considerado el aumento de material didáctico a disposición de los profesores de instituto que tuvo lugar a partir de 1906 debido a un notable incremento en la dotación de material científico durante más de un lustro para las cátedras de los institutos de enseñanza secundaria. Se hizo posible entonces estimular la producción cartográfica nacional y alentar la elaboración de materiales didácticos de fabricación española como el planetario patentado por el militar retirado José Lloret y de Yepes.

Uno de los aspectos más llamativos de las innovaciones que se produjeron en la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato fue la producción de atlas escolares como medios de apoyo de la enseñanza de las dos asignaturas relacionadas con la geografía que se implantaron en el currículum del bachillerato entre 1903 y 1926: la Geografía general y de Europa para los alumnos de primer curso, y la Geografía especial de España para los de segundo curso. De esos atlas se han analizado parte de los contenidos de los elaborados por el catedrático del instituto de Ourense, el ya mencionado Eduardo Moreno López, y por el también catedrático de Geografía e Historia del Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid José Esteban y Gómez. Ambos revelan la estrecha relación entre geografía y estadística existente en aquel

entonces, y el papel que desempeñaron en estimular mediante el lenguaje cartográfico un patriotismo liberal en el que se hacía compatible «el conocimiento y amor hacia la patria propia, llamado patriotismo, con el conocimiento y amor que también la Geografía nos debe proporcionar de todas las patrias, o mejor, de la patria superior de los hombres, que es el mundo», en palabras de Pedro Chico (1934: 294 citado por García Álvarez 340).

El afán por mejorar la calidad de la enseñanza, innovando en la elaboración de contenidos y de materiales didácticos, fue en paralelo a debates metodológicos que promovieron algunos de esos profesores innovadores. En esa labor destacó el profesor mallorquín Rafael Ballester antes de obtener su cátedra de Geografía e Historia en el Instituto de Palencia hacia 1910. Desde 1900 había trabajado con ahínco y perseverancia para adoptar y adaptar al sistema educativo español los avances realizados por los docentes alemanes y franceses en la enseñanza de la geografía a los adolescentes. Sin cumplir los treinta años envió desde el instituto de Palma de Mallorca una encuesta sobre la situación de la enseñanza de la geografía para establecer una red de comunicación con colegas de otros institutos. No tuvo mucha receptividad su iniciativa, pero su dinamismo le llevó a contactar con otro catedrático inquieto, el gallego Leopoldo Pedreira, con quien polemizó por las actitudes antiregionalistas de éste, tanto con el galleguismo (Domínguez Mallo 2012) como con el «mallorquinismo» de Ballester (1901). Ese catedrático de los institutos de Baeza, Cuenca y A Coruña durante la década 1900-1910 pronunció una importante conferencia en la Sociedad Geográfica de Madrid en 1903. En ella, junto al ingeniero de montes y geodesta Rafael Álvarez Sereix, trazó un diagnóstico de la enseñanza de la geografía en el sistema educativo español y valoró positivamente los esfuerzos renovadores de varios profesores de instituto como Rafael Ballester y Eduardo Moreno López.

A su vez, el Atlas de Geografía especial y de Europa elaborado por Eduardo Moreno López serviría de acicate y estímulo para que otros profesores también dedicasen energías y talentos a realizar productos análogos, como sucedió con el Atlas de Geografía especial de España de José Esteban y Gómez. De esta manera se puede constatar que había una cierta porosidad e intercomunicación en la labor desempeñada por los profesores situados en la vanguardia de la diseminación de conocimientos geográficos novedosos en aulas de determinados institutos en los primeros años del siglo xx.

Rafael Ballester, en cuanto obtuvo su cátedra de geografía e historia en el Instituto de Palencia, solicitó el 12 de febrero de 1911 al presidente de

la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas -Santiago Ramón y Cajal- una pensión, que le fue concedida para trasladarse a la Facultad de Letras de la Universidad de París y al Instituto Geográfico de Bruselas con el objetivo de «traer a España conocimientos que sean después gérmenes fecundos para la renovación total de la cultura geográfica española, hoy más que nunca necesaria por el crecimiento de la vida de expansión colonial y de relación con los países extranjeros en los aspectos intelectual y económico».³⁰ El impacto de esa pensión en la posterior trayectoria científica y docente de Rafael Ballester está por investigar. Solo conviene resaltar ahora lo siguiente: en 1916 publicó una modélica Geografía de España con numerosas ilustraciones y fotografías³¹; sus alumnos del Instituto de Girona, adonde se trasladó a su regreso de su primera experiencia europea, guardaron un magnífico recuerdo de sus enseñanzas, como le sucedió a Guillermo Díaz Plaja, según consta en la colaboración de Juana M^a González a este volumen, y en la década 1910-1920 no sólo sostuvo la creatividad de la década anterior sino que la incrementó.

La trayectoria de Rafael Ballester en esa segunda década del siglo xx confirmaría que el despliegue de las investigaciones geográficas en la España de esos años que valoró positivamente el geógrafo norteamericano Joerg, tal y como se señaló en las páginas introductorias de este texto, fueron en paralelo al incremento de la calidad de la enseñanza en esa década, resultado de la labor germinal realizada en la década anterior sobre la que se ha focalizado la atención en estas páginas.

Podríamos entonces concluir afirmando que la labor iniciada por el pequeño grupo de profesores renovadores al que hemos seguido en su quehacer en las aulas de diversos institutos en los primeros años del siglo xx sentó las bases de las progresivas mejoras en la didáctica de la geografía en la enseñanza secundaria. Estas mejoras, tras consolidarse en el Instituto-Escuela de Madrid (Arjona et al. 2013), llegaron a su culmen durante la Segunda República. En efecto un ciclo innovador inaugurado en los inicios del siglo XX con

30 Ver expediente JAE 14/38 de Rafael Ballester Castell en Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-1939). Accesible en la URL: http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/ [consultado el 1 de agosto de 2014]

31 En la entrada «Una original Geografía de España de Rafael Ballester y Castell publicada en Girona en 1916» [7 octubre 2013] del blog *Jaeinnova. Cuaderno de investigación de Leoncio López-Ocón sobre las reformas educativas y científicas de la era de Cajal* di cuenta de algunas características de esa obra y reproduce el interesante prólogo de su autor.

las inquietudes de Rafael Ballester y Eduardo Moreno López se cerraría tres décadas después con los creativos trabajos de otros catedráticos de Geografía e Historia, como Antonio Jaén, José Luis Asián Peña, Manuel de Terán y Leonardo Martín Echeverría. Éste último fue autor de un excelente libro -*España, el país y los habitantes*-, que, al ser publicado en México como primer volumen de la editorial Atlante (Martín Echeverría 1940), a la que recientemente me he aproximado (López-Ocón 2013), no ha sido tomada suficientemente en consideración por la historiografía, salvo honrosas excepciones (Quirós 1997). Profundizar en la tarea de esos catedráticos durante los tiempos de la Segunda República será tarea a emprender en tiempos venideros.

ANEXOS

Nº 1

Índice del *Atlas escolar o Colección de cartas de estudio*
de Eduardo Moreno López
(Barcelona 1907)

- I. Geografía Astronómica. Carta nº 1. La red de Círculos
- II. Geografía Física. Carta nº 2. A. Geología
 - Carta nº 3 B. Configuración horizontal
 - Carta nº 4. C. Configuración vertical
 - Carta nº 5. D. Corrientes aéreas y marinas
 - Carta nº 6. E. Las precipitaciones
 - Carta nº 7. F. Hidrografía
 - Carta nº 8. La temperatura
- III. Geografía Biológica. Carta nº 9. Flora y Fauna
- IV. Geografía Política. Carta nº 10. A. El hombre
 - Carta nº 11. B. La civilización
- V. Geografía Económica. Carta nº 12. A. Riquezas minerales
 - Carta nº 13. B. Riquezas vegetales
 - Carta nº 14. C. Riquezas animales
 - Carta nº 15. D. El comercio y sus medios de transporte

DESCRIPTIVA GENERAL.- LAS PARTES DEL MUNDO

- Carta nº 16.- Europa física
- Carta nº 17.- Europa política y económica
- Carta nº 18.- Asia física
- Carta nº 19.- Asia política y económica
- Carta nº 20.- África física y política
- Carta nº 21.- América física
- Carta nº 22.- América política y económica
- Carta nº 23.- Oceanía

DESCRIPTIVA PARTICUAR O ESPECIAL.- LOS ESTADOS DE EUROPA

- Carta nº 24.- Escandinavia
- Carta nº 25.- Bélgica y Holanda

- Carta nº 26.- Suiza
- Carta nº 27.- Austria-Hungría
- Carta nº 28.- Países Balkánicos
- Carta nº 29.- Italia
- Carta nº 30.- La Península Ibérica.- Carta física
- Carta nº 31.- La Península Ibérica.- Carta política y económica

LOS GRANDES CENTROS MUNDIALES

- Carta nº 32.- Rusia física
- Carta nº 33.- Rusia política
- Carta nº 34.- Rusia económica
- Carta nº 35.- Alemania física y política
- Carta nº 36.- Alemania económica
- Carta nº 37.- Francia física
- Carta nº 38.- Francia política
- Carta nº 39.- Francia económica
- Carta nº 40.- Inglaterra física y política
- Carta nº 41.- Inglaterra económica
- Carta nº 42.- Imperio colonial Británico

LOS ESTADOS DE AMÉRICA

- Carta nº 43.- Los Estados Unidos.- Carta física y política
- Carta nº 44.- Los Estados Unidos.- Carta económica
- Carta nº 45.- Méjico e Indias occidentales
- Carta nº 46.- Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia y el Brasil
- Carta nº 47.- Chile y Estados de la Plata
- Carta nº 48.- Los Estados del Asia.- El Japón

Nº 2

Índice del *Atlas de Geografía especial de España* de José Esteban y Gómez
(Madrid, 1910)

- Carta nº 1 Península Ibérica, I (físico)
- Carta nº 2 Idem id., II (político)
- Carta nº 3 España Geológica
- Carta nº 4 Idem Orográfica
- Carta nº 5 Idem Hidrográfica
- Carta nº 6 Idem Meteorológica
- Carta nº 7 Gea Española
- Carta nº 8 Flora ídem
- Carta nº 9 Fauna ídem
- Carta nº 10. España Económica, I (Agricultura)
- Carta nº 11. Idem id., II (Industria)
- Carta nº 12 Idem id, III (Comercio)
- Carta nº 13 Idem id, IV. (Comunicaciones)
- Carta nº 14 Idem Histórico- Administrativa (División por regiones)
- Carta nº 15 España Administrativo-Judicial
- Carta nº 16. Idem Eclesiástica
- Carta nº 17 Idem Militar
- Carta nº 18 Idem Marítima
- Carta nº 19 Idem Universitaria
- Carta nº 20 Cultura Española
- Carta nº 21 Población Española
- Carta nº 22 España Heráldica (escudos de armas de las 49 capitales de provincia)
- Carta nº 23 Idem Monumental
- Carta nº 24 Idem Pintoresca
- Carta nº 25 Idem Regional, I. (Castilla la Nueva, Extremadura, Castilla la Vieja y León)
- Carta nº 26 Idem id., II. (Asturias, Galicia y Vascongadas)
- Carta nº 27 Idem id., III. (Navarra y Aragón)
- Carta nº 28 Idem id., IV. (Cataluña, Valencia, Murcia y Andalucía)
- Carta nº 29. Baleares y Canarias
- Carta nº 30 Colonias (Guinea continental española)

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ SEREIX, R. y PEDREIRA TAIBO, L. 1903. *La enseñanza de la geografía: conferencia dada en la Real Sociedad Geográfica de Madrid*, Madrid.
- ÁLVAREZ SEREIX, R. y PEDREIRA TAIBO, L. 1910. *Ensayo de antología geográfica*, Madrid. Imprenta de Ricardo Rojas.
- ARJONA GALLEJO, E., MARÍN GUALLAR, A., MARTÍNEZ ALFARO, E. y SANTOS MENÉNDEZ, A. “La enseñanza de la geografía en el Instituto-Escuela” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 9. Junio 2013. <<http://revista.muesca.es/index.php/experiencias9/269-la-ensenanza-de-la-geografia-en-el-instituto-escuela>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 1 agosto 2014].
- BALLESTER CASTELL, R. 1901 a. *Estudio sobre la enseñanza de la geografía*, Palma, Tipografía de Felipe Guasp.
- BALLESTER CASTELL, R. 1901 b. *Al día: colección de artículos científicos, pedagógicos, críticos y de polémica*, con un prólogo de D. Leopoldo Pedreira y Taibo, Palma de Mallorca, Amengual y Muntaner
- BALLESTER CASTELL, R. 1908. *Investigaciones sobre metodología geográfica*. Tesis leída ante la Universidad Central el día 14 de diciembre de 1907 en el ejercicio del grado de Doctor en Filosofía y Letras, sección de Historia, Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos de Administración Militar. Reeditada en 1909 en Buenos Aires por el Ministerio de Instrucción Pública.
- BELTRÁN RÓZPIDE, R. 1908. *El ideal geográfico y los progresos de la geografía*. Madrid. Imprenta del Patronato de Huérfanos de la Administración Militar.
- BENSO CALVO, C. 1999. «La educación popular en la obra de Eduardo Moreno López», *Sarmiento*, n.º 3: 65-91.
- CASADO DE OTAOLA, S. 2010. *Naturaleza patria: ciencia y sentimiento de la naturaleza en la España del regeneracionismo*, Madrid, Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- CHICO Y RELLO, P. 1934. *Metodología de la Geografía: la geografía y sus problemas, investigación y didáctica*, Madrid, Reus.
- DANIELS, S. 1993. *Fields of vision: landscape imaginery and national identity in England and the United States*, Princeton (NJ), Princeton University Press.
- DOMÍNGUEZ MALLO, L. 2012. «Leopoldo Pedreira Taibo, intuición historiográfica e virulencia crítica», *Galicia 21: Journal of Contemporary Galician*

- Studies*, 16 p. Accesible en: http://www.galicia21journal.org/D/pdf/Galicia21_3_Dominguez.pdf
- DEL POZO ANDRÉS, M. del M. *Curriculum e identidad nacional: regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública: 1890-1939*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- ESTEBAN Y GÓMEZ, J. 1910. *Atlas de Geografía especial de España para el estudio práctico de los alumnos de esta asignatura en los institutos, escuelas y demás centros de enseñanza*, Madrid, Imprenta de Eduardo Arias.
- ESTEBAN Y GÓMEZ, J. 1912. *Programa de Geografía General y de Europa*. Madrid. Librería General de Victoriano Suárez.
- FERNÁNDEZ DE PINEDO, E. 1992. «Beneficios, salarios y nivel de vida obrero en una gran empresa siderúrgica vasca, Altos Hornos de Vizcaya (1902-1927). Una primera aproximación», *Revista de Historia Industrial*, 1: 125-153.
- GALISON, P. 2005. *Relojes de Einstein, mapas de Poincaré: los imperios del tiempo*, Barcelona, Crítica.
- GARCÍA ALVAREZ, J. 2013. «Los mapas» en *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX* (ed. Javier Moreno Luzón y Xosé M. Núñez Seixas), Barcelona, RBA: 315-363.
- GÓMEZ MENDOZA, J. y ORTEGA, N. 1988. «Geografía y regeneracionismo en España (1875-1936)», *Sistema*, 77: 77-89.
- GÓMEZ MOLLEDA, M^a. D. 1976. *Unamuno "Agitador de espíritus" y Giner de los Ríos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- JOERG, W.L.G. 1922. *Recent geographical work in Europe*, Washington, D.C., National research council. Published in *The Geographical review*, July 1922, p. 431-484
- JUARISTI, J. *Miguel de Unamuno*. 2012. Madrid, Taurus, Fundación Juan March.
- LIVINGSTONE, D.N. 1992. *The geographical tradition: episodes in the history of contested Enterprise*, Oxford, Blackwell.
- LÓPEZ-OCÓN, L. 1987. *Biografía de «La América». Una crónica hispano-americana del liberalismo democrático español*, Madrid. CSIC
- LÓPEZ-OCÓN, L. 1992. «El patriotismo liberal de Marcos Jiménez de la Espada en la conmemoración del IV Centenario de la empresa colombina» en *Ciencia colonial en América* (ed. Antonio Lafuente y José Sala Catalá), Madrid, Alianza Universidad: 379-397.
- LOPEZ-OCÓN, L. 2012. «El papel de Juan Facundo Riaño como inductor del proyecto del Catálogo Monumental de España», *El Catálogo Monumental de*

- España (1900-1961). Investigación, restauración y difusión* (ed. varios autores), Madrid, Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales: 51-73.
- LÓPEZ-OCÓN, L. 2013. «La editorial Atlante: claves de una iniciativa cultural de los republicanos españoles exiliados», *Laberintos. Revista de estudios sobre los exilios culturales españoles*, nº 15: 129-155. Accesible en la URL http://bv.gva.es/screens/publicaciones_val.html#3
- LÓPEZ-OCÓN, L. 2014. «La renovación de la enseñanza de la geografía en el Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid hacia 1912», [en línea] *Biblio 3W Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, vol. XIX, nº 1071. Accesible en la URL <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1071.htm>
- LUIS GÓMEZ, A. 1985. *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*, Barcelona, Edicions de la Universitat, Geocrítica Textos de Apoyo.
- MAINER BAQUÉ, J. 2009. *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*, Madrid, CSIC.
- MARTÍN ECHEVERRÍA, L. 1940. *España, el país y los habitantes*, México, editorial Atlante.
- MELCÓN, J. 1989. *La enseñanza de la geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1882-1915)*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona-CSIC. Geocrítica Textos de Apoyo.
- McDOUGLAS-WATERS, J. 2014. «Questions of Relevance, Credibility and Authorship in the Production of Geographical Knowledge», *Imago Mundi: The International Journal for the History of Cartography*, 66, 1: 82-94.
- MORENO LÓPEZ, E. 1902. *Compendio de Geografía Económica* redactado para servir de texto a los alumnos de «Geografía comercial y estadística» en la segunda enseñanza y estudios de comercio, Orense, Imprenta de Antonio Otero.
- MORENO LÓPEZ, E. 1903. *La Geografía moderna*. Conferencia inaugural dada en el Liceo-Recreo de Artesanos de Orense la noche del 24 de noviembre de 1900 por Eduardo Moreno López Catedrático de Geografía e Historia del Instituto. Orense, Imprenta de A. Otero.
- MORENO LÓPEZ, E. 1907. *Atlas escolar o Colección de cartas de estudio*, Barcelona, Tipografía El Anuario de la Exportación. Tuvo varias ediciones (se ha consultado la de 1912).
- MORENO LÓPEZ, Eduardo. 1910. *Federico Ratzel. Su vida y su obra. Breve noticia biográfica y bibliográfica*, Orense, La Popular.
- NATHANSON, S. 1993. *Patriotism, Moralism and Peace*, Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield Publishers.

- NICOLAU-NOS, R. y PUJOL-ANDREU, J. 2006. «Variaciones regionales de los precios de consumo y de las dietas en España, en los inicios de la transición demográfica», *Revista de Historia Económica. Journal of Iberian and Latin American Economic History*, XXIV, 3: 521-554.
- PATRIARCA, S. 2003. *Numbers and Nationhood: Writing Statistics in Nineteenth-Century Italy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PEDREIRA, L. 1908-1911. *Rudimentos de Geografía para uso de los alumnos de Institutos generales y técnicos*. La Coruña, Zincke y Pardo, 2 vols.
- QUIRÓS LINARES, F. 1997. «Un geógrafo del exilio: Leonardo Martín Echeverría (1894-1958)», *Ería*, nº 42: 67-88. Se puede consultar en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/RCG/article/view/1237>
- ROBIC, Marie-Claire. 2002. «Un système multi-scalaire, ses espaces de référence et ses mondes. *L'Atlas Vidal-Lablache*», *Cybergeo: European Journal of Geography* [En línea], Dossiers, Journée à l'EHESS (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Echelles et territoires, Paris, Francia, 29 abril 2002, documento 265, puesto en línea el 25 marzo 2004, consultado el 24 julio 2014. URL: <http://cybergeo.revues.org/3944>
- RODRÍGUEZ ESTEBAN, J.A. 1988. «Rafael Torres Campos (1853-1904). Geografía educadora y educación geográfica», *Ería*, nº 16: 131-148. Se puede consultar en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/RCG/article/view/986/908>
- RODRÍGUEZ ESTEBAN, J.A. 1997. «La Geografía en la Escuela Superior del Magisterio (1909-1932)», *Ería*, nº 42: 89-106. Se puede consultar en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/RCG/article/view/1238>
- SCHULTEN, S. 2011. *The geographical imagination in America, 1880-1950*, Chicago, The University of Chicago Press.
- TORRES CAMPOS, R. 1883. «La enseñanza de la Geografía por el método gráfico», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. VII: 283-285.
- UNAMUNO, M. de. [1899] 1958. *Obras completas. Tomo III. Ensayo I*, Madrid, Afrodísio Aguado, S.A.
- VILLODAS, J.M. de 1912. *Ejercicios prácticos de Geografía especial de España por el alumno...*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1912.
- WITHERS, Ch.W.J. 2001. *Geography, science and national identity: Scotland since 1520*, Cambridge, Cambridge University Press.

MODERNIDAD Y FATIGA EN LAS ESCUELAS ESPAÑOLAS
LOS INSTRUMENTOS DE LA PSICOTECNIA Y LA CULTURA DE LA EFICACIA
EN LA ÉPOCA DE LA JAE (1907-1936)

Víctor Guijarro Mora*
Universidad Rey Juan Carlos

Salvador Ferrer, inspector de primera enseñanza y pensionado por la Junta para la Ampliación de Estudios entre 1932 y 1933, además de miembro del Instituto de Orientación Profesional de Barcelona, afirmaba que por medio del «Estudio biológico y psicológico del niño» se obtienen conclusiones que sirven para «un fin utilitario en la máquina de la enseñanza nacional» y que era necesario que la «Inspección de Primera Enseñanza» se revistiera de «un matiz técnico de que hoy carece».¹ Para él y para una parte significativa de profesionales, la renovación pedagógica, eje del ideario institucionista, se basó en los modelos y la autoridad de las tecnociencias. Profesores, médicos, psicólogos e ingenieros se apropiaron de las técnicas y el lenguaje de disciplinas y saberes variados, que iban desde la antropometría y la higiene hasta la fisiología y las ciencias del trabajo, para diseñar métodos de aprendizaje que aseguraran el ajuste del individuo a la sociedad. Una pretensión que se contemplaba particularmente urgente en un mundo de creciente complejidad y con una presencia cada vez más dominante de las manifestaciones de la tecnología. En su conjunto estas propuestas constituyeron, siguiendo las conclusiones de Anson Rabinbach, una alternativa a las aproximaciones morales y sociales de adaptación de los sujetos a los tiempos modernos (Rabinbach 1986 y 1992).

* Quiero mostrar mi agradecimiento a Leoncio López-Ocón y a José Manuel Azcona, por sus comentarios a las versiones previas de este trabajo, y a Carmen Rodríguez y a Francisco Ruiz Collantes, por la información proporcionada y por las facilidades ofrecidas para acceder al material histórico del Instituto Cardenal Cisneros.

¹ Salvador Ferrer Culubret, «Estudio biológico y psicológico del niño», ponencia que presentó en la Asamblea de Inspectores de Primera Enseñanza, enviada a la JAE junto con su solicitud de pensión de 1931 (Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Residencia de Estudiante. Expediente AE/F-34). A partir de ahora Archivo JAE.

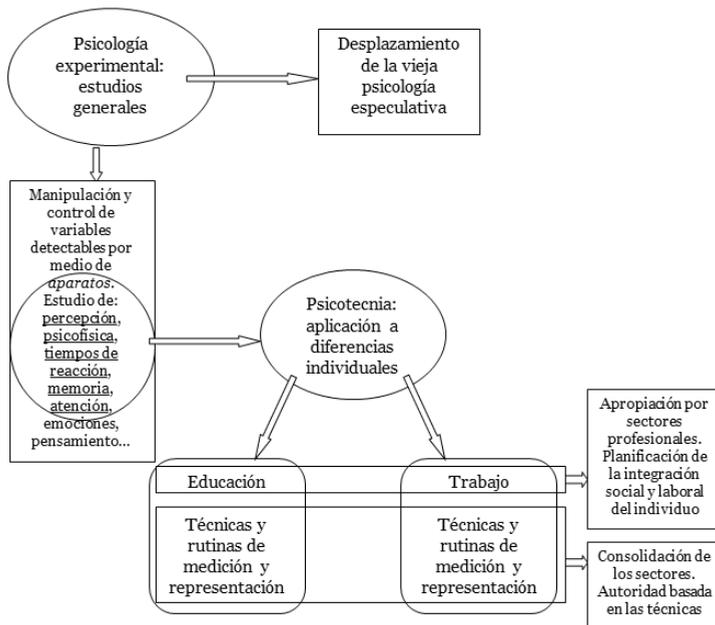
Entre esas disciplinas modélicas, en este trabajo dedicamos una especial atención a la psicotecnia en las primeras décadas del siglo xx, a las ciencias que estudiaban las habilidades físicas e intelectuales de los individuos, porque sus prácticas se convirtieron en el patrón para articular una verdadera ciencia de la educación. Ferrer lo expresa con claridad en las afirmaciones que se destacan. Cuando se refiere al examen biológico y psicológico del niño, quiere decir que el estudio que propone debe emplear los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en la psicología experimental. A partir de ellos, y realizando diversas modificaciones, es decir, ignorando los propósitos meramente teóricos, generales y especulativos, se pueden emprender estudios particulares en los que se contemplen las diferencias individuales.² De esta forma se articula la psicología aplicada, se logra el “matiz técnico”, que sirve tanto a la integración laboral como a la mejora educativa. Ese viraje hacia la técnica significaba familiarizarse con métodos nuevos y también, algo escasamente contemplado en los trabajos dedicados a los efectos de la psicología industrial, asimilar valores derivados de la lógica de la eficacia, de la productividad y del maquinismo.

En este contexto los instrumentos y aparatos vinculados a la psicotecnia cumplieron, como se verá, una doble función. Primero, fueron creados para comprobar el grado de ajuste de las personas a las condiciones y exigencias de las profesiones tecnificadas, en particular a las que comportaban el manejo de máquinas, ya fuera en una cadena de montaje, en un medio de transporte, en una oficina de telégrafos, en una central telefónica o en la administración. También sirvieron para organizar el tiempo intelectual, el de aprendizaje y producción, porque permitían representar los ritmos del trabajo mental y decidir cuál era la distribución ideal de las diferentes ocupaciones (por ejemplo, de los niños en las escuelas). Con estos medios se podía aspirar a plantear una sociedad que funcionara con eficacia, expresión que en un país en vías de industrialización y modernización significaba tener un control adecuado de los gastos energéticos con la finalidad de evitar el despilfarro, la inoperancia e, igualmente, detectar el abatimiento o la pérdida de «energía vital». En concreto, para resolver esta psicopatología de los tiempos modernos se empleaba el medidor de la fatiga corporal y mental más representativo de la psicotecnia: el ergógrafo.

² Había que conocer con precisión la capacidad de reacción de los niños ante diferentes estímulos y situaciones, confeccionar tablas con los datos proporcionados por los aparatos y elaborar gráficas individualizadas de los sujetos examinados. Todo ello permitía clasificar y comparar.

Pero, además, y ésta es la segunda función, los dispositivos sirvieron, otorgando ese «matiz técnico» a las enseñanzas, para consolidar la credibilidad tanto de un grupo profesional como de los valores que acompañaban a las prácticas llevadas a cabo. Con el ejercicio automatizado de test, pruebas mecánicas, registros proporcionados por los aparatos, etc. el espectador observaba el comportamiento rutinario de unos objetos sin preguntarse por su fiabilidad, origen o consistencia. Se impuso así una forma de ver el cuerpo y la mente. Ése es uno de los papeles que desempeñaban los diversos instrumentos y dispositivos, cuyo significado y presencia en diferentes escenarios educativos y, en particular, en el Instituto Cardenal Cisneros de la mano de su profesor de Psicología, Lógica, Ética y Rudimentos de Derecho Eloy Luis André, examinamos en profundidad en este estudio.

En el siguiente gráfico representamos los diferentes elementos relevantes en el asentamiento de las prácticas relativas a la psicotecnia que serán atendidos en este trabajo. Aparecen señalados los propósitos de cada una de las disciplinas y los sectores en los que se propone su aplicación. De igual manera se mencionan los recursos materiales (técnicas, rutinas, test y protocolos) que como mediadores facilitan la admisión por el público de los procedimientos y los resultados.



LA PSICOLOGÍA APLICADA: ENTRE LA FÁBRICA, EL LABORATORIO Y LA ESCUELA

En las primeras décadas del siglo xx asistimos a algunos cambios en los estudios de psicología. Cambios que favorecieron la aparición de la psicología aplicada, un campo que se despliega en conexión con el mundo de las ciencias del trabajo, de la salud laboral y de los análisis de fatiga. Su aplicabilidad se definió por su tendencia a constituirse como una ciencia con propósitos sociales, donde los resultados se valorasen no tanto por su contribución a mejorar los conocimientos sobre la mente, sino por sus aportaciones a la integración de las personas en las ocupaciones asignadas en la sociedad. Junto a esta intención, se advierten con claridad los presupuestos tecnocráticos que dominan los enfoques que estudian la adaptabilidad hombre-máquina. En este sentido, al revisar los planteamientos de autores que trabajaron en estos contextos en universidades y laboratorios franceses, alemanes y norteamericanos, observamos que coinciden en buscar la relación ideal que contemple, por un lado, el logro del máximo rendimiento laboral y, por el otro, el empleo del mínimo gasto energético humano. Toman, por tanto, como base de la aproximación científica al ajuste de los individuos a los entornos laborales y formativos la semántica de la eficiencia y de la fatiga, de la que esperan encontrar fórmulas provechosas para equilibrar las capacidades motoras e intelectuales y las demandas tecnológicas (Rabinbach 1992: 184-196).

Hubo, no obstante, diferentes enfoques. Jules Amar, en Francia, diseñó aparatos para analizar con precisión los movimientos musculares, la mecánica del cuerpo y las condiciones de la distribución de energías en las actividades laborales, y lo expuso en *Le rendement de la machine humaine* (1909). En su mente resonaban las visiones que buscaban la máxima eficiencia social como vía para asegurar la armonía general. En Alemania, donde el interés por estos temas comienza a mediados de 1890, la atención se centra en la fisiología y en la psicofísica. Atenderemos a esta última por su interés para la psicología aplicada y la psicotecnia. En ella sobresalen las figuras de Emil Kraepelin y del ya mencionado Hugo Münsterberg, ambos discípulos de Wundt y por tanto familiarizados con los procedimientos experimentales,³ cuyas perspectivas se diferencian de la francesa en que prestan una mayor atención a la dinámica industrial. El primero centró sus intereses en los problemas derivados de los ajustes entre los recursos fisiológicos y psíquicos y el

3 Se distinguen del maestro en que para Wundt la psicología debía concebirse como una ciencia teórica.

ritmo de la maquinaria. En este proceso de adaptación, mantenía que al tiempo que se extiende la industrialización se produce una progresiva eliminación de los movimientos musculares superfluos.

Münsterberg, por su parte, llevó a cabo sus ensayos en los laboratorios de la Universidad de Berlín y de la Universidad de Harvard, donde fue invitado por William James. Admirador de Frederick Winslow Taylor, escribió, entre otras varias obras, *Psychology and Industrial Efficiency*, publicada en 1913 (una versión, que no traducción directa, de su *Psychologie und Wirtschaftsleben*, de 1912). Allí es donde encontramos las claves para entender su empeño por introducir los factores psicológicos en el estudio de la organización industrial, esfuerzo que le distinguía de los enfoques emprendidos por los predecesores. Afirmaba, por ejemplo, que hacía ya cinco décadas que en la psicología había surgido el propósito de explicar las experiencias más concretas de la mente y sus bases físicas siguiendo el modelo de las ciencias naturales y dejando a un lado, por tanto, las formulaciones especulativas sobre la naturaleza del alma. A esta propuesta se habían añadido poco después las prácticas llevadas a cabo en los laboratorios. Pero las conclusiones y resultados de este enfoque experimental contemplaban leyes que eran válidas en general, para todas las personas. Por ello, la transición hacia una verdadera psicología aplicada sólo era posible si los conocimientos se acompañaban de procedimientos experimentales que estableciesen diferencias entre los individuos (Münsterberg 1913: 5-11 y 18). De los diferentes aspectos hasta ahora descuidados que podían atenderse en este marco, los más relevantes eran: «Los propósitos de la actividad económica, del comercio, de la industria, de los negocios y del mercado en el sentido más amplio» (Münsterberg 1913: 16). A pesar de este alcance, que asegura su aplicabilidad a diferentes elementos de la vida civilizada, Münsterberg insiste en que su carácter científico e imparcialidad están asegurados:

La psicotecnia puede servir para diferentes propósitos en el comercio y en la industria, pero el juicio sobre si estos propósitos son los mejores no es competencia de los psicólogos. Por ejemplo, la finalidad puede ser la selección de los trabajadores más eficientes para una determinada industria. El psicólogo puede desarrollar métodos eficientes para que este objetivo se cumpla. Sin embargo, si una empresa prefiere otro cometido, como no tener los trabajadores más eficientes sino los más baratos, se cambiarían completamente los criterios de selección. El psicólogo no está, por ello, comprometido con los debates económicos del día; no es su responsabilidad decidir si la política de los patrocinadores, la política de los negocios o cualquier otra política de selección de trabajadores es la ideal (Münsterberg 1913: 19).

¿Cómo llevarlo a cabo? El autor nos describe diversos casos para ilustrar los componentes prácticos de su visión, y comienza con un ejemplo perteneciente a los estudios descritos por Frederick W. Taylor relativos a las trabajadoras de una fábrica de bicicletas. Éstos se dedicaban a analizar minuciosamente los movimientos de las manos de las operarias en su tarea de inspeccionar las bolas de los rodamientos, algo que ocurría durante diez horas y media al día, la duración de su jornada laboral (Münsterberg 1913: 55). La intención última era determinar un sistema de selección de personal, lo que permitiría prescindir de aquellos individuos que no contribuyesen a ese propósito. Münsterberg añade en su aportación que lo importante es contar con métodos que nos permitan analizar experimentalmente las habilidades y los procesos mentales implicados en las tareas que se van a realizar. Para ello, o bien pueden dividirse esos procesos en otros más simples y estudiarlos independientemente (básicamente realizar medidas), o bien puede reproducirse la totalidad del proceso mental mediante un dispositivo experimental y efectuar el correspondiente examen de las rutinas mecánicas (Münsterberg 1913: 60). En definitiva:

Examinaremos con métodos psicológicos, por ejemplo, el ajuste de un empleado a una ocupación técnica y comprobaremos la particular combinación de atención, imaginación e inteligencia, voluntad y memoria, que es esencial para desempeñar un trabajo determinado. Debemos ser capaces de reconstruir las condiciones de la manera más completa posible y así poder predecir si el individuo podrá responder a una tarea o no; y desatender cuestiones como si esa persona es honesta o no, si es pacífica o violenta; en suma, si su disposición mental le convierte en una persona apropiada para un cometido determinado teniendo en cuenta otro tipo de consideraciones (Münsterberg 1913: 61).

Al leer la obra de Münsterberg,⁴ comprobamos que la contribución de las ciencias sociales al mundo moderno debía consistir en conducir a los sujetos, tomando como referencia los supuestos de la neutralidad de la ciencia, hacia las mejores condiciones de adaptabilidad al gran mecanismo fabril. De este hecho se derivarían otros efectos: la obtención de óptimos resultados

4 La obra se compone de tres partes: primero, se pretende buscar el mejor individuo posible; segundo, el mejor trabajo posible; tercero, el mejor resultado posible, y la discusión de los temas está acompañada de numerosas estudios experimentales relacionados con el sistema ferroviario, con los sistemas de navegación, con la monotonía, con la economía del cuerpo, con los efectos de la publicidad y con las demandas de la economía, entre otras cuestiones.

económicos, la mejora del producto nacional y, mediante la adecuada gestión de la energía individual, el propio bienestar del ciudadano. Así pues, nos encontramos con un taylorismo humanizado, que veremos posteriormente reproducido en las propuestas del profesor del Instituto Cardenal Cisneros, Eloy Luis André.

De Münsterberg interesaron en España tanto sus obras relacionadas con la psicotecnia⁵ como sus estudios pedagógicos. La versión española de *Psychology and Industrial Efficiency* apareció en 1914, un año después de la versión inglesa. Fue traducida con el título de *Psicología de la actividad industrial* por Santos Rubiano, un médico militar que aplicó los procedimientos psicotécnicos al Ejército. Domingo Barnés había traducido ya del inglés otros textos del autor alemán, que se publicaron con los títulos de *La psicología y la vida* (Madrid, 1911) y *La psicología y el maestro* (Madrid, 1911).

Las prácticas psicotécnicas estuvieron presentes en los espacios educativos a través de diferentes vías, una de ellas fue dentro de los programas de psicología,⁶ cuyas explicaciones se acompañaban habitualmente de una

5 En cuanto a los inicios de la difusión de la psicotecnia, entendida como psicología industrial, en España, los autores más representativos fueron Gonzalo Rodríguez Lafora, en Madrid, y Emilio Mira y López, en Barcelona. Ambos encabezaron grupos que estuvieron en contacto con las novedades que surgían fuera de nuestras fronteras: eficacia profesional (en la industria), rehabilitación del discapacitado y pedagogía de personas con deficiencias. El primero junto con varios discípulos (Luis Valenciano, José Germain, Mercedes Rodrigo) contribuyó a la consolidación de diversas instituciones (Patronato de Anormales, Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos del Trabajo) y a crear otras (Instituto Médico-Pedagógico de Madrid o la Sociedad Española de Higiene Mental). En estos proyectos trabajaron pedagogos y maestros, como Domingo Barnés, Jacobo Orellana, Anselmo González y José Mallart. En cuanto a la escuela barcelonesa, el interés se centró en la promoción de las instituciones dedicadas a la selección y orientación de profesionales; se creó así el Instituto de Orientación Profesional en 1918, que recibió diferentes encargos, como los del Ayuntamiento de Barcelona, destinados a examinar a potenciales conductores y policías municipales (Herrero 2003: 51-61). En particular, sobre las aportaciones de Lafora destaca la obra coordinada por Rafael Huertas, Ana I. Romero y Raquel Álvarez (1987).

6 A través de la psicología experimental y de la psicología infantil o paidología, como ejemplo de lo primero, puede citarse la colección de instrumentos vinculada a la cátedra mantenida por Luis Simarro en la Universidad Central, y en cuanto a lo segundo, puede consultarse la obra del maestro de primera enseñanza José Sarmiento Lasuén, *Compendio de paidología*, 1914, donde se aconseja el uso del ergógrafo y otros aparatos para determinar la fatiga, ya que tanto el fastidio como el agotamiento han de evitarse (Gallardo 2009: 99-106). Sobre el legado de Simarro, que incluye una interesante colec-

variedad de demostraciones y pruebas en las que participaban los estudiantes. El propio Münsterberg en la obra citada destacaba la utilidad que la psicología aplicada tenía para los profesores y cómo los enfoques pedagógicos habían dependido durante mucho tiempo de las posiciones defendidas en la psicología filosófica, una tendencia superada, según el autor, por las actitudes que confiaban en los resultados de los laboratorios (Münsterberg, 1913: 11).⁷ Otros autores ya habían reclamado en sus obras la vinculación directa existente entre las prácticas psicotécnicas y el mundo escolar. Algunos textos, con abundantes ilustraciones, contribuyeron a ello, como el de Rudolf Schulze, que publicó en Leipzig *Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik* en 1909 (cuya versión inglesa, de 1912, se tradujo como *Experimental Psychology and Pedagogy: for Teachers, Normal Colleges and Universities*). Libro bien recibido,⁸ que conoció cuatro ediciones, comienza con un capítulo sobre el tratamiento matemático de los resultados experimentales y sigue con los temas clásicos de psicología; el penúltimo capítulo está dedicado al trabajo físico, cuyo estudio nos proporciona información relevante para la comprensión y organización de las tareas escolares:

Quien espere de la escuela que ejerza una influencia educativa además del mero cultivo del intelecto, esperará ciertamente una formación que comprenda en el currículo el trabajo manual. La necesidad actual de insistir en esta cuestión viene motivada por la existencia de manuales que solo tratan la instrucción técnica como una materia secundaria, si es que la tratan en algún momento. Aquí no podemos discutir el asunto concerniente a si el currículo debe alterarse radicalmente con el fin dar al trabajo físico su merecida atención. En gimnasia, escritura, etc. el cuerpo desempeña un papel importante; de hecho, no hay ninguna clase de trabajo mental donde el cuerpo no participe.

Por estas razones es necesario buscar una medida de la capacidad del trabajo corporal, así como estudiar en profundidad las leyes que gobiernan el trabajo del cuerpo tanto en niños como en adultos (Schulze 1912: 290).

ción de instrumentos, conservada en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, hay una breve referencia en la obra de A. González y A. Baratas dedicada a los museos de las universidades madrileñas (2007).

⁷ También pueden contribuir estos enfoques, como indica, a estudiar cómo el trabajo de los estudiantes puede cambiar en función de la época del año y la hora del día; parece que «no hay dificultad en pensar que hay una conexión entre la exactitud experimental y la economía en el trabajo» (Münsterberg 1912: 221).

⁸ Otros textos conocidos con similares planteamientos fueron: E. B. Titchener, *Experimental Psychology. A Manual of Laboratory Practice* (4 vols.), Nueva York, 1901–5; C. H. Judd, *Laboratory Equipment for Psychological Experiments*, Nueva York, 1907.

En España era ya conocida la utilidad de los estudios psicométricos para la mejora de los hábitos educativos. En un artículo extenso publicado en *Vida intelectual* en 1907,⁹ dedicado a las principales escuelas de pedagogía, se afirmaba lo siguiente:

No hay cuestiones a resolver más primordiales para la enseñanza, ni más interesantes para el educador, que investigar cuál es el máximun de trabajo proporcionado y conveniente para un educando en los diferentes períodos de desenvolvimiento, durante su vida escolar, y si este máximun de trabajo puede ser dañoso en ciertas épocas, cuando toda la fuerza vital es requerida por el organismo para verificar el crecimiento (Leal 1907: 210).

Uno de los aparatos más relevantes en estos estudios, mencionado tanto en el artículo anterior como por Schulze, es el ergógrafo, del que hablaremos a continuación.

MÁQUINAS Y METÁFORAS

Con el ergógrafo se pretendía, mediante su adaptación al cuerpo, medir o, mejor, representar con un gráfico un factor psicofísico determinado. Pertenece por su diseño y finalidad a una familia de instrumentos relacionados con la fisiología experimental que se construyeron a partir de mediados del siglo XIX. El primero con estas pretensiones, dedicado a la medición del pulso, fue el quimógrafo; el segundo, que puede entenderse como una variedad del artillugio anterior, es el esfigmógrafo, de 1855, mejorado por Étienne-Jules Marey en 1859. Las innovaciones que introdujo Marey permitieron ajustarlo al brazo y que un estilete ligero realizara inscripciones de los leves desplazamientos provocados por la arteria radial en una placa de cristal (Hankins y Silverman, 1995: 137-140). El gráfico resultante era, se pensaba, un recurso comunicativo, un mediador fiable entre el cuerpo del paciente y el experto. Marey, además de esta aportación, se interesó por las posibilidades que comprendía el

9 Dirigida por Julio Nombela y Campos, contenía artículos sobre cultura en general, así como sobre educación, pedagogía y medicina. Debido al fallecimiento de su director, solo estuvo vigente hasta 1908. El autor del artículo es Teodosio Leal Quiroga, profesor de la Escuela Superior de Magisterio, interesado en la enseñanza del trabajo manual, que pidió una beca a la JAE para asistir como comisionado de la delegación española a la exposición franco-británica de 1908 dedicada a la enseñanza.

método gráfico¹⁰ y confiaba en su poder para desentrañar los detalles internos y externos de los movimientos corporales que eran imperceptibles a los sentidos humanos. El inventor del esfigmógrafo en sus pretensiones más visionarias no dejaba de ser un optimista afectado por el cientificismo dominante, cuya finalidad era resolver los clásicos problemas epistemológicos por medio de mecanismos automáticos. Algunos reprocharon al autor que desestimara el factor interpretativo que subyace a las imágenes que se obtienen de los artefactos: el significado de las mismas dependía del conocimiento tácito o explícito del observador; sin ese bagaje las oscilaciones de la aguja carecían de sentido.

Schulze dedicaba, como comentamos, una atención preferente en la primera parte de su obra al ergógrafo. El primer modelo que muestra es el de Mosso,¹¹ del que ofrece una ilustración que podemos encontrar repetida en numerosas publicaciones (Lámina X). Es la figura de un antebrazo inmovilizado, con uno de los dedos de la mano, el único que admite movimiento, dentro de una pieza cilíndrica; a éste se sujeta un hilo metálico que, después de atravesar un soporte, termina en un peso que lo mantiene en tensión. En el soporte se fija una aguja indicadora que se mueve con los desplazamientos del hilo. Como explica más adelante, el aparato puede convertirse en un registrador de fuerza si se añade un tambor giratorio, una suerte de quimógrafo, donde se inscriben las líneas que miden la capacidad para el trabajo (la longitud de las mismas multiplicada por el peso levantado da el valor correspondiente a esa capacidad) (Schulze 1912: 291). Cada gráfico que se obtiene con este procedimiento representa un individuo. De esta forma, y como ya adelantara Mosso en la obra citada, puede determinarse la evolución del trabajo corporal. Cada persona tiene pues un perfil de fatiga distinto: unas tienen una mayor resistencia al trabajo y otras se detienen repentinamente.¹² Supuestamente con estos datos podemos intervenir en un sujeto para variar su conducta e influir en el trabajo y el rendimiento.

Los instrumentos científicos en este marco no son sólo dispositivos

10 Reflexiones que reunió en *La méthode graphique dans les sciences expérimentales et principalement en physiologie et en médecine*, 1878.

11 Angelo Mosso (1846-1910), profesor de Fisiología italiano, inventó el ergógrafo (palabra procedente de «trabajo» y «escritura») en 1890; en 1891 apareció la obra *La fátiga*.

12 Mosso contrastó los resultados relativos a la fatiga con las condiciones atmosféricas, la temperatura, la hora del día y la administración de sustancias (glucosa) durante la fase de recuperación (Di Giulio *et al.*, 2006: 51-57).

que producen datos comparables o que sirven para confirmar determinados supuestos, sino que su uso, rodeado de determinadas expectativas, contribuye a la difusión de determinados valores. En el caso del ergógrafo, la máquina humana (metáfora ya común en el siglo XVIII) está representada por el brazo. Esta intercambia energía con la máquina fabril, correspondiente al aparato, hasta que llega una situación de desequilibrio (la fatiga) y el ajuste perfecto y la máxima eficacia se pierde. Según opinaba Mosso, para obtener siempre la misma curva de fatiga había que mantener el cuerpo en las mismas condiciones; cualquier variación, debida por ejemplo a una mala noche, se reflejaría en los resultados.¹³ La metáfora podía extenderse igualmente al orden social. Así, existe una continuidad entre el individuo y la maquinaria de la sociedad, es decir, el orden que asegura el progreso y que nos demanda una aportación acorde con nuestras capacidades. Esta correspondencia se pierde en los momentos de abatimiento. Para una parte de la inmensa literatura generada en torno al problema de la fatiga, esta manifestación corporal era vista como una resistencia a las imposiciones de la sociedad industrial moderna, como un signo que advertía sobre la necesidad de tomarse un respiro e incluso, yendo un poco más allá, de alterar el normal funcionamiento de las cosas (Johanisson 2006: 5-6).

Otros dispositivos empleados en la psicología experimental transmitían igualmente valores asociados con la racionalidad mecánica. Como afirman Sturm y Ash en relación con el cronoscopio (Sturm y Ash 2005: 21-22), aparato usado habitualmente en los gabinetes psicológicos para medir los tiempos de reacción:

Puede afirmarse que aunque la idea de «tiempo psicológico» como algo diferente al tiempo físico es muy antigua, la noción de que este puede medirse con la ayuda de un instrumento físico como el cronoscopio de Hipp está basada en una extensión metafórica de la idea de precisión desde las tecnologías de la máquina a la visión de una mente que funciona también con parámetros muy similares.

Semejantes consideraciones pueden efectuarse de una amplia variedad de dispositivos cuya presencia se aprecia tanto en los gabinetes psicotécnicos como en las escuelas. La Primera Guerra Mundial fue el periodo en el que los

13 El ergógrafo y particularmente este modelo recibió diversas críticas en su época, sin embargo aquí no nos interesan tanto las reacciones de los colegas y expertos como de los grupos de profesionales que se apropiaron de esta técnica y sus valores, así como de los públicos a los que iban dirigidas las pruebas y las demostraciones.

aparatos destinados a examinar las facultades físicas, mentales y emocionales de los individuos conocieron un impulso significativo. El mencionado Münsterberg creó un dispositivo para medir las capacidades de los conductores de tranvías en 1912, pero fueron los artilugios ideados en 1915 por Walther Moede y Curt Piorkowski para evaluar las solicitudes de los conductores de automóviles para el ejército alemán los que se convirtieron en el patrón que influyó en los diseños posteriores (Gundlach 1998: 648-650). El mecanismo consistía en un simulador de una situación real con un sistema para determinar los tiempos de reacción y de atención. En los años siguientes se crearon instalaciones similares para analizar el comportamiento de los aspirantes a pilotar aviones militares y otras especialidades. Posteriormente las comprobaciones pasaron al mundo civil, con test para los ingenieros al servicio del ferrocarril y de otros transportes. A partir de 1920, se desató un fervor por la concepción de diversos tipos de utillaje más asequibles y destinados a comprobar múltiples y variadas habilidades (operadores de teléfono, estenotipistas, oficinistas, aprendices industriales...). Diversas instituciones privadas y públicas así como empresas se dedicaron a llevar a cabo estas tareas. Algunas diseñaban sus propios procedimientos para realizar estudios ajustados a sus necesidades. Durante esos años y los siguientes hubo una larga relación de inventores confiados en que era posible lucrarse por medio de la construcción de modelos adecuados. Y con las mismas pretensiones se crearon importantes compañías dedicadas a este sector (como Zimmermann, en Leipzig; Organisations-Institut, en Berlín; Verdin-Boulitte, en París; Stoetling, en Chicago).

GEOGRAFÍA DE LA FATIGA EN ESPAÑA O LA INSERCIÓN SOCIAL DEL ERGÓGRAFO

Profesionales de la psicología, de la medicina y de la educación en España mediaron e intervinieron en los propósitos renovadores de diferentes sectores educativos y para ello se sirvieron de las técnicas antropométricas y psicométricas que hemos mencionado aquí. En los diferentes escenarios examinados a continuación en los que se manifestaron estas pretensiones se han destacado los siguientes elementos: el marco institucional y social en el que se llevan a cabo; la presencia de los procedimientos de medición y de representación, así como de pruebas y test, destinados a proporcionar la información considerada relevante para efectuar las oportunas clasificaciones y tipologías de los individuos, y las convenciones sobre qué era lo que debía medirse o

representarse (las diferentes aptitudes) y cómo debían interpretarse los resultados.

En la distribución del tiempo escolar, el primer escenario al que atenderemos, se revelan los elementos mencionados. En este proyecto reformista se aplicó la lógica de las organizaciones complejas, un enfoque que remitía a los estudios sobre las unidades industriales, siguiendo en esta aproximación la estela del taylorismo. Según Agustín Escolano (Escolano 1993: 150 y ss.), los intereses por llevar a cabo estos cambios se inician a partir de finales del siglo XIX, cuando desde las autoridades y elites intelectuales se intentan promover los estilos de la pedagogía moderna, consistentes básicamente en una atención preferente a las premisas del higienismo, derivadas a su vez del positivismo experimentalista y de los intereses de la burguesía por fomentar una política social que atendiera a las demandas del industrialismo. Estas pretensiones y expectativas condujeron a prestar una atención especial a los resultados y métodos de los laboratorios de investigación fisiológica, así como del movimiento de la Escuela Nueva, para llevar a cabo reformas en los tiempos, espacios, programas y procedimientos educativos. En este marco, de negligencia hacia los excesos intelectuales y culturales y, por ende, de interés por el desarrollo de las fuerzas naturales y espontáneas de los niños, se difundió un discurso de prácticas e interpretaciones en torno al concepto de fatiga, en el que se trataban las cuestiones relativas a la organización de las escuelas. Se buscaba orden y máxima eficacia sin perturbar la salud del estudiante. Y es aquí donde adquiere relevancia la búsqueda de las correlaciones entre la fatiga mental y la sensibilidad muscular por medio del ergógrafo. Con este aparato, dispositivo básico para establecer las pautas de la economía del trabajo, se realizaron numerosos estudios experimentales de los niños buscando cómo afectaban los diferentes ejercicios, los descansos y los tiempos de dedicación a los mismos a las tareas llevadas a cabo en el colegio.

En el segundo escenario que contemplamos, el de las escuelas graduadas, se detectan también ejemplos de las prácticas descritas. Estas instituciones creadas con un propósito utilitario y para ofrecer una introducción a la educación profesional contaban con talleres de trabajos manuales y campos de experiencias agrícolas y jardinería, así como con oficinas de orientación profesional (Viñao 1990: 105-113). También la correcta distribución temporal de actividades y tareas fue una preocupación constante. Aquí Antonio Viñao cita a Antonio Ballesteros Usano, inspector de primera enseñanza y pensionado por la JAE, además de autor de la obra *Distribución del tiempo y del trabajo* (Ma-

drid, 1927). Ballesteros se lamentaba de la inexistencia de programas y horarios en muchas escuelas y si bien rechazaba la imposición de un régimen militarista en los centros educativos, entendía como imprescindibles en estos espacios la disciplina, el orden y la previsión; sin estas condiciones, según este autor, no era posible desempeñar una labor ni intensa ni fecunda (Viñao 1990: 108). Por ello los calendarios y los horarios no podían estar sometidos al capricho de los maestros, sino a criterios de racionalidad que remitían a esa economía del trabajo cuyas claves venían proporcionadas por las curvas de fatiga inscritas en los aparatos registradores, es decir, en los ergógrafos. Se hacían cálculos y se tenían en cuenta pruebas empíricas, que permitían plantear diversos consejos y modelos de distribución del tiempo, como, por ejemplo, que la jornada debía comenzar con trabajos de dificultad media, después seguir con los más intensos y terminar con los más fáciles (momento en el que comienza la fatiga). Y que para que desaparezca la fatiga no debe emplearse la gimnasia sino el juego espontáneo, los breves ejercicios respiratorios y el canto.

El tercer escenario de las políticas sociales y educativas modernizadoras nos sitúa en la Mancomunidad catalana y en sus expectativas de mejora, a través de la Secretaría de Aprendizaje, de los recursos pedagógicos. Junto a este cometido se advierte la intención de buscar procedimientos adecuados para la planificación del futuro profesional del estudiante. En ese organismo trabajó el médico Jeroni Estrany (1857-1918),¹⁴ quien en 1912 había iniciado en el marco escolar las mediciones de fatiga mental o psíquica (Sáiz et al. 1996: 371-387). Un año antes había aparecido en las páginas de la *Revista de Educación* un cuadro al alcance de los maestros dedicado a proporcionar información sobre cómo detectar signos ligados al cansancio. Entre otros, la lista incluía la circulación sanguínea, la respiración, la temperatura, el sistema

14 Director de las Escoles Catalanes del Districte VI desde 1906 y posteriormente director de la sección de Antropometría de la Secretaría de Aprendizaje, vinculada a la Diputación de Barcelona. Las escuelas del Distrito VI respondían al modelo de escuela graduada donde se ponía un especial interés en el control físico, psicológico y pedagógico del alumno. Bien dotadas de recursos materiales, contaban con un gabinete antropométrico, sala de música y salas especiales para escritura, así como un amplio recinto para las clases de gimnasia. Estrany estaba familiarizado con las investigaciones en física experimental y llevó a cabo alguna contribución en este campo, como una mesa que diseñó según rigurosos cálculos matemáticos, estudiando la inclinación, anchura, longitud y disposición del asiento, para que se ajustara a los criterios fisiológicos de los estudiantes. De igual manera realizó un mapa mural de Cataluña con la finalidad de que tuviera un uso exclusivamente escolar (Borja 1983: 29-30).

digestivo, el sistema muscular y la sensibilidad ocular y acústica. Además, había otras formas de determinar la fatiga en adultos y niños, como estimando el número de equivocaciones en los dictados, errores en cálculos, olvidos en frases... Estrany, en sus estudios «ponométricos» (de «ponos», fatiga, término sugerido por Claparède) distinguía entre los métodos directos y los indirectos. En los segundos empleaba una amplia variedad de aparatos, desde el estesiómetro (compás destinado a medir la sensibilidad) y el audímetro hasta el dinamómetro y el ergógrafo. A las presentaciones estándar de los instrumentos, Estrany añadía modificaciones e innovaciones, como en el ergógrafo, el que propiamente utilizaba para medir la fatiga mental, o en los que tenían como finalidad estimar el ritmo respiratorio, donde empleaba una especie de espirómetro adaptado a niños de corta edad. Entre los métodos directos se encuentran los dictados, propuestos a diferentes horas del día, con el fin de analizar los errores cometidos, y también los procedimientos de recuento de letras o de realización de cálculos. En 1918, año de fallecimiento de Estrany, la Secretaría de Aprendizaje se transformó en el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona.

El cuarto escenario es el que corresponde con la creación de las Casas de Observación o Reformatorios, cuyo establecimiento es una consecuencia de la reforma de la legislación relativa a menores (ley de tribunales para niños de 1918). El propósito del cambio era sustituir las penas derivadas del Código Penal por un tratamiento que tuviera como fundamento el estudio psicológico. La ley determinaba pues que los centros aludidos contaran con personal especializado en psicología experimental del menor. Desde el principio, la tutela de los reformatorios fue otorgada a los Padres Terciarios Capuchinos, en pugna con los responsables de la Institución Libre de Enseñanza. La Congregación se había fundado en 1889 por el padre Luis Amigó y sus estatutos ya preveían la intención de dedicarse a las labores reeducativas de los establecimientos especiales tanto públicos como privados. Fue a partir de 1924 cuando comienzan a emplearse de una manera sistemática las pautas de la psicología aplicada dominante, hecho derivado muy probablemente de los esfuerzos del personal por completar su profesionalización y de dotar, frente a las críticas, de un mayor prestigio a sus actividades. De este cambio de orientación formaron parte también los viajes a institutos psicotécnicos y a otros centros, en particular al Etablissement Central D'Observation pour Enfants difficiles de Moll-Huttes (Bélgica), dirigido por Maurice Rouvroy (Sánchez et al. 2004 y 2005: 113-129 y 81-119). En las Casas de Observación el interés

por emplear los recursos psicotécnicos, aprendidos en los institutos de orientación profesional, tenía que ver con el propósito de conocer la capacidad profesional de los individuos cuya reeducación consistiría en su inserción en el mundo laboral. De esta forma, se efectuaban estudios de sus facultades sensitivas, mecánicas e intelectuales y para ello se utilizaban los test y aparatos estandarizados, entre ellos el ergógrafo (en este caso, el modelo de Mosso). Finalmente, se elaboraban unas tipologías a partir de las correlaciones registradas (por ejemplo, número de errores detectados en un listado en un tiempo determinado), es decir, se agrupaban los individuos con el propósito de decidir la intervención psicopedagógica adecuada. Conviene aclarar que el uso de estas técnicas no significaba la adhesión a una forma de determinismo basada en el condicionamiento de la voluntad por los factores biológicos (posición defendida por algunos dentro del positivismo). En la Congregación se defendía una visión sustancialista del alma, en la que ésta no se reducía a una mera colección de facultades, principio que significaba preservar la libertad del sujeto y, por tanto, contemplar otros factores (no solo los físicos) para explicar la conducta, como los sociales, familiares y morales, así como preservar la libertad de una persona para variar su comportamiento. Ahora bien, eso no significó que emprendieran algún tipo de acción con el propósito de modificar las condiciones sociales que influían perniciosamente en los individuos.

El quinto escenario, al que dedicaremos una mayor atención, es el de la enseñanza de la psicología en los institutos de secundaria. Aún no contamos con una visión de conjunto sobre la presencia de la psicología experimental en este nivel de la educación española, que fue también una vía de entrada de las prácticas y modelos que aquí se vienen comentando. Solo disponemos de algunos indicios, a través de las publicaciones de manuales por los profesores que ejercieron en algunos centros y por los materiales de laboratorio y demostrativos que se han preservado hasta la actualidad. Según estos, al menos los institutos de las provincias de Tarragona, Orense, Bilbao, Toledo, Alicante y Madrid (Cardenal Cisneros), después de la primera década del siglo xx, fueron incorporando estos estudios en sus programas de Psicología, Lógica y Ética. Centrándonos ahora en el Cardenal Cisneros, Carmen Rodríguez nos ofrece en su estudio sobre la colección vinculada al laboratorio de psicología científica una aproximación al material allí existente, teniendo en cuenta los objetos diversos que allí se han conservado (Rodríguez 2012). Junto con estos modelos, cabe destacar los cuadernos de ejercicios de los estudiantes, que muestran cuáles eran los temas tratados en las clases, así como las pruebas a

las que eran sometidos en el laboratorio de psicología (en este caso, se trata de un psicograma, un etograma y un fisiograma).

La creación de la colección de instrumentos y aparatos del instituto y por ende del laboratorio de psicología fue una consecuencia del esfuerzo personal que el catedrático de Psicología, Lógica, Ética y Rudimentos de Derecho Eloy Luis André llevó a cabo a partir de 1920.¹⁵ A lo largo de su trayectoria, la atención hacia esta disciplina ocupó una parte significativa en sus variados intereses y actividades. Muy probablemente esa inclinación se potenció después de su viaje a Alemania, gracias a la pensión concedida por la JAE en el año 1910, donde estuvo trabajando en el laboratorio de psicología experimental dirigido por Wundt en Leipzig (Müllberger 2014: 89-92). En su propósito de transformar la mentalidad colectiva española, en la JAE las novedades que se producían en el campo de la psicología contaban con una cierta relevancia. Prueba de ello es el interés que por estos temas mostraron algunos miembros del comité de la Junta, como Santiago Ramón y Cajal, Luis Simarro y José Ortega y Gasset (Carpintero 1988: 541). De esta preocupación se beneficiaron también los pensionados Juan Vicente Viqueira (psicología científica), González Rodríguez Lafora (psiquiatría, que tuvo como discípulo al citado José Germain) y Domingo Barnés Salinas (paidología). André, por su parte, buscaba en Alemania una orientación diferente para los estudios de filosofía que estuviera al margen de las corrientes neoescolásticas o del krausismo.¹⁶ Sin entregarse abiertamente tampoco al positivismo (representado por José Verdes Montenegro, que fuera catedrático del Instituto de San Isidro desde 1920), reclamaba no obstante un mayor protagonismo de las investigaciones científicas en las especulaciones teóricas. Por ello en las idealizadas ciudades alemanas, y en particular en Leipzig, se dedicó a familiarizarse con las técnicas experimentales, pero también se ocupó de observar la vida del profesorado extranjero y su consagración al trabajo intelectual.¹⁷ Esto último también parecía formar parte del cambio de mentalidad que estaba reclamando.

15 Sobre su trayectoria profesional e intelectual, Raquel Castro, Jorge Castro y Ramón Sánchez (1993) Florentino Blanco, Jorge Castro y Raquel de Castro (1996) y Natividad Araque y Carmen Rodríguez (2011).

16 Véase el expediente JAE/ 89-384, 1 de octubre de 1910, que se custodia en el archivo de la JAE de la Residencia de Estudiantes de Madrid.

17 Solicitud de pensión dirigida a la Junta de Ampliación de Estudios, 1 de octubre de 1910, Expediente JAE/89-384. En la solicitud de 10 de octubre de 1907 había afirmado: «Tenemos que adquirir por consiguiente una técnica experimental, que no hemos aprendido, rectificar nuestra cultura filosófica haciéndola más científica que literaria [...]».

Cuando emprendió el viaje era titular de la cátedra de Psicología, Lógica, Ética y Rudimentos de Derecho del Instituto de Orense, plaza que había ganado en 1904. En la relación de material científico adquirido en el curso 1912-1913 aparece la referencia a un «Kymographion Krueger, num. 2.242, de Kimmermann [debe ser Zimmermann]». El aparato, el quimógrafo ya mencionado para registrar los desplazamientos de una aguja, fue solicitado probablemente por André para continuar los estudios de fonética experimental que había iniciado en Leipzig (Castro 2012: 11-14). En concreto, el tema de su investigación había sido «La curva de la melodía del lenguaje en las diferentes lenguas y dialectos».

Posteriormente, en febrero de 1914, una vez que se aprobó la permuta entre los catedráticos de los institutos de Toledo y Orense, André conseguía un nuevo destino, esta vez más cercano a Madrid, como era su deseo. Según Ruiz Alonso y Sánchez Sánchez, en el centro toledano impulsó el laboratorio de psicología experimental, ya creado por Julián Besteiro (Ruiz 2005 y Sánchez 2012: 302-304). Su definitivo asentamiento en Madrid lo logró en octubre de 1919, cuando fue nombrado por concurso de traslados catedrático de Filosofía y Psicología del Instituto Cardenal Cisneros.

André escribió sobre la psicología experimental y sobre la psicología de los pueblos. En el primero de los dominios, el que aquí nos interesa, sus ideas aparecieron en las sucesivas ediciones de los *Elementos de Psicología. La ciencia del alma según los resultados de la investigación experimental*, cuya primera edición apareció en 1919. Su pretensión era no solo elaborar un manual, sino construir un verdadero plan general de psicología, influido por los presupuestos wundtianos, a los que añadió aportaciones conceptuales propias. Llegó a publicar cuatro ediciones; en la tercera el título cambió: ahora la obra pasó a llamarse *Nociones de psicología experimental* (1924), donde agregó, además de otras novedades, nuevos capítulos sobre psicopatología, psicología comparada y psicología colectiva. En la cuarta y última, titulada ya solo *Psicología Experimental* (1931), incluyó una parte sobre psicología individual sintética, en la que se tratan cuestiones relativas a la psicología diferencial, psicología del trabajo e hipnotismo. Aquí observamos ya la influencia del material y las técnicas empleadas en el gabinete formado desde 1920. Donde se aparta del maestro, sobre todo desde la segunda edición, es en el enfoque sustancialista que mantiene en su concepto del alma, que contrasta con el actualismo de Wundt: el alma, para André, siguiendo una postura próxima al espiritualismo neotomista de Lovaina (Blanco et al. 1996: 263),

es una unidad independiente, el substrato de las actividades psíquicas, no el mero conjunto de las mismas.

Es importante hacer notar que las posiciones sustancialistas no se compaginaban con la perspectiva filosófica que se transmitía en la psicotecnia. La visión tecnocrática impulsada dentro del enfoque psicotécnico fomentaba la fragmentación del sujeto, que era contemplado como una suma de capacidades. Pero esto no impidió que André incluyera una sección dedicada a la psicología del trabajo en su cuarta edición y de que promoviera las medidas y comprobaciones mediante los instrumentos y aparatos del laboratorio del Instituto. En el prólogo adelanta las novedades de la obra, concentradas en la quinta parte titulada «Psicología individual», y que está «consagrada al estudio de la Psicología diferencial, la psicología de las edades, la de las actividades psíquicas (trabajo intelectual y manual, juego y arte), la *fatiga* [...]» (André 1931: 6). Distingue en este apartado entre psicología diferencial teórica y práctica, en función de su atención a la formulación de leyes científicas de las diferencias individuales o a la pretensión de asignarles una función definida. A su vez, la parte práctica se divide en *psicognosia*, que aspira al conocimiento científico de los individuos, y psicotecnia, el fundamento de la orientación profesional, que «aspira a conocer las posibilidades y aptitudes del hombre para su *máxima utilización*» (André 1931: 303).¹⁸ En la tercera sección de esta parte estudia el trabajo (junto con el juego y el arte). Para su análisis, explica André, pueden emplearse métodos cualitativos (estudio de las causas y los factores según los efectos observados) y cuantitativos, en los que se estudian los efectos para determinar el rendimiento del trabajo, teniendo en cuenta la proporción que mantiene con las causas o los medios utilizados (André 1931: 318). En cuanto a la aproximación experimental que se ha llevado a cabo para examinar estos fenómenos, llama la atención sobre los dos procedimientos considerados más provechosos: uno hace referencia al método de adiciones del ya citado Kraepelin y el otro al uso del ergógrafo de Mosso, centrado, como apunta, en las «investigaciones relativas al trabajo muscular». El primero es uno de los sistemas directos para determinar la fatiga, consistente en la realización de sumas y multiplicaciones con la finalidad de detectar errores en el ejercicio de las rutinas. El segundo corresponde a una de las técnicas más extendidas para el examen cuantitativo del cansancio mental o psíquico. André hace diversas consideraciones sobre la fatiga, que define como:

¹⁸ El subrayado es nuestro.

Un estado psíquico completo de naturaleza semejante a la cenestesia, porque en él intervienen elementos afectivos, motores y sensoriales, caracterizándose por un estado general de represión orgánica o de pesadez cerebral con estados de solución muscular de laxitud, de apatía o disgusto afectivo y de torpeza mental para las funciones de atención y perfección; las sensaciones orgánicas internas acusan una baja profunda en la curva parabólica del tono vital del sujeto, siendo muy semejante a los efectos producidos por el hambre y por la debilidad general. La fatiga puede ser corporal y mental, aunque en toda fatiga corporal hay repercusión mental, y viceversa. Una fatiga psíquica pura es imposible, porque toda fatiga supone el trabajo de un órgano corpóreo, un desgaste muscular.

La fatiga corporal, propiamente hablando, es la fatiga muscular, sobre todo en los músculos que entran en función para el trabajo manual y el juego y en el movimiento en la marcha (André 1931: 319-320).

Seguidamente enumera varios signos de la fatiga: aumento en la frecuencia de la respiración, del ritmo de las pulsaciones, de la temperatura y dolor en los músculos. El resultado es que el trabajo se detiene. Por su parte, en la fatiga psíquica los síntomas son semejantes: en definitiva, el rendimiento en el trabajo disminuye en cantidad y calidad (André 1931: 320).

La sección cuarta se ocupa del trabajo mental y en ella se menciona en las consideraciones previas uno de los elementos básicos en la medida de la actividad, ya sea física o intelectual: el tiempo. Después, André se centra nuevamente en el examen de la fatiga. Señala síntomas que están asociados a la fatiga intelectual, las alteraciones en la circulación de la sangre, respiración, en la temperatura, en la sensibilidad y en la fuerza muscular, hecho este último que puede comprobarse mediante el ergógrafo, que pone de manifiesto que el trabajo mental durante un tiempo prolongado produce una disminución de la fuerza (André 1931: 328). El propósito de esta revisión de conceptos, que ya se encuentran en la obra clásica mencionada del fisiólogo italiano Angelo Mosso *La Fatica* (Milán, 1891), es describir el «mecanismo psicológico de la fatiga» y ofrecer criterios para clasificar a los individuos en función del uso que éstos hagan de las energías disponibles. Los hay como los poetas, conversadores y periodistas en los que predominan formas automáticas y espontáneas en la relación trabajo-fatiga; los hay que por ser personas de voluntad y de inteligencia reflexiva la fatiga tiene un efecto secundario, «porque el rendimiento es también escaso» (André 1931: 331). Al leer el texto de André comprobamos la tendencia ya advertida previamente a emplear en la exposición analogías mecánicas, hecho que se advierte, por ejemplo, cuando afirma que «la variación rítmica de la velocidad de trabajo está en consonancia con las variaciones rítmicas de la atención sensorial, lo cual comprueba

que se trata de un fenómeno de defensa orgánica, y mejor aún, de economía mental y fisiológica, es decir, de ahorro y de utilización máxima de esfuerzo». Y también, un poco más tarde, «El papel que desempeña la fatiga es el de regularizador¹⁹ de la velocidad del trabajo mental, frenando la marcha o impulsándola, según convenga» (André 1931: 329). Los aparatos contribuyen en este contexto a reforzar los recursos metafóricos.

Cuando habla en el siguiente punto del «surmenaje» (una forma de «fatiga exagerada») y se refiere en particular a la variedad mental, advierte que en el sistema de Taylor, dedicado a la máxima obtención de rendimiento y a ahorrar esfuerzos, no se han tenido en cuenta los efectos de este tipo de cansancio, precisamente por la obsesión de conseguir la más elevada eficacia del «hombre máquina» (André 1931: 330). La fatiga se convierte aquí pues en un instrumento de corrección, otorgando mayor protagonismo al factor humano.

Los inventarios que se reproducen a continuación corresponden al material existente en el Instituto Cardenal Cisneros antes de 1946, mencionado anteriormente (Láminas XII y XIII). Nos interesan especialmente de este listado los instrumentos y aparatos vinculados con las medidas antropométricas y las pruebas psicotécnicas. Algunos dispositivos, como el cronoscopio de Hipp, el ergógrafo de Dubois-Mosso y el estesiómetro (también para la medida de la fatiga) junto con otras piezas, es muy probable que se adquirieran durante la docencia de Luis André o estuvieran, como resultado de compras anteriores, disponibles durante ese tiempo. Por tanto, representan evidencias de las prácticas llevadas a cabo en el centro, vinculadas al texto de André y a la presencia de los protocolos psicométricos mencionados a lo largo de este trabajo.²⁰

En la documentación existente en el Cardenal Cisneros se conservan igualmente tanto los resultados de pruebas realizadas a uno de los estudiantes con dieciséis años como un cuaderno escolar de este mismo alumno con apuntes de los ejercicios llevados a cabo en el aula. En el primer caso, se proporciona información de un psicograma, un etograma y un fisiograma y, en

19 Como si se tratara del regulador de Watt.

20 Según señala Carmen Rodríguez, después del fallecimiento de André en 1935, durante la guerra civil, de acuerdo con las memorias relativas a los cursos 1937-38, 1938-39 y 1939-40, no se producen novedades acerca del laboratorio; en 1940 será Antonio Álvarez de Linera y Grund (1888-1960), el nuevo catedrático de Filosofía, el encargado de organizar el material existente, de ahí la composición de los inventarios (Rodríguez 2012).

cuanto al segundo, si bien solo corresponde a un periodo de dos meses del curso, se ha podido comprobar que contiene notas relativas a temas contemplados en los estudios de psicotecnia.

El psicograma consiste en un gráfico en el que aparecen las oscilaciones de las calificaciones durante 22 semanas en una «asignatura que depende solo de la voluntad», según se afirma (Lámina XI). Además, se añaden comentarios sobre diferentes facultades: «actividad intelectual», «conceptuación general», «atención», «memoria», «retención», «*fatiga*²¹ de la memoria», «imaginación», «entendimiento», «raciocinio» y «aptitudes intelectuales». El etograma es un «gráfico de la conducta seguida en el curso 1923-24». Los comentarios que acompañan a la representación son básicamente de orden moral. El fisiograma contiene datos sobre la forma del cráneo, peso, altura, la fuerza muscular, índice cefálico, enfermedades, color de ojos, estado de ojos y oídos, e índole de la mirada, del «andar» y del «hablar».

Todas estas pruebas y mediciones vienen indicadas en la sección IV del programa, firmado por Luis André, que lleva por título «Problemas de Ética y Educación Cívica» (Madrid, 1924). Este termina con el apartado «los consejos de Franklin». La sección V lleva por nombre «Orientación profesional», que trata sobre:

La elección de carrera como deber moral/ Bases psíquicas para determinar su orientación profesional/ Papel de los sentidos, la imaginación, el entendimiento y la voluntad/ Categorías profesionales y agrupaciones profesionales/ ¿En qué grupo se incluye usted? ¿Por qué motivos?/ Conciencia profesional y corporativa/ Derechos y deberes.

CONCLUSIÓN

En estas líneas y tras examinar los diferentes y variados escenarios de uso de los instrumentos y aparatos vinculados con la psicotecnia se han encontrado evidencias relacionadas con los cuatro grandes propósitos del material tecnocientífico que exploran Albert van Helden y Thomas L. Hankins en su obra «Instruments» (Helden y Hankins 1994: 5-6). Aquí utilizamos esas divisiones para señalar diversos resultados sobre el significado de los aparatos derivados del estudio anterior, aunque en varios casos las separaciones entre unos grupos y otros sean difíciles de mantener y algunos ejemplos pertenezcan a dos categorías en apariencia distintas.

21 El subrayado es nuestro.

Primero, según indican, los «instrumentos confieren autoridad». Los aparatos sustituyen a las disputas meramente verbales y a los argumentos basados en conceptos. Lo hemos comprobado en el caso de los Padres Terciarios Capuchinos y en las rivalidades con la Institución Libre de Enseñanza por el control de las Casas de Observación. El componente técnico que aportaron las prácticas vinculadas a la adquisición de una colección de aparatos fue un elemento relevante a la hora de atribuir un sesgo profesional, en consonancia con las tendencias de la época en la psicología experimental y la psicotecnia, a las labores que realizaban. Por otra parte, podemos suponer igualmente que en el marco de las aulas el funcionamiento regular del tambor del quimógrafo y las gráficas producidas suministraban evidencias visuales consistentes sobre los fenómenos que se estaban discutiendo o mostrando.²² También, los procesos que proporcionan resultados de forma automatizada otorgan al profesional que los emplea autoridad en la medida en que reducen o eliminan aparentemente la intervención meramente subjetiva y caprichosa. Por el contrario, transmiten una impresión de impersonalidad, muy apreciada cuando se trata de valorar las aportaciones de la maquinaria. En este sentido, frecuentemente nos encontramos en la prensa destinada a un público especializado y no especializado expresiones como «los experimentos con el ergógrafo demuestran» o similares.

Segundo, los instrumentos pueden servir para diferentes públicos. Una parte importante de la amplia variedad de dispositivos que se fabricaron para la selección de personal en las fábricas y en los institutos de orientación profesional se trasladaron sin experimentar modificaciones a los centros de enseñanza. En estos últimos marcos tenían diversos cometidos. Para André, por ejemplo, los aparatos formaban parte de la necesaria base experimental, y por ende científica, que debían tener las especulaciones. De ahí que contribuyese decisivamente a la formación de los gabinetes de los institutos donde fue catedrático. En su caso este cometido formaba parte de un proyecto personal cuyo resultado final era la transformación de la mentalidad española. En general, para impulsar el giro de una psicología especulativa a una psicología de

²² Un ejemplo de lo dicho es este párrafo, perteneciente a un artículo de una revista de cultura general, *Vida intelectual*, ya citada: «Los trazos y las líneas obtenidas por el aparato registrador, permiten establecer la marcha de un fenómeno, discernir sus fases y sorprender en él los movimientos más tenues con una exactitud matemática. Basándose en estas gráficas, inscriptas automáticamente, el hombre de ciencia llega á establecer relaciones entre ellas y las causas que las producen» (Leal 1907: 208).

laboratorio fue fundamental la introducción de los estudios de psicotecnia en España, así como la disposición de un utillaje vinculado a sus prácticas.

Tercero, los aparatos sirven de intermediarios entre las ciencias naturales y la cultura popular. Aquí se modificará el primero de los términos empleados: en lugar de ciencia en este caso hemos contemplado la tecnología en sus diversas manifestaciones. Una de las formas en las que tiene lugar esta mediación es a través de las metáforas. Una realidad es sustituida por un artefacto en funcionamiento, como se ha visto al examinar el ergógrafo, el quimógrafo o el cronoscopio. Cuando observamos el ajuste del antebrazo al dispositivo en movimiento, así como el estilete dibujando una gráfica sobre un papel graduado, se reproducen imágenes de una cultura de la precisión, de la efectividad y de la funcionalidad. El tiempo es otro de los conceptos recurrentes en estos contextos porque es una de las medidas decisivas de la productividad. Recordemos el lugar central que ocupaba el cronómetro en los estudios tayloristas de los movimientos de los trabajadores, cuyo fin era eliminar las acciones innecesarias y elevar así su efectividad. El cronoscopio era, como ya se indicó, un aparato fundamental porque mecanizaba la idea de tiempo subjetivo y determinaba los tiempos de reacción en la realización de las pruebas; el factor decisivo en las mismas era los minutos transcurridos en la resolución de las mismas. Por otra parte, las comprobaciones llevadas a cabo con el ergógrafo, transmiten la idea de un individuo que no tiene el control sobre la elaboración de un producto mediante sus conocimientos, como el artesano, sino que ahora es la variable de un mecanismo que actúa con constancia y regularidad. Junto a estos ejemplos, se ha visto que André, en su obra, al explicar las cuestiones relativas a la fatiga emplea diversas analogías mecánicas, es decir, el lenguaje habitual cuando se trataban las cuestiones relativas al ergógrafo.

Cuarto, y último, los artilugios condicionan la imagen que tenemos de los organismos. Este propósito en realidad es una versión del anterior. Ya vimos cómo el uso de determinados instrumentos, como el cronoscopio de Hipp, conduce a pensar que los sujetos en el ejercicio de algunas facultades, como la determinación del tiempo, obraban de una manera similar a las máquinas. Además, estos enfoques transmitían la idea de fragmentación del sujeto en facultades/funciones y aptitudes diferentes, desdeñando por ello la finalidad unificadora atribuida al alma, algo que le preocupó sobremanera a André, según vimos. Solo hay que observar para constatar esa tendencia una ficha psicológica, como la empleada en el Instituto de Reeducación de

Inválidos del Trabajo (Carabanchel), otro ejemplo de los escenarios en los que tuvieron lugar prácticas psicométricas similares a las que aquí se han venido considerando (Monteagudo y Chisvert 2007: 189-196). Cuantas más funciones y aptitudes examinadas (más de cuarenta entre ambas categorías), cada una con su correspondiente aparato o test, más precisa se consideraba la tarea y, por ello, más profesional.²³ Después, se trasladaban los datos a unas escalas con los correspondientes percentiles. Con todos los datos se elaboraba la «ficha global» y se decidía qué profesión era la más adecuada para que se consumase la inserción laboral de la persona reeducada.

Junto a la autoridad otorgada por el «matiz técnico» que se acaba de exponer, el valor final que adquirió el uso de esta variedad de prácticas dependió de otros factores que influyeron en los profesionales que las emplearon. Así, observamos diferencias entre tres personas que se beneficiaron de la política de pensiones de la JAE y que mostraron interés por este particular enfoque experimental trasladado a los centros educativos. André, hemos visto, se inscribe en el proyecto de cambio de los hábitos intelectuales nacionales, pero igualmente atribuye al dominio y aplicación de determinadas técnicas científicas un propósito moral y humanista compartido por otros profesionales. Esa idea es la que aparece expresada en su referencia a un tipo de cansancio o fatiga no contemplado por Taylor debido precisamente a su obsesión por obtener el máximo rendimiento del hombre-máquina. Las aportaciones de Ballesteros, mencionado en el marco de la organización escolar, y Ferrer pensamos que están relacionadas con un momento en el que se sumaron dos acontecimientos: la atención que merecieron las novedades que se presentan en otros países y el despegue industrial experimentado en España especialmente en la Dictadura de Primo de Rivera.²⁴ Ballester, inspector de primera enseñanza, había sido favorecido por tres pensiones (1921, 1924-25 y 1936) y en la memoria redactada tras el segundo viaje hablaba con admiración de los sistemas de educación belgas, que habían tenido una influencia decisiva tanto en el desarrollo de la agricultura como en la industria.²⁵

23 Esta última consideración nos remitiría al primero de los propósitos atribuidos a los instrumentos, el de la autoridad y de la consolidación de los expertos, que se han mencionado aquí.

24 Nos basamos en los datos económicos y sociales aportados por Cava (2004) y Sánchez (2004).

25 «Y de este modo, por la labor que la escuela realiza puede presentarse como modelo de habilidad y de inteligencia al obrero belga, así Bélgica tiene sus campos perfectamente cultivados, dando la Agricultura un máximo rendimiento y llega en su industria

La labor de Ferrer, por su parte, como también la de Estrany, se inscribe en la conexión entre la burguesía catalana, los intelectuales y los movimientos catalanistas. Como ya dijimos, fue pensionado entre 1932 y 1933, y en las memorias enviadas a la Junta se perciben claramente sus preocupaciones, que son las relaciones entre la escuela primaria y la orientación profesional, cuya mejora depende de las mediciones, así como del uso de los números que nos proporcionarán datos controlables y manipulables y que nos permitirán conocer qué es un «niño normal».

a esa perfección y esa esplendorosa prosperidad que coloca a esta nación ejemplar a la cabeza de los pueblos industriales del mundo.» (Ballesteros 1925: 231).

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉ, E. L. 1931. *Psicología experimental*, Madrid, 4ª ed.
- ARAQUE, N y RODRÍGUEZ, C. 2011. «Cien años de enseñanza de la Filosofía en el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid (1837-1936)», *Revista complutense de educación*, vol. 22, nº1: 47-67.
- BALLESTEROS USANO, A. 1925. «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y el Cantón Suizo de Neuchâtel», *Anales de la JAE*, t. XIX, 1925.
- BLANCO, F. et al. 1996. «Eloy Luis André (1876-1935)», en *Personajes para una historia de la psicología en España* (ed. Milagros Saiz y Dolores Saiz), Madrid, Pirámide: 253-267.
- BORJA I SOLÉ, M. de. 1983. *El juego como actividad educativa: instruir deleitando*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- CARPINTERO, H. 1988. «La psicología y la Junta para la Ampliación de Estudios», en *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después, 1907-1987* (ed. José M. Sánchez Ron), Madrid, CSIC: 535-555.
- CASTRO, J. 2012. «Eloy Luis André (1910). Mi labor en Leipzig», *Boletín Informativo de la Sociedad Española de Historia de la Psicología*, nº 49: 11-16.
- CASTRO, R. et al. 1993. «Una aproximación biográfica a la figura de Eloy Luis André (1876-1935) desde la historia de la psicología», *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 14, nº 3-4: 515-524.
- CAVA MESA, M. J. 2004. «La economía en España de la Restauración a la guerra civil», en *Historia Contemporánea de España: siglo XX* (ed. Javier Paredes), Barcelona, Ariel: 615-640.
- DI GIULIO, C. et al. 2006. «Angelo Mosso and muscular fatigue: 116 years after the first congress of physiologists: IUPS commemoration», *Advances in Physiological Education*, vol. 30, nº 2: 51-57.
- ESCOLANO, A. 1993. «Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental, 1825-1931», *Revista de Educación*, nº 301: 127-163.
- GALLARDO, J. A. 2009. «José Sarmiento Lasuén (Compendio de psicología, 1914): Primer libro de texto español de psicología evolutiva publicado en el siglo XX», *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 3, nº 2-3: 99-106.

- GONZÁLEZ, A. y BARATAS, A. 2007. *El patrimonio de Minerva. Museos y colecciones histórico-científicas de las universidades madrileñas*, Madrid, Comunidad de Madrid.
- GUNDLACH, U.K. H. 1998. «Vocational Aptitude Tests (Psychotechnics)», en *Instruments of Science. An Historical Encyclopedia* (ed. Robert Bud y Deborah Jean Warner), Nueva York y Londres, The Science Museum: 648-650.
- HANKINS, T. L. y SILVERMAN, R. J. 1995. *Instruments and the imagination*, Princeton, Princeton University Press.
- HELDEN, A. Van y HANKINS, T. L. 1994. «Instruments», *Osiris*, 9: 1-250.
- HERRERO, F. (2003). «Los orígenes de la psicología industrial en España», *Acción psicológica*, 2003, vol.2, nº1: 51-61.
- HUERTAS, R. et al. 1987. *Perspectivas psiquiátricas*, Madrid, CSIC.
- JOHANISSON, K. 2006. «Modern Fatigue. A Historical Perspective», en *A Multifaceted View of Stress* (ed. Bengt B. Arnetz y Rolf Ekman), Weinheim, Wiley-VCH Verlag GmbH & Co.
- LEAL QUIROGA, T. 1907. «Las principales escuelas pedagógicas», *Vida intelectual*, vol. 5, mayo: 194-213.
- MONTEAGUDO SOTO, M. J. y CHISVERT PERALES, M. 2007. «Los inicios de la psicotecnia en España: el trabajo del Instituto de Reeducción de inválidos del trabajo en Carabanchel (1922-1929)», *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 28, nº 2/3: 189-196.
- MÜLBERGER, A. 2014. «Encuentro con la psicología alemana», *Mente y cerebro*, nº 64: 89-92.
- MÜNSTERBERG, H. 1913. *Psychology and Industrial Efficiency*. Nueva York.
- RABINBACH, A. 1992. *The Human Motor. Energy, Fatigue, and the origins of Modernity*, Berkeley, University of California Press.
- RABINBACH, A. 1986. «The European Science at Work: The Economy of the Body at the End of the Nineteenth Century», en *Work in France: Representations, Meaning, Organization and Practice* (ed. Steven L. Kaplan y Cynthia J. Koepf), Nueva York, Cornell University: 475-513.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C. 2012. «El laboratorio de psicología científica del Instituto del Cardenal Cisneros», *Cabás*, nº7, en: <http://revista.muesca.es> [consultado el 21/10/2013].

- RUIZ ALONSO, J. M^a. 2005. *La edad dorada del Instituto de Toledo, 1900-1937. La educación de la mesocracia provincial*, Ciudad Real, Almud.
- SÁIZ, M. et al. 1996. «Los inicios de la medición psicológica en el marco escolar catalán», *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 50, n^o 3: 371-387.
- SÁNCHEZ MARROYO, F. 2004, “Democracia y sociedad (1875-1939)”, en *Historia Contemporánea de España: siglo XX* (ed. Javier Paredes), Barcelona, Ariel: 592-614.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, I. 2012. «Eloy Luis André», en *Educación, ciencia y cultura: Auge y Colapso (1907-1940). Pensionados de la JAE* (ed. Isidro Sánchez Sánchez), Ciudad Real, Almud Ediciones. Centro de Estudios de Castilla-León: 302-304.
- SÁNCHEZ VAZQUEZ, V. et al. 2004. «La observación psicológica en los tribunales para niños en España (1889-1975): (I) Los terciarios capuchinos y la psicología». *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, n^o 92: 113-129, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019658007> [consultado 15/2/ 2014].
- SANCHEZ VAZQUEZ, V. et al. 2005. “La observación psicológica en los tribunales para niños en España (1889-1975): (II) La estructura de la observación psicológica”. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, n^o 94: 81-119, en <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n94/v25n2a07.pdf> [consultado 15/2/ 2014].
- SCHULZE, R. 1912. *Experimental Psychology and Pedagogy: for Teachers, Normal Colleges and Universities*, Londres.
- STURM, T. y ASH, M. G. 2005. «Roles of instruments in psychological research», *History of Psychology*, 2005, vol. 8, n^o 1: 3-34.
- VIÑAO, A. 1990. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal.

LA INFLUENCIA DEL CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS EN LA MODERNIZACIÓN
DE LOS ESTUDIOS LITERARIOS Y LINGÜÍSTICOS

Mario Pedrazuela Fuentes
Centro de Ciencias Humanas y Sociales
CSIC

INTRODUCCIÓN

En 1910 la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) fundó el Centro de Estudios Históricos (CEH) con el objetivo de modernizar y adaptar las ciencias humanas a las corrientes de pensamiento científico que ya existían en Europa. Para abordar esa misión, la JAE tenía muy presente que, además de una reorganización de la investigación española, era necesaria también una modernización del sistema educativo, sobre todo de la segunda enseñanza. Así lo entendió la sección de Filología, dirigida por Ramón Menéndez Pidal, que con el tiempo se convirtió en la más relevante de las que formaban el Centro. Por ella pasaron muchos colaboradores que, ante la fragilidad de su situación laboral, una vez finalizados sus estudios, encontraron en las cátedras de los institutos la salida profesional más estable. Fueron varios de estos colaboradores del CEH los que enseñaron lengua y literatura en diferentes institutos del territorio español: Vicente García de Diego, Samuel Gili Gaya, Rafael Lapesa, Miguel Herrero, José Vallejo, etc. También hubo aquellos que, aunque pronto lograron las cátedras universitarias, mostraron una preocupación constante por mejorar y adaptar la enseñanza literaria y lingüística a las nuevas corrientes que habían surgido en otros países europeos, como son los casos de Américo Castro o Pedro Salinas. Incluso el propio Menéndez Pidal ya en sus años de juventud se interesó por buscar nuevas fórmulas para acercar al estudiante a la lengua y la literatura.

En todas las reflexiones que realizaron sobre la enseñanza y también en las prácticas que llevaron a cabo en las aulas estaban muy presentes las ideas de Giner de los Ríos. A lo largo del siglo XIX se produjo un cambio en la enseñanza de la lengua y la literatura: se pasó de una metodología basada en un contenido práctico, centrada en la memorización de unas normas re-

tóricas con las que poder construir un discurso (en la mayoría de los casos carente de contenido) a otra en la que, junto al aspecto práctico, se otorgaba una gran relevancia al contenido teórico, como proponía Giner de los Ríos, en la que el alumno, además de la preceptiva, también estudiaba una visión histórica de la literatura de su país y de la extranjera, mientras descubría los mecanismos artísticos de los que se sirve la literatura.

En este artículo, tras examinar los planteamientos institucionistas para mejorar la enseñanza de la lengua y la literatura, analizamos la labor pedagógica de Ramón Menéndez Pidal y algunos de sus colaboradores en el Centro de Estudios Históricos inspirada en la metodología de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Las propuestas recogidas por Menéndez Pidal, Américo Castro, Pedro Salinas y que García de Diego, Rafael Lapesa, Samuel Gili Gaya y Miguel Herrero, entre otros, llevaron a las aulas se basaban en una mejor preparación de los profesores; en situar al texto literario en el centro de la clase, para, a partir de él, explicar la gramática y la historia literaria, y en facilitar a los bachilleres las antologías de textos que mejor se adaptasen a sus edades para que pudieran comprender el contenido de la obra y relacionarlo con su contexto cultural, histórico y moral.

La creación del Instituto-Escuela en 1918 supuso un espacio en el que se pusieron en marcha muchas de las renovaciones pedagógicas que se promulgaban desde la Junta para Ampliación de Estudios. Allí varios de los colaboradores del Centro de Estudios Históricos buscaron nuevas fórmulas de enseñanza de la lengua y la literatura, y publicaron una colección de lectura, la Biblioteca Literaria del Estudiante, con textos literarios editados conforme a las necesidades del alumno.

1. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL SIGLO XIX

Como ya analizamos en otro lugar (Pedrazuela 2011a), los estados liberales que surgieron en el siglo XIX impulsaron un sistema educativo público, organizado y jerarquizado, con el objetivo de formar a los ciudadanos en las necesidades de una sociedad más urbanita e industrializada. La segunda enseñanza se convirtió pues en un vehículo imprescindible para transmitir a los ciudadanos los nuevos valores liberales. Además de servirles como medio para alcanzar una formación que les permitiera desenvolverse con cierta soltura por los cada vez más complejos caminos del Estado burgués, la segunda

enseñanza también supuso un acceso a los estudios superiores, lo cual abriría las puertas a los ciudadanos para ser partícipes en la construcción del nuevo estado.

En los primeros pasos de la enseñanza secundaria, el aprendizaje de la lengua y de la literatura estaba muy unido al latín. En él se encontraban escritas las grandes obras de la literatura y del pensamiento, y era obligatorio que el alumno las conociese en su versión original. Como era lógico, esto causaba un gran perjuicio al castellano, ya que muchos estudiantes, ante la escasa atención que se le prestaba en los institutos, encontraban grandes dificultades para expresarse correctamente en su propia lengua. Esta situación se mantuvo durante todo el siglo XIX, pues como recuerda Miguel de Unamuno, era muy habitual finalizar la licenciatura en Filosofía y Letras sin haber estudiado un año de lengua castellana.

Hasta ahora se llegaba en España hasta obtener el grado de doctor en filosofía y letras sin haber estudiado de hecho y oficialmente más castellano que el de la escuela de primeras letras, a pesar de haber en la segunda enseñanza una cátedra de latín y castellano, en que se repetía el estudio de la gramática empírica de nuestra lengua. Se cursaba latín, francés, griego, hebreo o árabe y sánscrito, y apenas se oía una palabra sobre el proceso de formación de la lengua en que se pensaba (Unamuno 2007: 212).

En realidad, no podemos hablar hasta casi el siglo XX de la existencia en los planes de estudio de una asignatura que se llame lengua y literatura castellana, pues los contenidos de estas materias se incluían en la de Retórica y Poética. Las enseñanzas de esta asignatura estaban dedicadas principalmente a la preceptiva literaria: los alumnos, a partir de los modelos clásicos latinos y griegos, aprendían retórica y elocuencia por medio de continuos dictados de textos latinos y de la memorización de preceptos y reglas retóricas, además de ejercicios de composición y traducción.

A la sociedad burguesa del XIX no le interesaba enseñar la literatura como un arte que fomentara la imaginación, la sensibilidad o la capacidad crítica, sino que buscaba formar abogados, políticos, eclesiásticos, personas que, gracias a su facilidad para construir un discurso siguiendo las normas de la oratoria clásica, podrían labrarse un futuro dentro de esa sociedad. De ahí que la asignatura de Retórica y Poética, dentro de las distintas etapas de la retórica clásica, prestara más atención a la *elocutio* que a la *inventio* y a la *dispositio*. Con la Retórica y la Poética se enseñaba principalmente la teoría general de la elocución literaria (retórica) y la de los géneros (poética), pues

gracias a su dominio los estudiantes podrían ser capaces de construir un discurso con el que avanzar en la escala social mediante los mecanismos de la persuasión (Aradra Sánchez 1997). El prestigio social que tenía el control de la retórica era una rampa de lanzamiento para ocupar importantes cargos profesionales dentro de la sociedad. Surgía el problema de que en muchas ocasiones ese discurso era hueco, sin contenido alguno, con lo que se formaba a eruditos a la violeta como decía Cadalso, retóricos con las cabezas llenas de normas pero sin saber realmente cómo aplicarlas en la vida real. Un ejemplo de cómo eran aquellas clases de Retórica y Poética nos lo muestra el catedrático de la Universidad de Granada Antonio González Garbín:

La asignatura que se conserva con el nombre de Retórica y Poética [...] es aquella parte de las antiguas Humanidades, que, más que una Ciencia, se ha querido siempre que sea un Arte, una Colección de los cánones o reglas que han de guiar al alumno en el ejercicio de la composición literaria: Canónica o Preceptiva literaria, basada en los principios mostrados por la Ciencia de la Literatura y confirmada en las obras de los escritores más eminentes de todas las naciones. Este es el concepto que históricamente se viene teniendo de la asignatura y tales los límites a que han reducido su peculiar objeto antiguos y modernos. Al conocimiento de las reglas suelen y deben agregar los profesores de Retórica y Poética ejercicios prácticos graduados, ya de lectura y decoración de pasajes de los autores clásicos, ora de análisis y de composición. A esto se reduce el procedimiento seguido hasta aquí para la educación literaria de la juventud en nuestros Colegios e Institutos de enseñanza media o secundaria (González Garbín 1872: 2).

A medida que el siglo avanzaba, los manuales de Retórica y Poética, además de la preceptiva, también se empezaron a interesar por una visión historicista de la literatura. En 1844, Antonio Gil de Zárate, entonces director general de Instrucción Pública, publicó un *Manual de literatura*, en el que ofrecía a los estudiantes «los principios y reglas generales para la composición; y una guía que los conduzca por el inmenso campo de nuestra literatura, para saberla apreciar suficientemente, y conocer lo que deben huir o estudiar en ella» (Gil de Zárate 1844: 9-10). Esta obra, a la que se ha considerado como uno de los primeros manuales de historia de la literatura española, proponía incorporar una visión historicista a la enseñanza literaria. La historia de la literatura, interpretada como la ciencia que estudia las obras literarias más importantes que se han compuesto en todos los tiempos y los pueblos, empieza a ser vista como un elemento indispensable para la formación de una conciencia nacional, ideal romántico que ya se llevaba años aplicando en otros países europeos. Al introducir en las clases modelos literarios de poetas

y narradores nacionales, los alumnos comienzan a distinguir la esencia de la nación española a través de la literatura (Núñez y Campos 2005: 70-71). A partir de este momento, los manuales de retórica y poética que se publicaron recogieron una guía histórico-crítica de la literatura española y también universal.

El conocimiento de la historia literaria facilitaba descubrir la historia de una nación, pues, como pensaba Giner de los Ríos, su verdadera esencia se encuentra en los textos literarios. La Historia, sugería Giner, es la «mera narración del suceder de las cosas» (Giner 1876: 166), que no es capaz de ilustrarnos sobre la naturaleza más íntima de un pueblo, por su incapacidad para explicarnos cómo sentía, cómo hablaba o cómo se había enamorado ese pueblo. Sin embargo, la literatura sí puede dar respuestas a todas estas dudas, pues penetra «en otra esfera de hechos más personal e íntima –decía Giner-, donde el espíritu humano se revela con más espontaneidad y libre acción» (Giner 1876: 167). Por ello, el fundador de la ILE consideraba la literatura como «el primero y más firme camino para entender la historia realizada; mentor universal, nos reproduce lo pasado, nos explica lo presente, y nos ilustra y alecciona para las oscuras elaboraciones de lo porvenir» (Giner 1876: 167).

A finales de los años cincuenta y principios de los sesenta se introdujo en los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras la enseñanza de la Estética. Con esta asignatura se proponía enseñar a los estudiantes la base artística inherente a los textos literarios y que hasta el momento se había obviado. De esta forma se empezaba a estudiar la literatura como un arte y se guiaba a los estudiantes por los caminos racionales de la labor artística, lo que permitía acercarse a la literatura desde una perspectiva más creativa y no tan normativa (Pedrazuela 2014, Orden Jiménez 2001). Esta nueva visión teórica de la literatura se trasladó con el tiempo también a los institutos. Mediante ella se enseñaba un conjunto de principios o leyes del arte literario, que eran universales y permanentes en el espíritu y en la naturaleza, y que se deducían de una forma racional.

Vemos cómo, a medida que avanza el siglo, ante la incapacidad de poder enseñar a los alumnos la construcción de un discurso organizado y con un contenido de interés, la asignatura de Retórica y Poética va perdiendo su inclinación hacia la oralidad, y lentamente abandona su misión originaria de formar a oradores para incorporar nuevos enfoques literarios, que adapten la enseñanza de la literatura a las nuevas corrientes científicas que van surgien-

do. Como consecuencia de ello se incorporan a la disciplina nuevos saberes de tipo histórico-crítico, por un lado, y filosófico, por otro. Nos encontramos, pues, con que la enseñanza de la literatura abarca tres campos distintos: la preceptiva, con la que se mantiene la enseñanza de la retórica y la poética; la parte analítico-crítica en la que se enseñan los principales modelos de la literatura general y de la española en particular, y la teoría literaria para aprender las leyes fundamentales de la creación literaria. Con estos contenidos, el nombre de Retórica y Poética se queda escaso para denominar la asignatura y son varios los críticos y profesores que proponen un cambio. La sugerencia más respaldada fue Principios de literatura, como defendía Gumersindo Laverde:

Que la asignatura en cuestión debe recibir el nombre de Principios de Literatura, comprendiendo la teoría de todos los géneros de escribir, ora los miremos en conjunto, ora en lo que es peculiar a cada uno de ellos, según que tienen por principal objeto la expresión de la belleza, o la persuasión a la práctica del bien, o la exposición y desarrollo de la verdad (Laverde 1868: 106).

El nuevo nombre que triunfó fue Preceptiva literaria, a la que se consideraba como la ciencia que se proponía averiguar, estudiar, conocer y enseñar cómo se han hecho, se hacen y se pueden hacer obras literarias, según la definición de Francisco Navarro Ledesma (Navarro 1902: 41). En la equiparación que se quería hacer de la ciencia literaria con otras ciencias experimentales, Ledesma consideraba a la Preceptiva literaria como la anatomía o fisiología de la literatura, pues al igual que ellas se dedicaba a estudiar «parte por parte el organismo de las obras literarias, comenzando por considerar a los literatos o escritores que las hacen; y estudia también el funcionamiento de ese organismo desde antes que nazca la obra literaria hasta que muere» (Navarro 1902: 39).

1.1. LAS APORTACIONES DE GINER DE LOS RÍOS Y LA ILE EN LA ENSEÑANZA LITERARIA

Junto al cambio de nombre, también se proponen transformaciones metodológicas en la asignatura. La enseñanza de la lengua y la literatura no podía quedar al margen de los avances científicos y metodológicos que en el campo de la lingüística se iban produciendo a lo largo del siglo XIX, y de las nuevas corrientes de pensamiento. En un momento dado, Francisco Giner de los Ríos llega a afirmar que «o la Retórica y la Poética se organizan científicamente

bajo el plan general de la Literatura, o debe renunciarse a ellas por completo» (Giner 1876: 136).

Giner de los Ríos consideraba la enseñanza secundaria no tanto como una etapa previa a los estudios superiores, sino como un periodo de entidad propia que permite al alumno adquirir unos conocimientos bastante completos de cada una de las materias. En este caso, si la enseñanza de la literatura se centraba únicamente en la retórica y la poética, es decir, en el aprendizaje de ciertas normas formales de la composición en verso y en prosa, los alumnos salían de los institutos sin conocer nada de los escritores más representativos de su país o del extranjero o sobre cómo se concibe la creación literaria. Esto se debía, según el fundador de la ILE, a que a la literatura y a la retórica y poética se las trataba como si fuesen contenidos que no tuvieran relación alguna, lo que provocaba que muchos autores y profesores no vieran la retórica como una parte de la literatura sino como una especie de iniciación práctica en las formas de composición. Pero los estudios literarios, además de tratarse de una enseñanza práctica, contienen también enseñanza teórica que va acompañada de algunos ejercicios prácticos para que los alumnos aprendan composición. Como aprendizaje teórico, la literatura debe organizarse bajo un plan científico si no se quiere limitarla a formar a «copleros y pedantes», como decía Giner de los Ríos. Mediante un estudio más teórico de la literatura se podría educar la fantasía y el sentimiento del joven, así como despertar un pensamiento reflexivo (Giner 1876).

Hermenegildo Giner de los Ríos, que fue profesor en el instituto de Barcelona, entre otros, también proponía una reforma urgente de la Retórica y Poética en los institutos en el sentido de «convertir la asignatura poco a poco desde el sentido de la preceptiva literaria en unos Elementos de Literatura General, es la tendencia que se observa dentro y fuera de España» (Giner de los Ríos 1892: 7 y 1908). Al igual que su hermano, proponía una enseñanza de la literatura basada en la teoría y dejar atrás «la antigua Retórica de los preceptistas clásicos» para que los alumnos aprendiesen las ideas y las leyes que rigen la producción artística, al tiempo que descubren la historia de la literatura, tanto nacional como extranjera.

Fue a partir de la revolución de 1868 y durante el Sexenio Democrático cuando España vivió un clima de ebullición ideológica, educativa y científica facilitado por la libertad de expresión que reinó durante aquellos años, lo que permitió recuperar el tiempo perdido y el atraso en el que se encontraba el país en materia científica. De esta forma se estableció un movimien-

to expansivo de la ciencia guiado por una defensa del progreso y la libertad sin constricciones religiosas (Núñez 1975; López-Ocón 1997). Esto permitió una serie de cambios importantes en los planes de estudios educativos con la inclusión de nuevas asignaturas que estudiaban realidades hasta entonces desconocidas, pero que los avances científicos habían ido descubriendo. En la enseñanza de la lengua y la literatura, algunos profesores como González Garbín, piden una incorporación de las nuevas metodologías científicas.

Es evidente que la educación literaria de la juventud pide cada día ser hecha con más racional y profundo conocimiento, no por la mera imposición de una empírica Preceptiva. Este carácter científico es el que ostentan ya tales estudios en las aulas universitarias, y así lo viene exigiendo nuestra moderna legislación académica con respecto a la facultad de Letras (González Garbín 1872: 4).

Con la llegada en los años setenta de las teorías positivistas, se empieza a aplicar también al estudio de la literatura la nueva corriente de pensamiento, que exigía un estudio atento de los textos, con la preparación de ediciones críticas gracias a la investigación en fuentes originarias. Pero también exigía un cambio en la concepción literaria con el fin de acercarla al nuevo estilo intelectual y científico de la época, que prefería, frente a la retórica ampulosa y hueca del Romanticismo, un discurso más sobrio y sustancioso de acuerdo al talante positivista que reinaba. En sus reflexiones sobre el arte literario, al que consideraba el más completo y el más racional de todos, Francisco Giner de los Ríos propone acabar con la literatura insustancial y anecdótica compuesta a partir de «la retórica inane, el sentimentalismo dulzón, la filosofía de tertulia de café y la anécdota costumbrista» (Giner 1876: 213) a la que acudía todo aquel que buscaba la fama, ya que la literatura y la política eran las formas más sencillas de conseguirla. Giner rechaza «el sentimentalismo, el realismo y el individualismo [que] han sido, pues, los tres principales extravíos de la literatura moderna» (Giner 1876: 212), y propone que el escritor, a través del arte literario, consiga dar unidad a las múltiples facetas de su experiencia vital (López Morillas 1972, 1973, 1980).

A medida que avanza el siglo XIX, la literatura se va desprendiendo de su identificación con la retórica y la poética para incorporar nuevos componentes como la filosofía, la historia y la crítica. No se abandona por completo la preceptiva, ya que el alumno debe conocer unas normas mínimas para poder expresarse con corrección. Al igual que sucede con otras artes, como la pintura o la música, el artista tiene que dominar la técnica; sin embargo, en el

caso de la literatura, como todo el mundo usa la palabra, en principio resulta más fácil de aprender la técnica literaria. Por esta razón, la preceptiva no debe convertirse en el centro de atención único de la clase, pues, el alumno, además de aprender a manejar la palabra, también debe salir del aula con otro tipo de conocimientos.

Se empezaba a considerar a la literatura como el conjunto de las obras literarias, esto es, de las obras del pensamiento humano expresadas por medio de la palabra hablada o escrita; también el estudio de dichas obras, así como la crítica de esas manifestaciones orales o escritas. Pero también se va haciendo más compleja su enseñanza al añadirse nuevos conceptos como la filosofía, que descubre al estudiante los métodos de la creación literaria; la historia, que da a conocer las obras que se han producido en cada pueblo, cada lengua o en varios países y distintos idiomas, y la crítica por la que se aplican los principios generales y absolutos a las creaciones particulares, para juzgarlas, bien por análisis, bien sintéticamente.

Con la llegada del nuevo siglo, las nuevas propuestas pedagógicas empezaron a ser aceptadas por las autoridades educativas. En los albores del siglo xx se creó el Ministerio de Instrucción Pública, que hasta entonces había pertenecido como una secretaría al Ministerio de Fomento. Su primer ocupante fue García Alix, al que sustituyó al poco tiempo Álvaro de Figueroa Torres, conde de Romanones, quien propuso llevar a cabo una reforma profunda del sistema educativo en los distintos ámbitos. En 1901 el nuevo Ministerio aprobó una reforma sustancial de la segunda enseñanza. Una de las novedades que introdujo dicha reforma fue la separación de la enseñanza del latín y del castellano:

Se imponía la derogación del absurdo pedagógico, en virtud del cual se mezclaba el estudio de una lengua muerta, como el latín, con el de una lengua viva, como el castellano, confusión que en la práctica originaba el lamentable caso de que no bastando el tiempo a profesores y alumnos para explicar y aprender el primero de dichos idiomas, quedábase por lo general a medio hacer o sin empezar siquiera, el estudio de lengua patria, el cual, en todos los planes de enseñanza europeos, precede necesariamente al de los idiomas extranjeros (Real Decreto 17/8/1901, *Gaceta* n^o 231).

Con esta reforma, la enseñanza de la lengua castellana se abordaba en los dos primeros cursos, el primero dedicado a la gramática y el segundo a la preceptiva y composición. En los dos siguientes se enseñaba latín y ya el

quinto curso se dedicaba al estudio de la historia de la literatura. Este plan se mantuvo hasta el estallido de la guerra civil, con las modificaciones introducidas, sobre todo en lo que se refiere a los manuales, por el plan Callejo aprobado durante la dictadura de Primo de Rivera en 1926, y que la República derogó restableciendo la legislación anterior.

2. EL CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Uno de los grandes sueños de Giner de los Ríos fue la modernización de la ciencia española. Pudo ver alcanzado parte de su sueño con la fundación en 1907 de la Junta para Ampliación de Estudios. Este organismo, además de conceder pensiones para que los jóvenes científicos se relacionaran con lo que se estaba haciendo en el campo de la ciencia en los países extranjeros, también creó centros de actividad investigadora en los que los pensionados pudieran continuar con su tarea científica una vez hubieran regresado. Los dos centros principales fueron el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y el Centro de Estudios Históricos, que se creó en 1910. En él se agruparon las humanidades con el objetivo de modernizarlas y adaptarlas a las corrientes de pensamiento y científicas que ya existían en Europa.

Las ideas de Giner y de la ILE estaban muy presentes en la concepción de la JAE como vehículo para acabar con el aislamiento cultural, científico y técnico en el que vivía España. En artículo publicado en *ABC* en 1916, Azorín así lo reconocía:

Toda la literatura, todo el arte, mucha parte de la política, gran parte de la pedagogía han sido renovados por el espíritu emanado de [la ILE]. Lentamente a lo largo de cuarenta o cincuenta años, la irradiación de ese núcleo selecto de pensadores y de maestros se ha extendido por toda España. El espíritu de la Institución Libre –es decir, el espíritu de Giner- [...] ese espíritu ha hecho que se vuelva la vista a los valores literarios tradicionales, y que los viejos poetas sean vueltos a la vida, y que se hagan ediciones de los clásicos, como antes no se habían hecho, y que surja una nueva escuela de filólogos y de críticos con un espíritu que antes no existía (Azorín 1916: 7).

El encargado de crear esa «nueva escuela de filólogos» como decía Azorín, fue Ramón Menéndez Pidal. Pidal conoció a Giner durante sus años universitarios en los que compaginaba su carrera de Letras con la de Derecho

(por imposición familiar) en la que el fundador de la ILE era catedrático de Filosofía del Derecho. Muchos de los profesores que Menéndez Pidal tuvo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central eran seguidores del pensamiento krausista y su influencia se iría notando con el paso del tiempo. También tuvo otros con ideas conservadores, como Menéndez Pelayo, que se alarmaban porque la Facultad de Letras se estaba convirtiendo en un lugar de propaganda progresista.

La Universidad de Madrid, y especialmente su Facultad de Letras, dígolo con dolor, porque al fin es mi madre, se iba convirtiendo, a todo andar, en un foco de enseñanza heterodoxa y malsana. La cátedra de Historia de Castelar era un club de propaganda democrática. La de Sanz del Río veíase favorecida por la asidua presencia de famosos personajes de la escuela economista. En otras aulas vecinas alternaban las extravagancias rabínico-cabalísticas de García Blanco con el refinado veneno de las explicaciones históricas del clérigo apóstata D. Fernando de Castro (Menéndez Pelayo 1992: 1311-1312).

La relación más estrecha entre ambos surge hacia 1896, en el Par-do, durante uno de los paseos que solía dar Francisco Giner. Cuenta Carmen Conde que el profesor se encontraba rodeado de sus discípulos y don Ramón, que se lo cruzó, se detuvo a saludarlo y a agradecerle la desinteresada defensa que hizo de *La Leyenda de los Infantes de Lara* (Conde 1969: 169-170). Quien ya conocía al maestro institucionista era María Goyri, futura esposa de Menéndez Pidal, que llevaba años colaborando con la Institución. Desde un principio, Menéndez Pidal simpatizó con las ideas institucionistas, y su influencia sirvió para acercarle al pensamiento liberal y apartarle del reaccionarismo que representaba su familia. Además supuso en el campo de la filología que Pidal se alejara también del pensamiento conservador de su maestro Menéndez Pelayo (Pérez Pascual: 1998, 52 y ss; Portolés 1986).¹

Ya en los años mozos de Menéndez Pidal se percibe la influencia de las ideas pedagógicas de la ILE. En 1897, el joven Pidal preparó unas oposiciones a cátedra de educación secundaria, y redactó un programa para la asignatura de Literatura, acompañado de una memoria expositiva con el método de enseñanza que iba a utilizar y las fuentes de conocimiento de la asignatura.

1 Sobre la influencia de Giner de los Ríos en Menéndez Pidal, José Portolés afirmó: «Hablar de magisterio directo de Giner de los Ríos en la formación intelectual de Menéndez Pidal es aventurado [...]. Plausiblemente don Ramón lee las obras de Francisco Giner de los Ríos, pero, en cualquier caso, directa o indirectamente, sus ideas no le fueron extrañas» (Portolés 1986: 34).

En cuanto a este último punto, Menéndez Pidal se inspiró en autores de todas las épocas que escribieron teoría e historia de la literatura y no se limitó únicamente a los preceptistas. Entre los autores que citó se encontraban: Blair, Batteux, Luzán, Mayans, Capmany, Marden, Sánchez Barbero, Hermsilla, Martínez de la Rosa, Gil de Zárate, Monlau, Coll y Vehí, Milà, Revilla, etc.

Influido como estaba Pidal por las ideas institucionistas, basaba su método en la enseñanza de los principales géneros literarios para educar el gusto de los estudiantes y despertar en ellos el deseo de conocer las obras principales de forma tal que las pudieran saborear y disfrutar. Entendía que la enseñanza de las normas retóricas tenía que estar ligada a una «breve historia literaria y al estudio de los buenos autores». Al igual que Giner, afirmaba, respecto a la enseñanza de la retórica y la poética, que en las aulas se «debe procurar por todos los medios que la preceptiva no sea carga inútil, buena solo para agobiar la memoria, sino que esclarezca la inteligencia del alumno cuando vaya a apreciar una obra literaria y le sirva de guía y no de obstáculo cuando trate de escribir» (Menéndez Pidal 1897). Para conseguirlo destaca el carácter práctico y teórico de la asignatura, apoyado en la lectura de las obras clásicas, ya sean completas o en extractos de la mayor extensión posible, con el fin de que el estudiante «se familiarice con la lectura y se ejercite en el examen de las mismas, despertando así en él las facultades críticas» (Menéndez Pidal 1897). Los textos seleccionados para leer en el aula corresponderían principalmente a la literatura española, y dentro de ella se otorga una relevancia especial a los textos de la poesía popular, «que tan sana influencia pueden ejercer en la educación del gusto por la majestuosa sobriedad que en ellos se revela» (Menéndez Pidal 1897). Pero también ocuparían un lugar destacado dentro del aula las obras maestras de las literaturas extranjeras. Los ejercicios de lectura, por supuesto, debían ir acompañados de otros dedicados a la composición en prosa y poesía, para que los estudiantes ejerciten su estilo.

Por último, redactó un programa con 74 lecciones (o secciones como él las llamaba), en las que abordaba diferentes cuestiones literarias. Comenzaba con unas primeras lecciones dedicadas al concepto de belleza y a la capacidad del hombre para producirla a través de la imaginación, la inspiración o el genio. En esta propuesta se perciben las ideas de la Estética proclamadas por los krausistas. A continuación se centra en la literatura desde una perspectiva filosófica, con el pensamiento como fondo de la obra literaria, y su relación con el lenguaje. A partir de aquí enfoca las siguientes secciones hacia

las figuras del pensamiento y a la elocución. El paso siguiente es el estudio de las diversas lenguas, su clasificación y la evolución de la lengua castellana en diversas etapas de la historia hasta llegar al siglo XIX. Una vez diferenciada la literatura popular de la culta, estudia la versificación y la métrica en castellano, para pasar a continuación a hablar de la poesía lírica, sus tipos, las diferentes composiciones que existen y ver su evolución a través de un recorrido histórico. Dedicó una sección a la poesía bucólica y otra a la satírica, para detenerse en la épica o narrativa, principalmente en la epopeya y en la poesía épica, lo que le lleva a estudiar el poema alegórico, las canciones populares y los romances. De ahí pasa a la narrativa, con el cuento, la fábula y la novela con sus diferentes tipos. En el siguiente apartado profundiza en la poesía dramática, con el estudio del teatro clásico y de las características de la comedia española. También dedica una sección al teatro inglés y al más contemporáneo. Por último, en su programa, Menéndez Pidal dedica las postreras lecciones a la oratoria y sus diferentes tipos: política, forense, didáctica, etc.

Muchas de estas propuestas las puso después en práctica Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos. Aunque no se recogiera entre sus fines fundacionales, el Centro de Estudios Históricos, y en concreto la sección de Filología que dirigía Menéndez Pidal, siempre sintió una preocupación por mejorar la enseñanza, tanto la universitaria como la secundaria, y trató de promover nuevas estrategias pedagógicas para renovar la enseñanza de la lengua y la literatura. Fueron varias las propuestas que desde el CEH se promovieron para otorgar a la literatura el trato pedagógico que se venía requiriendo desde varios años atrás.

Uno de los objetivos que se propuso el Centro de Estudios Históricos fue iniciar a un grupo de alumnos en los métodos de investigación para que participaran en la modernización de los estudios humanísticos. Como decimos, fue la sección de filología por la que más colaboradores pasaron, lo que facilitó que se pudieran llevar a cabo diferentes trabajos y abordar distintas líneas de investigación. Hasta el estallido de la guerra civil fueron muchos los jóvenes que pasaron por los despachos de las diferentes sedes que ocupó el Centro durante esos años: Navarro Tomás, Américo Castro (que fueron los que se mantuvieron hasta el final), Federico de Onís, Antonio Solalinde, García Blanco, Federico Ruiz Morcuende, Justo Gómez Ocerín, Vicente García de Diego, Amado Alonso, José Fernández Montesinos, Rafael Lapesa, Dámaso Alonso, Samuel Gili Gaya, Alonso Zamora Vicente, entre otros.

La gran mayoría de ellos fueron aves de paso que no pudieron compaginar su trabajo en el Centro con un empleo estable. La salida más natural era la de presentarse a las oposiciones de cátedra en la universidad, pero en aquellos primeros años del siglo veinte apenas había cátedras libres en la universidad española. Por esta razón muchos optaron por presentarse a las de institutos. Vamos a analizar a continuación algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura que dejaron escritas varios de los que colaboraron junto a Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos.

Al igual que hacía don Ramón, estos nuevos profesores salidos de los despachos del CEH convertían al texto en el núcleo de la clase: a partir de él se organizaba la explicación tanto de la lengua como de la literatura. La lectura era primordial para educar al alumno en la sensibilidad artística de la literatura, por ello era fundamental encontrar textos que les despertaran dicha sensibilidad. Ante la dificultad para leer las obras completas, lo más factible era que los alumnos leyesen buenas antologías en las que se recogieran fragmentos de las obras más relevantes de la literatura hispánica y extranjera. A partir de la lectura, el profesor explicaba a los alumnos datos biográficos de los autores y del contexto histórico en que fue escrita la obra. No se quería abrumar a los bachilleres con enorme cantidad de datos biográficos e históricos, sino que se trataba de que los fueran descubriendo con la lectura. Pero, además, con los textos delante, los estudiantes aprendían la gramática. Se quería acabar con la vieja costumbre de memorizar términos gramaticales recogidos en viejas gramáticas, sobre todo las de la Real Academia Española, que después el alumno no sabía cómo poner en práctica. Como complemento a la lectura y a las explicaciones gramaticales, se anima a los bachilleres a que escriban sobre temas cercanos a ellos, con el objetivo de que fueran tomando el hábito de escribir de una forma literaria. Para conseguir estos propósitos, era imprescindible, según las propuestas efectuadas por algunos de los miembros del CEH, que hubiese profesores motivados, con ilusión de transmitir a sus alumnos una nueva forma de aprender la lengua y la literatura.

Uno de los que encontraron plaza en la universidad fue Américo Castro, que en 1915 logró la cátedra de Gramática histórica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central. Américo Castro fue una de las voces más críticas con el sistema educativo español en todos los niveles, y sobre todo reprochaba el anquilosamiento de la enseñanza de la Lengua y la Literatura del momento. Muchas de las reivindicaciones que propuso aparecen recogidas

en dos libros que escribió por entonces: *La enseñanza del español en España* (1922) y *Lengua, enseñanza y literatura* (1924). En estos libros, Castro hace una reflexión sobre la enseñanza de la lengua en los institutos y en la universidad española, y sobre los males que arrastran la universidad en general y las facultades de Filosofía y Letras en particular. Sus tesis fueron de gran importancia para la reforma de los planes de estudios que se llevaron a cabo en 1931, reforma de la que él, junto con Manuel García Morente, fue uno de los principales impulsores (Pedrazuela 2008).

Para Castro, la enseñanza literaria seguía basada en el aprendizaje de «manuales de Literatura, o de esa absurda cosa llamada Preceptiva literaria, conjunto de recetas de dómíne, que para vergüenza nuestra muy a menudo reemplaza en España el conocimiento de la lengua y literaturas patrias» (Castro 1924: 238). Él proponía acabar con el «trabajo esquemático y de rutina gramatical» que se seguía en las aulas, y sustituirlo por una «explicación movida e interesante, durante la cual, entre maestros y alumnos, se aclare y precise la significación del párrafo que se tomó como tema de la clase y se comenten las alusiones que lo merezcan» (Castro 1922: 26). No tiene sentido que los alumnos aprendan normas gramaticales sin haberlas comprendido previamente, por ello recomienda que no se empiece la enseñanza de la gramática hasta que el alumno no esté avezado en la lectura y en la escritura, ya que «la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia» (Castro 1922: 27).

La enseñanza de la literatura tendría que estar basada en la lectura, que era el camino idóneo para que el alumno se apartase «del ambiente vulgar o grosero en que tal vez vive», además «cultiva la imaginación, obliga a reflexionar, enriquece el caudal de voces y es el dechado en el que puede adquirirse la idea de la corrección del idioma» (Castro 1922: 79). Condición esencial para la eficacia de ese trabajo es «tener buenos libros de lectura». A diferencia de lo que sucedía en otros países como Francia, no existían en España buenas antologías o colecciones de textos literarios.

Uno de los mayores estímulos de la lectura es la escritura, por ello propone a los profesores que al menos una vez por semana, manden a los jóvenes escribir un relato sobre algo que hayan visto: una tarea del campo, la descripción de un animal, lo que ven en el trayecto de su casa a la escuela, etc. No hay que tratar que el estudiante escriba correctamente, y únicamente hay que corregir las faltas ortográficas y los errores graves en la construcción. Los profesores se tienen que implicar en estos trabajos de lectura y de escritura,

ya que «en la enseñanza del idioma, más aún que en otras ramas del saber, la preparación total, humana, del profesor juega un papel no menos preponderante que el conocimiento exacto de los libros» (Castro 1922: 18). Pero el profesor, según Castro, «se cansa y se aburre de bregar con los chicos durante largas horas, un año y otro, no tiene bastante sueldo [...], no lee libros, no le interesa casi nada» (Castro 1922: 15).

Muchas de estas ideas las tomó Américo Castro de Giner de los Ríos, a quien consideraba el modernizador de la cultura y la ciencia española. Coincidió con él en que los profesores que tendrían que enseñar en los institutos tendrían que ser universitarios especialistas en la materia.

Otro colaborador del Centro de Estudios Históricos que obtuvo pronto la cátedra universitaria fue Pedro Salinas. Aunque no enseñó en institutos, también reflexionó sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. Lo primero que propone Salinas es dejar de enseñar en las aulas únicamente historia de la literatura y dedicarse a la literatura propiamente dicha. Según cuenta, durante sus años de bachiller, no se le exigió que leyera ningún texto literario en español, en cambio sí tuvo que aprenderse de memoria un manual repleto de datos, fechas y nombres, sobre aquellas obras que nadie le pidió que leyera. La literatura, para el catedrático sevillano, no era otra cosa que los textos literarios, es decir, las obras literarias más relevantes que se han escrito en lengua española, y su lectura debe hacerse de una forma «digna y noble del pensamiento entregándose totalmente a un texto» (Salinas 2007: 265), y no limitarse a poner al alumno en contacto con el texto. Una vez haya comprendido lo que ha leído debe el profesor hablarle del autor y de las circunstancias de su creación.

Ante la dificultad de leer en las clases las obras completas, los bachilleres podían leer fragmentos, que desde el punto de vista pedagógico resultaban más interesantes ya que permitían hacer una lectura inteligente, aunque fuera una deformación o una simulación de las grandes obras. Tal vez una forma de conseguir que los alumnos leyesen los textos enteros era proponer la lectura de obras completas breves. En los casos en que no se pudiera, los profesores debían hacer una selección cuidadosísima de los textos a partir de sus propios gustos literarios, de esta forma les resultaba más fácil despertar en los estudiantes el interés por la lectura. Estos fragmentos tenían que incluir el desarrollo de una idea, de una situación, de un carácter, que sea independiente del resto de la obra, por tanto tenía que ser una parte esencial de

la novela o el poema. Además tendrían que ser textos claros, que permitieran comprender el contenido completo de la obra, de su entorno cultural, histórico y moral, así como apreciar la grandeza del escritor.

Sí enseñó durante muchos años en un instituto Vicente García de Diego, que fue catedrático de Latín del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid. Allí tuvo como alumno a Rafael Lapesa, que luego sería su compañero en el Centro de Estudios Históricos.

Cuando yo fui –recuerda Lapesa–, García de Diego llevaba diecisiete años enseñando, luego continuó por espacio de otros veintiocho: cuarenta y cinco en total, lo que supone haber sembrado el germen del saber humanístico en más de siete mil adolescentes españoles. Y esto, limitándonos a los que tuvimos la suerte de recibir directamente su enseñanza personal; a muchos otros les llegó a través de sus esmerados libros de texto [...]. Lástima que las existencias de instrumentos didácticos tan valiosos desaparecieran con la guerra civil (Lapesa 1998: 75-76).

García de Diego fue uno de los renovadores en la enseñanza del latín. En esos primeros años del siglo, en la enseñanza del latín convivían diferentes métodos, desde los más tradicionales basados en Nebrija, los manuales decimonónicos como el de Raimundo de Miguel, hasta los más modernos, inspirados en el enfoque histórico-comparado, basados en la morfología histórica, y que permitían presentar de manera novedosa la enseñanza de la lengua latina. Mucho tuvo que ver García de Diego en la implantación en la segunda enseñanza de una nueva forma de aprender latín (García Jurado 2009).

Su hermano Eduardo García de Diego también fue colaborador del Centro de Estudios Históricos, además de catedrático de Latín en distintos institutos: Baeza, Palencia, Almería, hasta que se instaló de forma definitiva en el de Murcia, donde también fue catedrático de la Universidad. Eduardo García de Diego solicitó varias pensiones a la JAE para viajar a Francia e Italia y mejorar en el estudio del Latín ya que, según expuso en su solicitud, «en los tiempos modernos ha evolucionado de tal modo que es necesaria una atención constante si no se quiere quedar rezagado en los problemas fundamentales. Por desgracia no puede España ufanarse hoy de contar con latinistas notables, corrientes positivistas de un lado, poco tiempo dedicado a esa disciplina por otro, son causas de que hoy languidezcan estos estudios en la patria de Nebrija y del Brocense». Por ello solicita ampliar «sus conocimientos, queriendo recoger teorías nuevas y ansiando ver de cerca los métodos

empleados en el extranjero para la enseñanza de la asignatura que tiene a su cargo». Solicita marchar a París, porque allí podrá «escuchar las enseñanzas de [Ferdinand] Saussure, [Antonie] Meillet, [...], maestros de la filología latina en Francia». Finalmente le concedieron en 1924 (por la Real Orden 19-IX-1924) una pensión de ocho meses a Francia, en concreto a París, para preparar un *Corpus Hispanicum Glossarium Latinorum*. De esta estancia, envió a la Junta una voluminosa memoria titulada «Los glosarios de Silos».²

Años más tarde, Rafael Lapesa también fue profesor de secundaria. Tras una carrera brillante en la Facultad de Filosofía y Letras, en la que fue alumno de Menéndez Pidal y de Américo Castro, ganó la cátedra de institutos en 1930 y enseñó en Madrid, Oviedo y Salamanca hasta que obtuvo la cátedra universitaria. Su primer recuerdo de cuando entró en un aula nos puede ayudar a comprender lo que tenían que afrontar los profesores:

Mi estreno, descorazonador, fue con los niños de primer curso. Al abrir las puertas del aula, la invadió un centenar de críos en tropel, empujándose, apretujándose. Uno de ellos saltó como un tigre, apoyándose en los hombros de los que tenía delante. Al fin logré que se sentaran, y para amansarlos de algún modo, les puse un ejercicio de redacción de tema sencillo: «Mi juego o deporte preferido» [...]. Vi que se imponía como primeras metas conseguir que se expresaran con mayor claridad y corrección; despertar, mediante la lectura, la memoria visual y la precisión auditiva necesarias para desterrar cacografías [...]; y lograr que practicasen en su experiencia oral y escrita una sintaxis sencilla y lógica, amonorando anacolutos y faltas de concordancia (Lapesa 1996: 6).

Para conseguir los objetivos que se puso, el joven profesor hacía dictados con poemas y prosa de fácil comprensión, «que abrieran los ojos y las mentes infantiles a la belleza del mundo y a lo heroico de las conductas» (Lapesa 1996: 6). Por ello proponía en clase las lecturas de *Platero y yo* de Juan Ramón, la *Flor de Leyendas* de Alejandro Casona, el *Romancero* y canciones tradicionales, con las que consiguió «despertar la sensibilidad estética y la imaginación de aquellas criaturas» (Lapesa: 1996, 6). En el segundo curso, a las lecturas se incorporaban las *Coplas* de Manrique, Lazarillo, Cervantes, Lope, pero también algunas obras más contemporáneas de Espronceda, las *Rimas* y *Leyendas* de Bécquer y los *Episodios nacionales* de Galdós. Lapesa entendía, al igual que Salinas, que la enseñanza de la literatura se tenía que hacer a partir de los textos y no exclusivamente a través de datos biográficos de los autores:

2 Archivo JAE, Expediente JAE/61-163, 45 pp.

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la literatura adoleció, en nuestros Institutos y Universidades, de exceso de noticias acerca de la vida de cada autor o en relación a sus obras, anecdótico en torno a ellas, influencias recibidas o emitidas, etc. sin exigir el conocimiento directo de las creaciones mismas (Lapesa 1996: 8).

En cuanto a la enseñanza de la gramática, Lapesa no fatigaba a sus alumnos con definiciones, sino que reflexionaba con ellos sobre la función que desempeñaba cada palabra en la oración con el fin de llegar a una definición satisfactoria que les costase menos comprender a los estudiantes.

Durante la guerra civil, Lapesa se quedó en Madrid y se encargó de la custodia de los materiales que quedaban en el Centro de Estudios Históricos, pero también tuvo que dar clases en un instituto improvisado para los hijos de los evacuados que llegaban a Madrid desde Extremadura:

Desde fines de mayo –le escribía a Ramón Menéndez Pidal– estoy dando clases en un instituto de Madrid; hubo que abrir varios en vista de que la vida de la ciudad, no obstante los bombardeos de la artillería, algunos terribles, es normal. En nuestro instituto tenemos 700 chicos; doy clases a 350 con diecinueve horas de clase.³

Ante la imposibilidad, durante la guerra, de encontrar ejemplares de una antología suficientes para todos los alumnos, Lapesa tuvo que enseñar la métrica, no sobre un texto escrito, sino a través del oído, y «el resultado fue inesperadamente satisfactorio: a las pocas semanas chicos y chicas identificaban sin dificultad octosílabos, endecasílabos y heptasílabos» (Lapesa 1996: 7).

3. EL INSTITUTO-ESCUELA, BANCO DE PRUEBAS DE UNA NUEVA ENSEÑANZA LITERARIA

El Instituto-Escuela fue una iniciativa experimental, creada por la Junta para Ampliación de Estudios, que se propuso ensayar métodos renovadores de la enseñanza media, y a la vez formar profesores jóvenes que extendiesen las reformas (Martínez Alfaro 2009). En él se transmitía una enseñanza basada en estimular la observación directa de la naturaleza, y en el ejercicio de coordinar las observaciones de los alumnos, fomentando su labor personal. Asimismo se concedía una gran importancia al diálogo entre profesor y alumno al que se incitaba tanto a hacer lecturas convenientemente reelaboradas

³ Carta de Rafael Lapesa a Ramón Menéndez Pidal; Madrid 8 de enero de 1937. Fundación Ramón Menéndez Pidal, Madrid.

y asimiladas, como a efectuar trabajos manuales, y prácticas experimentales. Esta experiencia pedagógica, además de en Madrid, también se puso en práctica en otras ciudades como Sevilla, Valencia y Barcelona. En la Ciudad Condal Guillermo Díaz-Plaja fue el encargado de llevar a las aulas las nuevas propuestas metodológicas en la enseñanza literaria y lingüística, como podemos comprobar en este mismo libro en el artículo de Juana María González García.

El Centro de Estudios Históricos, al igual que otros centros de la JAE, se convirtió en uno de los viveros principales para surtir al Instituto-Escuela de profesores. La estrecha vinculación que tenía Menéndez Pidal con el Instituto-Escuela, pues era miembro de su patronato, facilitó que la sección de Filología hallara en este establecimiento un espacio adecuado para poner en práctica las reformas que el propio don Ramón y sus colaboradores venían proclamando en la enseñanza de la lengua y la literatura. Fueron varios los miembros de la sección que dieron clases en el Instituto-Escuela: José Vallejo, Miguel Herrero y Samuel Gili Gaya que propusieron en sus clases los nuevos métodos. Además, la existencia del Instituto-Escuela facilitó la publicación de una colección de lecturas dirigida a los estudiantes de bachillerato, que era una de las mayores preocupaciones que tenían Menéndez Pidal, Castro o Salinas para lograr una nueva forma de enseñar la literatura. Con la publicación de la Biblioteca Literaria del Estudiante se consiguió crear por fin una colección de textos literarios que ofreciera una visión lo más completa posible de la literatura española adecuada a los estudiantes de bachillerato.

José Vallejo era catedrático de Latín en el Instituto de Segovia hasta que en 1918 fue trasladado al Instituto-Escuela. Allí estuvo enseñando hasta que en 1930 obtuvo la cátedra de la Universidad de Sevilla. Durante los años veinte fue un asiduo colaborador de la sección de Filología del Centro.

Miguel Herrero sustituyó a Vallejo en la cátedra de Latín, tras haber ocupado la de Lengua y Literatura. Fue becado en dos ocasiones por la Junta, primero en 1920-21 para estudiar los métodos de enseñanza de la lengua materna, la organización de la Segunda Enseñanza y las Escuelas Nuevas en Francia, Bélgica y Suiza, y después en 1925-27 viajó a Inglaterra invitado por la Universidad de Cambridge. La correspondencia que mantuvo con José Castillejo durante el tiempo que estuvo becado es de gran interés para conocer los métodos pedagógicos que se utilizaban en los países que visitó (Castillejo, 1998).

Samuel Gili Gaya llevaba vinculado al Centro desde 1916, cuyas puer-

tas le había abierto Américo Castro, profesor suyo en la Universidad Central (Pedrazuela, López-Ocón 2011). Tras pasar por los institutos de Baeza, donde coincidió con Antonio Machado, y Huesca, fue reclamado por la JAE para formar parte del claustro del Instituto-Escuela. Ocupó la cátedra de Lengua y Literatura, y según afirmaba, allí pasó los mejores años de su vida como docente: «Aquel trabajo decidió el rumbo de mi vida: ya no quise ser desde entonces más que maestro, nada más y nada menos que maestro. Mi actividad restante [...] pasó a ser lateral, añadida a mi ilusión de educador» (Gili Gaya 1961).

El método para enseñar lengua y literatura españolas que utilizaron estos profesores estaba inspirado en las ideas pedagógicas que, como estamos viendo, se proponían en la sección de filología del Centro de Estudios Históricos, y tenía un triple objetivo: que sus alumnos de bachillerato dominaran el uso del idioma castellano como medio de expresión del pensamiento; que aprendieran los mecanismos del análisis lógico del lenguaje, y que educaran su gusto estético por medio del conocimiento de las obras de la literatura clásica. Se fundamentaba en un aprendizaje de la gramática basado no en explicaciones teóricas, sino en las deducciones efectuadas de las lecturas realizadas en clase, programadas y guiadas por el profesor, tras las cuales el alumno debía realizar sus propios resúmenes y apuntes sobre los conceptos aprendidos. Así el alumno se encontraba a fin de curso con un resumen de gramática escrito por sí mismo, que se iba ampliando en los cursos sucesivos, como explicaban Miguel Herrero y Gili Gaya en un informe sobre el Instituto-Escuela realizado por la JAE en el año 1925 (JAE 1925). Ese aprendizaje de la lengua española se reforzaba con la continua elaboración de redacciones, con temas adecuados a la edad de los alumnos, quienes debían manejar continuamente el diccionario. Todo este aprendizaje iba dirigido a estimular en el estudiante el uso del lenguaje escrito.

En bachillerato, las clases tenían como propósito proporcionar hábitos de expresión oral y escrita del pensamiento en la lengua materna; facilitar un conocimiento del mecanismo gramatical necesario para el aprendizaje de otras lenguas; favorecer el desarrollo de los sentimientos artísticos, y ofrecer un conocimiento de las obras más importantes de nuestra literatura y de su evolución histórica. Si nos centramos únicamente en el aspecto literario, la lectura era la base en la que se apoyaban estas clases, y cada año tenían los estudiantes la obligación de leer uno de los tomos de la Biblioteca Literaria del Estudiante, aparte de otras lecturas que mandara el profesor. En los dos

primeros cursos el profesor leía fragmentos breves de obras que pudieran despertar la sensibilidad de los alumnos (romances, cuentos, fábulas), y también de aquellos textos más representativos de nuestra literatura clásica (*El Cid*, *Los infantes de Lara*, *Don Quijote*).

A partir del tercer año se iniciaban las lecturas individuales a las que se dedicaba una hora semanal. Mientras leían, aquel que había terminado su lectura, le contaba en privado al profesor lo que había leído: sus puntos esenciales, la época, el autor. Tenían la obligación de leer 10 libros, aunque algunos estudiantes «llegaron a dar cuenta al profesor de hasta 40 libros por curso» (JAE 1926: 156). En estos cursos empezaban a ver cuestiones referidas a los géneros literarios, también a la historia de la literatura de forma resumida, así como se les proporcionaba algunas nociones básicas de gramática histórica a partir de la lectura de un libro que siempre era una obra del Siglo de Oro.

En quinto y sexto curso comenzaban las clases especiales para los alumnos de letras. En ellas, a los estudiantes, además de pedirles que prepararan en su casa unos cuantos versos del *Cantar del Mío Cid* para cada día de clase, también se les exigía la lectura semanal de una obra de los siglos XVI y XVII, y que redactaran de forma crítica la impresión que les había causado. Sobre esa misma época se les pedía que hicieran un trabajo de investigación de un tema elegido, por lo que desde el mes de mayo se interrumpían las clases de lecturas. En el último curso, las lecturas se hacían de obras de los siglos XVIII y XIX y de autores contemporáneos importantes. Resulta curioso como en este año se les mandaba comentar seis obras medievales debido a que se consideraba que el alumno tenía ya un dominio de la lengua medieval suficiente como para leer los textos sin dificultad, por otra parte «la sensibilidad necesaria para deleitarse en la lectura de los primitivos no suele despertar sino después de una intensa cultura literaria» (Junta 1925: 163).

En los cuadernos de los alumnos que nos han llegado, a partir de las explicaciones que apuntaban y de los ejercicios que hacían, se puede hacer un seguimiento de cómo eran las clases de Lengua y Literatura en el Instituto-Escuela. José Manuel García Lamas y Encarnación Martínez han estudiado los cuadernos de dos de los alumnos: Miguel Cabañas Rodríguez y Andrés Carballo Picazo estudiantes de bachillerato entre 1929 y 1935 (García, Martínez 2012).

Como vemos, tanto en la primaria como en la secundaria, la lectura comprensiva se convierte en uno de los nuevos pilares de la educación litera-

ría. Ya no se le pide al alumno que memorice poemas o fragmentos de obras, sino que comprenda lo que lee y que esa lectura le sirva por un lado para despertar su conciencia de gusto ante la obra de arte, y, por otro, le ayude a dominar su lengua, faceta imprescindible para poder ordenar y transmitir con claridad sus pensamientos.

Pero para conocer mejor los métodos pedagógicos de Gili Gaya démosle la palabra a una de sus alumnas: «Desde el primer día de clase me convertí en admiradora agradecida de Gili y Gaya [...]. Su inteligencia clarísima hizo apasionante el estudio de la sintaxis castellana y consiguió que nuestro idioma nos diera a cada alumno su destello: aprendimos que de esta sintaxis compleja y nada fácil de manejar, procede el don estupendo del castellano para ajustarse como piel tersada a la idea o al concepto, según la exigencia impuesta por Virginia Wolf al lenguaje». Y continúa así Carmen Castro, –la hija de Américo Castro, y a partir de 1936 esposa del filósofo Xavier Zubiri–, sus reflexiones sobre las cualidades de quien fue su maestro: «El arma docente suprema de don Samuel era el trazo de su lápiz rojo. Durante cuatro años consecutivos corrigió nuestros ineludibles y semanales ejercicios de redacción. Un trazo rojo suyo señalaba tanto lo que era una falta como lo que era un acierto. Aciertos y faltas se exponían luego en clase, se impugnaban, se justificaban y aun defendían. Nuestro escribir, a fuerza de volver sobre lo escrito por nosotros, ganaba sobriedad, se iba haciendo preciso; también más claro y más nuestro». (Castro 1976, en Vila 1992: 510-511).

3.1. UNA COLECCIÓN DE LECTURA: LA BIBLIOTECA LITERARIA DEL ESTUDIANTE

Como hemos comprobado, una de las preocupaciones que tuvieron los investigadores del Centro de Estudios Históricos fue la de facilitar la lectura de los textos adecuados para los alumnos. Tanto Menéndez Pidal como Américo Castro o Pedro Salinas reflexionaron sobre la necesidad de encontrar unos textos aptos para las necesidades de los estudiantes de bachillerato, que les ofrecieran una visión lo más completa posible de la literatura española. La colección que ellos tenían en mente debía estar formada por fragmentos que tuvieran cierta independencia, pero que a la vez mostraran su grandeza literaria y moral. Además debían estar graduadas según el nivel de los alumnos y se tenían que renovar para que se mantuviera vivo el interés en ellos. Admiraban las colecciones de trozos que se hacían en otros países, sobre todo en Francia, «Francia es el país –decía Pedro Salinas– que ha llegado, probable-

mente, a un mayor aquilatamiento en esto de los trozos literarios» (Salinas 2007: 267); mientras que Américo Castro afirmaba:

Por desgracia, no poseemos buenas colecciones de trozos, como ocurre en la vecina Francia, un país que todas las naciones consideran como maestro en cuestiones de pedagogía del idioma materno. En tanto que no se formen buenas selecciones de pequeños trozos sacados de nuestra literatura, y de buenas traducciones de obras extranjeras, y se anoten y prologuen debidamente, no conseguiremos nada de provecho. Esas lecturas deben estar graduadas, y deben renovarse para que el interés esté siempre vivo (Castro 1922: 227).

Aprovechando el fuerte crecimiento de la industria editorial, algunos de los colaboradores del Centro de Estudios Históricos participaron en la elaboración de la colección Clásicos Castellanos *La Lectura (Revista de Ciencias y de Artes)*. Se trataba de una publicación mensual creada en 1901 y que estaba centrada en el mundo de la literatura española. Se caracterizaba por trasladar a los ejemplares el rigor y la metodología filológica que existía en el Centro de Estudios Históricos, ya que muchos de los responsables de las ediciones eran filólogos colaboradores del propio Centro, principalmente Américo Castro y Navarro Tomás (Pedrazuela 2011b).

Sí fue una creación propia del Centro de Estudios Históricos la colección Biblioteca Literaria del Estudiante, que se empezó a publicar en 1922 por la Junta para Ampliación de Estudios dirigida a los alumnos del Instituto-Escuela. Con ella se pretendía ofrecer unos textos adecuados, en extensión y calidad literaria, a las exigencias del nivel educativo de los estudiantes. La publicación de esta colección se fundamentó en tres criterios principales: la conservación del texto original, es decir, que el alumno tuviera a su disposición las obras tal y como las escribió el autor, sin censuras; una selección hecha en función de su valor filológico, histórico literario, y en su interés para los estudiantes. Además los libros tenían un precio asequible para todos los estudiantes y sus familias, sin que por ello dejara de ser una publicación atractiva y educadora (Pedrazuela 2011b).

La Biblioteca constaba de 30 volúmenes (no se llegaron a editar todos, algunos fueron publicados después de la guerra) y suponía un recorrido por la literatura española de todas las épocas. La organización se hizo en función de dos criterios: por un lado el género, ya que se seleccionaron fragmentos de obras de teatro, de novelas, poesía e historia; y por el otro, las distintas etapas literarias.

Muchos de los libros iban acompañados de una pequeña introducción

en la que se acercaba al joven lector a la obra y al autor que tenía delante. Los encargados de escribir estos prólogos eran especialistas que tenían de alguna forma relación con el Instituto-Escuela o con la JAE. La familia Menéndez Pidal se implicó mucho en el proyecto. Don Ramón era el director de la colección y su mujer, María Goyri, encontró en esta colección una nueva forma de acercar la literatura a los bachilleres. Además de doña María, también sus hijos, Jimena y Gonzalo, se encargaron de la edición de algunos de los ejemplares. Entre el resto de editores de los libros podemos encontrar a Américo Castro, Samuel Gili Gaya, Dantín Cereceda, Lomba y Pedrajas, Martínez Torner, entre otros.

La extensión de los ejemplares variaba entre las 150 y las 350 páginas, y su precio podía oscilar entre las dos y las cuatro pesetas, según el número de páginas. Cada uno de los libros llevaba ilustraciones hechas por Fernando Marco.

La Biblioteca Literaria del Estudiante comenzaba con tres ejemplares dedicados a la cultura tradicional, en los que se recogían fábulas, cuentos tradicionales y cancioneros. A continuación se publicaron los que trataban de la literatura contemporánea. De ellos, uno recopilaba fragmentos de prosistas, otro poesía, y otro teatro, además de dedicar un volumen completo al gran novelista del momento, Benito Pérez Galdós. De los siglos XVIII y XIX, uno de los tomos estaba consagrado al teatro romántico y el otro a los autores del dieciocho. En los Siglos de Oro se daba gran importancia al teatro, con cuatro tomos: Calderón, Ruiz de Alarcón, Tirso de Molina y Lope de Vega. En los volúmenes destinados a la historia se recopiló a los historiadores de los siglos XVI y XVII, así como a los exploradores y conquistadores de Indias, de tal forma que también se ofrecían textos de autores americanos. En la novela no podía faltar Cervantes, al que le dedicaron dos libros, uno para *El Quijote* y otro a sus novelas y teatro. Dentro de la novelística se ofreció una selección de fragmentos de novelas picarescas, y otra de cuentos de los siglos XVI y XVII. También hubo un volumen que recogía una antología de poetas áureos. El último bloque estaba destinado a la Edad Media y comprendía cinco ejemplares que compendaban fragmentos del Romancero, de la obra de don Juan Manuel, cuentos medievales, de Alfonso X el Sabio, y de los Cantares de gesta y leyendas heroicas.

CONCLUSIÓN

La colección de la Biblioteca Literaria del Estudiantes se enmarca dentro de la renovación de la enseñanza de la lengua y la literatura que la JAE llevó a cabo en los primeros años del siglo xx. Ya a lo largo del siglo xix se buscaron nuevas fórmulas para renovar el aprendizaje de la literatura. Las alternativas más interesantes y que más interés despertaron fueron las propuestas por la Institución Libre de Enseñanza basadas en educar el gusto y los sentimientos artísticos de los estudiantes, así como en ayudarles a conseguir hábitos de expresión oral y escrita de su pensamiento, al tiempo que les proporcionaban un conocimiento de primera mano de las obras más representativas de literatura hispánica y extranjeras. Pasaron a ocupar un segundo plano dentro del aula la retórica y la poética, que a lo largo del siglo xix habían sido el centro de la enseñanza literaria. En su lugar se fomentó el valor estético e histórico de la literatura.

La posición dominante que los institucionistas tuvieron en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central en el último tercio del siglo xix facilitó que su pensamiento y sus ideas pedagógicas se propagaran entre los jóvenes licenciados y doctores, innovaciones que después pusieron en práctica cuando alcanzaron las cátedras de los institutos y de la universidad. Uno de aquellos jóvenes fue Ramón Menéndez Pidal, que con el tiempo se convertiría en la figura más relevante de la filología española, sobre todo gracias a la labor que realizó en la sección de Filología del Centro de Estudios Históricos, en donde contó con la colaboración de un nutrido grupo de filólogos. Con ellos compartió sus ideas pedagógicas que sus discípulos llevaron a las aulas universitarias y de institutos en las que enseñaron. En sus enseñanzas el texto se convirtió en el núcleo de la clase a partir del cual surgían todas las demás explicaciones: gramaticales, estéticas, históricas, etc.

Esta nueva didáctica de la lengua y la literatura que pausadamente se fue instaurando en institutos y facultades de Letras, despertó entre los jóvenes estudiantes un interés por los valores estéticos y artísticos de la literatura que hasta entonces no había existido. Dejamos para un futuro un estudio que permita comprobar la existencia de algún tipo de relación entre el estímulo del sentimiento artístico que proponía la nueva forma de educación literaria y el surgimiento, en las primeras décadas del siglo xx, de una de las generaciones más creativas, en distintas facetas del arte, que ha existido en España.

BIBLIOGRAFÍA

- ARADRA SÁNCHEZ, R. M. 1997, *De la retórica a la teoría de la literatura (siglos XVIII y XIX)*, Murcia, Universidad de Murcia.
- AZORÍN. 1916. «Francisco Giner de los Ríos», *ABC*, 18 de febrero.
- CASTILLEJO, D. 1998. *El epistolario de José Castillejo: los intelectuales reformadores de España*, Madrid, Castalia. Vol. III.
- CASTRO, A. 1924. *Lengua, enseñanza y literatura*, Madrid, Victoriano Suárez.
- CASTRO, A. 1922. *La enseñanza del español en España*, Madrid, Victoriano Suárez.
- CONDE, C. 1969. *Menéndez Pidal*, Madrid, Unión Editorial.
- GARCÍA JURADO, F. 2009. «Vicente García de Diego: un latinista excepcional, una biografía meridiano», en el blog Historias no académicas de la literatura (20 de noviembre de 2009) lectoresaudaces.blogspot.com.es (visto el 20 de junio de 2014).
- GARCÍA LAMAS, J. M. y MARTÍNEZ ALFARO, E. 2012. «El Instituto-Escuela de Madrid: La enseñanza de la lengua y la literatura españolas en el bachillerato», comunicación presentada en las jornadas de la Sociedad Española para el Estudio de Patrimonio Histórico-Educativo, celebradas en Murcia en 2012.
- GIL DE ZÁRATE, A. 1844. *Manual de literatura. Principios generales de retórica y poética*, Madrid, Imprenta de don Ignacio Boix.
- GILI GAYA, S. 1961, «Discurso de ingreso en la Real Academia Española», 21 de mayo.
- GINER DE LOS RÍOS. F. 1876. *Estudios de Literatura y Arte*, Madrid, Victoriano Suárez.
- GINER DE LOS RÍOS, H. 1892. *Principios de literatura para los alumnos de Retórica y Poética*, Madrid, Viuda de Hernando.
- GINER DE LOS RÍOS, H. 1908. *Teoría de la literatura y de las artes*, Barcelona, Sucesores de Manuel Soler.
- GONZÁLEZ GARBIN, A. 1872. *Curso elemental de literatura preceptiva. (Retórica y Poética)*, Granada, Imp. de Fco. de los Reyes.
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS. 1925. *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*, Madrid, JAE.
- LAPESA, R. 1998. «Don Vicente García de Diego (1878-1978)», en *Generaciones y semblanzas de filólogos españoles*, Madrid, Real Academia de la Historia (RAH).

- LAPESA, R. 1996. «Mi experiencia en la enseñanza del español y su literatura», *Moenia*, 2.
- LAVERDE, G. 1868. «La asignatura de Retórica y Poética», en *Ensayos críticos sobre Filosofía, Literatura e Instrucción Pública*, Lugo, Imprenta de Soto Freire.
- LÓPEZ MORILLAS, J. 1972. *Hacia el 98: literatura, sociedad, ideología*, Barcelona, Ariel.
- LÓPEZ MORILLAS, J. 1973. *Krausismo. Estética y literatura*, Barcelona, Labor.
- LÓPEZ MORILLAS, J. 1980. *El krausismo español*, Madrid, Fondo de Cultura Económico.
- LÓPEZ-OCÓN CABRERA, L. 1997. «El fomento de la educación y de la ciencia en la sociedad española del sexenio democrático», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, II época, n^o 28-29, pp. 127-148.
- MARTÍNEZ ALFARO, E. 2009. Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid, Madrid, Biblioteca Nueva.
- MENÉNDEZ PELAYO, M. 1992. *Historia de los heterodoxos españoles*, t. II, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. 1897. «Documento manuscrito por Ramón Menéndez Pidal con fecha de 24 de octubre de 1897», Madrid, Fundación Ramón Menéndez Pidal.
- NAVARRO LEDESMA, F. 1902. *Preceptiva literaria*, Madrid, Imprenta Alemana, 1902 (3^a ed.).
- NÚÑEZ, D. 1975. *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Tucar.
- NÚÑEZ, G. y CAMPOS FERNÁNDEZ-FIGARES, M. 2005. *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid, Akal.
- ORDEN JIMÉNEZ, R. 2001. «La introducción de la Estética como disciplina universitaria: la protesta de Sanz del Río contra la Ley de Instrucción Pública», *Revista de Filosofía*, núm. 26, 2001, pp. 241-271.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. 2008. «Américo Castro, renovador de la enseñanza de la lengua», *Boletín de la Fundación Federico García Lorca*, núm. 44, pp. 53-70.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. y LÓPEZ-OCÓN CABRERA, L. 2011. «El lápiz rojo de Samuel Gili Gaya: del Centro de Estudios Históricos a profesor del Instituto-Escuela y catedrático desterrado en Torrelavega» en *Revista de participación educativa*, número extraordinario, Consejo Escolar del Estado, pp. 163-175.

- PEDRAZUELA FUENTES, M. 2011a. «La enseñanza de la lengua y la literatura en los institutos del siglo XIX. De la formación de retóricos y latinos a educar la imaginación», *Boletín de la Real Academia Española*, t. XCI, págs. 325-351.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. 2011b. «La Biblioteca Literaria del Estudiante», *Arbor*, vol. 187, núm. 749: 547-560.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. 2014. «Los estudios literarios y lingüísticos en la facultad de Filosofía y Letras a lo largo del siglo XIX en España», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, (en prensa).
- PÉREZ PASCUAL, J. I. 1998. *Ramón Menéndez Pidal. Ciencia y pasión*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- PORTOLÉS, J. 1986. *Medio siglo de filología española (1896-1952). Positivismo e idealismo*, Madrid, Cátedra.
- SALINAS, P. 2007. «La enseñanza de la literatura en España (1932)», *Obras Completas*, Madrid, Cátedra, 2007, p. 264-271.
- UNAMUNO, M. 2007, *La enseñanza del latín en España, Obras completas*, t. VIII, Madrid, Ediciones de Castro.
- VILA RUBIO, N. (1992): «Samuel Gili Gaya: estudio biográfico e introducción a su obra lingüística», Tesis doctoral defendida el 9 de enero de 1992 en Estudi General de Lleida. Departament de Filologia, ISBN, B.36614-2010 / 978-84-693-5490-2. Accesible en red en la URL <http://www.tesisenred.net/TDX-0715110-082941>.

Natividad Araque Hontangas
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Este capítulo aborda el tema de las primeras catedráticas de institutos en España durante la dictadura de Primo de Rivera con objeto de llenar un vacío historiográfico dada la inexistencia de monografías sobre estas mujeres que rompieron un techo de cristal en una época caracterizada por el alto analfabetismo de la población en general y femenina en particular. La normativa educativa, durante gran parte del siglo XIX, se elaboró ignorando que las mujeres pudiesen acceder algún día al segundo nivel de enseñanza, y menos como catedráticas,¹ basándose en el erróneo criterio de que la mujer tenía una capacidad intelectual inferior al hombre. No obstante, al comienzo de la dictadura de Primo de Rivera, las mujeres llevaban alrededor de cinco décadas matriculándose en institutos de segunda enseñanza y en la universidad.

A finales del siglo XIX se desarrolló un movimiento a favor de la igualdad de la mujer con el hombre, potenciado por los representantes de la Institución Libre de Enseñanza, que seguían los criterios de Krause,² quienes lograron a través de diversas iniciativas influir significativamente en las orientaciones del sistema educativo y científico español del primer tercio del

1 Desde la aparición, a finales del siglo XVIII, de la figura de la maestra, limitada a enseñar labores a las niñas y alfabetizarlas muy básicamente, hasta el nombramiento de las primeras mujeres catedráticas, a partir de 1921, hay un importante intervalo de tiempo en el que se luchó por conseguir la igualdad de las mujeres.

2 La concesión de pensiones por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, y la creación de la Residencia de Señoritas, en 1915, fueron factores determinantes para que las mujeres tuviesen más facilidades para acceder a los estudios superiores, pudiesen preparar oposiciones, realizar actividades científicas y proyectarse internacionalmente. El Instituto-Escuela supuso un cambio significativo en el acceso de la mujer a la educación, incorporándose como maestras de primera enseñanza o como aspirantes de magisterio secundario.

siglo xx. Un hito de esa lucha por el acceso en condiciones de igualdad de mujeres y hombres al sistema educativo fueron los planteamientos de Concepción Arenal, quien se mostró contraria a que a la mujer estuviese limitada al papel de esposa y madre, aniquilando su capacidad intelectual. También en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, que se celebró en Madrid, en octubre de 1892, se abordó la igualdad educativa de ambos sexos y la proyección profesional de la mujer (Araque 2001: 754).

La Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 8 de marzo de 1910 firmada por Álvaro Figueroa y Torres, conde de Romanones, eliminó las restricciones que existían para que las mujeres pudiesen matricularse como alumnas oficiales en los centros educativos y, por ende, que pudiesen asistir a las clases universitarias en las mismas condiciones que los alumnos varones. Sin embargo, esto no fue óbice para que las pocas mujeres que acudían a las clases en las distintas facultades universitarias tuviesen que entrar acompañadas del catedrático y sentarse en lugares distantes a sus compañeros, próximos a la mesa del catedrático.

Los nombramientos de las primeras profesoras y catedráticas de Institutos de segunda enseñanza no hubiesen sido posibles sin el cambio legislativo que propició el conde de Romanones, y, más concretamente, otro ministro de Instrucción Pública, el liberal Julio Burell Cuéllar, responsable de la promulgación de la Real Orden de 2 de septiembre de 1910 que declaraba el libre acceso de la mujer al ejercicio de cuantas profesiones tuvieran relación con el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, siempre que estuviese en posesión del título académico correspondiente. Con anterioridad, las mujeres podían obtener el título de licenciatura, pero éste no las habilitaba para el ejercicio de una profesión ni para el desempeño de cátedras. Con las reales órdenes de 8 de marzo de 1910 y 2 de septiembre del mismo año³, el gobierno presidido por José Canalejas reconoció el derecho de las mujeres a matricularse en todos los niveles de enseñanza en igualdad de condiciones que los hombres, y el derecho al ejercicio profesional para el que los títulos académicos habilitaban. De esta manera se abrió el camino para el nombramiento de las primeras mujeres catedráticas de Institutos. Concretamente, la Real Orden de 2 de septiembre establecía que⁴:

3 *Gaceta de Madrid*, n° 68, 9 marzo 1910, págs. 497-498.

4 *Gaceta de Madrid*, y n° 247, 4 septiembre 1910, pág. 731-732.

1º. La posesión de los diversos títulos académicos habilitará a la mujer para el ejercicio de cuantas profesiones tengan relación con el Ministerio de Instrucción Pública.

2º. Las poseedoras de títulos académicos expedidos por este Ministerio o por los Rectores y demás Jefes de Centros de enseñanza, podrán concurrir desde esta fecha á cuantas oposiciones ó concursos se anuncien ó estén anunciados, con los mismos derechos que los demás opositores ó concursantes para el desempeño efectivo é inmediato de Cátedras, y de cualquier otros destinos objeto de las pendientes ó sucesivas convocatorias.

El procedimiento selectivo para las oposiciones a cátedra se regía por el Reglamento de 8 de abril de 1910, aprobado por el ministro conde de Romanones, mediante el cual se redujeron a cinco el número de vocales que debían formar los tribunales, de los cuales sólo dos de ellos debían pertenecer al profesorado oficial. La duración de la sesiones no podía ser inferior a tres horas diarias, y los ejercicios no debían suspenderse sino por causas justificadas. Además, el cargo de presidente debía recaer obligatoriamente en consejeros de Instrucción Pública, y sólo catedráticos y profesores podían ser nombrados vocales. También se elevó el importe de las dietas relativas al cambio de residencia. Los tribunales se designaban al mismo tiempo que se preparaban las convocatorias, publicándose ambas cosas en los primeros días de julio, de manera que los opositores presentaban sus instancias y demás documentos durante las vacaciones de verano, al mismo tiempo que se resolvía sobre excusas o renunciaciones de vocales, con objeto de reemplazarles por suplentes. En la primera quincena de octubre se constituían los tribunales y se convocaba a los opositores para comenzar inmediatamente los ejercicios (Martínez Neira 2014: 123).

La oposición a cátedra consistía en la realización de cinco ejercicios: en el primero, se contestaba por escrito durante cuatro horas a dos temas de los que formaban el cuestionario; en el segundo -que era oral-, se contestaba a cinco; el tercero era de carácter práctico; en el cuarto, se explicaba durante una hora y cuarto, como máximo, un tema de los que el opositor había preparado en su programa con el material científico y la bibliografía que consideraba oportuno, preparándolo en ocho horas como tiempo máximo. En el quinto ejercicio, el opositor realizaba la defensa oral del programa presentado y del método adoptado, dentro del tiempo máximo de una hora. Este reglamento valoraba en gran medida la preparación pedagógica de los opositores: «Porque no basta que el aspirante a cátedras haga exhibición erudita de los conocimientos que ha adquirido, si no demuestra que tiene preparación y aptitudes pedagógicas para ejercer la elevada función docente».⁵

5 *Gaceta de Madrid*, nº 104, 14 abril 1910, págs. 100-104.

Se consideraba como mérito el haber aprobado la asignatura de Pedagogía superior, y se concedía mucha importancia a la explicación de la lección, con todas las demostraciones que en la práctica se consideraban necesarias y convenientes. Los opositores también preparaban, junto con el programa de la asignatura, un trabajo de investigación o doctrinal (López Martínez 2001).

LA INCORPORACIÓN DE LAS PRIMERAS PROFESORAS Y CATEDRÁTICAS A LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (1911-1928)

El acceso de las primeras mujeres a las tareas docentes en los institutos de segunda enseñanza se produjo lenta y tardíamente. La profesora de Dibujo Julia Gomis Llopis fue la primera en incorporarse al Instituto de Valencia en 1911, en calidad de ayudante gratuito, y fue la primera auxiliar numeraria del Instituto de Baeza por Orden de 20 de mayo de 1918, puesto que para enseñar Dibujo no se requerían estudios universitarios. En octubre de 1918 se incorporaron a diversos institutos de enseñanza secundaria unas nueve profesoras, con el título de licenciadas. Entre ellas estaban: María Luisa García-Dorado, María Nieves González Barrio, Rosa Herrera Montenegro, María Carmen Rodríguez Bescansa, Josefina Sela Sampil, Asunción Serret.

Será en la década de 1920 cuando se incorporen las mujeres al cuerpo de catedráticos de instituto. En 1921 María Luisa Alonso Duro y Guerra fue nombrada catedrática de Francés del Instituto de Cuenca. Pero optó por ejercer su docencia en las Escuelas Industriales de Artes y Oficios y en la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer. Al año siguiente, en 1922, Pilar Villen del Rey fue nombrada profesora especial de Lengua Francesa del Instituto de Reus.⁶

La incorporación de mujeres como catedráticas en esa década se debió a la creación de nuevos institutos de segunda enseñanza como consecuencia del aumento del número de estudiantes de bachillerato y de los cambios administrativos introducidos durante la dictadura de Primo de Rivera. En 1926, siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Eduardo Callejo de la Cuesta, el bachillerato se dividió en dos ciclos. Al año siguiente, en 1927,

⁶ *Gaceta de Madrid*, nº 336, 2 diciembre 1922, págs. 936-937. Más adelante Villen del Rey pasó a ser profesora numeraria de Francés en el Instituto de Lugo, por concurso de traslados. *Gaceta de Madrid*, nº 48, 17 febrero 1924, pág. 891. En junio de 1928 se trasladó al Instituto de Castellón. *Gaceta de Madrid*, nº 180, 28 junio 1928, pág. 1753.

entraron en funcionamiento cuatro nuevos institutos nacionales: en Manresa por Real Decreto de 30 de mayo de 1927, en Vigo por Real Decreto de 22 de junio de 1927 y en El Ferrol y Osuna por Real Decreto de 15 de agosto de 1927. El número de institutos superó entonces la barrera de 60 que eran los existentes antes de 1926. Para esa fecha había institutos en la mayor parte de las capitales de provincia, excepto en Canarias donde se encontraba en La Laguna, y en Madrid, donde había tres: el Cardenal Cisneros, el San Isidro y el Instituto-Escuela, que adquirió la categoría de instituto nacional por Real Orden de 8 de agosto de 1925. A esos institutos capitalinos había que añadir los ubicados en localidades con un considerable número de población como Baeza, Cabra, Cartagena, Figueras, Gijón, Jerez de la Frontera, Mahón, Reus y Santiago de Compostela.

Paralelamente a ese crecimiento en el número de institutos de enseñanza secundaria se fueron produciendo nuevos nombramientos de mujeres como profesoras especiales y auxiliares interinas. María Romero Martínez fue nombrada a finales de 1927 profesora especial de Dibujo en el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Palencia.⁷ Meses después, Delfina Mediero Miguélez y María Guadalupe Jané Cornet fueron nombradas, respectivamente, auxiliar interino de Letras en el Instituto de Segunda Enseñanza de Gerona y auxiliar interino de Caligrafía del Instituto de Manresa.⁸

Será en los meses siguientes cuando se produjo un salto cuantitativo y cualitativo considerable en la incorporación de las mujeres a posiciones más relevantes en la enseñanza secundaria al obtener varias cátedras de instituto.

En efecto, 1928 puede pasar a los anales de la enseñanza secundaria española porque fue el año en el que dos mujeres obtuvieron las primeras cátedras de materias científicas. Ángela García de la Puerta recibió el nombramiento de catedrática numeraria de Física y Química del Instituto de Ciudad Real, mediante Real Orden de 2 de junio de 1928, y Carmen Martínez Sancho fue nombrada el 20 de junio de 1928 catedrática numeraria de Matemáticas del recién creado Instituto de El Ferrol.

Semanas antes, el 20 de abril de 1928, Pilar Díez y Giménez Castellanos había sido nombrada catedrática de Historia de la Literatura Española del Instituto de Cabra.

El acceso de las mujeres a las cátedras de instituto fue seguido con expectación por la opinión pública. En particular las oposiciones a las cáte-

⁷ *Gaceta de Madrid*, n^o 363, 29 diciembre 1927, pág. 1969.

⁸ *Gaceta de Madrid*, n^o 61, 1 marzo 1928, págs. 1382-1383.

dras de Francés en el año 1928 tuvieron gran repercusión en la prensa⁹ dado que las primeras posiciones fueron ocupadas por candidatas femeninas. La vencedora de los ejercicios de oposiciones fue Rosario Fuentes Pérez. Otras compañeras también tuvieron buenos resultados: Josefina Rivelles Barrachina quedó en tercer lugar, Adela María Trepát y Massó en quinta posición, María Dolores de Palacio y de Azara en sexto lugar y María de la Concepción Francés Piña ocupó la undécima plaza. Según Real Orden de 22 de junio de 1928 escogieron respectivamente las cátedras de Francés de los institutos de Vigo, Manresa, Reus, Osuna y Mahón, los cuales, en su mayor parte, se habían creado hacía poco tiempo.¹⁰

Entre tanto el número de institutos nacionales siguió creciendo, incorporándose más mujeres a su profesorado. Un Real Decreto de 3 de mayo de 1928 autorizó la apertura de nuevos Institutos nacionales en Zafra, Tortosa, Calatayud y Melilla.¹¹ Con esa medida no sólo aumentaba a 69 el número de institutos en todo el país sino que también se hacía posible el acceso a ellos de nuevas catedráticas en régimen de interinidad.

Así para el Instituto de Zafra fueron nombradas Manuela Molina Arboledas, de Geografía e Historia; María Capdevila D'Oriola, de Matemáticas, y Fermina Velarde Hilado, de Historia Natural, Fisiología e Higiene y Geología y Biología. Para el Instituto de Tortosa Lucinia Arana Lasarte fue nombrada para la cátedra de Historia de la Literatura Española y María de los Dolores Fabra Andrés para la de Matemáticas. El Instituto de Calatayud acogió a Manuela Pérez Díaz en la cátedra de Geografía e Historia; Carmen García en la de Matemáticas y María de los Ángeles Vaquerizo en la de Lengua y Lite-

9 *ABC* 13 junio 1928 pág. 4. En este periódico se comentaba que «el genio femenino ha vencido brillantemente en estas oposiciones, en las que 75 concursantes de ambos sexos se disputaron trece plazas vacantes».

10 *Gaceta de Madrid*, nº 187, 5 julio 1928, pág. 94.

11 Pocos días después, otro real decreto de 7 de mayo de 1928, sentó las bases administrativas de nuevos centros de bachillerato denominados «institutos locales». En ellos solo podía cursarse la primera etapa de los estudios de bachillerato elemental. Semanas después, por un Real Decreto de 28 de agosto de 1928, se crearon 19 institutos locales en poblaciones relevantes del país. Se intentaba así facilitar el acceso a los estudios de bachillerato a un importante número de alumnos que, de otra forma, no habrían tenido la oportunidad de acceder a dicho nivel educativo. Ya al año siguiente, un Real Decreto de 21 de septiembre de 1929, creó tres nuevos institutos locales en Algeciras (Cádiz), Tudela (Navarra) y Talavera de la Reina (Toledo).

ratura¹². También, con carácter interino, fue nombrada Annie Schulte para la cátedra de Lengua Alemana en el Instituto de Córdoba.¹³

El nombramiento de María Luisa García Dorado, como catedrática numeraria de Lengua e Historia de la Literatura Latinas del Instituto de León, clausuró 1928, año que significó un hito en la incorporación de las mujeres a lo más alto del escalafón del profesorado de los institutos de segunda enseñanza.

Por esa época también las pedagogas y científicas empezaron a hacer acto de presencia en los congresos internacionales. Así, por ejemplo, Carmen Cuesta de Muro representó oficialmente a la Dirección General de Enseñanza Superior en la XI Asamblea del Consejo de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias de Viena, que se celebró en dicha localidad, del 25 al 28 de julio de 1927. Por su parte, la doctora Elisa Soriano acudió al Congreso de la Medical Women's International Association, que se celebró en Bolonia del 11 al 13 de abril de 1928.¹⁴

En el siguiente cuadro se ofrece un balance del acceso de las mujeres al profesorado de la enseñanza secundaria oficial en el período comprendido entre 1911 y 1928.

Cuadro 1.- Número de profesoras incorporadas a los institutos de segunda enseñanza

AÑOS	PROFESORAS DE INSTITUTOS	CATEDRÁTICAS DE INSTITUTOS
1911-1918	10	
1919-1923	27	2
1924-1928	130	9

Fuente: Elaboración propia partiendo de otros estudios sobre profesorado (Flecha, C., 2000: 289).

CATEDRÁTICAS EN LOS INSTITUTOS FEMENINOS CREADOS AL FINAL DE LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA EN MADRID Y BARCELONA

Dos reales decretos de 14 de noviembre de 1929, en el ocaso de la dictadura

12 *Gaceta de Madrid*, n° 241, 28 agosto 1928, págs. 1158-1159.

13 *Gaceta de Madrid*, n° 301, 27 octubre 1928, pág. 591.

14 *Gaceta de Madrid*, n° 90, 30 marzo 1928, pág. 2021.

de Primo de Rivera, dieron lugar a la creación de los institutos femeninos Infanta Beatriz (Madrid) y María Cristina (Barcelona). Al año siguiente, en 1930, ya había en España 94 institutos. Los institutos locales, entre los que se encontraban los femeninos, pasaron a la categoría de nacionales después de la publicación del Real Decreto de 2 de octubre de 1930, pudiendo impartir todas las asignaturas de bachillerato.

El precedente de estos centros femeninos era la «sección femenina» que funcionaba en el Instituto de Barcelona, a cargo del Ayuntamiento, pero con los mismos docentes de dicho centro, hasta que por Real Orden de 6 de agosto de 1925 se contrató a un profesorado propio. Esta sección tuvo buena acogida por las clases medias de Barcelona hasta el punto de que, en 1918, había matriculadas un total de 343 alumnas.

Paulatinamente la presencia de alumnas fue aumentando en las aulas de bachillerato. Si a comienzos del siglo xx había sólo 44 alumnas de bachillerato en los institutos españoles (Flecha 1998) a finales de 1930 en Madrid y Barcelona las alumnas matriculadas superaban los tres millares, según se aprecia en el siguiente cuadro. En él se observa que los institutos Cardenal Cisneros y Balmes eran los que más alumnado femenino tenían. La mayoría de sus alumnas provenían de colegios adscritos a estos centros o cursaban enseñanza libre.

Cuadro 2.- Alumnas matriculadas en los institutos de Madrid y Barcelona (1929-30)

MADRID		BARCELONA	
Instituto-Escuela	271	Balmes	572
Cardenal Cisneros	1.143	Manresa	61
San Isidro	843	Infanta Cristina	79
Infanta Beatriz	100		

Fuente: López Martín, R. (1995). *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*. Valencia, Universitat de València.

La puesta en marcha de los institutos femeninos llevó aparejada una discriminación positiva para las mujeres, puesto que tenían prioridad sobre los aspirantes del sexo masculino en el acceso a su profesorado. Así lo estipulaba el artículo 3º del Real Decreto de 14 de noviembre de 1929 sobre creación de estos institutos. En él se disponía que los profesores de estos centros debían obtener plaza mediante oposición, teniendo preferencia las aspirantes

femeninas que reuniesen las condiciones exigidas legalmente. La Real Orden de 28 de noviembre de 1929, en su artículo 6º, apartado b, precisaba que si se presentaban tres o más aspirantes femeninas a las oposiciones a una cátedra quedarían excluidos los opositores varones. Obviamente, esto supuso que la mayoría de las mujeres que habían obtenido cátedras para otros centros oficiales de enseñanza secundaria se incorporasen a estos institutos de nueva creación. Posteriormente, la Real Orden de 20 de marzo de 1930 precisó que la prioridad de las mujeres en el acceso a esas cátedras no era óbice para que los tribunales tuviesen en cuenta la idoneidad pedagógica de los candidatos y candidatas más conveniente para las alumnas de los institutos, además de valorar sus méritos científicos y culturales.

La creación de los institutos femeninos no propició nuevas convocatorias para proveer sus cátedras, sino que se recurrió a nombrar interinamente a las catedráticas que habían obtenido plazas en otros institutos de segunda enseñanza y que contaban con una determinada experiencia docente. Así un total de cinco catedráticas en activo que habían accedido a diversos Institutos entre 1923 y 1928, pasaron a formar parte de los Institutos femeninos de Madrid y Barcelona (cuadro 3). Otros nombramientos correspondieron a las catedráticas María Elena Gómez Moreno (Geografía e Historia) en el de Madrid, y a Jenara Vicenta Arnal Yarza (Física y Química) en el de Barcelona.

Cuadro 3.- Catedráticas de los institutos femeninos de Madrid y Barcelona (1929-30)

NOMBRE Y APELLIDOS	CÁTEDRAS	INSTITUTOS
García Dorado Seirullo, M ^a Luisa	Latín	Infanta Beatriz
García de la Puerta, Ángela	Física y Química	Infanta Beatriz
Martínez Sancho, Carmen	Matemáticas	Infanta Beatriz
Trepát y Massó, Adela María	Francés	Infanta Cristina
Vielva Otores, Carmen	Lengua y Literatura	Infanta Beatriz
Jenara Vicenta Arnal Yarza	Física y Química	Infanta Cristina
María Elena Gómez Moreno	Geografía e Historia	Infanta Beatriz

Fuente: Elaboración propia (Araque, 2001).

UNA VISIÓN PANORÁMICA DE LAS PRIMERAS CATEDRÁTICAS DE LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

La mayoría de las profesoras que obtuvieron cátedras de instituto en la década de 1920, mayoritariamente durante la época de la dictadura de Primo de Rivera, pertenecen a una generación que está dentro del intervalo entre 1895 y 1905, siendo la más joven de todas ellas Josefina Ribelles Barrachina. Su procedencia geográfica era diversa, si bien la mayoría de ellas eran catalanas, fundamentalmente de Barcelona. Un grupo menor nació en otras ciudades universitarias como Madrid, Salamanca, Valladolid y Zaragoza. Y algunas, como las palentinas Vielva Otores y Francés Piña, en ciudades más pequeñas.

Casi todas pertenecían a familias de clase media pues sus padres eran militares, profesores (de enseñanza primaria y secundaria), funcionarios, abogados, periodistas e ingenieros.

Su procedencia académica era diversa. Alguna se formó en el extranjero como es el caso de María Luisa García Dorado que hizo estudios de secundaria en Francia, licenciándose luego en la Universidad Central de Madrid. Pero casi todas efectuaron sus estudios de bachillerato en el lugar de residencia familiar. Así Vielva Otores consiguió el título de bachillerato en el Instituto de Enseñanza Secundaria de Palencia; Díez Jiménez en el de Oviedo; García de la Puerta en el de Soria; Martínez Sancho en el Cardenal Cisneros de Madrid; Fuentes Pérez en el San Isidro de Madrid; Ribelles Barrachina y Trepas y Massó, en el de Barcelona; Palacio y de Azara en el de Zaragoza. Prácticamente todas ellas fueron alumnas libres y adquirieron su preparación para obtener el bachillerato en centros privados o con profesores particulares.

Varias optaron por proseguir sus estudios en las escuelas normales de maestras. De esta manera obtuvieron además de su licenciatura el diploma de esas escuelas, como fue el caso de García de la Puerta, Ribelles y Palacio de Azara. Adquirieron así una preparación pedagógica de la que carecían el resto de sus colegas varones de los claustros de los institutos (Benso Calvo 2010).¹⁵

Más de la mitad de esas catedráticas –el 60%– eligieron la Universidad Central de Madrid para realizar sus licenciaturas. En sus expedientes académicos abundan las calificaciones de sobresaliente y los premios extraordinarios de licenciatura.

¹⁵ Algunos profesores de institutos realizaron una campaña a favor de la formación profesional del magisterio secundario, que no tenían conocimientos pedagógicos necesarios y las competencias profesionales adecuadas para instruir y educar a los adolescentes.

La gran mayoría eran licenciadas en Filosofía y Letras: cuatro, por la sección de Letras, y otras cuatro, por la de Historia. Algunas estudiaron cursos de doctorado, pero no llegaron a obtener el título, salvo María Dolores de Palacio y de Azara y las científicas García de la Puerta y Martínez Sancho, quienes fueron doctoras en Ciencias Químicas y Matemáticas, respectivamente.

Algunas tuvieron vinculaciones con las empresas educativas de la órbita de la Institución Libre de Enseñanza. Unas se alojaron en la Residencia de Señoritas, como las palentinas Carmen Vielva Otores y Concepción Francés Piña. Otras fueron aspirantes al Magisterio de Segunda Enseñanza en el Instituto-Escuela como Carmen Vielva y Carmen Martínez Sancho

Varias disfrutaron de pensiones otorgadas por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas como se aprecia en el cuadro 4. Los destinos más demandados se encontraban en Alemania, Francia, Estados Unidos y el Reino Unido. En los lugares donde tuvieron su pensión se dedicaron a la investigación y al estudio de nuevos métodos de enseñanza, como fue, por ejemplo, el caso de Concepción Francés Piña. Los resultados de sus estancias en el extranjero los plasmaron en publicaciones. Pilar Díez y Giménez Castellanos y Josefina Ribelles Barrachina, por ejemplo, editaron varios libros dedicados a la enseñanza de la lengua y literatura francesa. Ángela García de la Puerta y Adela María Trepas Massó también mejoraron su producción científica como consecuencia de sus pensiones o becas en Alemania. Casi todas ellas aprovecharon sus desplazamientos al extranjero para conocer nuevos métodos pedagógicos y otras experiencias didácticas que intentaron luego trasladar a las aulas donde enseñaban.

Cuadro 4.- Las primeras catedráticas de institutos: estudios y pensiones

APELLIDOS Y NOMBRE	LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	PENSIONADAS POR LA JAE
García Dorado Seirullo, M ^a Luisa	Salamanca 10-10-1896	F ^a y Letras (Letras)	EE.UU 1921-22
Díez y Giménez Castellanos, Pilar	Madrid 14-1-1902	F ^a y Letras (Letras)	
García de la Puerta, Ángela	Soria 26-12-1903	CC. Químicas Doctora	Alemania 1932

Martínez Sancho, Carmen	Toledo 8-7-1901	CC. Exactas Doctora	Alemania 1930
Fuentes Pérez, Rosario	Madrid 2-10-1898	F ^a y Letras (Historia)	Alemania y Francia 1930/1932
Ribelles Barrachina, Josefina	Barcelona 1908	F ^a y Letras (Historia)	Francia
Trepát y Massó, Adela María	Barcelona 2-5-1905	F ^a y Letras (Letras) Doctora	Alemania
Palacio de Azara, M ^a Dolores de	Zaragoza 30-3-1895	F ^a y Letras (Historia) Doctora	
Francés Piña, Concepción	Palencia 1898	F ^a y Letras (Historia)	Francia EE.UU. Inglaterra
Vielva Otoresl, Carmen	Palencia 16-4-1902	F ^a y Letras (Letras)	Aspirante de Magisterio de Segunda Enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

Varias de estas profesoras ocuparon cátedras de Francés. En aquella época las clases medias en su afán de obtener mayor prestigio social proporcionaron a sus hijas una buena formación en lo relativo al idioma de moda en aquel momento, costeando clases particulares y estancias en Francia o en Suiza. También en este grupo humano nos encontramos con dos catedráticas de Lengua y Literatura, y una de Latín. Como ya se ha indicado las universitarias de aquellos años optaban mayoritariamente por el estudio de la carrera de Filosofía y Letras.

Rompieron con aquella inclinación las catedráticas Ángela García de la Puerta y Carmen Martínez Sancho al dedicarse a la enseñanza y a la investigación de la Química y de las Matemáticas, respectivamente. También optó por cursar estudios científicos Jenara Vicenta Arnal Yarza, que obtuvo su cátedra en 1930, fuera del período en el que hemos enmarcado nuestro estudio de las primeras catedráticas de instituto. Arnal Yarza investigó en el laboratorio del Instituto Nacional de Física y Química de la JAE y obtuvo una pensión en Universidad de Basilea (Suiza). Realizó diversos trabajos sobre la didáctica de las Ciencias Físico-Químicas dentro de la enseñanza secundaria (Araque Hontangas 2009).

Algunas de las profesoras que aparecen en la relación del cuadro 4 tenían experiencia docente antes de su nombramiento como catedráticas. Car-

men Vielva Otores, Josefina Ribelles Barrachina y Adela María Trepas Massó habían trabajado como ayudantes interinas y auxiliares de institutos de segunda enseñanza.

Otras tuvieron experiencia universitaria. Así Ángela García de la Puerta antes de obtener su cátedra de instituto fue ayudante en la cátedra de Química de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza desde 1926. Por su parte, Adela María Trepas y Massó, también desde ese año de 1926, fue ayudante de la cátedra de Lengua y Literatura Española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. Y hubo algún caso excepcional, como el protagonizado por la catedrática de instituto Carmen Martínez Sancho que ya en la era de Franco, durante la década de 1950, logró impartir docencia como profesora adjunta en la Universidad de Sevilla.

Cabe destacar asimismo que varias de estas catedráticas de instituto asumieron puestos de responsabilidad en sus centros docentes como se puede constatar en el cuadro 5. María Dolores de Palacio de Azara y Adela María Trepas y Massó fueron respectivamente directoras de los institutos de Ávila y Maragall de Barcelona. Ángela García de la Puerta asumió los cargos de secretaria y directora del Instituto Miguel Servet de Zaragoza. Carmen Vielva Otores y Josefina Ribelles Barrachina fueron vicedirectoras del Instituto de El Ferrol y del Luis Vives de Valencia. Por su parte Carmen Martínez Sancho asumió la secretaria del Instituto Murillo de Sevilla.

Cuadro 5.- Las primeras catedráticas: institutos, categorías y cargos

APELLIDOS Y NOMBRE	ESPECIALIDAD Y NOMBRAMIENTO DE CATEDRÁTICA	INSTITUTOS	CATEGORÍAS	CARGOS
García Dorado Seirullo, M ^a Luisa	Latín 18-5-1923	Castellón León I-E Valencia	Catedrática	
Díez y Giménez Castellanos, Pilar	Literatura 20-4-1928	Oviedo Cabra Pontevedra Miguel Servet (Zaragoza)	Ayudante Catedrática	
García de la Puerta, Ángela (1)	Física y Química 2-6-1928	Ciudad Real Infanta Beatriz (Madrid) Miguel Servet	Catedrática	Secretaria y directora

NATIVIDAD ARAQUE HONTANGAS

Martínez Sancho, Carmen (2)	Matemáticas 20-6-1928		I-E Madrid El Ferrol Infanta Beatriz Guadajara I-E Sevilla Murillo (Sevilla)	Catedrática	Secretaria
Fuentes Pérez, Rosario	Francés 22- 6-1928		Vigo Zorrilla (Valladolid) Badalona Maragall (Barcelona) Nebrija (Madrid)	Catedrática	
Ribelles Barrachina, Josefina	Francés 22- 6-1928		Manresa Balmes (Barcelona) Salmorón (Barcelona) Valdepeñas Villafranca Luis Vives (Valencia)	Catedrática	Vicedirectora
Trepas y Massó, Adela María (3)	Francés 22- 6-1928		Barcelona Reus Infanta Cristina (Barcelona) Maragall I-E Barcelona	Ayudante Catedrática	Vicedirectora y directora
Palacio de Azara, M ^a Dolores de	Francés 22- 6-1928		Osuna Ávila		Directora
Francés Piña, Concepción	Francés 22- 6-1928		Mahón Gerona Lugo	Catedrática	
Vielva Otores, Carmen	Lengua y Literatura 27- 6-1928		Palencia El Ferrol Infanta Beatriz Murillo	Ayudante Catedrática	Vicedirectora

Fuente: Elaboración propia. (1) Fue ayudante en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza. (2) Profesora adjunta de la Universidad de Sevilla. (3) Ayudante de la cátedra de Lengua y Literatura de la Universidad de Barcelona.

NOTICIAS BIOGRÁFICAS DE UN GRUPO DE CATEDRÁTICAS PIONERAS

Dado el desconocimiento existente sobre estas pioneras de la enseñanza secundaria oficial nos ha parecido pertinente ofrecer breves semblanzas biográficas de cada de las diez mujeres que accedieron a cátedras de instituto en la década de 1920, fundamentalmente en 1928, y cuyo análisis prosopográfico ofrecimos en el capítulo anterior. Ahora señalaremos, de manera breve, los rasgos más significativos de las trayectorias docentes de cada una de ellas, detallando sus vinculaciones con la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

M^a Dolores Palacio de Azara

Esta aragonesa nació en Zaragoza el 30 de marzo de 1895. Era hija de Juan Lorenzo de Palacio Pérez, teniente coronel de Infantería y licenciado en Derecho, de talante liberal, y de Consolación de Azara y Zabala, descendiente de la condesa de Bureta, considerada una heroína de la guerra de la Independencia.

Cursó el bachillerato en el Instituto General y Técnico de Zaragoza, antecedente del actual Instituto Goya. Tras conseguir en 1917 su título de licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza, en la sección de Historia, se trasladó a Madrid para estudiar el doctorado que finalizó con éxito. Logró también aprobar tres cursos de la carrera de Derecho. En 1919, el Ateneo Literario de Zaragoza le otorgó un diploma en lengua inglesa.

Obtuvo en 1928 por oposición una cátedra de Lengua y Literatura Francesa cuando tenía 33 años. Su primer destino, con un sueldo anual de cuatro mil pesetas anuales, fue el Instituto de Osuna, donde su marido ocupó la cátedra de Matemáticas. En tiempos de la Segunda República se trasladó a la localidad salmantina de Peñaranda de Bracamonte. Luego se incorporó al Instituto de Ávila, que llegó a dirigir, y donde tuvo una larga carrera docente hasta su jubilación en 1965. Siendo directora de este Instituto se enfrentó con el obispo de esa diócesis defendiendo la coeducación.

Durante sus estudios de doctorado en Madrid colaboró con la *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos* donde se publicaron varios artículos suyos en 1916. En 1918 el *Boletín de Excursiones* publicó su trabajo «Pinturas de la iglesia parroquial de Getafe» (n^o 3, p. 211-214). En los años 1921-1922 fue una activa colaboradora del diario de Zaragoza *El Noticiero*.

María Luisa García Dorado Seirullo

Nació en Salamanca el 10 de octubre de 1896. De niña residió en Francia donde fue alumna de una escuela primaria municipal. En sus estudios de Filosofía y Letras en la Universidad Central de Madrid, en la sección de Letras, obtuvo el premio extraordinario de licenciatura.

Siendo profesora aspirante al Magisterio Secundario en el Instituto-Escuela, adscrito a la JAE, al que estaba vinculado desde 1918, y donde ganaba 1800 pesetas anuales, obtuvo una pensión de esa misma institución. En efecto, por una Real Orden de 5 de julio de 1920 la Junta para Ampliación

de Estudios e Investigaciones Científicas le otorgó una beca para ampliar sus conocimientos en el Bryn Mawr College de Pennsylvania. Durante su estancia en esa prestigiosa universidad femenina norteamericana, en los años 1921 y 1922, perfeccionó sus estudios de lenguas clásicas y elaboró un trabajo titulado «Metodología del Latín».¹⁶

A su regreso de los Estados Unidos fue nombrada catedrática numeraria de Lengua Latina del Instituto General y Técnico de Castellón mediante Real Orden de 18 de mayo de 1923, con un sueldo anual de 4000 pesetas anuales. Cinco años después, en 1928, recibió el nombramiento de catedrática numeraria de Lengua e Historia de la Literatura Latinas, del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de León.¹⁷ Durante la Segunda República fue afecta al Instituto-Escuela de Valencia a partir del 1 de octubre de 1933.¹⁸ Desde Valencia solicitó nuevas pensiones a la JAE para desplazarse durante tres meses a Francia, Inglaterra e Italia que le fueron concedidas. Su objetivo era estudiar la enseñanza del latín en establecimientos docentes de esos países.

El 30 de agosto de 1939 le fue incoado expediente de depuración, siendo confirmada como catedrática el 29 de enero de 1941, pero con inhabilitación para cargos de dirección y de confianza. La comisión de depuración consideraba que la catedrática García Dorado era de ideas izquierdistas.¹⁹

Rosario Fuentes Pérez

Esta profesora madrileña nació el 2 de octubre de 1898. Su padre fue el oficial militar alicantino Julio Fuentes y Forner. Cursó el bachillerato en el Instituto de San Isidro. Tras obtener el título de Maestra Nacional el 15 de noviembre de 1917 inició estudios universitarios. Se licenció en Filosofía y Letras, sección de Historia, en la Universidad Central, el 9 de abril de 1926, y comenzó los estudios inacabados de doctorado. En el verano de 1927 residió unos meses en París. Hacia 1930 estaba realizando, según consta en su expediente del archivo de la JAE, una tesis doctoral bajo la dirección del medievalista Claudio Sánchez Albornoz sobre la historia interna de España en el siglo XIV, usando como fuente principal el *Libro de los Estados* del infante D. Juan Manuel. Por esa época, además de preparar una edición de esa obra para la colección

16 Archivo de la JAE de la Residencia de Estudiantes. Expediente 61-195.

17 *Gaceta*, nº 334, 29 noviembre 1928, pág. 1333.

18 Archivo General de la Educación (AGA), Sección Educación, Legajo 32/14709.

19 AGA, Educación, Legajo 32/16754.

Clásicos Castellanos de ediciones de La Lectura, colaboraba en un vocabulario del infante D. Juan Manuel bajo la dirección de Ramón Menéndez Pidal pues le interesaron también los estudios filológicos a los que se dedicó como preparación para obtener la cátedra de Francés que logró en 1928. Precisamente en marzo de ese año fechó un trabajo inédito sobre «La expresión de las relaciones locales en la lengua francesa. Estudio histórico comparado».²⁰

Su primer destino en 1928 fue el Instituto de Segunda Enseñanza de Vigo, donde apenas enseñó pues el 1 de octubre de ese año solicitó una excedencia. Se reincorporó al cuerpo de catedráticos en noviembre de 1929 y se trasladó al Instituto de Valladolid.

Estando en esa ciudad castellana solicitó al presidente de la JAE, en agosto de 1930, que se le otorgase la consideración de pensionada pues tenía previsto residir en Francia entre octubre de 1930 y junio de 1931. El objetivo de su desplazamiento era ampliar sus estudios y conocimientos de francés, sobre todo de la lengua y la literatura francesas del siglo XIV que le interesaban para establecer comparaciones con las españolas de la misma época. Durante esa estancia asistió al XX Congreso internacional de profesores de lenguas vivas organizado por la Association des Professeurs des langues vivantes de l'Enseignement Public, que se celebró del 31 de marzo al 4 de abril de 1931.

Ya proclamada la Segunda República solicitó el 15 de febrero de 1932 desde Valladolid una pensión a la JAE para desplazarse a Alemania por cuatro meses a partir del 1 de octubre de ese año. En esta ocasión mostró interés en renovar los métodos empleados en la enseñanza oficial de idiomas, introduciendo nuevos sistemas, aplicando medios auxiliares como el gramófono y publicando obras que respondiesen a «las necesidades de nuestra enseñanza oficial dentro de las nuevas orientaciones». Pensaba asimismo participar activamente en las semanas pedagógicas organizadas por el Zentral Institut für Erziehung und Unterricht de Berlín.

Aunque le fue concedida la pensión en julio de ese año, sus planes se vieron truncados al tener que incorporarse al nuevo Instituto Antonio de Nebrija, creado en Madrid, como catedrática interina de Francés. En el Instituto Velázquez, otro de los institutos republicanos de Madrid estudiados en este libro por Vicente Fernández, ejerció como catedrático de Literatura su marido Fernando González Rodríguez, quien sería candidato a diputado por la circunscripción de Las Palmas como militante del partido de Manuel Azaña.

Durante la guerra civil fue catedrática en el Instituto de Badalona en-

20 Archivo de la JAE en la Residencia de Estudiantes. Expediente 57-421

tre el 28 de diciembre de 1936 y el 15 de marzo de 1937. Posteriormente ella y su marido se incorporaron al Instituto Maragall de Barcelona por Real Orden de 23 de febrero de 1937.²¹

La auditoría de guerra de Cataluña, encargada de la depuración de los funcionarios civiles, no encontró que la catedrática Fuentes tuviese responsabilidad de carácter penal, procediéndose al archivo de asunto. Sin embargo, este expediente tiene una casuística especial, porque se dejó abierta la posibilidad de sancionarla en base a que su marido era de izquierdas. Así lo llevó a efecto la comisión depuradora de Valladolid, que acordó su inhabilitación para el ejercicio de puestos directivos y de confianza el 16 de octubre de 1940. Por Orden Ministerial de 24 de diciembre de 1952 se canceló dicha sanción (Salvador González 2010).

Rosario Fuentes fue una activa traductora para la colección Ciencia y Educación de ediciones La Lectura. En 1928 se publicó su traducción del francés de *La escuela única* de Maurice Lacroix. Y entre 1926 y 1934 aparecieron también en la misma colección sus traducciones de las siguientes obras alemanas: *El niño y el mundo*, de Berthold Sigismund (1926); *Schiller y el concepto de la educación estética*, de Rudolf Lehmann (1929); *Herder y su ideal de humanidad*, del mismo autor (1930); *El desarrollo de las facultades espirituales del niño*, de Dietrich Tiedemann (sin año de edición). En 1934 Espasa-Calpe editó su traducción de la obra de Karl Bühler *El desarrollo espiritual del niño*. También tradujo del latín la obra de Quintiliano *De la institución oratoria*.²²

Concepción Francés Piña

Nacida en Palencia en 1898 fue hija de Rogelio Francés y Leoncia Piña, dos maestros. Tras realizar sus estudios de Maestra de Primera Enseñanza Superior en La Laguna, inició sus estudios de Filosofía y Letras en la Universidad de esa ciudad canaria, de la que fue su primera alumna. Posteriormente, terminó sus estudios universitarios en Barcelona, donde obtuvo la licenciatura en Filosofía y Letras, sección de Historia. Su título le fue expedido el 3 de julio de 1928 (Flecha 2011: 171).

A partir de 1925 inició una estrecha relación con la Junta para Am-

21 AGA, Educación, Caja 32/14040.

22 AGA, Educación, Legajo 32/14714.

pliación de Estudios,²³ con cuya órbita también estaban vinculados sus padres, particularmente con la madrileña Residencia de Señoritas de la calle Fortuny. Tras acreditar sus conocimientos de francés, gracias a los tres cursos que siguió en la Alianza Francesa de Barcelona, logró por Real Orden de 29 de agosto de 1925 ser nombrada lectora de español en la Escuela Normal de Maestras de Toulouse. Residió allí hasta 1927. Obtuvo un diploma de «Professeur de Français» expedido por la Universidad de Toulouse y ejerció de secretaria del consulado español de esa ciudad francesa.

Obtenida una cátedra de Francés en el Instituto de El Ferrol, mostró un especial interés en perfeccionar el estudio del inglés y del francés mediante una instancia al presidente de la JAE de 10 de julio de 1929. En ella explicó que deseaba estudiar en el New Jersey College for Women de New Brunswick de Estados Unidos los métodos y procedimientos para la enseñanza del francés en dicho centro ya que «este es el más importante en Norte América por la organización de su departamento de francés». Un mes después, a través de una Real Orden de 14 de agosto, se le concedió lo que solicitaba, y pasó el curso 1929-1930 en tierras norteamericanas.

Al finalizar el curso 1930-1931, que pasó en el Instituto de El Ferrol, volvió a cursar una nueva instancia al presidente de la JAE. En esta ocasión solicitó la consideración de pensionada para desplazarse a Londres en el siguiente curso académico con el fin de ampliar estudios relacionados con los métodos y procedimientos para la enseñanza de los idiomas. La solicitud, que obtuvo un informe favorable de Blas Cabrera, le fue concedida por Real Orden de 11 de agosto de 1931.

Concepción Francés tenía un carácter inquieto. Consideraba que la organización de actividades extraescolares no tenía en los institutos el lugar que debería de ocupar para contrarrestar el exceso de enseñanzas teóricas. Por tal razón organizó en el curso 1932-1933 una fiesta escolar en el Instituto del Ferrol. Convencida de la importancia de esas actividades averiguó que uno de los mejores centros del mundo en la organización de festivales escolares era la universidad de Columbia en Nueva York, donde era habitual celebrar una «summer sesión» para ofrecer ideas adaptadas a las necesidades de «la vida escolar moderna». Por eso aprovechó la oportunidad que le dio la publicación en la *Gaceta* de 25 de enero de 1934 de la Real Orden de 18 de enero, en la que se daban facilidades a los catedráticos de segunda enseñanza para que ampliasen sus estudios en el extranjero, para intentar desplazarse a

23 Archivo de la JAE en la Residencia de Estudiantes. Expediente 57-371.

Nueva York. Envió entonces una instancia desde El Ferrol al presidente de la JAE pidiendo ayuda económica para desplazarse a los Estados Unidos con el fin de asistir a la próxima Summer Session de la Universidad de Columbia.

Pero en esta ocasión parece ser que no fue aceptada su petición. En su expediente se encuentra una carta de respaldo a su demanda firmada por la influyente Susan Huntington Vernon (1869-1946), quien pedía al secretario de la JAE, José Castillejo, que respaldase la demanda de Concepción Francés, a la que llenaba de elogios.²⁴ Pero alguien de la JAE anotó a lápiz en el mismo documento lo siguiente: «3 cursos en Francia, 1 en EEUU, 1 en Inglaterra. No presenta nada». No siempre las presiones, en forma de recomendaciones, que recibían los directivos de la JAE tuvieron resultados positivos.

Al iniciarse la guerra civil Concepción Francés se encontraba en Madrid. Desde el 19 de julio de 1936 comenzó a trabajar confeccionando jerseys para milicianos en la antigua Residencia de Señoritas, institución que había dirigido María de Maeztu. Meses después, el 17 de abril de 1937, fue destinada como catedrática de Francés al Instituto de Gerona. Permaneció en esa ciudad hasta la llegada de las tropas franquistas. El 22 de marzo de 1939 se le ordenó que ocupase la cátedra de Francés del Instituto Masculino de Enseñanza Media de Lugo, donde permaneció hasta su traslado al Instituto Beatriz Galindo de Madrid en 1943 (Prado Gómez 2013: 249). La comisión superior dictaminadora de expedientes de depuración, basándose en la propuesta de la comisión depuradora de la provincia de Lugo, la había confirmado en

24 Por su interés se reproduce este documento que dice así: «International Institute for Girls in Spain. Miguel Angel 8, Madrid. January 31, 1934. Dear Sr. Castillejo.- Do you recall an attractive, able, sweet, young woman, daughter of two teachers, for both her father and her mother have for years been faithful teachers, who spent a short time in residencia on Fortuny years since, by the name of Concepción Francés? She is one of the most hard-working and persevering of all the many ambitious young Spanish students whom I have known. She asks me to write you of our long acquaintance by way of recommendation to support her application of this month to the Junta for aid in coming to the Summer Session at Teachers College at Columbia this year to take intensive courses in physical education, folk dancing, etc., which she finds sorely needed to supplement her work in teaching in the Instituto Concepcion Arenal at El Ferrol. Her French is excellent, her English, fair. Her ambition for more training to impart another kind of culture to the students seems to me intelligent and she herself an excellent candidate to teach gymnastics, dancing, Girl Scout activities, etc., seriously and successfully. Her ideals are high and her professional standards, disinterested, patriotic, and broad. She has always seemed to me a rare personality and worthy of every opportunity available. Sincerely yours Susan Huntington Vernon». Archivo de la JAE en Residencia de Estudiantes. Expediente 57-371.

su cargo de catedrática el 27 de noviembre de 1940. Quizás el tribunal para su dictamen tuvo en cuenta los diversos artículos que había publicado sobre Tierra Santa en *El Correo Gallego* en septiembre de 1934.

Carmen Martínez Sancho

Nació en Toledo el 8 de julio de 1901. Su padre, José Martínez Simarro, era un ingeniero madrileño ayudante de obras públicas. Su madre, Emilia Sancho y Lahoz, había nacido en Aliaga (Teruel). Finalizó sus estudios de bachillerato en el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid el 1 de julio de 1918. En el curso académico siguiente ingresó en la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Madrid, donde fue alumna de Julio Rey Pastor, su profesor de Análisis Matemático. Durante su licenciatura este profesor e investigador la animó a incorporarse a las actividades del Laboratorio y Seminario Matemático, organismo dependiente de la JAE, y que tan importante papel cumplió en la profesionalización e internacionalización de los matemáticos españoles en aquella época. En esa institución colaboró estrechamente con José María Plans, quien sería el director de su tesis doctoral. En ella pretendió generalizar el concepto de espacio normal definido por Bianchi para tres dimensiones a dimensión n . (Millán 1990). Presentó un avance de su tesis doctoral en la comunicación titulada «Los espacios normales de Bianchi» en el congreso celebrado en Coimbra en 1925 organizado por las asociaciones española y portuguesa para el progreso de las ciencias. Al obtener su título de doctora en Ciencias Exactas, el 28 de junio de 1928 se convirtió en la primera mujer española doctorada en Matemáticas. Por esa época fue elegida vocal de la junta directiva de la Sociedad Matemática Española en la sesión de 8 de enero de 1927, y nombrada miembro del comité de redacción de la *Revista Matemática Hispano-Americana* en mayo de 1928.

Paralelamente a sus actividades investigadoras ejerció tareas docentes en el Instituto-Escuela, también dependiente de la JAE, donde fue profesora aspirante al Magisterio Secundario en la sección de Matemáticas entre octubre de 1922 y junio de 1927. Además se esforzó en mejorar su aprendizaje del alemán, asistiendo a las clases que se impartían de esa lengua a los profesores del Instituto-Escuela. Su sueldo osciló en esos años entre setenta y doscientas ochenta y seis pesetas mensuales.

Esas actividades docentes e investigadoras la prepararon para ganar

la cátedra de Matemáticas del Instituto del Ferrol en 1928,²⁵ convirtiéndose en la primera mujer que obtuvo una cátedra de Matemáticas en un instituto. Poco tiempo estuvo en esa ciudad gallega, pues al fundarse en 1929 los institutos femeninos de Madrid y Barcelona solicitó y obtuvo el traslado al madrileño Instituto Infanta Beatriz. Aquí coincidió con Carmen Vielva Otores, que también había sido compañera suya en el instituto del Ferrol, y luego lo sería en el Instituto Murillo de Sevilla, después de la guerra civil (Maraver Alonso y Núñez Valdés 2009)

En ese mismo año de 1929, tras su ubicación en Madrid solicitó a la Junta para Ampliación de Estudios, por sugerencia de su director de tesis José M^a Plans, una pensión para estudiar en Berlín «Geometría multidimensional». Disfrutó dicha pensión durante dieciocho meses a partir de enero de 1931. Siguió en ese periodo de tiempo diversos cursos en la Universidad de Berlín con Friedrich Schur (1856-1932), Ludwig Bieberbach (1886-1982) y Adolf Hammerstein (1888-1945) sobre temas geométricos como Curvas algebraicas, Geometría diferencial, Topología y Principios de Geometría, y sobre «Matemática elemental desde un punto de vista superior» con el profesor Georg Feigl (1880-1945) en el semestre de verano de 1931. También asistió en el Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht a cursos sobre «Educación en Alemania» y «Metodología y Psicología pedagógica». Como resultado de su aprendizaje en Berlín elaboró una memoria del trabajo que realizó durante su asistencia a los cursos de Hammerstein y Bieberbach desde enero hasta agosto de 1931.²⁶

Al finalizar su pensión en Alemania se incorporó en septiembre de 1932 al Instituto-Escuela de Sevilla, fundado por la Junta de Sustitución de Segunda Enseñanza, como catedrática de Matemáticas. En esta ciudad andaluza se casó en 1935 con Alberto Menéndez Contrain, empleado de la intervención del Banco de España. En esta etapa dirigió con el apoyo de su marido la residencia de estudiantes del instituto y organizó excursiones con los alumnos, en su mayoría becados, a pueblos próximos, como Alcalá de Guadaíra, El Ronquillo y Guillena.

Al iniciarse la guerra civil el Instituto-Escuela de Sevilla fue clausurado. Tras finalizar la contienda bélica María del Carmen Martínez Sancho fue nombrada, por concurso de traslado, profesora agregada del Instituto Murillo de Sevilla el 1 de agosto de 1942, al parecer por influencia de Manuel Lora Tamayo, que había sido alumno suyo, y también pensionado de la JAE (Millán

25 *Gaceta de Madrid* núm. 172, 20 junio 1928, pág. 1612-1613.

26 Archivo de la JAE de la Residencia de Estudiantes. Expediente 96-380.

1990). En ese centro docente desempeñó el cargo de secretaria a partir de 1949, jubilándose como catedrática en 1974. En los años cincuenta fue profesora adjunta en la Universidad de Sevilla, impartiendo clases de Matemáticas para los estudiantes de Ciencias Químicas hasta el curso 1957-1958.

Tras su jubilación regresó a Madrid donde dio clases de Matemáticas, altruistamente, en el Colegio Jesús María de Vallecas. Falleció el 15 de octubre de 1995. Como reconocimiento a su labor docente el Ayuntamiento de Sevilla decidió en 2001 dar su nombre a una de las calles de la ciudad hispalense.

Pilar Díez y Jiménez-Castellanos

Nació el 14 de enero de 1902 en Madrid. Su padre fue el abogado madrileño liberal Augusto Díez y Carbonell, que llegó a ser catedrático en el Instituto Balmes de Barcelona. Su madre, Pilar Giménez Castellanos, era natural de Puerto Príncipe (Cuba).

Tras finalizar sus estudios de bachillerato en el Instituto de Oviedo inició sus estudios universitarios. Obtuvo la licenciatura en Filosofía y Letras, sección de Letras, por la Universidad Central, el 17 de noviembre de 1923, con sobresaliente como nota media. A lo largo de la carrera consiguió cinco matrículas de honor en las asignaturas de Teoría de la Literatura y de las Artes, Historia Universal, Literatura Española, Lengua y Literatura Griegas.²⁷

Terminados sus estudios universitarios enseñó en el instituto de Oviedo, donde se había formado desde el curso académico 1923-1924 hasta mayo de 1928. En ese período fue ayudante interina de la sección de Letras y tuvo a su cargo la plaza de auxiliar de idiomas.

Ganada la correspondiente oposición en turno de auxiliares, fue nombrada «catedrático numerario de Historia de la Literatura española» del Instituto de Cabra (Córdoba) por Real Orden de 20 de abril de 1928.²⁸ Permaneció en ese destino hasta que se trasladó el 18 de enero de 1931, por concurso, al Instituto de Pontevedra, donde no estuvo mucho tiempo. Por Orden de 10 de septiembre de 1932, fue agregada al instituto de reciente creación Miguel Servet de Zaragoza. Una de sus alumnas en ese instituto -la que sería periodista Pilar Narvión- guardaría un buen recuerdo de sus enseñanzas y de sus conocimientos sobre la literatura del Siglo de Oro.²⁹

²⁷ AGA, Educación, Legajo 32/14033.

²⁸ *Gaceta de Madrid*, n.º 118, 27 abril 1928, pág. 515.

²⁹ Juan Carlos Soriano, «Pilar Narvión, andanzas de una periodista perezosa», *Turia*, Instituto de Estudios Turolenses. Versión on-line.

Después del inicio de la guerra civil, y tras su correspondiente expediente de depuración, fue confirmada en su cargo el 3 de octubre de 1938. Sus avalistas declararon que era «persona de buenas costumbres y de conducta social y moral intachables», de ideas «derechistas», y que, hasta que se casó, había simultaneado sus clases en el instituto Miguel Servet con las que impartió en el Colegio de Madres Escolapias de Zaragoza.³⁰

Desde 1928 fue autora de diversos manuales de historia de la literatura española, y de antologías de poetas y prosistas españoles e hispano-americanos. También editó obras de Lope de Vega como *La buena guarda* y *La gatomaquia* (ambas en 1964), de Calderón de la Barca como *La dama duende* (6ª ed. en 1971) y del duque de Rivas *Don Álvaro o la fuerza del sino* (1974).

Carmen Vielva Otoresl

El 16 de abril de 1902 nació en Palencia, ciudad donde su padre era funcionario de la diputación de la provincia.³¹ En septiembre de 1913 inició sus estudios de bachillerato en el instituto provincial que cursó con brillantez. Al graduarse obtuvo la calificación de sobresaliente tanto en la sección de Letras como en la de Ciencias. Se animó entonces a optar al premio extraordinario en la sección de Letras según instancia que firmó el 29 de septiembre de 1919. Al día siguiente se examinó y el tribunal que la juzgó se lo concedió tras evaluar favorablemente el ejercicio que hizo sobre «El romanticismo. Su carácter, génesis y desenvolvimiento en las principales literaturas europeas».

Tras licenciarse en Filosofía y Letras (sección Letras) en la Universidad Central de Madrid retornó a su ciudad natal. El 13 de febrero de 1925, cuando tenía veintitrés años, fue nombrada «ayudante interino en la sección de Letras» del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Palencia por su director, puesto que ocupó durante tres cursos académicos.

El 30 de septiembre de 1927 solicitó ser aspirante al Magisterio Secundario en la sección de Literatura española del Instituto-Escuela, sin obtener

³⁰ AGA, Educación, Legajo 32/14714.

³¹ Certificado de la partida de nacimiento inscrita en el Registro Civil de la ciudad de Palencia. Está adjunto a su apertura de expediente académico en septiembre de 1913 en el Instituto de Palencia. Este y otros 24 documentos relacionados con Carmen Vielva Otoresl están accesibles en « Documentos históricos del IES Jorge Manrique». La versión digital del Archivo. Entre esos documentos hay copia digital de una fotografía de ella. <http://documentos.iesjorgemanrique.com/archives/3534> (consultado 30 julio 2014).

éxito en su petición, según se deduce de su expediente personal en el archivo de la JAE. Sí se vinculó en ese curso académico a otra de las instituciones de la JAE, como fue la Residencia de Señoritas, ubicada en la madrileña calle Fortuny nº 53, creada en 1915 y dirigida desde su fundación por la pedagoga María de Maeztu. Se alojó en ella durante el curso académico 1927-1928, en el que hizo cursos de doctorado y se presentó a oposiciones, obteniendo una de las plazas a concurso. Una Real Orden de 27 de junio de 1928 la nombró catedrática de Historia de la Literatura española comparada con la extranjera en el Instituto del Ferrol. En 1930 fue nombrada, con carácter interino, catedrática de Lengua y Literatura del Instituto Femenino Infanta Beatriz de Madrid, creado en las postrimerías de la dictadura de Primo de Rivera.

Tras estar un año en Madrid regresó al Instituto del Ferrol. Después de la proclamación de la Segunda República, y en cumplimiento de la Orden de 30 de abril de 1931, el Consejo de Ministros la nombró su vicedirectora a propuesta del claustro de ese centro docente.³² El 15 de marzo de 1935 finalizó su labor en esa ciudad gallega. Previamente, el 14 de septiembre de 1934, había solicitado ser nombrada catedrática de Literatura del Instituto de Segunda Enseñanza de Sevilla, aduciendo que se había casado con el médico José Gahona residente en dicha ciudad. Su nombramiento de catedrática agregada al Instituto Murillo de Sevilla se produjo el 4 de marzo de 1935, con un sueldo inicial de 8000 pesetas anuales.

Tras la guerra civil el expediente de depuración que le fue incoado se resolvió a su favor. El 13 de abril de 1941 fue confirmada en su cátedra en ese instituto sevillano que pasó a ser femenino. En él desarrolló el resto de su larga carrera docente. Llegó a la primera categoría del escalafón el 16 de junio de 1964 y se jubiló en 1972.

Ángela García de la Puerta

La primera catedrática de Física y Química de los institutos españoles nació en Soria el 26 de diciembre de 1903. Era hija de un maestro de primera enseñanza soriano, Abdón Senén García Muñoz, y de Ángela de la Puerta, natural de la provincia de Pontevedra.

Finalizó sus estudios de bachillerato en el Instituto de Soria con la calificación de sobresaliente y premio extraordinario en la sección de Letras. Luego obtuvo el título de maestra superior tras haber realizado los correspon-

³² ABC, 6 junio 1931, p. 36.

dientes estudios entre 1920 y 1922 en la Escuela Normal de Maestras de esa ciudad. En ellos obtuvo también la calificación de sobresaliente en aquellas asignaturas que no le habían convalidado por las del bachillerato como Pedagogía, Historia de la Pedagogía, Costura, Bordado en blanco y corte de ropa blanca, Corte de vestidos y labores artísticas y Economía doméstica, entre otras.

Se desplazó entonces a Zaragoza en cuya Universidad se licenció en Ciencias Químicas en la Facultad de Ciencias. Obtuvo su título el 12 de marzo de 1927 con premio extraordinario de licenciatura después de tener sobresaliente y matrícula de honor en todas las asignaturas y en los ejercicios de reválida (Delgado Martínez y López Martínez 2004: 259).

Esos años universitarios fueron afortunados para García de la Puerta pues tuvo como profesor a un entusiasta y preparado científico como fue Antonio Rius Miró (1890-1973), quien logró trasladar a Zaragoza los conocimientos y métodos que había aprendido en Dresde y Basilea como pensionado de la JAE en 1918 y 1919 (Toca 2010: 81-82). Este químico catalán se había incorporado como profesor agregado a la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza para impartir la asignatura de Electroquímica, introducida en el currículum universitario al modificar los estudios de las licenciaturas de ciencias un Real Decreto de 20 de diciembre de 1922. Ángela García de la Puerta sería uno de los cinco doctorandos que tuvo ese experto en Electroquímica en los ocho años en los que residió en Zaragoza.³³ Bajo la supervisión de quien sería su director de tesis, adquirió entre 1926 y 1928 una buena formación como química en los laboratorios de Química teórica y de Electroquímica de la mencionada facultad así como en el de Electroquímica de la Escuela Industrial de Zaragoza de la que Rius Miró era catedrático de Química General, Electroquímica y Análisis Químico. Simultaneó el trabajo en los laboratorios con tareas docentes. Desde el 16 de diciembre de 1926 fue ayudante de clases prácticas de Química de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza, con un sueldo de dos mil pesetas anuales. Y desde el 28 de abril de 1927 auxiliar temporal de Química analítica. Un resultado de su estrecha colaboración con su maestro en esos años fue el breve trabajo de siete páginas que elaboró con él y con Vicenta Arnal Yarza, «Sobre la oxidación electrolítica de los cloratos». El trabajo se había efectuado en el Laboratorio de Electroquímica de la Facultad de Ciencias y fue editado en 1926 por la

33 Los otros fueron: José María Albareda, Vicenta Arnal Yarza, Nicanor Gálvez Morales y José María Gallart Sanz. (Toca 2010: 84-87)

publicación universitaria zaragozana *Universidad. Revista de cultura y vida universitaria*.

En 1928 junto a otros diecinueve opositores pugnó por obtener una de las dos cátedras de Física y Química de instituto que se convocaron a concurso en el turno de auxiliares. Tras los cinco ejercicios correspondientes establecidos por el reglamento firmado en 1910 por el conde de Romanones, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes,³⁴ el 16 de mayo de 1928 tres de los cinco miembros del tribunal consideraron que ella merecía obtener la primera plaza de las dos en disputa.

Así, el 2 de junio cuando tenía veinticuatro años, fue nombrada catedrática de Física y Química del Instituto de Ciudad Real con un sueldo de cuatro mil pesetas anuales. Poco después de instalarse en esa ciudad castellano manchega se hizo cargo no solo de su cátedra sino también de la estación meteorológica del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Ciudad Real.

En las postrimerías de la dictadura de Primo de Rivera fue nombrada catedrática de Física y Química en comisión de servicio del Instituto Femenino Infanta Beatriz de Madrid, mediante Real Orden de 9 de enero de 1930. En ese año de 1930 se publicó su tesis doctoral «Contribución al estudio de los potenciales de oxidación» derivada de los trabajos que había efectuado en los laboratorios de Electroquímica de la Facultad de Ciencias y de la Escuela Industrial de Zaragoza. La densa monografía, de más de un centenar de páginas, fue editada por la revista universitaria zaragozana *Universidad. Revista de cultura y vida universitaria*.

Mientras estuvo en Madrid, además de dar clases en el Instituto Infanta Beatriz, trabajó también en el curso 1930-1931 en el laboratorio de Electroquímica de la Escuela Superior de Trabajo de Madrid.

A su regreso a Ciudad Real el 26 de febrero de 1932 solicitó, infructuosamente, una pensión a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas para trasladarse al laboratorio del profesor Erich Müller en la Technische Hochschule de Dresde, donde podría adquirir conocimientos profundos teóricos y prácticos en Física-Química y Electroquímica, rama en la que se había especializado bajo la dirección del Dr. Rius y Miró.³⁵

Meses después, una Orden de 10 de septiembre de 1932 la nombró, gracias a un concurso, catedrática en comisión del Instituto Miguel Servet de Zaragoza. Allí, a propuesta del claustro, desempeñó el cargo de secretaria de

34 Son descritos por Delgado Martínez y López Martínez 200 : 259-260.

35 Archivo de la JAE en la Residencia de Estudiantes. Expediente 61-170.

ese establecimiento docente desde su creación. Cesó en esas funciones el 29 de septiembre de 1936. En esa fecha la Junta de Defensa Nacional, creada por los militares sublevados contra el gobierno republicano, la nombró directora de ese instituto a propuesta del rectorado de la Universidad de Zaragoza. Posteriormente, también fue nombrada vocal de la comisión depuradora de la enseñanza, creada por Decreto de 8 de noviembre de 1936 del gobierno de los militares sublevados.³⁶

Adela María Trepát y Massó

Nació en Barcelona el 2 de mayo de 1905. Su padre fue el periodista de *La Vanguardia* Pedro Trepát y su madre María Massó. Estudió el bachillerato en el Instituto de Barcelona. El 7 de febrero de 1925 la Universidad Central le concedió premio extraordinario al obtener su título de licenciada en Filosofía y Letras, sección de Letras. En la misma Universidad obtuvo sobresaliente en la defensa de su tesis doctoral sobre el poeta y filósofo romano Lucrecio el 24 de noviembre de 1926.³⁷ Su título de doctora en Filosofía y Letras le fue expedido el 1 de diciembre de ese año. Por ese tiempo se vinculó a la Fundación Bernat Metge, institución fundada en 1922 bajo el patrocinio del empresario, banquero y político Francesc Cambó, con el objetivo de verter al catalán en cuidadas ediciones la literatura clásica griega y latina. En ella trabajó como bibliotecaria y perfeccionó sus conocimientos de la lengua y literatura latinas bajo la dirección de Joan Estelrich (1896-1958). Pero también entre 1925 y 1928 dio clases en el Instituto de Barcelona como ayudante interina de Lengua francesa en el Instituto de Barcelona, y en los cursos 1926-27 y 1927-28 fue nombrada ayudante de clases prácticas en la cátedra de Lengua y Literatura latinas de la universidad de Barcelona.

Tras ganar la correspondiente oposición de turno libre, una Real Orden de 22 de junio de 1928 la nombró catedrática numeraria de Lengua Francesa del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Reus. El 18 de febrero de 1929 tuvo un ascenso en el cuerpo de catedráticos ocupando el número 538 de la categoría undécima del escalafón.

Por esa época simultaneaba su labor docente como catedrática de

³⁶ AGA, Educación, Legajo 32/14714.

³⁷ En su expediente 144-185 del archivo de la JAE de la Residencia de Estudiantes se encuentra lo que parece ser parte de una copia de su estudio sobre Lucrecio, fechado en Madrid el 23 de noviembre de 1926.

Francés con sus investigaciones como latinista. En colaboración con Ana M^a de Saavedra, preparó la edición en catalán de las *Heroidas* (o cartas de las heroínas) y de las *Metamorfosis* de Ovidio en dos volúmenes. Ambos libros, apreciados por la crítica de la época, fueron publicados por la Fundación Bernat Metge en 1927 y entre 1929 y 1932, respectivamente, en la colección latina que dirigía Joan Esterlich.

La publicación de esas obras fue aumentando su prestigio como latinista. El 3 de mayo de 1929 la comisaría regía para la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona acordó concederle una pensión de tres meses para realizar estudios de Epigrafía latina en Berlín durante el verano de ese año. Allí se vinculó al equipo que se hacía cargo de la parte española del *Corpus Inscriptionum Latinarum* dirigido por Lotario Wickert en la Academia de Ciencias de Prusia.

Gracias a esa experiencia se animó el 7 de febrero de 1930, estando adscrita como catedrática de Francés al Instituto Infanta María Cristina de Barcelona, a solicitar una pensión a la JAE para desplazarse a Alemania y estudiar, entre noviembre de 1930 y mayo de 1931, las inscripciones latinas del Museo Arqueológico de Frankfurt del Main.

Tras respaldar esa petición el mismo Cambó, que le escribió a Castillejo diciéndole que «esta muchacha será uno de los valores más sólidos de la intelectualidad española»,³⁸ una Real Orden de 8 de agosto de 1930 le concedió la pensión solicitada por ocho meses. Pero tuvo que posponer su disfrute porque había sido nombrada catedrática de Lengua Francesa del Instituto Nacional Femenino Infanta Cristina de Barcelona por Real Orden de 21 de julio de 1930, y García Morente le pidió que permaneciese en su puesto en ese instituto al ser la única profesora que tenía cátedra en propiedad.

Disfrutaría de su primera pensión de la JAE a partir del 15 de junio de 1931, cuando era profesora del Instituto Maragall de Barcelona. Residió entonces varios meses en Berlín para proseguir sus estudios en Epigrafía latina, colaborando con Lotario Wickert en las investigaciones de las inscripciones de la provincia Tarraconense y en la preparación del segundo volumen del *Corpus Inscriptionum Latinarum*, que había iniciado el epigrafista Emil Hübner (1834-1901).³⁹ El 2 de noviembre de 1931 impartió una conferencia en el Institut für Altertumskunde de la Universidad de Berlín titulada «Neueste

38 Carta de Francesc Cambó a José Castillejo, París, Hotel Crillon, 14 julio 1930. Expediente 144-185 de Adela María Trepas en Archivo de la JAE.

39 Ibid.

Ergebnisse der Altertumsforschung im Nordosten Spaniens» (Resultados recientes de la investigación sobre la historia antigua del nordeste de España). Los progresos de sus trabajos se pueden seguir en los informes mensuales que fue remitiendo a Gonzalo Jiménez de la Espada, estrecho colaborador de José Castillejo en la secretaría de la JAE, y en las monografías que envió a Madrid con avances de sus investigaciones.⁴⁰ A finales de 1931 tuvo que interrumpir su pensión en Alemania para tomar posesión de la cátedra que le habían asignado en el nuevo Instituto-Escuela creado en Barcelona. Poco después regresó a Alemania, y en el año 1933 gozó de otra pensión de la JAE por cuatro meses para continuar con sus trabajos de latinista en Berlín.

Tras la guerra civil la comisión depuradora la confirmó en su cargo en el Instituto Maragall de Barcelona. En él, además de tener la cátedra de Francés, asumió también la docencia interina de alemán con una retribución adicional de cinco mil pesetas anuales. A partir de 1956 empezó a desempeñar la vicedirección del Instituto Maragall, y el 6 de junio de 1960 fue nombrada su directora, con una gratificación adicional de 6000 pesetas anuales, cargo que ejerció hasta el 25 de junio de 1963. Falleció en Barcelona el 21 de agosto de 1964.

Además de los trabajos que se han mencionado, fue una de las colaboradoras de la *Historia Universal. Novísimo estudio de la Humanidad* que editó, a partir de 1931, el Instituto Gallach de Librería y Ediciones.

Josefina Ribelles Barrachina

Nació en Barcelona en 1908. Obtuvo su título de bachiller el 10 de junio de 1922. El 8 de abril de 1924 consiguió el título de maestra de primera enseñanza expedido por la Escuela Normal de Maestras de Barcelona y el 11 de octubre de 1926 el título de Maestra agregada expedido por el Ayuntamiento de Barcelona. El 18 de febrero de 1927 la Universidad de Barcelona le expidió el título de licenciado en Filosofía y Letras, sección de Letras, con nota de sobresaliente en el grado.

Simultaneó sus estudios de magisterio y de Filosofía y Letras con el aprendizaje de la lengua francesa. Durante 1924 residió un tiempo en París

⁴⁰ En su expediente de la JAE se conservan dos de esos trabajos. Uno, fechado en Berlín el 19 de febrero de 1932, es una monografía en alemán de 11 páginas: «Das Gragedicht des Julius Statutus aus Tarragona». El otro, de la misma fecha, es otra monografía de 11 páginas titulada «Las nuevas inscripciones de Lérida. Resumen de su estudio».

dedicada al estudio y perfeccionamiento de la lengua y literatura francesas. En el curso de vacaciones de 1926 la Universidad de Toulouse acreditó que tuvo la calificación de «très bien» en un «cours de hautes etudes». Gracias a esos conocimientos fue profesora especial interina de Francés en las Escuelas de Adultas de Barcelona entre marzo de 1924 y octubre de 1926. En el curso 1926-27 fue ayudante interino gratuito de la sección de Letras del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Balmes de Barcelona. El 27 de noviembre de 1927 fue nombrada catedrática interina de Francés del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Manresa.

Posteriormente, una Real Orden de 22 de junio de 1928 la nombró en virtud de oposición libre profesora numeraria de Francés del mencionado Instituto de Manresa. Meses después, por Real Orden de 28 de febrero de 1929, ingresó en el escalafón de catedráticos en la undécima categoría con el número 545. El 6 de diciembre de 1932, por antigüedad, ascendió a la octava categoría, con el sueldo anual de siete mil pesetas, pero días después los nuevos presupuestos de 1933 establecieron su ascenso a la séptima categoría con el sueldo anual de ocho mil pesetas.

Por esa época, una Orden de 8 de noviembre de 1932, la nombró catedrática de Francés agregada al Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Balmes de Barcelona reintegrándose a su cátedra del Instituto de Manresa el 27 de octubre de 1933.

En ese mismo año de 1933 publicó su primer libro: *Curso elemental de Francés* para la enseñanza de dicho idioma, inicio de una larga serie de manuales que editaría en décadas posteriores. También en ese año de 1933 la Junta para Ampliación de Estudios le concedió una pensión de seis meses en Francia, que no llegó a disfrutar. Según consta en su expediente de la JAE, su objetivo con esa pensión era estudiar la influencia de la literatura y vida españolas en la francesa durante los siglos XVI y XVII, bajo la dirección, entre otros, del profesor Hazard del Colegio de Francia,⁴¹ proyecto de investigación que fue cuestionado por uno de los asesores de la JAE, en este caso el filólogo José F. Montesinos (1897-1972).⁴² Tras nuevos intentos de confirmar el dis-

41 Ver instancia fechada en Manresa el 26 de febrero de 1932. Archivo de la JAE de la Residencia de Estudiantes. Expediente 122-148.

42 En su dictamen, Montesinos señaló lo siguiente: «Parece justo concederle la pensión que solicita. Sin embargo debo hacer constar que, a mi juicio, el plan de trabajo peca de confuso y ambicioso. La autora se propone, según declara, realizar investigaciones directas en archivos y bibliotecas; no creo que ocho meses de plazo permitan allegar la inmensa masa de documentación a que en el Plan [subrayado en el original] se alude, y

frute de esa pensión, el 23 de diciembre de 1935 autorizó a Luis Arimany para que retirase de las oficinas de la Junta para Ampliación de Estudios tres trabajos que había presentado para avalar sus méritos: «La Fontaine: un poète du Moyen Age, égaré au XVIIème siècle», «Une nouvelle forme de littérature féminine: Marguerite de Navarre, conteur» e «Influencia de la literatura y vida españolas en la francesa desde comienzos del siglo XVI hasta mediados del siglo XVII». Adujo que los necesitaba para unirlos al expediente en el que solicitaba en concurso de traslado la cátedra de Francés del Instituto Cervantes de Madrid.⁴³

No consiguió ese traslado y continuó viviendo en Barcelona impartiendo clases en el Instituto Salmerón, adonde la agregaron desde Manresa. En ese instituto barcelonés tuvo como alumno al que posteriormente sería prestigioso arabista e historiador de la ciencia Juan Vernet, quien guardaría un «gratisimo recuerdo» de todos los profesores que había tenido en ese instituto. De Josefina Ribelles Barrachina evocaría que le «obligó» a aprender francés a base de memorizar textos y traducir novelas.⁴⁴

Tras el inicio de la guerra civil se casó con Enrique Careaga Echevarría. En octubre de 1937 fue depurada del Instituto de Manresa por su ideología antirrepublicana y trasladada al Instituto de Valdepeñas en Ciudad Real. Luego pasó al Instituto de Villafranca del Penedés y en 1938 al Instituto Salmerón de Barcelona.

Finalizada la guerra civil la comisión depuradora de la provincia de Barcelona la confirmó en su cargo de catedrática el 30 de abril de 1941, considerando que había estado vinculada a Falange española desde 1934 y había sido presidenta de la Juventud Católico-Femenina de Barcelona. En el interrogatorio que le hicieron fue implacable en su denuncia de las actitudes políticas de integrantes de la junta técnica de segunda enseñanza como su

que afectan tanto a la vida política como a todas las relaciones culturales entre España y Francia. No está claro si la autora piensa estudiar la acción de los españoles en Francia o la imitación francesa; tan pronto destaca un aspecto de la cuestión como se atiende al otro. Esta ilimitación del trabajo es tanto más inquietante, cuanto que la autora no parece haber calado muy hondo en los problemas que plantea, y no debe haber ido a otras fuentes que a los libros de Morel-Fatio, (ilegible), etc. Algunas de estas obras deben serle desconocidas –los viajes de Farinelli, (ilegible)–, a juzgar por lo incompleto o vago de las citas. Los trabajos franceses que incluye me parecen discretos. José F. Montesinos». Archivo de la JAE en Residencia de Estudiantes. Expediente 122-148.

43 Ibid.

44 Juan Vernet, «Autobiografía intelectual», *Anthropos*, 1991, n^o 117, pág. 10

presidente Juan Bonet, y de otros profesores como Gabriel Trilla, Mariano de la Cámara, Rafael Candel y Enriqueta Ortega, y se explayó dando detalles de la conducta de los compañeros del claustro del Instituto de Manresa que identificó como los integrantes de una especie de comité del Frente Popular y a los que manifestó una especial inquina como fue el caso de José Cassasas, Aniceto León Garre que había sido catedrático de Agricultura del Instituto Ganivet de Granada, y Pedro Pagés, profesor de dibujo de un instituto de Madrid, y evacuado al de Manresa.⁴⁵

Su siguiente destino como catedrática fue el Instituto Luis Vives de Valencia donde llegó a ser vicedirectora.

Entre 1944 y 1973 publicó numerosos libros para el conocimiento de la lengua y cultura francesa.

En 1974, el Ministro de Educación le concedió la cruz de Alfonso X el Sabio al mérito docente. Falleció en Majadahonda (Madrid) en 1989.

CONCLUSIONES

Las primeras catedráticas de instituto son el ejemplo más palpable de la lucha de las mujeres del primer tercio del siglo xx por abrirse un espacio en el ámbito educativo y científico. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, y su constelación de instituciones como la Residencia de Señoritas, el Instituto-Escuela, el Instituto Nacional de Física y Química, Laboratorio y Seminario Matemático, Centro de Estudios Históricos, favorecieron sus aspiraciones profesionales.

La mayor parte de estas pioneras aprovecharon la oportunidad que les brindó la amplia convocatoria de cátedras de instituto en el año 1928, después de varios años de estancamiento en el escalafón del cuerpo de catedráticos. Gracias a su preparación académica y sus estudios pedagógicos, uno de los requisitos que se tenían en cuenta en las oposiciones de aquella época según el reglamento de 1910 que las regularon, lograron acceder a un cuerpo de la administración muy masculinizado. Fueron pues precursoras en ir ampliando derechos a quienes los tenían vedados por haber nacido mujeres.

⁴⁵ Parte de este expediente procedente del Archivo General de la Administración se puede consultar en el sitio web «Los maestros de la República en Manresa. Trayectorias, pedagogías y depuraciones». <http://www.memoria.cat/mestres/es/content/la-depuraci%C3%B3n-de-los-maestros-en-manresa>

Procedentes de familias de las heterogéneas clases medias dispusieron de recursos y posibilidades para adquirir una formación sólida y acceder a la educación superior, y no los desaprovecharon. Se inclinaron mayoritariamente por los estudios universitarios en Filosofía y Letras, pero dos de ellas –Ángela García Puerta y Carmen Martínez Sancho-Toca– optaron por una carrera científica haciendo su doctorado e implicándose en investigaciones experimentales en laboratorios.

Tanto en su acceso a las cátedras como en su trayectoria posterior se beneficiaron de la creación de los institutos locales de enseñanza secundaria y de dos institutos femeninos en Madrid y Barcelona en las postrimerías de la dictadura de Primo de Rivera, cuyo cuadro de profesoras estuvo formado mayoritariamente por mujeres. Tuvieron una gran movilidad laboral fundamentada en la búsqueda de destinos que hicieran compatible su vida laboral con la personal, o que les permitiese profundizar en sus investigaciones e intereses científicos. Durante la Segunda República ocuparon cargos directivos en sus centros docentes. Las que, tras iniciarse la guerra civil, mostraron simpatías por las fuerzas antirrepublicanas, lograron acceder también a puestos directivos durante la dictadura franquista. Las defensoras de la legalidad republicana sufrirían el ostracismo.

Unas y otras, en todo caso, se vieron afectadas por el trauma que supuso para el sistema educativo y científico español la tragedia de la guerra civil. Varias de estas mujeres en la década de 1920 eran mirlos blancos, promesas de vidas creativas, como muestran sus trabajos científicos y académicos en la década de 1925 a 1935. Posteriormente, durante la era de Franco, su producción científica decayó notablemente como revelan los casos de Ángela de la Puerta y de Adela María Trepát y Massó.

De todas maneras su actitud, su empuje y su combate durante la década de 1920 contra los prejuicios machistas contribuyó a que a partir de esa época las mujeres rompieran un techo de cristal y aumentase cada vez más el número de catedráticas y profesoras en los Institutos de Enseñanza Secundaria de España, particularmente durante la Segunda República, como muestra Rebeca Herrero en su contribución a este libro colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ CORTIJO, P., CORRALES RODRIGÁÑEZ, C., LÓPEZ GIRÁLDEZ, J. (Coords.) (2009). *Ni tontas ni locas: Las intelectuales en el Madrid del primer tercio del siglo xx*, Madrid, FECYT.
- ARAQUE HONTANGAS, N. 2001. «El Instituto Femenino Infanta Beatriz y la inserción de las mujeres en los Institutos de Enseñanza Secundaria de Madrid (1900-1930)», *Revista Complutense de Educación*, nº 2, pp. 753-781.
- ARAQUE HONTANGAS, N. 2009. «Jenara Vicenta Arnal Yarza: una científica y catedrática pionera en España», *Faisca*, 14, nº 16, pp. 27-49.
- BENSO CALVO, C. 2010. «La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza en España a la entrada del siglo xx: proyectos, debates e influencias», *Revista de Educación*, nº 352, pp. 453-472.
- CAPEL MARTÍNEZ, R. M. 1986. *El trabajo y la educación de las mujeres en España 1900-1930*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- DELGADO MARTÍNEZ, M.A., LÓPEZ MARTÍNEZ, D. (2004). «De analfabetas científicas a catedráticas de Física y Química de Instituto en España: El esfuerzo de un grupo de mujeres para alcanzar un reconocimiento profesional y científico», *Revista de Educación*, nº 333, pp. 255-270.
- DÍAZ DE LA GUARDIA, E. 1988. *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- FLECHA GARCÍA, C. 2011. «Por derecho propio, universitarias y profesionales en España en torno a 1910», *Tabanque*, nº 24, pp. 157-174.
- FLECHA GARCÍA, C. 1998. «La incorporación de las mujeres en los Institutos de Segunda Enseñanza en España. 1870-1910», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 159-178.
- FOLGUERA, Pilar (1984). *La Mujer en la Historia de España. Siglos XVI-XX*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (1995). *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*. Valencia, Universitat de València.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J.D. 2001. «La valoración de las condiciones pedagógico-didácticas en los procedimientos de acceso al profesorado de Enseñanza Secundaria (1857-1934)», en *La acreditación de saberes y competencias, Perspectiva histórica*. XI Coloquio de Historia de la Educación, Oviedo, pp. 425-435.
- MARAVER ALONSO, R., NÚÑEZ VALDÉS, J. 2009. «La labor de Carmen Martínez Sancho en el Instituto Murillo de Sevilla: una etapa muy fructífera», *Matemática*, 5, nº 1, pp. 1-13.

- MARTÍNEZ NEIRA, M. 2014. *La regulación de las oposiciones a cátedras universitarias: 1845-1931*. Madrid, Universidad Carlos III.
- MILLÁN GASCA, A. 1990. «Sobre la incorporación de la mujer a la actividad científica en España: la primera doctora en Matemáticas», en *Història, Ciència i Ensenyament* (eds. R. Codina y R. Llobera), Barcelona, E.U. del Professorat d'E.G.B./Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas: 505-515.
- PRADO GÓMEZ, A. 2013. *O Instituto Provincial de Lugo 1842-1975*. Lugo, Deputación. Servizo de Publicacións.
- SALVADOR GONZÁLEZ, M.A. 2010. «La depuración del profesorado femenino en la guerra civil: el caso de Doña Rosario Fuentes del Instituto Zorrilla de Valladolid», *CEE Participación Educativa*, nº 15, pp. 225-233.
- TOCA, A. 2010. «Química en provincias: Antonio Rius Miró en Zaragoza (1922-1930)», *Actes d'Història de la Ciència i de la Tècnica*. Nova época. vol. 3 (1), pp. 79-91
- VIÑAO FRAGO, A. 2000. «La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria. ¿Necesidad o virtud?», en GÓMEZ GARCÍA, M.H.N., *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria en España*, Sevilla, Kronos.
- YANES, C. 2001. *El docente en la configuración de la segunda enseñanza oficial. Política y legislación educativa*, Sevilla, Kronos.

LA INCORPORACIÓN DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DURANTE LA SEGUNDA
REPÚBLICA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL INSTITUTO QUEVEDO DE MADRID

Rebeca Herrero Sáenz
Becaria Fulbright. New York University

INTRODUCCIÓN

Durante la Segunda República (1931-1936) confluyeron en España tres elementos que, en su actuación conjunta, produjeron una enorme transformación en las oportunidades educativas de las mujeres españolas, favoreciendo su incorporación plena a todos los niveles de enseñanza y especialmente a la enseñanza secundaria.

En primer lugar, las mujeres españolas llevaban ya cierto tiempo reclamando su papel como miembros de pleno derecho de la sociedad. A principios del siglo xx, las mujeres de clase media ilustrada habían tenido la oportunidad de formarse y adquirir conocimientos, pero se encontraban con que no les estaba permitido participar en el espacio público con las herramientas que su formación les había brindado. Como respuesta a esta situación, asociaciones y clubes como la Asociación Nacional de Mujeres Españolas o el Lyceum Club de Madrid y revistas como *Pensamiento femenino* o *La voz de las mujeres*, casi siempre fruto de iniciativas personales, les dieron la oportunidad para compartir sus inquietudes y les sirvieron como plataforma desde la que plantear sus reivindicaciones¹ (Alcalá, Corrales y López 2009).

Estas primeras feministas españolas eran conscientes del papel histórico que recaía sobre ellas, de modo que no es de extrañar que a pesar de los obstáculos respondieran y participaran con entusiasmo de las iniciativas y oportunidades que el institucionismo, y después también el régimen republicano, puso a su disposición.

En segundo lugar, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) se habían constituido, desde su fundación en 1876 y 1907 respectivamente, en dos organizaciones pioneras en la renovación pedagógica del país. En un momento de decadencia y estancamiento económico, social y

¹ Así consiguieron, por ejemplo, que se permitiera la entrada libre de las mujeres en las universidades en 1910.

cultural, la izquierda liberal burguesa fundadora del institucionismo apostó por un proyecto de modernización y transformación social a través de la incorporación a la educación, la ciencia y la cultura de toda la ciudadanía española, tanto hombres como mujeres. Su objetivo era el florecimiento de la intelectualidad del país como forma de favorecer el surgimiento una ciudadanía nueva, regenerada. Es decir, que sostenían el planteamiento ilustrado de un conocimiento científico constituido en un bien social integrado en su contexto cultural, político e institucional y extendido a todos los estratos sociales (Broman 2012).

La JAE no solamente llevó a cabo iniciativas propias, como pueden ser el Instituto-Escuela, la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas o las pensiones en el extranjero, sino que, desde la posición de influencia que otorgaba a sus miembros los cargos en la universidad y en otras instituciones, también inspiró y sirvió como referente al proyecto educativo republicano (Lozano 1980).

Precisamente el régimen republicano es el tercer elemento en juego. La ideología fundacional de la Segunda República recogía influencias de los intelectuales institucionistas, a los que en parte debe los avances realizados en educación y ciencia de este período. Los primeros republicanos también tomaron como referencia las ideas socialistas sobre la educación como redentora del pueblo y de las clases trabajadoras (Molero Pintado 1977).

El ideal educativo republicano, el de la escuela única, estatal, coeducativa y laica, ponía el acento en garantizar el acceso de toda la infancia del país a la enseñanza, y esto incluía permitir y favorecer la entrada de las mujeres en todos los niveles educativos. Es cierto que la falta de presupuesto, así como las dificultades políticas, obstaculizó la materialización de ese ideal, hasta tal punto que la reforma llegará a verse como una utopía sin posibilidad de aplicación práctica.

A esto hay que añadir otra cuestión, y es que el régimen republicano se había comprometido a avanzar en materia de los derechos y libertades de las mujeres como parte de la renovación del Estado (Alcalá, Corrales y López 2009). En este contexto se entiende el reconocimiento del sufragio femenino en 1931, la ley del divorcio de 1932, o la aparición de las primeras mujeres diputadas, como Clara Campoamor o Victoria Kent. En cierta medida, el régimen republicano confió parte de su proyecto a la entrada en escena de un grupo de ciudadanas que tenían, por primera vez, la oportunidad de participar de un espacio público hasta entonces reservado a los hombres.

Como ya se ha mencionado, una de las formas en que esa triple penetración entre el primer feminismo español, el institucionismo y el régimen republicano se manifestó, y que es objeto de este capítulo, fue en la incorporación

masiva de las mujeres a la enseñanza secundaria, como alumnas pero también como docentes. Para examinar más detalladamente este fenómeno, a continuación se expondrá, en primer lugar, una panorámica general² del papel que tuvo el período republicano en la evolución de la presencia femenina en las aulas de educación secundaria en la primera mitad del siglo xx. En este sentido, la cuestión en la que se va a tratar de ahondar en este primer apartado es si el lapso de tiempo entre 1931 y 1936 tiene una identidad propia y diferenciada.

En segundo lugar se va a presentar un estudio de caso en torno al Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Quevedo de Madrid, que funcionó desde 1933 hasta 1936. El objetivo no es pensar el Instituto Quevedo como una muestra representativa de la cual se puedan extraer generalizaciones aplicables al conjunto. Por el contrario, el fin de este estudio de caso es realizar un acercamiento a la realidad cotidiana de las mujeres que se incorporaron a la enseñanza secundaria durante los años de la República en un instituto concreto y obtener cierta comprensión sobre cómo se tradujo un proceso de transformación social y cultural en la experiencia de individuos concretos, en este caso en la experiencia de las mujeres que tienen en común haber pasado, como docentes o como estudiantes, por el Instituto Quevedo.

Por último, y para cerrar el capítulo, se esbozarán unas reflexiones finales que intentarán ofrecer una interpretación sobre la significación histórica del fenómeno que se va a tratar en las siguientes páginas.

LA INCORPORACIÓN DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX: EL PAPEL DE LA SEGUNDA REPÚBLICA

Lo primero que llama la atención al examinar los datos sobre educación secundaria recogidos en los primeros Anuarios Estadísticos de España es que son muy irregulares, incluso para una época en que los aparatos estadísticos estaban muy lejos de la amplitud y sofisticación con que trabajamos en la actualidad. Algunos indicadores no se recogen todos los años, o se recogen de maneras distintas de un año para otro. Esto dificulta su interpretación, ya que no permite una comparación adecuada entre diferentes años, pero también aporta un tipo de información diferente acerca de una cuestión fundamental a la hora de entender el punto del que partía la educación, en concreto la secundaria, en los primeros años del siglo xx. Y es que, en cierto sentido, las limitaciones que exhibe la recogida de infor-

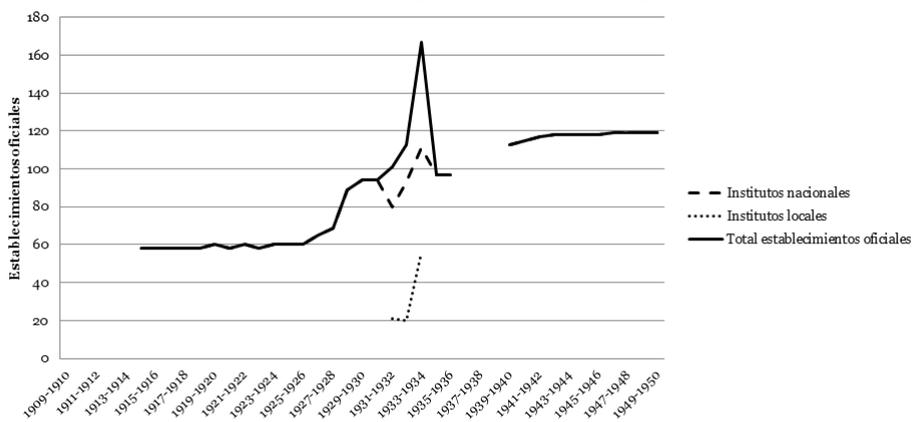
² Elaborada a partir de los datos recogidos en los Anuarios Estadísticos de España correspondientes a la primera mitad del siglo.

mación estadística son el correlato de las limitaciones del propio Estado español para controlar una red educativa oficial en un país donde los ayuntamientos y la Iglesia católica eran, y habían sido durante décadas, los principales organismos a cargo de la enseñanza. A su vez, esto nos remite al escaso interés con que el Estado había tratado hasta entonces la cuestión educativa.

Sin embargo, las limitaciones y defectos de la recogida de datos no impiden su lectura, si bien la hacen más difícil, de modo que estos ofrecen un paisaje general sobre las transformaciones que se produjeron en el seno de la enseñanza secundaria durante los años republicanos, los cuales adquieren identidad propia frente a las etapas anterior y posterior. Este paisaje, por su parte, permite contextualizar y entrever el significado histórico de las trayectorias de los actores concretos que aparecerán en el estudio de caso.

*Evolución de la red de centros públicos de enseñanza secundaria en España (1909-1950)*³

Gráfico 1: Establecimientos oficiales de segunda enseñanza en España (1909-1950)⁴



En este gráfico aparece reflejada la evolución en el número de centros oficiales de enseñanza secundaria que hubo en España desde 1909 hasta 1950. En

³ La distinción entre institutos nacionales e institutos locales sólo se llevó a cabo durante el régimen republicano.

⁴ Fuente: Anuario Estadístico de España. INE. Elaboración propia.

estos 41 años, el número de institutos públicos pasó de 58 en 1909 a 119 en 1950. Sin embargo, el crecimiento en el número de centros no fue constante, sino que, como se observa más arriba, puede dividirse en tres etapas diferenciadas.

Por un lado, hasta 1931 se crearon 36 institutos, la mayoría de ellos a partir de 1926, pero fue entre 1931 y 1934 cuando hubo un gran salto en el crecimiento en la red estatal de centros de segunda enseñanza. Este hecho se produjo sobre todo a raíz de la supresión de la enseñanza religiosa y principalmente en forma de institutos locales. Estos doblan y casi triplican su número en tan sólo dos años, en un intento de satisfacer las demandas educativas del entorno rural.

En el gráfico se observa una caída en el número de centros a partir del curso 1934-1935. Se podrían plantear varias explicaciones de carácter histórico para este acontecimiento: Podría ser consecuencia del cambio de gobierno y la entrada en el poder de la CEDA, que en muchos casos intentó boicotear el proyecto republicano desde dentro (Lozano 1980). Podría deberse también, sencillamente, a que la reforma «perdió fuelle» durante estos años y se produjo una desaparición real de determinados institutos. Pero es más probable que se deba no a un factor histórico sino técnico, a un cambio en la recogida de los datos. La información correspondiente a los cursos de 1934-1935 y 1935-1936 no aparece hasta el anuario de 1943, de modo que fue el régimen franquista el que decidió cómo se realizaría el recuento, eliminando del mismo los institutos creados a raíz de la supresión de la enseñanza religiosa y los institutos locales. Este intento de las autoridades franquistas de ocultar parte de los resultados de los años republicanos en materia de educación, sin embargo, no oculta el estancamiento en la evolución de la red pública de institutos que se produjo durante la primera década de la dictadura, y es que desde 1939 hasta 1950 sólo se crearon tres institutos nuevos.

El incremento del número de institutos que tuvo lugar desde 1931 a 1936 no sólo produjo un salto cuantitativo en la capacidad de la red pública de educación secundaria para absorber a los estudiantes que deseaban matricularse, sino que también influyó en el cambio cualitativo que supuso la entrada masiva de todo un grupo –las mujeres- en la educación secundaria. En conjunción con los datos sobre matriculación de alumnos y alumnas que veremos a continuación, ese crecimiento da cuenta de la vertiente fundacional del proyecto republicano (Alcalá, Corrales y López 2009). Es decir, da cuenta del modo en que el régimen republicano intentó llevar a cabo sus planes educativos no solamente a través de cambios en la legislación, sino también a través de la fundación de establecimientos comprometidos con su ideario educativo. El desarrollo de un sistema educativo público, unificado, laico y gratuito -del que bebe la incorporación de las mujeres a la segunda

enseñanza- pasaba necesariamente por la creación de nuevos centros, alineados con el proyecto, dada la escasez de establecimientos en la época.

Evolución del número de estudiantes matriculados en enseñanza secundaria (1909-1950)

Gráfico 2: Estudiantes matriculados en Segunda Enseñanza en España (1909-1950)⁵

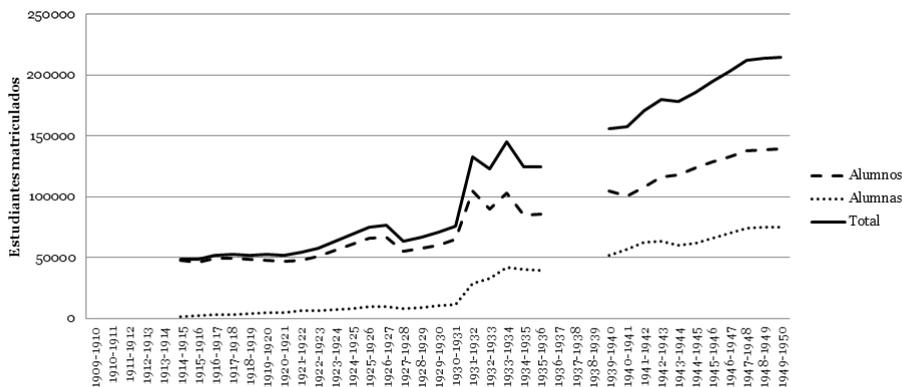
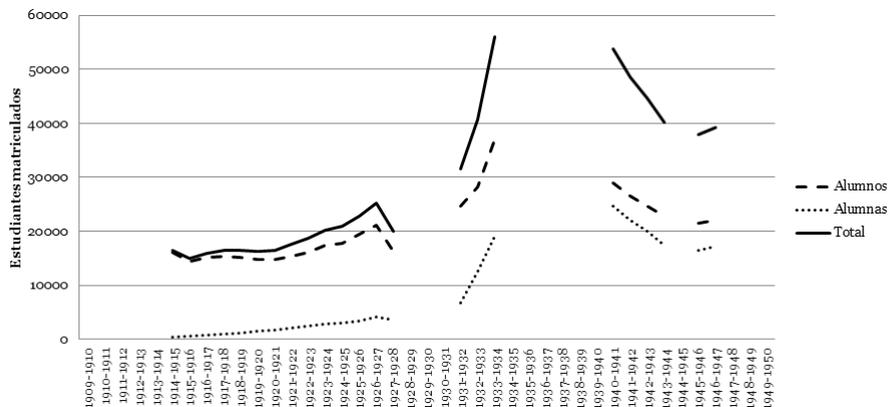


Gráfico 3: Estudiantes matriculados en segunda enseñanza oficial en España (1909-1950):⁶



5 Fuente: Anuario Estadístico de España. INE. Elaboración propia.

6 Fuente: Anuario Estadístico de España. INE. Elaboración propia.

Aquí observamos la evolución en el número de alumnos matriculados en enseñanza secundaria, general en el primer caso y oficial en el segundo. El motivo de incluir los dos gráficos es que los cortes en la serie (de 1928 a 1931 el Anuario no diferencia entre tipos de enseñanza) dificultarían entender el segundo gráfico por separado.

La matrícula en segunda enseñanza se multiplicó por siete entre 1909 y 1950 pero, como sucedía en el caso del número de establecimientos, no fue una evolución regular. Durante los primeros 20 años la cifra se dobló, partiendo de 34.006 alumnos en 1909 y alcanzando los 70.876 en 1930. De nuevo, es a partir de 1931 cuando se produce un gran salto, de modo que el número de estudiantes de secundaria prácticamente se vuelve a doblar, esta vez en sólo tres años (en 1934 había 145.007 alumnos inscritos) y con un peso muy importante de los institutos locales. Otra vez, es conveniente desconfiar de las cifras correspondientes a 1935 y 1936, puesto que el recuento vuelve a recaer en manos de las autoridades franquistas, que excluyen a los alumnos de los institutos locales. Sin embargo, a partir de 1939 estos mismos responsables incluyen en el cómputo a los alumnos de la enseñanza privada, que antes no estaban. A pesar de ello, el crecimiento adquiere un ritmo mucho más lento, de modo que en la década que va de 1939 a 1950 sólo se añaden unos 60.000 alumnos, alcanzando los 214.358 en 1950.

Al examinar los datos correspondientes a la enseñanza secundaria oficial, estas tendencias se matizan, aunque sea difícil apreciarlo por la falta de datos. Las tendencias son similares a las de la enseñanza secundaria en general hasta 1939, fecha en que, mientras que la matrícula en segunda enseñanza total crece, la de la red oficial cae para luego empezar a aumentar muy tímidamente a partir de 1945. Para ilustrar esto, diremos que en el curso 1946-1947 se alcanzan los niveles de matriculación en educación secundaria oficial de 1931. Esto indica que durante los primeros años del régimen franquista fue la educación secundaria privada la que recibió la mayor proporción de alumnos, lo cual desmentiría la creencia, al menos en lo que se refiere a enseñanza secundaria, de que fue durante el régimen franquista cuando se consolidó el sistema educativo público en España.

Hasta ahora, podría parecer que la información que se ha presentado no tiene ninguna relevancia para el tema que concierne a este capítulo, pero esto no es del todo así, dado que tanto la evolución de la red de institutos públicos como de la matrícula en educación secundaria aportan cierta información sobre la voluntad política e institucional de ampliar este tramo educativo, y esto tiene un correlato en el acceso de las mujeres a la segunda enseñanza, como veremos a continuación.

Evolución del porcentaje de alumnas de enseñanza secundaria en España (1909-1950)

Gráfico 4: Porcentaje de alumnas matriculadas en segunda enseñanza en España (1909-1950)⁷

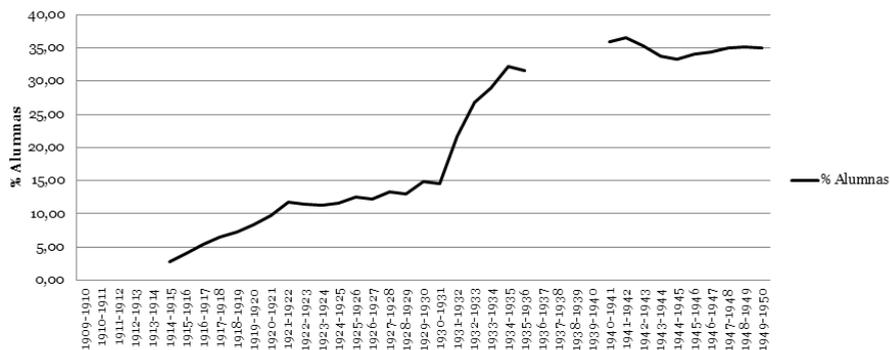
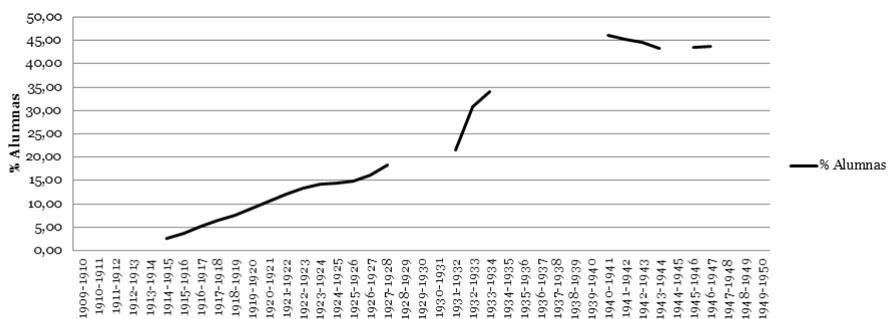


Gráfico 5: Porcentaje de alumnas matriculadas en segunda enseñanza oficial en España (1909-1950)



En estos dos gráficos es probablemente donde más claramente se aprecia hasta qué punto el período republicano tuvo una identidad propia en cuanto al fenómeno objeto de este capítulo. Desde 1909 a 1950 el porcentaje de alumnas en las aulas de secundaria se multiplica por diez, pero el principal salto se concentra entre 1931 y 1936. Durante el periodo anterior la proporción de alumnas crece notablemente, pasando de un 2,82% en 1914 a un 14,61% en 1931, pero entre

⁷ Fuente: Anuario Estadístico de España. INE. Elaboración propia.

una cifra y otra median diecisiete años. Sin embargo, en los años republicanos el proceso se acelera fuertemente, lo suficiente como para que podamos hablar de periodos separados y diferenciados. Partiendo de ese 14,61% de alumnas de 1931, ya en 1932 encontramos un 21,64%, un 31,61% en 1936 y un 33,02% al final de la guerra.

Por si estos datos no resultaran evidencia suficiente para probar el papel que la Segunda República jugó en la entrada de las mujeres, como grupo, en la enseñanza secundaria, la comparación con la etapa franquista disipa cualquier duda. A partir de 1939 la tendencia al aumento de la proporción de alumnas bachilleres se estanca durante, al menos, diez años, partiendo del 33,02% de 1939 y manteniéndose en torno a esa cifra hasta alcanzar el 35,01% del curso 1949-1950.

Este fenómeno se repite, de forma más acusada si cabe, al observar separadamente las estadísticas correspondientes a la red estatal de centros de enseñanza secundaria. Aquí, partimos de un 2,54% de alumnas en 1914, una cifra similar al porcentaje general. En 1931, ya bajo gobierno republicano, encontramos un 21,50% de mujeres matriculadas en la segunda enseñanza oficial. Al comparar estas cifras con las estadísticas del total de centros de educación secundaria, se observa que ambos avanzan a la par a la hora de absorber alumnado femenino. Sin embargo, a partir del curso 1931-1932, el sistema educativo estatal toma la delantera, encontrándonos al final de la guerra con un 46,05% de mujeres matriculadas en educación secundaria, frente al 33,02% que era el porcentaje para el conjunto de centros en ese mismo curso. A partir de 1939 el fenómeno se estanca, e incluso entra en un ligero retroceso, como muestran el 43,78% de alumnas matriculadas en 1947.⁸

Al comparar los dos gráficos se perfila de manera más clara lo que ya se señalaba anteriormente, y es que el acceso de las mujeres a la enseñanza secundaria no se produjo únicamente siguiendo la tendencia general de incorporación femenina a diferentes dimensiones del espacio público, sino también por un esfuerzo político e institucional consciente.

Panorámica general de la evolución de la enseñanza secundaria en España en la primera mitad del siglo xx

Al estudiar conjuntamente la información presentada hasta ahora se abre una panorámica que permite observar los cambios que se produjeron en la segunda

⁸ Último año en que el Anuario Estadístico diferencia a los alumnos por tipo de enseñanza.

enseñanza española durante la primera mitad del siglo pasado, y que también permite delimitar el rol que el régimen republicano jugó en todo esto.

Por una parte, y a un nivel más general, podríamos considerar estos cincuenta años como una etapa de transición entre dos «modos de educación» (Mainer 2010): de una educación restringida, reservada para los grupos privilegiados a una educación que permita un acceso más generalizado de la población (Viñao 2009). Esta generalización, a su vez, consolida el papel del sistema educativo como herramienta de formación y selección social, y contribuye a la modernización del país. Por su parte, este proceso de transformación es multidimensional, y una de sus facetas la encontramos en el acceso masivo de todo un grupo social, las mujeres, al sistema educativo español, la cual se implanta como tendencia durante esta época.

Por otra parte, esta imagen panorámica también posibilita atender a la especificidad histórica, política, social y educativa de la Segunda República Española, e identificar mediante datos estadísticos el especial esfuerzo del régimen no solamente por extender el acceso a la enseñanza, sino también por transformar cualitativamente el sistema educativo. En este sentido, y como ya se ha señalado anteriormente, el periodo republicano adquiere una identidad propia que a su vez permite enmarcar a los actores concretos que tomaron parte de una u otra manera, en el proceso de modernización educativa, como es el caso del Instituto Quevedo de Madrid y de las personas que formaron parte de él.

EL INSTITUTO QUEVEDO DE MADRID: UN ESTUDIO DE CASO

La principal ventaja de presentar un estudio de caso sobre el fenómeno que se está analizando en este capítulo es que permite en cierta medida evitar el error de convertir el análisis en una pura manipulación de datos macrohistóricos, al mostrar cómo se traduce un fenómeno general en las experiencias de actores concretos. A su vez, la presencia de una panorámica amplia permite insertar las trayectorias de esos actores en tendencias de mayor alcance, confiriendo a éstas parte de su significado histórico. Así se configura un proceso de doble vía que emerge en la intersección entre biografía e historia (Mills 2000).

Por otra parte, la elección del Instituto “Quevedo” de Madrid como objeto de estudio tampoco es casual, ya que se trata de uno de los centros creados por la Segunda República para compensar la supresión de la enseñanza religiosa. Estos establecimientos, proyectados con una fuerte intencionalidad política, son

en cierta manera el epítome de la reforma educativa republicana en cuanto a educación secundaria se refiere.

De este modo, examinar de cerca el Instituto Quevedo y en especial la experiencia de las mujeres que formaron parte de él, supone en cierta manera poner una lente de aumento sobre el proceso de incorporación femenina a la enseñanza secundaria que se produjo durante la Segunda República.

Creación e historia del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Quevedo

El Instituto Quevedo de Madrid empezó a funcionar en enero de 1934 en el marco de la sustitución de la enseñanza religiosa que llevó a cabo el gobierno de la República, y desarrolló su actividad hasta el comienzo de la guerra civil en 1936, momento en que quedó a disposición de diferentes unidades militares.

El gobierno republicano suprimió la enseñanza religiosa mediante la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas del 2 de junio de 1933.⁹ En su artículo 30, la ley señalaba que «las Órdenes y Congregaciones religiosas no podrán dedicarse al ejercicio de la enseñanza», más allá de la de sus propios miembros, ni por sí mismas ni tampoco a través de seculares. En las tablas 1 y 2 se puede observar cómo los centros dependientes de la Iglesia doblaban en número a los establecimientos estatales. Sin embargo, eran estos últimos los que absorbían a la mayor parte del creciente número de alumnos matriculados. En este sentido, la supresión de la enseñanza religiosa puso de relieve la necesidad de ampliar la red estatal de centros de educación secundaria.

Tabla 1: *Establecimientos religiosos de segunda enseñanza en España en el curso 1932-1933 y alumnos matriculados en cada tipo de centro, con respecto al total:*¹⁰

		COLEGIOS RELIGIOSOS	INSTITUTOS NACIONALES	INSTITUTOS LOCALES	TOTAL
Establecimientos	Nº	295	98	21	414
	%	74,49	20,20	5,07	100,00
Alumnos	Nº	20.684	105.649	30.404	156.737
	%	13,20	64,41	19,40	100,00

⁹ *Gaceta de Madrid*, 3 de junio de 1933.

¹⁰ Fuente: Anuario Estadístico de España. INE. Elaboración propia.

Gráfico 6: *Proporción de colegios religiosos, institutos nacionales e institutos locales y alumnos matriculados en España según tipo de centro en el curso 1932-33*.¹¹



La situación en Madrid, representada en los cuadros 3 y 4, era incluso más acusada:

Tabla 2: *Establecimientos religiosos de segunda enseñanza en Madrid en el curso 1932-1933 y alumnos matriculados en cada tipo de centro, con respecto al total*.¹²

		COLEGIOS RELIGIOSOS	INSTITUTOS NACIONALES	TOTAL
Establecimientos	Nº	30	7	37
	%	71,26	23,67	100,00
Alumnos	Nº	20.684	105.649	156.737
	%	18,21	81,79	100,00

Gráfico 7: *Proporción de colegios religiosos, institutos nacionales e institutos locales y alumnos matriculados en Madrid según tipo de centro en el curso 1932-33*.¹³



11 Fuente: Anuario Estadístico de España. INE. Elaboración propia.

12 Fuente: Anuario Estadístico de España. INE. Elaboración propia.

13 Fuente: Anuario Estadístico de España. INE. Elaboración propia.

En este contexto, la sustitución de la enseñanza religiosa se inicia con el Decreto del 26 de agosto de 1933,¹⁴ por la cual se establecen tres categorías de centros de educación secundaria: Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, Institutos Locales de Segunda Enseñanza y Colegios Subvencionados. Este primer decreto proyecta la creación de 13 institutos nacionales, a los que hay que añadir otros siete recogidos en el Decreto del 14 de septiembre de 1933¹⁵ y tres institutos elementales propuestos por el Decreto del 30 de septiembre de 1933.¹⁶ El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes modificó este último elevando a dos de esos tres institutos elementales a la categoría de institutos nacionales. Uno de ellos sería el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Quevedo de Madrid¹⁷, como quedó denominado por la Orden Ministerial del 10 de noviembre de 1933.¹⁸

El centro se ubicaba en la calle Federico Balart número 8. Anteriormente conocida como calle de la Flor Alta, con la proclamación de la II República se la denominó Federico Balart en honor al diputado de las Cortes Constituyentes de la I República. En 1941 la calle recuperó su denominación tradicional.

El Instituto contó con la siguiente plantilla de catedráticos y profesores (tabla 3), a la que hay que añadir los ayudantes interinos gratuitos y el personal subalterno (tablas 4 y 5):

Tabla 3: *Personal docente del Instituto Quevedo, 1933-1936*.¹⁹

MATERIA	CARGO	1933-1934	1934-1935	1935-1936
Enseñanzas especiales (educación física)	Profesor	Carlos Quereda de la Bárcena		José Pascual Miralles

14 *Gaceta de Madrid* del 30 de agosto de 1933.

15 *Gaceta de Madrid* del 15 de septiembre de 1933.

16 *Gaceta de Madrid* del 6 de octubre de 1933.

17 Esto puede deducirse al comprobar que en la Orden Ministerial del 11 de octubre de 1933 (*Gaceta* del 13 de octubre) aparecen Ángel Revilla Marcos y José Luis Asián Peña –los que serían director y secretario del Instituto Quevedo, respectivamente– como director y secretario de un instituto elemental.

18 *Gaceta de Madrid* del 10 de noviembre de 1933. Esta misma orden ministerial asigna un nombre a los otros cuatro nuevos institutos de Madrid: el Lope de Vega, el Lagasca, el Pérez Galdós y el Goya.

19 Fuente: Diario de Actas de sesiones del claustro de profesores del Instituto Quevedo. Actas de toma de posesión del Instituto Quevedo. Elaboración propia.

Lengua y literatura	Catedrático	Ángel Revilla Marcos	
	Profesor	Julián Vidal Torres / Pablo Pou Fernández ²⁰	
Latín	Catedrático	Moisés Sánchez Barrado	
Francés	Catedrático	Gabriel León Trilla ²¹	
	Profesor		Eduardo Vázquez Bordás
Filosofía	Catedrático	Agustín Mateos Muñoz ²²	
Geografía e Historia	Profesor	José Luis Asián Peña	
	Catedrático		María Teresa Oliveros Rives
Matemáticas	Catedrático	Antonio Carsi Zacarés	
			José Rodríguez Arce
Física y Química	Catedrático	José Rubio Esteban	
	Profesor		Lucas Rodríguez Pire
Ciencias Naturales	Catedrático	Vicente Sós Baynat ²³	
Agricultura	Catedrático	Ernesto Fernández Paz ²⁴	
			Jorge Rodríguez Olleros ²⁵
Enseñanzas especiales (dibujo)	Profesor	Laureano Cotón Hurtado	
			Miguel Ferrarons Abel

20 Julián Vidal Torres cesa en primavera de 1934, fecha en la cual se incorpora Pablo Pou Fernández.

21 Con cargo de catedrático desde el 31 de diciembre de 1934.

22 Con cargo de catedrático desde el 16 de enero de 1935.

23 Con cargo de catedrático desde el 7 de febrero de 1935.

24 Con cargo de catedrático desde febrero de 1935.

25 Catedrático agregado interino.

Los profesores Vicente Sos Baynat, Gabriel León Trilla, Ernesto Fernández Paz, Agustín Mateos Muñoz y Lucas Rodríguez Pire eran encargados de curso procedentes de los cursillos de selección realizados en 1933. Concretamente Vicente Sos fue el número 1 de Ciencias Naturales –como destaca Santos Casado en su contribución a este volumen–, Gabriel León el número 1 de Francés, Ernesto Fernández el número 3 de Agricultura, Agustín Mateos Muñoz el número 5 de Filosofía y Lucas Rodríguez Pire el número 3 de Física y Química. Esto es indicativo de la calidad del profesorado con el que contaba el Instituto Quevedo.

Tabla 4: *Ayudantes interinos gratuitos que prestaron sus servicios en el Instituto Quevedo, por curso y sección, 1933-1936.*²⁶

CURSO 1933 – 1934	
Sección Letras	Faustino Leopoldo Cuadrado González
	Pedro Muñoz Pascual
	Vicenta Alonso Delgado
Sección Ciencias	Manuel Giménez Aparicio
	José Quesada Jiménez
Sección Dibujo	Elisa Balaguer Gonel
	Juan López Más
Educación Física	Rafael de la Fuente
CURSO 1934 – 1935	
Sección Letras	Bartolomé Cabrera Bartomeu
	Ignacio Bauer Landauer
	Vicenta Alonso Delgado
Sección Ciencias	Faustino Leopoldo Cuadrado González
	Manuel Jiménez Aparicio
Sección Dibujo	Juan López Más
	Elisa Balaguer Gonel
	José Cano de Santoyana

²⁶ Diario de Actas de sesiones del claustro de profesores del Instituto Quevedo. Actas de toma de posesión del Instituto Quevedo. Elaboración propia.

CURSO 1935 – 1936	
Sección Letras	José Luis Vegillos Ávila
	Vicenta Alonso Delgado
	María Ascensión Sanz de Arellano
	Miguel Vallés Puente
	Julián Vidal y Torres
	Amanda López Meneses
Sección Ciencias	Manuel Jiménez Aparicio
	Faustino Leopoldo Cuadrado González
Sección Dibujo	José Cano de Santoyana
	Elisa Balaguer Gonel
	Francisco Carrasco Díaz
	Juan López Más

Tabla 5: *Personal subalterno que prestó sus servicios en el Instituto Quevedo, 1933-1936:*²⁷

NOMBRE	PUESTO DESEMPEÑADO	PERÍODO
Luis Barandicas Ugalde	Portero	1933 - 1936
Manuel Mejías Pérez	Portero	1933 - 1934
Ramón Sancho Zamorano	Funcionario de secretaría	1933 - 1936
José Galduch Adela	Portero	1933 - 1936
Honorio Ponce Ovelleiro	Portero	1933 - 1936
Trinidad Hernández García	Celadora	1934 - 1936
Alejandra Galanaga	Celadora	1934 - 1936
Teodoro Benavente Miguel	Portero	1934 - 1935
Blas Vázquez Pérez	Funcionario de secretaría	1934 - 1935
Ginés Soro Vicente	Portero	1936

El Instituto estuvo activo a nivel académico desde 1933 a 1936, de manera que en sus aulas llegaron a convivir cuatro planes de estudio.²⁸ Esto supuso

²⁷ Fuente: Diario de Actas de sesiones del claustro de profesores del Instituto Quevedo. Actas de toma de posesión del Instituto Quevedo. Elaboración propia.

²⁸ Por una parte, el Plan Callejo de 1926, en proceso de extinción, y por otra el plan readaptado de 1903 y su sucesor de 1932 impulsados por Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos, respectivamente, y el plan de 1934 de Filiberto Villalobos.

cierta confusión, ya que se hacía necesario diferenciar a qué plan de estudios pertenecía cada alumno a pesar de que las asignaturas coincidieran en algunos casos.

El presupuesto del que disponía el Instituto Quevedo era muy ajustado, de modo que las preocupaciones del director y los catedráticos se debían sobre todo a la necesidad de libros y material didáctico, científico y artístico. En el libro de actas de las sesiones del claustro del Instituto, esto se manifiesta en las peticiones de los docentes de materiales e instalaciones (por ejemplo, de una instalación de gas para el laboratorio, o de suscripciones a revistas científicas), y también en el agradecimiento que mostraban a eventuales donantes. En este sentido se pueden nombrar algunos ejemplos: Al Gobierno de la República por el envío de un retrato del presidente,²⁹ a Enrique Gullón y Senespleda, director del Observatorio de Madrid, por la donación de algunos libros sobre astronomía (como *Aspecto del cielo de Madrid*, *Familias de asteroides*, *El planeta Júpiter* o *Paralelajes y distancias estelares*, entre otros); a la Academia de Bellas Artes de San Fernando por una colección de vaciados; al Museo Nacional de Ciencias Naturales por la donación de ocho cajas de material científico, o a la Junta de Ampliación para Estudios por una donación de libros.

Además, al comienzo de su actividad en diciembre de 1933, y después en otras ocasiones, el Instituto también sufría faltas de personal, y llegó a solicitar al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes un catedrático de Matemáticas que descargara a Antonio Carsi de su exceso de trabajo (20 horas lectivas sobre las 12 que exigía la ley).

Sin embargo, por lo que se refleja tanto en las actas del claustro como en el registro de documentos y en las actas de tomas de posesión, la marcha del Instituto fue normal hasta el golpe de estado de 1936. La entrada y salida tanto de alumnos como de personal se realizaba según los cauces habituales, exceptuando un expediente abierto a un trabajador administrativo que presentaba «irregularidades graves» en el servicio. Y se celebraban con cierta frecuencia asambleas de la Asociación de Profesores de Instituto.

De hecho, la falta de recursos no impidió que entre los proyectos del Instituto en sus primeros años de funcionamiento –en concreto en la primavera de 1935– se encontrara una gran excursión subvencionada por Andalucía. De entre varios itinerarios y propuestas, se escogió la ruta Madrid-Sevilla-Málaga-Córdoba-Madrid y se elaboró un presupuesto para enviarlo al Ministerio de Instrucción

²⁹ Llegaron incluso a constituir una comisión, formada por Ángel Revilla, José Luis Asián, José Rubio y Antonio Carsi, para visitar al Presidente y agradecer el obsequio.

Pública y Bellas Artes. La idea se aprobó en el claustro sin ningún obstáculo, aunque después de eso el viaje no vuelve a mencionarse en las actas.

Pocas semanas después de haber aprobado esta excursión, el claustro se plantea otro propósito: crear una escuela preparatoria ligada al Instituto. El debate tuvo que aplazarse unos días debido a que en ese momento el director no estaba presente. En el claustro del 25 de mayo de 1935 la cuestión se estudió con más detenimiento. Como argumento a favor de su creación destaca la idea de que una escuela preparatoria haría menos traumático el salto entre enseñanza primaria y secundaria. A pesar de la relativa falta de recursos, el claustro finalmente aprobó la propuesta y constituyó una comisión, integrada por Gabriel León Trilla, Agustín Mateos Muñoz, Vicente Sos Baynat y Laureano Cotón Hurtado, para elaborar el proyecto más detalladamente. Una vez realizados los preparativos, lo más probable es que la escuela hubiera estado lista para entrar en funcionamiento en el curso 1936-1937, pero en septiembre de 1936 el Instituto Quevedo se había convertido en sede de diferentes unidades militares.

En la marcha diaria del centro nada hacía sospechar ese final. La convivencia era normal, hasta el punto de que la Federación Universitaria Escolar (FUE) contaba con un local administrativo en sus dependencias, y sus representantes acudían al claustro de profesores cuando tenían alguna petición que hacer sin que esto supusiera polémica alguna. Por ejemplo, en el claustro del 26 de febrero de 1934 dos alumnos tomaron la palabra para solicitar un local social, además del local administrativo, que les fue denegado por falta de espacio en el centro, aunque se les permitió utilizar aulas vacías como lugares de reunión (siempre que pidieran los permisos necesarios).

En este sentido se puede entender el escaso impacto que tuvo la revolución de 1934 en la marcha del centro, a la que sólo se dedica una línea en el libro de Actas refiriéndose a ella como «las actuales circunstancias». Unas semanas después recibiría una mayor atención la muerte de Santiago Ramón y Cajal, por el que los miembros del claustro manifestaron su más profundo respeto.

Sin embargo, es cierto que desde finales de 1935 empieza a percibirse –en la medida en que puede intuirse el panorama social y político a través de este tipo de documentos– un cierto enrarecimiento del ambiente. Esto se refleja, por ejemplo, en la molestia manifestada por el director del Instituto ante la presencia, para él injustificada, de la Policía en un tribunal de nombramiento de catedráticos de Lengua y Literatura, o ante la misteriosa agresión al Secretario del Instituto Lope de Vega, Juan Bonet Bonell. Este clima ligeramente tenso también se aprecia en las dificultades del claustro para posicionarse ante la «huelga estudiantil de ca-

rácter revolucionario» prevista para mayo de 1936 en contra del examen de acceso a la universidad. En un primer momento, el claustro decide tomar medidas disciplinarias contra los huelguistas, pero después dan marcha atrás, a la espera de saber el resultado de la reunión de los representantes de estudiantes con el rector de la Universidad Central, prevista para finales de abril, así como la postura que van a adoptar los demás centros educativos.

El golpe de estado del 18 de julio de 1936 coincidió con las vacaciones estivales de Ángel Revilla Marcos, el director en su residencia de verano en Dueñas (Palencia). Desde el principio apoyó a los sublevados, de modo que no regresó a su puesto en Madrid. Así, en el momento del golpe el cargo de director en funciones del Instituto habría recaído sobre Gabriel León Trilla, el secretario. Sin embargo, este estaba comprometido con el Frente Popular y al comenzar la guerra se reintegró en el Partido Comunista, del que fue fundador en 1920 y del que fue expulsado en 1932.

De este modo la dirección recayó sobre Antonio Carsi Zacarés, catedrático de Matemáticas y vicedirector. No obstante, Carsi se trasladó a San Juan (Alicante), donde pasó toda la guerra intentando recuperarse de una lesión en su pie izquierdo. Fue cesado por desafección al régimen republicano el 5 de octubre de 1936. Al terminar la guerra regresó a Madrid, donde falleció a finales de 1939.

Tras el cese de Antonio Carsi le sustituyó Agustín Mateos Muñoz, militante de Izquierda Republicana y de la UGT y catedrático de Filosofía, como director accidental. El 21 de enero de 1937, el gobierno de la República envió a Agustín Mateos a Castellón, y posteriormente a Barcelona. Finalmente, el 7 de febrero de 1939 Mateos Muñoz cruzó la frontera con Francia, desde donde se exilió a México. Allí desarrolló una fecunda labor editorial. Moisés Sánchez Barrado quedará como secretario del centro. En este momento el catedrático de Latín contaba con 62 años, y a primeros de septiembre de 1936 había sido detenido y encerrado en la checa de Ventas durante quince días. Dejó la secretaría cuando, siguiendo las órdenes de evacuación dictadas por la Junta de Defensa de Madrid se trasladó el 28 de enero de 1937 a Valencia. Allí trabajó en el Centro de Estudios Históricos, sección de Filología clásica, y de enero a marzo de 1939 en el Instituto Luis Vives.

Al faltar Agustín Mateos en la dirección le reemplazó como directora accidental la profesora de Geografía e Historia María Teresa Oliveros Rives. Como secretario quedó Sánchez Zamorano, funcionario administrativo del Instituto. María Teresa Oliveros fue sustituida por el comisario director Julio López Rendueles³⁰ y pasó a ser secretaria accidental. López Rendueles se trasladó a Barcelo-

30 Es necesario señalar que Julio López Rendueles únicamente aparece como

na para dirigir el Instituto Obrero en 1937, y a partir del 16 de junio de 1937 quedó como encargado del Instituto el comisario director Fernando Mascaró Carrillos. De acuerdo con el libro de actas de las sesiones del claustro del Quevedo, Fernando Mascaró tenía planes para poner en marcha un Instituto Obrero en el edificio, pero no hay constancia de que este plan llegara a materializarse.

Tras la ocupación del edificio por sucesivos grupos de soldados (las Milicias Catalanas, la Brigada mixta número 42 y el 3er Batallón de Zapadores y Minadores), en 1937 se decidió el traslado de mobiliario y materiales del edificio de la calle Federico Balart a la ubicación provisional del Instituto Lope de Vega en la calle Fortuny número 53 (su ubicación habitual era la calle Manuel Silvela número 4). Se trasladaron algunas mesas de dibujo, algunas mesas y sillas, unas pizarras, una mesa de laboratorio, una estufa, un proyector y algunos enseres más, algunos de ellos en mal estado.

En 1939 el gobierno franquista cesó a Jorge Rodríguez Olleros, catedrático de Agricultura, y por una Orden del 4 de abril de 1939³¹ suprimió el Instituto Quevedo y lo agregó al Lope de Vega, dirigido por el catedrático de Física y Química José Besarán Erro. El Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Quevedo había dejado definitivamente de existir.

A pesar de todo, su archivo y parte de su material se encontraba todavía en el edificio de la calle Manuel Silvela tras remitirse desde el edificio de la calle Fortuny, aunque es posible que una parte todavía estuviera en el inmueble de Federico Balart. Por la Orden del 4 de agosto de 1939³² y con el fin de que «dichos bienes, documentación y material puedan ser clasificados y utilizados y no se cause perjuicio alguno a los escolares que cursaron en los Centros suprimidos sus estudios y requieran títulos, certificaciones académicas y expedientes necesarios para su vida pedagógica ulterior», los materiales del Instituto Quevedo se

comisario director en el libro de actas de las sesiones del claustro del Instituto Quevedo, pero no en el AGA ni en los expedientes de depuración. Lo mismo sucede con la presencia de María Teresa Oliveros Rives como secretaria a partir de 1937; oficialmente estaba destinada en el Instituto Pérez Galdós, pero su firma sigue apareciendo bajo el título de secretaria accidental en el libro de actas del Instituto Quevedo.

31 BOE del 15 de abril de 1939. Dicha orden redujo los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (denominación que el recién impuesto régimen franquista dio a los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza) de Madrid a los siguientes: el Cardenal Cisneros, el Lope de Vega, el Cervantes, el Isabel la Católica (situado en los antiguos locales del Instituto-Escuela, sección Retiro) y el Ramiro de Maeztu (situado en los antiguos locales del Instituto-Escuela, sección Hipódromo).

32 BOE del 10 de agosto de 1939.

agregaron al Cervantes. Todavía se producirá un cambio más, dispuesto por la Orden Ministerial del 7 de noviembre de 1939, de modo que la documentación del Quevedo pasó a formar parte del Instituto Cardenal Cisneros. Hasta julio de 2004 estos documentos estaban custodiados en el Cardenal Cisneros, en esa fecha se trasladaron –con carácter de ingreso extraordinario y excepcional– al Archivo Regional de la Comunidad de Madrid, donde se encuentran en la actualidad.

Después de la guerra fueron confirmados en su cargo varios catedráticos y profesores de curso que habían sido nombrados en 1933. Entre ellos estaban: José Luis Asián Peña, Ángel Revilla Marcos, Antonio Carsi Zacarés, José Vicente Rubio Esteban y Ernesto Fernández Paz. También fue finalmente confirmado en su cargo Jorge Rodríguez Olleros.

Otros, en cambio, sufrieron sanciones: Vicente Sos Baynat, que permaneció escondido entre 1939 y 1950 por temor a posibles represalias, -y del que Santos Casado traza su trayectoria investigadora y docente en este volumen- fue separado del cargo pero al final, quizás por desconocer su paradero y suponerle en el exilio, se archivó el expediente de depuración.

Agustín Mateos Muñoz, el cual figura en su expediente del Archivo General de la Administración (AGA) como Agustín Marcos Muñoz, fue separado del cargo, cuando ya se encontraba en el exilio mexicano.

Gabriel de León Trilla fue dado de baja en el escalafón y separado definitivamente del servicio. Se exilió a Francia al término de la guerra civil. Desde allí participó en la organización de la invasión del Valle de Arán.

Por su parte, Laureano Cotón Hurtado fue confirmado en el cargo pero fue sancionado con la inhabilitación para el desempeño de cargos de confianza en entidades culturales y educativas. Moisés Sánchez Barrado (figura en el AGA como Moisés Sánchez Borrado) fue confirmado en el cargo pero sancionado con el traslado forzoso, la inhabilitación para el desempeño de cargos de confianza en entidades culturales y educativas y la postergación por cinco años.

LAS MUJERES EN EL INSTITUTO QUEVEDO: LAS PROFESORAS

Durante sus años de funcionamiento, por el Instituto Nacional de Enseñanza Quevedo pasaron mujeres que trabajaron, enseñaron, estudiaron, aprendieron, se examinaron y se titularon allí. Las trayectorias de todas ellas permiten intuir cuál era el panorama de la educación secundaria femenina en la España de la Segunda República.

María Teresa Oliveros Rives: profesora, secretaria y directora accidental

María Teresa Oliveros Rives (de casada María Teresa Oliveros de Castro) nació el 7 de enero de 1907 en Zaragoza. Estudió Magisterio en la Escuela Normal de Castellón y en 1928 se licenció con premio extraordinario en Historia, a caballo entre las facultades de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza y de la Universidad Central de Madrid (Poveda 2014). Realizó los cursillos que habilitaban para la enseñanza secundaria en 1933.

Fue profesora encargada de curso en el Instituto Quevedo en el curso 1935-1936. Se quedó en el centro durante la guerra, de manera que recayeron sobre ella primero el cargo de secretaria accidental, y después el de directora accidental, este último durante el breve período de tiempo entre la partida de Agustín Mateos Muñoz (enviado a Castellón) y la incorporación del comisario director Julio López Rendueles. Fue el único miembro de la plantilla de profesores que permaneció ligada al centro hasta el final de la guerra. Se incorporó como encargada de curso al Instituto Pérez Galdós, y allí impartió clases durante el curso 1937-1938. De allí pasó al Instituto San Isidro, donde formó parte de la sección del Pérez Galdós que se puso en marcha para aliviar la congestión de los otros centros madrileños.

Después de la guerra volvería a la Universidad Central para realizar el doctorado en Historia, en el que obtuvo premio extraordinario en 1950, al mismo tiempo que estudiaba Pedagogía en la Universidad de Zaragoza (Poveda 2014).

Por la Orden Ministerial del 3 de julio de 1942 María Teresa Oliveros ganó la cátedra de Geografía e Historia del Instituto de Ávila. Tras una excedencia voluntaria y un litigio con el Ministerio de Educación Nacional, no hay más información sobre ella hasta el año 1968 (Orden del 4 de abril³³ por la que se nombraban las comisiones de un concurso de traslados) en que aparece como profesora agregada de Geografía e Historia del Instituto San Isidro de Madrid.

María Teresa Oliveros tuvo una producción científica en el campo de la historia, hasta el punto de que la ciudad de Monzón la nombró cronista Oficial en el año 1965. Entre sus obras se encuentran: *María Amalia de Sajonia, esposa de Carlos III* (1953), *Felipe II: Estudio médico-histórico* (1956), *Monzón y sus hijos en la guerra de la Independencia* (1959), *Historia de Monzón* (1964), *La agricultura de los reinos españoles en tiempo de los Reyes Católicos* (1968), *Carta del rey Sancho Ramírez a Monzón, año 1089* (1969), *Historia ilustrada de la ciudad de Monzón* (1974), *La goajira* (1975).

Falleció en Madrid el 27 de enero de 1993³⁴.

33 BOE del 10 de mayo de 1968.

34 ABC del 9 de febrero de 1993, página 100.

Las ayudantes interinas gratuitas: cuatro mujeres que comenzaron sus carreras en el Instituto Quevedo

La figura del ayudante interino gratuito sería lo que hoy consideraríamos un auxiliar del profesor o del catedrático. En su mayoría eran jóvenes que aspiraban a dedicarse a la enseñanza y que comenzaban su actividad docente de esta manera. Durante sus años de existencia, el Instituto Quevedo tuvo 17 ayudantes interinos gratuitos, distribuidos en las secciones de Ciencias, Letras, Dibujo y Educación Física. De estos 17, 4 fueron mujeres: Vicenta Alonso Delgado, Elisa Balaguer Gonel, Amanda López Meneses y María Ascensión López de Arellano. Tras abandonar el Instituto Quevedo, tuvieron diferentes papeles en el espacio público.

Vicenta Alonso Delgado:

Ayudante interina de la sección de Letras de 1933 a 1936. Después de la guerra se dedicó al magisterio primario³⁵ para más tarde incorporarse como catedrática al Instituto Santa Eulalia de Mérida (actual IES Santa Eulalia), en el que su marido Fernando Fernández Cortés fue muchos años su director. Este Instituto también fue otra creación educativa republicana en el año 1933.

Elisa Balaguer Gonel

Ayudante interina en la sección de Dibujo de 1933 a 1936, fue profesora de esta misma materia en el Instituto Francisco Ribalta (actual IES Francesc Ribalta) de Castellón desde 1939. En 1942 se trasladó al Instituto de Plasencia, y en 1945 regresó al Francisco Ribalta. Adquirió relevancia pública al impulsar y dar forma junto con sus hermanos a la Fundación Balaguer Gonel Hermanos a partir de 1973. Ubicada en Castellón, se dedica a fines sociales y docentes, principalmente a través de la concesión de becas de estudio y de las donaciones a instituciones benéficas.

Amanda López Meneses

Ayudante interina de la sección de Letras durante el curso 1935-1936. Antes de su llegada al Instituto Quevedo, del 17 de agosto al 17 de octubre de 1932, Amanda ha-

³⁵ BOE del 16 de julio de 1942.

bía sido pensionada por la JAE³⁶ para realizar investigaciones históricas en Francia. A su regreso presentó una memoria que versaba tanto sobre la estancia de personas franceses en Barcelona en 1525 como sobre el viaje que realizó éste mismo año Margarita de Angulema, hermana de Francisco I. Se le pierde la pista después de su paso por el Quevedo, y reaparece después de la guerra como historiadora, escribiendo bajo el seudónimo de «Magdalena Sáez Pomes». Bajo este nombre colabora con la revista *Príncipe de Viana* entre 1945 y 1948, con diversos artículos sobre Enrique de Labrit y Margarita de Angulema, y otros temas relacionados con Navarra.

Ascensión Sanz de Arellano

Ayudante interina de la sección de Letras durante el curso 1935-1936, en el de 1933-1934 había ocupado esta misma plaza en el Instituto de Zaragoza. Durante toda su vida mantuvo una intensa actividad política. Vinculada al PCE durante la guerra civil, durante los años 40 trabajó para el partido en la clandestinidad, sirviendo como enlace entre las presas de la cárcel de Ventas y la organización. Estaba especialmente unida a Matilde Landa, con quien intercambiaba correspondencia (Ginard i Féron, 2005). Al tiempo que desarrollaba sus actividades políticas, se ganaba la vida como profesora particular de griego. En 1982 formó parte en las listas que el Partido Comunista presentó por Madrid a las Elecciones generales, siendo la candidata número 29.³⁷

LA PRESENCIA FEMENINA EN EL ALUMNADO DEL INSTITUTO QUEVEDO

La información que se va a presentar a continuación se ha obtenido a partir de las actas de calificaciones del Instituto Quevedo que se conservan, custodiadas a día de hoy en el Archivo Regional de la Comunidad de Madrid.

Las actas de calificaciones conservadas corresponden a las siguientes asignaturas, exámenes y cursos: exámenes de conjunto (1934-1935), exámenes de ingreso (1933-1936), Aritmética de 1º (1933-1936), Geometría (1933-1936),³⁸ Álgebra y Trigonometría (1933-1936),³⁹ Matemáticas de 1º (1933-1936), Mate-

36 El expediente completo de Amanda López Meneses como pensionada de la JAE puede consultarse en http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/JaeMain.html

37 BOE del 22 de septiembre de 1982.

38 Se desconoce a qué curso del plan de estudios pertenece.

39 Ídem.

máticas de 2º (1933-1936), Matemáticas de 4º (1935-1936), Física (1933-1936),⁴⁰ Física y Química (1935-1936),⁴¹ Física y Química de 4º (1935-1936), Ciencias Naturales (1935-1936),⁴² Fisiología e Higiene (1933-1936), Psicología (1933-1936),⁴³ Geografía e Historia de 1º (1933-1935), Geografía e Historia de 2º (1933-1936), Geografía e Historia de 4º (1935-1936), Geografía de Europa (1933-1934), Geografía de España (1933-1936), Historia (1933-1936),⁴⁴ Literatura de 4º (1935-1936), Historia de la Literatura (1933-1936), Francés de 2º (1933-1936), Francés de 4º (1935-1936), Latín de 1º (1933-1936), Latín de 4º (1935-1936), Dibujo de 1º (1933-1935), Dibujo de 2º (1933-1936) y Dibujo de 5º (1933-1936), Educación Física de 1º (1933-1936), Educación Física de 2º (1933-1935).

Estas no son todas las asignaturas que se enseñaban en el Instituto Quevedo, pero aun así los datos que se conservan permiten esbozar una imagen de la presencia femenina en las aulas de enseñanza secundaria en dicho centro durante sus años de funcionamiento. Como punto de partida, diremos que de los 1137 alumnos que pasaron (bien como alumnos oficiales, bien como alumnos libres, o bien como alumnos aspirantes) por el Instituto Quevedo y cuyos datos se conservan, 349 fueron mujeres. Esto supone un 30,7% del alumnado, lo cual sitúa al Instituto Quevedo a la par que el conjunto de institutos del país, como veíamos anteriormente en los datos del Anuario Estadístico.

No obstante, esta cuestión puede explorarse con algo más de detalle atendiendo a los exámenes de ingreso en el instituto:

Tabla 6: *Exámenes de ingreso en el Instituto Quevedo:*⁴⁵

CURSO	VARONES		MUJERES	
	Presentados	Aprobados	Presentadas	Aprobadas
1934-35	22	21	15	14
1935-36	49	45	26	25
1936-37	245	169	161	112

40 Ídem.

41 Ídem.

42 Ídem.

43 Ídem.

44 Ídem.

45 Fuente: Actas de calificaciones de exámenes de ingreso del Instituto Quevedo. Elaboración propia.

Tabla 7: *Exámenes de ingreso en el Instituto Quevedo: porcentaje de alumnas presentadas y aprobadas sobre el total de alumnos examinados:*⁴⁶

CURSO	% PRESENTADAS	% APROBADAS
1934-1935	40,54	40
1935-1936	34,67	35,71
1936-1937	39,65	39,85

Al examinar esta información, y ponerla en contraste con los datos sobre estudiantes matriculados del principio de este capítulo, se aprecia que, en cuestión de ingresos, el Instituto Quevedo de Madrid se comprometió notablemente con la incorporación de estudiantes del género femenino. Recordemos que durante los años de la Segunda República el porcentaje de alumnas de segunda enseñanza estaba en torno al 30%, mientras que, como se ve en la tabla más arriba, el Instituto Quevedo estaba admitiendo un porcentaje de alumnas entre cinco y diez puntos por encima de esa cifra.

Se pueden sugerir varios factores para explicar estas diferencias, que convierten al Quevedo, en cierta medida, en un entorno privilegiado a la hora de favorecer la entrada de las mujeres en sus aulas. En primer lugar, estaba ubicado en el centro de Madrid, lo cual no deja de tener su importancia atendiendo a las diferencias entre el entorno rural y el entorno urbano que existían en la época. Posiblemente hallaríamos una situación distinta al examinar centros en otras áreas geográficas. En segundo lugar, se trata de un centro oficial, y ya se ha señalado con anterioridad que los establecimientos públicos de enseñanza absorbieron a las mujeres estudiantes en mayor proporción que los centros privados. En tercer lugar, no solamente era un centro estatal, sino que formaba parte del proyecto republicano de sustitución de la enseñanza religiosa que, como hemos señalado antes, estaba cargado de una intencionalidad política que pasaba por la incorporación de las mujeres a las aulas de bachillerato como una de las facetas de la reforma educativa republicana, orientada a consolidar un sistema educativo estatal, laico, unificado y mixto.

En definitiva, el Instituto Quevedo de Madrid abrió sus puertas a un número considerable de mujeres que de una forma u otra pasaron por sus aulas y que forman parte de esa generación de mujeres que, por primera vez, tenían como grupo social la oportunidad de recibir una formación que las capacitaba para intervenir en la esfera pública como ciudadanas en pleno derecho.

⁴⁶ Fuente: Actas de calificaciones de exámenes de ingreso del Instituto Quevedo. Elaboración propia.

Las alumnas del Instituto Quevedo de Madrid en el espacio público

El fenómeno del acceso de las mujeres a la educación secundaria no se agota en sí mismo. Es decir, no termina simplemente en la consecución de un título de bachiller por parte de cierto número de alumnas, sino que sus consecuencias se ramifican al constituirse en condición de posibilidad para que una proporción de ellas pudiera intervenir en diferentes dimensiones del espacio público. A continuación se presenta un cuadro que resume el papel que estas mujeres jugaron en algunas de ellas, y cuya inclusión aquí pretende ofrecer una visión prosopográfica, de grupo, sobre esta cuestión.

Tabla 8: *Las presencia de las alumnas del Instituto Quevedo en el espacio público:*

LITERATURA	Emilia Aguilar Rojo (editora), Piedad Corbella Fockt (escritora de literatura infantil), Felicitas Corbella Fockt (escritora de literatura infantil), Leonor Álvarez Arribas (poetisa), Leonor Machado Martínez (escritora).
ARTES	María Teresa Fuguet Masip (pianista), Elena Paredes del Pozo (pintora), María Francisca Ojea Rodríguez (actriz).
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	Laura Argüelles Treviño (filóloga), Elena Giráldez Rodríguez (historiadora de América Latina).
EDUCACIÓN	Ángela Coronado Pont (inspectora de primera enseñanza), Margarita Andrés Martínez (maestra), Filomena Díaz López (catedrática de instituto de Ciencias Naturales), María Horrillos Bermejo (maestra), Concepción Pastor Balaguer (propietaria de un colegio), Eugenia Pascual Villalba (directora de escuela de magisterio), María Velarde Hidalgo (maestra).
CIENCIAS NATURALES	María Elena Carretero Moreno (geóloga).
ACTIVISMO Y VIDA POLÍTICA	Ángela Barrios Legaristi (exiliada republicana), Luisa Miaja Isaac (exiliada republicana y escritora), Clotilde Vega Carrillo (exiliada republicana y militante comunista).

Cada una de estas mujeres, de manera individual, contribuyó a alguno de estos campos. Detallar dicha contribución supone examinar de manera mucho más precisa el papel que tuvo el acceso a la enseñanza superior en sus trayectorias, y el papel que sus trayectorias tuvieron en la apertura del espacio público a las mujeres españolas en la primera mitad del siglo xx. Por este motivo se va a

plantear un examen individual de estas mujeres, pioneras de la presencia femenina generalizada en la escena cultural, científica, intelectual, política y social del país. Pioneras a las que además hay que reconocer un mérito adicional, ya que se abrieron paso hacia la relevancia pública a pesar de ver su formación truncada por el golpe de Estado, la guerra, la persecución, el exilio y la imposición de un régimen que relegaba a las mujeres al ámbito doméstico y de una ideología que las despojaba de toda capacidad creativa (Otero 1999; Alcalá, Corrales y López 2009).

María Emilia Aguilar Rojo

En 1982 aparece como editora del libro *Josele, el amo del Monte*, de Patricia Rojo, publicado en Sevilla.

Leonor Álvarez Arribas

Poetisa, empezó a publicar sus poemas desde la temprana edad de 17 años. Su primera publicación data de 1935, en el periódico *El Defensor de Cuenca*⁴⁷.

Margarita Andrés Martínez (1920-2012)

Maestra de primera enseñanza en Villanueva de Argecilla (Guadalajara).

Laura Argüelles Treviño (1921-1989)

Nació en Granada y, después de la guerra, emigró a los EE.UU, donde murió en 1989 (en Annapolis, Maryland). Se casó con el filólogo Rodger Alvin Farley. Como Laura Argüelles de Farley publicó con él un libro llamado *Today's spoken Spanish*, en 1964. El libro se encuentra en la actualidad en el catálogo de las bibliotecas de varias universidades norteamericanas.

Ángela Barrios García (14 de noviembre de 1915 - ¿?)

Conocida como «Angelita» por sus profesores y compañeros, había nacido en Lisboa y era hija de un general republicano. Se exilió en tierras americanas y llegó a Veracruz en junio de 1939. Posteriormente se instaló en Ciudad de México.

47 *El Defensor de Cuenca*, 19 de Octubre de 1935.

Ángela Coronado Pont

Comenzó su carrera como inspectora provisional de primera enseñanza, al menos, en 1945, aunque es probable que antes de esto fuera maestra. Se convirtió en inspectora definitivamente el 30 de enero de 1955, en inspectora jefe de Álava en 1962 y se trasladó a Toledo el 7 de agosto de 1968. Allí, fue vicepresidenta del tribunal suplente de las oposiciones para Magisterio Nacional de Toledo de 1969.⁴⁸ A modo de curiosidad, añadiré que se publicó una carta suya en la revista *Alfa y Omega*, donde muestra su preocupación por la degradación moral de la juventud (Coronado 1997).

María Elena Carretero Moreno (¿?-1996)

Paleontóloga y catedrática de Ciencias Naturales, al menos en el Instituto Femenino de Cuenca y, a partir del 6 de octubre de 1969 del Instituto Nacional de Enseñanza media de Alcalá de Henares.⁴⁹ Escribió varios artículos y libros científicos, tales como *Estudios fosilíferos en la provincia de Cuenca* (libro de 1968) o *Avance del estudio de la Paleontología del cretácico de «Los Condemios» (Guadalajara)* (artículo en el *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural* de 1979), y llegó a doctorarse por la Universidad Complutense de Madrid en 1982, con su tesis *Estudios paleontológicos del Cretácico de la Serranía de Cuenca y de la Cordillera Central*.

Felicitas Corbella Fockt

Escritora de libros infantiles y hermana de Piedad Corbella Fockt. Fue autora de: *Toni y el oso* (1980), *Las vacaciones del Ratoncito Pérez* (1984), *Mi padre don Cristóbal Colón* (1984), *Cuentos de la nona* (1997), *No estamos solos* (2001), *En la Finca*, o *Crónica de Valdearroyos* (2008).

Piedad Corbella Fockt

Hermana de Felicitas Corbella Fockt, ha escrito al menos dos libros infantiles: *El fuego que no se apaga* (2006) y *El cuento de las montañas azules* (2007).

⁴⁸ BOE del 20 de noviembre de 1962, del 7 de agosto de 1968, y del 19 de noviembre de 1969.

⁴⁹ BOE del 6 de octubre de 1969.

Filomena Díaz López

Catedrática de Ciencias Naturales en el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Ceuta, al menos hasta 1960, y del de Cáceres hasta 1967, fecha en que se trasladada al de Alcalá de Henares.⁵⁰

María Teresa Fuguet Masíp

Pianista, actuó en el Centro de Hijos de Madrid en septiembre de 1933.⁵¹

Elena Giráldez Rodríguez

Junto con su hermana Hilda Giráldez Rodríguez emigró a Cuba, donde se convirtió en autora y editora de libros sobre América Latina, tales como *Publicaciones periódicas cubanas. Unión-UNEAC. Índice 1962-1967* (1969), *Bibliografía sobre Puerto Rico* (1984) o *Bibliografía Colombina* (1985).

María Horrillos Bermejo

Fue maestra de primera enseñanza, y tomó parte del tribunal de maestros de Toledo de 1966.⁵²

Leonor Machado Martínez

Escritora, ha publicado varias obras relacionadas con la biografía de sus tíos, Antonio y Manuel Machado, como *Recuerdos y vivencias con los poetas Antonio y Manuel Machado*.

María Luisa Miaja Isaac

Nació en Melilla. Hija del general republicano José Miaja, llegó a México como parte de los llamados «niños de Morelia» y se licenció cum laude en 1949 en la Universidad Nacional Autónoma de México. Escribió obras como *Abderrahman III: Califa de Córdoba* (1949), *La educación indígena en Michoacán* (escrito

50 BOE del 8 de julio de 1967.

51 Revista *La Luz*, 16 de septiembre de 1933, pág. 1.

52 BOE del 12 de agosto de 1966.

en 1991, todavía se cita a día de hoy en diversos trabajos sobre cultura indígena mexicana) o *La descentralización: su configuración administrativa y la educación básica en Michoacán* (1992). Recogió sus vivencias del exilio en el libro *Sombras y luces del ayer. Éxodo de recuerdos*.

María Francisca Ojea Rodríguez

Atriz de teatro y televisión, trabajó en la adaptación que Miguel Narros hizo de la obra *Numancia*, de Miguel de Cervantes, en 1966. Esta obra llegó representarse en el 4º Festival de Teatro Estable de Florencia, en 1968. Además, apareció en el programa televisivo *Teatro de siempre* en 1966 y en la serie *La hora once* en 1968. A estas se añaden las películas *Cambiar de bando*, de 1968, y *La marquesa Rosalinda*, de 1981.

Elena Paredes del Pozo

Pintora, la sección de artes del *ABC* le dedicó cierta atención a la exposición que presentó en la sala Nebli en 1967.⁵³

Eugenia Pascual Villalba

Fue directora de la Escuela de Magisterio Femenino de Sevilla, al menos desde 1955.⁵⁴

Concepción Pastor Balaquer

Propietaria del colegio privado San José de la Montaña de Palma de Mallorca.

Adelaida Robles García

Escritora de libros de texto sobre religión católica para niños, tales como las colecciones *Religión católica: se llama Jesús*, o *Religión católica: hablamos de Dios*, que constan de volúmenes orientados a diferentes edades.

53 *ABC*, 27 de junio de 1967, pág. 48.

54 *ABC*, 6 de septiembre de 1955, pág. 7.

Clotilde Vega Carrillo

Exiliada después de la guerra, regresó a España procedente de Bélgica en 1942.⁵⁵ Líder sindical y política vinculada al Partido Comunista de España (PCE), su testimonio del exilio aparece recogido en el libro *Las guerras de los niños republicanos*, de Eduardo Pons Prades.

María Velarde Hidalgo

Fue maestra desde 1946.⁵⁶

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo se ha intentado realizar una aproximación, a distintos niveles, al fenómeno de la incorporación de las mujeres a la segunda enseñanza, el cual en España comenzó durante a principios del siglo xx y culminó a finales del mismo. Específicamente, el foco de interés se ha centrado en el primer gran salto, tanto cuantitativo como cualitativo, en el acceso del alumnado femenino a la educación secundaria y que fue el que se produjo durante la Segunda República.

A través de los datos estadísticos recopilados en el Anuario Estadístico de España se ha ofrecido una panorámica que confiere a la etapa republicana una entidad propia, marcada por un esfuerzo institucional combinado por parte de diferentes actores (tanto públicos como privados) orientado a la apertura de la enseñanza secundaria que generó rápidamente resultados. El golpe de estado del 18 de julio de 1936 rompió con esta transformación, y el acceso de nuevas generaciones de españolas a la enseñanza secundaria y superior se estancó en niveles de los años treinta hasta la década de los sesenta. Así, el país tendría que esperar a la década de 1970, al final del régimen franquista, y a la consolidación de la democracia para contar con una educación secundaria de acceso igualitario.

Sin embargo, hay niveles a los que la información estadística no llega, y es a comprender la profundidad del impacto que estas transformaciones sociales supusieron en las experiencias y trayectorias de las mujeres, entonces niñas, de la época. Por primera vez las mujeres españolas pudieron acceder a la educación secundaria y superior, no como excepción ni como anécdota, sino como estudian-

55 *ABC*, 18 de marzo de 1942, pág. 13.

56 *BOE* del 26 de agosto de 1946.

tes de pleno derecho, al mismo nivel que sus compañeros varones. A su vez, la formación que obtuvieron posibilitó que, incluso encontrándose sometidas a un régimen que las consideraba inferiores a los hombres, estas mujeres completaran carreras universitarias, emprendieran trayectorias científicas, desarrollaran sus capacidades artísticas, o participaran en el espacio público como intelectuales, educadoras o activistas.

El esbozo de las vidas de las mujeres que pasaron, de alguna u otra manera, por el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Quevedo de Madrid y que posteriormente ganaron relevancia en la esfera pública, es un ejemplo, una imagen aumentada, de este fenómeno. Y es que para estas mujeres, independientemente de la posición que escogieran a partir de 1936, el esfuerzo que la Segunda República hizo por abrirles las puertas de la enseñanza secundaria supuso la condición de posibilidad para poder desarrollar sus talentos y para poder hacer oír su voz. Sus aportaciones a los diferentes campos de la ciencia, el arte, la literatura o la política son el fruto de esta transformación que, en los agitados años treinta, removió la estructura de las oportunidades educativas en España.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALÁ CORTIJO, P., CORRALES RODRIGÁÑEZ, C., LÓPEZ GIRÁLDEZ, J. [coords.] (2009). *Ni tontas ni locas: Las intelectuales en el Madrid del primer tercio del siglo XX*, Madrid, FECYT.

Archivo Regional de la Comunidad de Madrid. Fondo Instituto "Quevedo".

Boletín Oficial del Estado.

BROMAN, T. (2012). «The Semblance of Transparency: Expertise as a Social Good and an Ideology in Enlightened Societies» en *Osiris*, vol. 27, nº 1.

CORONADO PONT, A. (1997). «No se lo digáis a mi madre», en *Alfa y Omega*, número 54, 18 de enero de 1997.

Gaceta de Madrid.

GINARD I FERÓN, D. (2005). «Matilde Landa i la Presó de les Dones de Palma», comunicación en la exposición *Las prisiones de Franco*, Museu d'Història de Catalunya, 27 de noviembre de 2003 – 12 de abril de 2004.

LOZANO SEIJAS, Claudio (1980). *La educación republicana: 1931-1939*. Barcelona, Universidad. Departamento de Pedagogía Comparada e Historia de la Educación.

- MILLS, CH. W. (2000). *La imaginación sociológica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.
- MAINER BAQUÉ, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Colección Estudios sobre la Ciencia vol. 54).
- MOLERO PINTADO, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española: Primer Bienio*, Madrid, Santillana.
- OTERO, L. (1999). *La Sección Femenina*. Madrid, EDAF.
- POVEDA, M. (2014): *Mujeres y Segunda Enseñanza en Madrid (1931-1939): El personal docente femenino en los Institutos de Bachillerato*, Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- VIÑAO, A. (2009): «La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme» en Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, Nº1. [en línea] Universidad de Salamanca, http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf [Fecha de consulta: 09/12/2011]

LOS INSTITUTOS REPUBLICANOS MADRILEÑOS (1931-1939)
Y SU PLANTILLA DE CATEDRÁTICOS

Vicente José Fernández Burgueño
I.E.S. San Isidro

INTRODUCCIÓN

Este trabajo¹ es una aproximación a la historia de los institutos republicanos, circunscrita a los institutos madrileños, tanto los de la capital como de la provincia. Se pretende con esta aportación contribuir a llenar un hueco importante en la historia de la educación secundaria pública madrileña en el periodo, primero difícil y luego trágico, que abarca de 1931 a 1939.

Desde 1845 existían en la capital de España dos institutos de segunda enseñanza, el Instituto del Cardenal Cisneros y el Instituto de San Isidro, auténticos buques insignias durante el siglo XIX y parte del XX de la segunda enseñanza madrileña, tanto en la capital como en el resto de la provincia en la que no existía ningún otro instituto. Ambos centros surgieron con las disposiciones de 1845 que crearon los institutos de segunda enseñanza. Fueron los únicos, a nivel nacional, que ostentaban la categoría de institutos de primera clase. El Instituto de San Isidro se creó en el emplazamiento que había tenido el Colegio Imperial de la Compañía de Jesús y los Reales Estudios de San Isidro. Su historia educativa se remonta por tanto al siglo XVI y ha dado lugar a un importante patrimonio educativo-científico puesto en valor recientemente (Martín Villa 2012; González de la Lastra y Fernández Burgueño, 2014). Por otra parte el Instituto del Cardenal Cisneros se denominó inicialmente del Noviciado, al fundarse en el noviciado que la Compañía de Jesús tenía en Madrid. Su creación estuvo estrechamente relacionada con el traslado de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares a Madrid (Rodríguez Guerrero 2009). Aunque ambos centros han sido ya objeto de estudios, casi ninguno se ha centrado específicamente en la época de la Se-

¹ Los datos que se recogen en este trabajo forman parte de un estudio más amplio, todavía en elaboración, titulado: «Los institutos madrileños durante la Segunda República y la guerra civil (1931-1939)».

gunda República.² Al formar parte de la historia de la educación madrileña son, en general, bastante conocidos, a diferencia del resto de los institutos objeto del presente trabajo.

Antes de la proclamación de la Segunda República la enseñanza secundaria madrileña experimentó pocas modificaciones respecto a la situación creada en el siglo XIX salvo dos excepciones. En 1918 apareció el tercer instituto de Madrid, el Instituto-Escuela creado bajo los auspicios de la Junta para Ampliación de Estudios, con una doble sección –la de Retiro (Martínez Alfaro 2009) y la de los altos del Hipódromo-. Once años más tarde, en 1929, en las postrimerías de la dictadura de Primo de Rivera, se estableció el Instituto local femenino Infanta Beatriz que en 1931, tras la proclamación de la Segunda República, se transformó en el Instituto Cervantes (Bernal s.a.)

EL INSTITUTO CERVANTES

Como se ha indicado, el Instituto local femenino Infanta Beatriz, creado por Real Decreto 2432, de 14 de noviembre de 1929³ y en el que se impartía solo el bachillerato elemental, sufrió como consecuencia de la proclamación de la Segunda República una transformación completa. Los cambios afectaron a su denominación: de Instituto Infanta Beatriz a Instituto Cervantes; al tipo de alumnado al que iba dirigido, que de femenino pasó a mixto; y por último a su categoría, pasando de local a nacional por lo que también pudo impartir el bachillerato superior.

2 Una excepción es Fernández Burgueño, Fernández Lázaro y Lázaro Marí (2014) y en este mismo libro la contribución de Rebeca Herrero sobre el Instituto Quevedo.

3 *Gaceta de Madrid* de 19 de noviembre, núm. 323, págs. 1013-1014. El Real Decreto, debido al Ministro de Instrucción Pública Eduardo Callejo de la Cuesta, se publicó cuando la dictadura del general Primo de Rivera daba sus últimas bocanadas. Curiosamente, a continuación del Real Decreto 2432, se publicó en el mismo número de la *Gaceta* el Real Decreto 2433 que establecía la creación de dos nuevos institutos nacionales, en este caso mixtos, uno en Madrid y otro en Barcelona. En él se señalaba expresamente la plantilla con la que deberían contar pero condicionando el inicio de sus actividades a la posibilidad de disponer de los locales adecuados y a los demás requisitos necesarios para la buena marcha de las tareas docentes. También se indicaba que se podía hacer la oportuna convocatoria de oposiciones a cátedras con la reserva de subordinar la toma de posesión a la puesta en marcha efectiva de estos institutos que no llegaron a ponerse en funcionamiento al no cumplirse los requisitos establecidos para su inauguración.

De cara al curso 1931-32 cesaron los profesores que habían estado provisionalmente en el curso anterior y se nombraron de forma interina nuevos profesores. Se eliminó entonces la discriminación positiva que existía cuando era Instituto femenino a favor de las profesoras. Poco tiempo después todas sus cátedras fueron ocupadas en propiedad mediante concurso entre catedráticos. Por ello, este Instituto puede incluirse entre los Institutos republicanos madrileños que aquí estudiamos a pesar de que sus orígenes se remontan a dos años antes de la proclamación de la Segunda República.

LAS PRIMERAS MEDIDAS DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES A FAVOR DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Los partidos políticos que impulsaron y favorecieron el establecimiento de la Segunda República tenían como uno de sus principales objetivos la generalización de la enseñanza a todos los estamentos sociales. No sólo la primera enseñanza, una de sus prioridades en su acción de gobierno, sino también la segunda enseñanza y, llegado el caso, los estudios superiores. El Decreto de 9 de octubre de 1931⁴ ejemplifica estas preocupaciones. En él se explicaba la importancia que la segunda enseñanza tenía para el Gobierno y, en consecuencia, la necesidad de contar con más Institutos⁵, lo que se concretó en la creación de un instituto nacional de segunda enseñanza en cada una de las siguientes diez localidades: Santa Cruz de la Palma, Linares, Cuevas de Almanzora, Elche, Béjar, Yecla, Ceuta, Torrelavega, Luarca y Jaca. Ahora bien, leyendo el decreto con detalle y lo señalado en el apartado específico que dedica a cada uno de los ayuntamientos de las localidades citadas, se observa que prácticamente ninguna de las concesiones era operativa de manera inmediata, al estar casi todas condicionadas a conseguir un local, acondicionarlo, construirlo o resolver un litigio sobre el mismo. Por ello, el propio decreto autorizó al Ministerio a proponer la concesión de auxilios y subvenciones a los ayuntamientos que lo requiriesen y lo solicitasen. La realidad es que algunos de los institutos tuvieron que esperar hasta el curso 1932/33 para ponerse en marcha. El de Luarca, que en su creación fue un instituto elemental, después pasó a ser considerado un instituto nacional.

4 *Gaceta de Madrid* de 10 de octubre, núm. 283, págs. 185 y 186.

5 La *Gaceta de Madrid* ya había publicado varios decretos referidos a la primera enseñanza.

LA SUPRESIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

El objetivo del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de crear nuevos institutos se volvió una necesidad acuciante como consecuencia de la aprobación de la Constitución de la República el 9 de diciembre de 1931.⁶ En su artículo 25 se establecía que: «Quedan disueltas aquellas Órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes». Igualmente señalaba que las demás órdenes religiosas quedarían reguladas por una ley especial votada por las Cortes y que se ajustaría a seis supuestos, uno de los cuales establecía la prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza.

Al margen de la polémica que entre las formaciones políticas de la época supuso la tramitación de este artículo en las Cortes, su aprobación significó la abolición de la Compañía de Jesús, pues a ella se dirigía de forma explícita dicho artículo cuando establecía la disolución de las órdenes religiosas que en sus estatutos contemplaran como obligatorio, además de los tres votos canónicos, un cuarto voto de obediencia a una autoridad distinta de la legítima del Estado. Se indicaba también con toda claridad que los bienes de las que fueran suprimidas serían nacionalizados y utilizados con una finalidad benéfica o docente. La Compañía de Jesús se caracterizaba no sólo por su voto especial de obediencia a la Santa Sede, sino también por su participación activa en el ámbito educativo.

El desarrollo del mencionado precepto constitucional no tardó en llegar. Se plasmó en el Decreto de 23 de enero de 1932⁷ del Ministerio de Justicia que regulaba la disolución de la Compañía de Jesús. Su artículo segundo establecía que los religiosos y novicios de la Compañía debían cesar su vida en común en todo el territorio nacional en el breve plazo de diez días, a contar desde la publicación oficial del decreto. El artículo quinto especificaba que los bienes de la Compañía pasaban a ser propiedad del Estado, el cual los tendría que destinar a fines benéficos y docentes. También establecía la constitución de un patronato encargado de gestionar los bienes nacionalizados. Unos días después el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

6 *Gaceta de Madrid* de 10 de diciembre, núm. 344, págs. 1578 a 1588.

7 *Gaceta de Madrid* de 24 de enero, núm. 24, pág. 611.

establecía por Decreto de 28 de enero de 1932⁸ que los directores de instituto, a los que se encomendara la dirección de los centros de enseñanza que fueron de la Compañía de Jesús, tomarían las medidas adecuadas para la continuidad de los internados que pudieran existir en los mismos. La repercusión que estas disposiciones tuvieron en el ámbito educativo fue inmediata. Su aplicación supuso dejar sin estudios a cientos de alumnos escolarizados en los centros que regentaban los jesuitas. En 1931 la Compañía de Jesús sumaba 3001 miembros en España, repartidos en cinco provincias eclesiásticas. Los 62 sacerdotes y 37 hermanos o coadjutores que residían en Madrid estaban distribuidos en cinco residencias. De ellas nos interesan especialmente dos: el Instituto Católico de Artes e Industrias (I.C.A.I.), en la calle Alberto Aguilera, número 25, que contaba con 35 jesuitas y en el que se encontraba el Colegio de la Inmaculada y San Pedro Claver, centro de secundaria conocido también como «Areneros» con cerca de 500 alumnos; y el Colegio Nuestra Señora del Recuerdo, en Chamartín de la Rosa, que agrupaba a 24 jesuitas y contaba con alrededor de 250 alumnos, la mayoría de ellos internos. Junto a estos centros, que dependían directamente de la Compañía, había otras instituciones educativas con las que los jesuitas colaboraban estrechamente y que se vieron afectadas por su disolución, no sólo en Madrid sino en el conjunto de España. Esta situación produjo que se quedaran sin escuela y sin maestros miles de alumnos tanto de la primera como de la segunda enseñanza.

El problema fue reconocido por el Ministerio en la Orden de 28 de enero de 1932.⁹ En ella se indicaba expresamente que el Gobierno quería hacer compatible los plazos previstos para la incautación de los bienes de la Compañía de Jesús con su deber de producir la menos perturbación posible a los alumnos que cursaban sus estudios en los centros docentes de los jesuitas. Así, para garantizar que no se interrumpiese la enseñanza y quedase asegurada la continuidad de la vida en los internados que habían sido de la Compañía de Jesús, se regulaba que, sin perjuicio de las funciones encomendadas al patronato creado al efecto, los establecimientos educativos de la Compañía continuarían funcionando hasta el final del curso, impartiendo el mismo grado de enseñanza, si fuera posible, que daban en el momento en el que se había producido su incautación.

Los datos recogidos en la prensa de los días siguientes, tanto en la madrileña como en la de otras ciudades españolas, indican que la mayor par-

8 *Gaceta de Madrid* de 29 de enero, núm. 29, pág. 734.

9 *Ibidem*.

te de los centros de jesuitas cesaron en sus actividades debido a que muchos padres decidieron no llevar a sus hijos a esos colegios, retirándolos, incluso, de los internados.

En este sentido es significativo el caso del Colegio Nuestra Señora del Recuerdo de Chamartín de la Rosa. La idea del Ministerio era que se convirtiera en una filial del Instituto de San Isidro. Por esta razón se ordenó al director de este centro, Enrique Rioja Lo-Bianco, que se hiciera cargo del colegio, nombrándolo miembro de la comisión responsable de su incautación. Y como tal participó en la misma. Ahí debió empezar y acabar su cometido ya que la falta de alumnado impidió el plan previsto. El centro no volvió a funcionar hasta meses después cuando se instaló en el mismo lugar el Instituto Antonio de Nebrija como centro de nueva creación y sin ninguna relación con el Instituto de San Isidro.

LOS INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA CREADOS EN 1932

Para paliar las necesidades escolares producidas por la expulsión de los jesuitas y derivadas de las propios objetivos del Ministerio, el Decreto de 23 de julio de 1932¹⁰ reguló la creación de varios institutos nacionales de segunda enseñanza en Madrid, Barcelona, Valencia, Valladolid, Sevilla y Zaragoza, pero sin determinar exactamente el número de institutos ya que su número dependía de que pudieran habilitarse los locales donde se instalarían. El propio decreto sugería que en el caso de que no existiesen locales suficientes se podría estudiar el desdoblamiento de los institutos existentes en ese momento. Aunque se trataba de una apuesta por la ampliación de la segunda enseñanza, en este caso en las grandes ciudades españolas, estaba condicionada por las dificultades derivadas de conseguir los locales apropiados y su posterior acondicionamiento. Para tratar de evitar estos inconvenientes se destinó un millón de pesetas para los institutos de segunda enseñanza en las ciudades citadas. Dada la premura de tiempo para encontrar los locales apropiados, dotarlos del material adecuado y designar el profesorado necesario, se comisionó a los consejeros de la sección segunda del Consejo de Instrucción Pública¹¹ para que

¹⁰ *Gaceta de Madrid* de 5 de agosto, núm. 218, pág. 950.

¹¹ Dicha sección era la encargada de la segunda enseñanza y de la enseñanza profesional.

podiesen arrendar o habilitar locales¹² y proveerlos del material imprescindible. Igualmente, y ante la dificultad de seleccionar al profesorado por los procedimientos ordinarios, se abrió un concurso especial para proveer todas las cátedras interinamente entre catedráticos y profesores especiales de los demás institutos nacionales hasta el 30 de agosto.¹³

Los datos que tenemos de los tres centros madrileños creados en 1932 indican que el concurso afectó tanto a catedráticos como a profesores especiales que impartían la materia de Dibujo. La relación de los catedráticos que fueron nombrados, inicialmente por el plazo de un año que se amplió para quienes quisieron a más tiempo, nos ofrece la posibilidad de conocer a aquellos que aprovecharon la oportunidad para trasladarse a Madrid. Ese desplazamiento desde institutos de otras provincias representó para muchos de ellos ventajas apreciables para sus intereses científicos, literarios, económicos o personales. Cuando el año siguiente –en 1933– se crearon otros siete institutos, cinco en la ciudad de Madrid y dos en su provincia, y una parte de sus cátedras se cubrieron de forma similar, encontramos una concentración de personalidades docentes de primera categoría que se reunieron en Madrid. Más adelante nos aproximamos con más detalle a los catedráticos que se incorporaron a los institutos madrileños aprovechando esta coyuntura.¹⁴

La Orden de 6 de septiembre de 1932¹⁵ señaló que los problemas que se habían producido por la falta de locales adecuados habían sido solucionados en Madrid. Estando disponibles tres locales se fundaron otros tantos institutos nacionales de segunda enseñanza en la capital. Sus denominaciones y ubicaciones fueron los siguientes: el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Antonio de Nebrija se estableció en el suprimido Colegio de

12 Aunque en el decreto no se mencionan los locales que fueron expropiados a la Compañía de Jesús, puede que la utilización del verbo habilitar vaya en este sentido. Al menos dos de los tres institutos que se crearon en Madrid ocuparon locales con estas características.

13 Decreto de 6 de agosto de 1932. *Gaceta de Madrid* de 10 de agosto, núm. 223, págs. 1066 y 1067.

14 En alguna ocasión se ha hablado de la edad de plata de la educación española en referencia a las primeras décadas del siglo xx hasta el comienzo de la guerra civil. Si nos centramos en Madrid, la pléyade de insignes catedráticos que en esos años encontramos en los institutos San Isidro y Cardenal Cisneros y un poco más tarde en el Instituto-Escuela se completa con los catedráticos y profesores que llegan a los diez institutos creados en 1932 y 1933.

15 *Gaceta de Madrid* de 8 de septiembre, núm. 252, págs. 1775 y 1776.

Chamartín¹⁶ de la extinguida Compañía de Jesús; el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Calderón de la Barca se instaló en el edificio que ocupaba el Instituto Católico de Artes e Industrias en la calle Alberto Aguilera perteneciente también a la Compañía de Jesús;¹⁷ y el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Velázquez se estableció en el local habilitado al efecto en la calle del mismo nombre. Como se puede constatar dos de los nuevos centros se ubicaron en locales que habían pertenecido a la Compañía de Jesús, mientras que el tercero lo hacía en un local alquilado y adaptado para su uso como instituto. La misma orden establecía que quedaba abierta la matrícula en la modalidad de enseñanza oficial para todos los cursos de bachillerato¹⁸ durante el mes de septiembre de 1932. Las inscripciones deberían realizarse en la secretaría del Instituto de San Isidro donde se estableció provisionalmente una secretaría común para los tres institutos hasta que se nombrase el personal administrativo correspondiente y pudiesen los alumnos ser atendidos directamente en sus centros.

Otra medida se produjo unos días más tarde con la publicación de la Orden de 15 de septiembre,¹⁹ por la que se daban las máximas facilidades para que los alumnos de los institutos San Isidro, Cardenal Cisneros y Cervantes pudiesen realizar el traslado de matrícula a los tres institutos de nueva creación, dejando al Instituto-Escuela al margen de este precepto legal al impartir una segunda enseñanza de características algo diferentes a la que se desarrollaba en los demás centros. Esta disposición, que tendía a favorecer que los alumnos tuviesen su instituto lo más cercano a su domicilio familiar, se hacía especialmente necesaria con respecto al Instituto Antonio de Nebrija que se encontraba muy alejado del resto. Más tarde, dos órdenes de 24 de septiembre,²⁰ regularon el modo en que habían de distribuirse algunos de los alumnos de segundo a sexto curso, matriculados en los institutos de San Isidro y del Cardenal Cisneros, entre los tres nuevos centros, dejando en este caso al margen al Instituto Cervantes. También se reguló que las inscripciones para realizar el examen de ingreso pudieran hacerse hasta el 3 de octubre y que los exámenes se realizaran antes del 5 de octubre.

16 Se trata del colegio Nuestra Señora del Recuerdo que los jesuitas tenían en Chamartín de la Rosa.

17 La entrada al centro estaba en la calle Mártires de Alcalá 8.

18 El bachillerato en ese momento se impartía en seis cursos académicos.

19 *Gaceta de Madrid* de 17 de septiembre, núm. 261, pág. 2014.

20 *Gaceta de Madrid* de 27 de septiembre, núm. 271, pág. 2005.

Se inició entonces el curso 1932-1933 en los tres institutos madrileños de nueva creación. En el Calderón de la Barca, por ejemplo, comenzaron las clases el 10 de octubre. Inició así una breve vida que culminará a nivel práctico en julio de 1936 y a nivel administrativo en abril de 1939.

LA LEY DE CONFESIONES Y CONGREGACIONES RELIGIOSAS

La disolución de la Compañía de Jesús había provocado la necesidad de buscar centro educativo a miles de alumnos que tuvieron que abandonar los regentados por los jesuitas. Pero el panorama educativo se complicó más como consecuencia de la publicación, un año después, de la Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas²¹ para aplicar los artículos 26 y 27 de la Constitución republicana de 1931. Esta ley, que fue aprobada por las Cortes el 17 de mayo de 1933, se desarrolló mediante un reglamento aprobado por el Decreto de 27 de julio²² de ese mismo año. El artículo 30 de la mencionada ley establecía que «las Órdenes y Congregaciones religiosas no podrán dedicarse al ejercicio de la enseñanza». Se encomendaba a la Inspección del Estado comprobar que no crearan o sostuvieran colegios de enseñanza privada, bien directamente o valiéndose de personas seglares interpuestas. Para dejar bien claro este aspecto la ley incluía una disposición transitoria o adicional que establecía el 1 de octubre como fecha máxima para el cese del ejercicio de las enseñanzas de las órdenes y congregaciones religiosas en todos los niveles educativos excepto en primaria, en este caso se extendía el plazo hasta el 31 de diciembre. Y por último, y no menos importante, se indicaba que el Gobierno adoptaría las medidas necesarias para la sustitución de estas enseñanzas en los plazos indicados, con lo que adquiriría el compromiso de hacerse cargo de todos los alumnos que se quedaban sin centro educativo y sin profesores²³.

Era necesario, por tanto, adoptar las medidas necesarias para paliar los lógicos desajustes que se producirían cuando los centros religiosos deja-

21 No fue publicada hasta el 3 de junio de 1933 porque el presidente de la República, Niceto Alcalá-Zamora, contrario a la misma, retrasó su obligatoria firma todo el tiempo que la ley le permitía.

22 *Gaceta de Madrid* de 28 de julio, núm. 209, págs. 638, 639 y 640.

23 La Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas fue derogada por la Ley de 2 de febrero de 1939 publicada en el BOE del 4 de febrero, pág. 670. Dicha ley solo tenía un artículo que también derogaba el Decreto de 20 de agosto de 1931 relativo a la venta de bienes eclesiásticos.

sen de impartir la primera y segunda enseñanza. Para ello se publicaron dos decretos,²⁴ uno de 7 de junio mediante el cual se constituía la junta encargada de organizar, bajo la dirección del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, todo lo que se relacionase con la segunda enseñanza y otro decreto de la misma fecha relativo a la primera enseñanza. Este último creaba comisiones mixtas, encargadas de colaborar con la dirección general de primera enseñanza en cada uno de los ayuntamientos afectados por la eliminación de este grado educativo en las confesiones y congregaciones religiosas.

La junta encargada de la segunda enseñanza quedó constituida por un presidente, que era el subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, un vicepresidente y un secretario designado por dicho ministerio y por los vocales siguientes: los de la sección segunda del Consejo Nacional de Cultura, los miembros de la junta técnica de inspección de segunda enseñanza, el presidente y vicepresidente de la Asociación de Doctores y Licenciados Catedráticos de Instituto y cuatro oficiales de la secretaria técnica del departamento.²⁵

La Iglesia católica regentaba, en el momento de la publicación de la ley, 4965 centros de enseñanza primaria en los que estudiaban 352.004 escolares y 295 centros de segunda enseñanza con 20.684 alumnos. El Gobierno confiaba en levantar en pocos meses siete mil escuelas públicas y doscientos institutos nacionales de bachillerato, que paliasen los efectos del cierre inmediato de los centros religiosos, sobre todo en el medio rural, y seguir luego creando escuelas a un ritmo de cuatro mil por año. En la enseñanza media, la sustitución se realizó sin grandes problemas,²⁶ pero no sucedió lo mismo con la primaria. Aunque se improvisaron unos diez mil maestros mediante cursillos especiales, fueron muchos los ayuntamientos que, por falta de voluntad o de medios, no abrieron nuevas escuelas, lo que originó una considerable incertidumbre en numerosas familias. Por fin, cuando se aproximaba el término del plazo legal para el cierre de los centros religiosos que impartían primera enseñanza, se produjo la derrota electoral de la izquierda a finales de 1933.²⁷ Los nuevos gobernantes radicales suspendieron la aplicación de la

24 *Gaceta de Madrid* de 8 de junio, núm. 159, págs. 1797 a 1799.

25 La junta fue disuelta el 26 de junio de 1934 y se volvió a crear por decreto de 26 de marzo de 1936 con el objeto de organizar la segunda enseñanza. Fue disuelta por el gobierno liberal conservador (radical cedista) y repuesta por el gobierno del Frente Popular.

26 Lógicamente no fueron doscientos los institutos creados en esos años.

27 La primera vuelta de las elecciones tuvo lugar el 19 de noviembre de 1933.

Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, lo que permitió a la Iglesia mantener abiertos sus establecimientos docentes.

NUEVOS INSTITUTOS EN MADRID EN 1933

El Decreto de 26 de agosto de 1933²⁸ estableció la creación de nuevos centros de segunda enseñanza. En su preámbulo se expuso la necesidad del Estado de disponer de más centros educativos como consecuencia de la ley que prohibía la enseñanza a las órdenes y congregaciones religiosas. Por tal razón se sostenía la conveniencia de establecer nuevos centros no sólo en los lugares donde desaparecían los colegios regentados por órdenes religiosas sino también en otras poblaciones con necesidades escolares. Pero, dado que el Estado no disponía de presupuesto suficiente para satisfacer toda la demanda educativa, se solicitaba la ayuda de los ayuntamientos y diputaciones para resolver el problema de la creación y mantenimiento de los nuevos centros docentes. También se instaba a la colaboración de las instituciones docentes laicas, toleradas por la ley, para que ayudasen en la resolución de estos problemas educativos.

Por todo ello, el Ministerio propuso la creación de centros de enseñanza secundaria de tres clases: institutos nacionales de segunda enseñanza, institutos elementales de segunda enseñanza y colegios subvencionados de segunda enseñanza. Igualmente se fijaba en el decreto que la plantilla de profesores de los institutos nacionales sería de dos catedráticos de Matemáticas, uno de Historia Natural y de Agricultura, uno de Física y Química, uno de Literatura, uno de Geografía e Historia, uno de Filosofía y Derecho, uno de Latín y uno de Francés. Se preveía que si el número de alumnos fuese muy elevado se procedería al desdoblamiento y especialización de las materias y por ello los profesores antiguos podrían elegir entre Física o Química, Geografía o Historia, Historia Natural o Agricultura, y las no elegidas se cubrirían por el turno que correspondiese. En cambio, las materias de Dibujo y Educación Física se cubrirían por profesores especiales y el director podría proponer, oído el claustro, los profesores agregados que fuesen necesarios para enseñar esas materias.

En los institutos elementales la plantilla estaría formada por un catedrático de Matemáticas, uno de Historia Natural y Agricultura, uno de Física

28 *Gaceta de Madrid* de 30 de agosto, núm. 2423, págs. 1381 y 1382.

y Química, uno de Literatura y Latín, uno de Geografía e Historia, uno de Filosofía y Derecho, y tres profesores especiales para enseñar Francés, Dibujo y Educación Física. Y los directores también podrían proponer los profesores agregados interinos que fueran necesarios para cubrir las necesidades de la enseñanza.

En el mencionado decreto de 26 de agosto de 1933 se establecía que podrían crearse trece institutos nacionales de segunda enseñanza, de ellos, uno en Alcalá de Henares y tres en Madrid capital; veintiocho institutos elementales de segunda enseñanza, uno en El Escorial y dos en Madrid capital²⁹ y treinta y seis colegios subvencionados, uno de ellos en Aranjuez.³⁰

También era necesario dotar a los nuevos centros con el personal adecuado. Pero ante la imposibilidad, por la premura de tiempo, de dotar las plazas en propiedad y la dificultad añadida de proveerlas de forma interina con catedráticos de otros centros, porque siendo tan grande el número de plazas a cubrir, podría verse resentida la enseñanza en muchos institutos, se decretó enviar a cada centro sólo uno o dos catedráticos. A ellos se confió la puesta en marcha y organización de los mismos, con la excepción de los institutos de Madrid, en los que dos tercios de las cátedras se cubrirían por catedráticos. El otro tercio y las vacantes, no cubiertas por catedráticos de otros institutos, serían responsabilidad de encargados de curso. También se disponía que en los institutos nacionales y elementales el Ministerio nombraría directamente al director y al secretario y en los colegios subvencionados sólo al director, procurando que el nombrado fuese catedrático. Éste se encargaría de la puesta en marcha del centro y de su organización durante el primer curso académico.

Para hacer efectivas estas disposiciones se convocó³¹ un concurso entre catedráticos de instituto para la provisión interina por un curso de los dos tercios de las cátedras vacantes en los nuevos institutos de Madrid. Dada la premura de tiempo se estableció un plazo de seis días lectivos para la pre-

29 Más adelante serían los tres elevados a la categoría de institutos nacionales.

30 Creemos que dicho colegio subvencionado no llegó a ponerse en marcha ya que no vuelve a encontrarse en la *Gaceta* ningún dato sobre él mismo. Especialmente cuando en la *Gaceta* de 19 de mayo de 1934, núm. 139, págs. 1153 y 1154, se recoge la Orden de 17 de mayo que dispone la designación de catedráticos de los institutos nacionales para que se desplacen a los institutos elementales y a los colegios subvencionados para verificar los exámenes de los alumnos libres y no se hace ninguna referencia a este centro.

31 Orden de 11 de octubre de 1933. *Gaceta de Madrid* de 26 de septiembre, núm. 269, pág. 1888.

sentación de solicitudes.³² En la misma *Gaceta* en la que figuraba la Orden anterior, una nueva orden, también de 25 de septiembre de 1933, reguló que los interesados en ocupar la dirección y secretaría de los nuevos institutos presentaran sus solicitudes en el mismo plazo, aunque en el Instituto de El Escorial sólo se cubrió el puesto de secretario ya que para la dirección se había nombrado previamente al catedrático Rubén Landa Vaz.

Mediante la Orden de 11 de octubre de 1933³³ se nombraron de forma interina por un año a los directores y secretarios de los nuevos centros de segunda enseñanza. Se relacionan dieciséis institutos nacionales, tres en Madrid capital, uno en Alcalá de Henares y uno en El Escorial;³⁴ veinte institutos elementales, dos en Madrid,³⁵ y cinco colegios subvencionados. Aunque no se hace referencia en el caso de Madrid a qué instituto concreto se refiere cada nombramiento, los datos exactos son los siguientes:

Tabla 1: *Directores y secretarios de los institutos madrileños creados en 1933.*

INSTITUTO	NOMBRE	DIRECTOR	SECRETARIO
Nacional	Pérez Galdós	Joaquín Álvarez Pastor	Diego Montañéz Matilla
Nacional	Lagasca	Braulio Tamayo Zamora	Vicente Aleixandre Ferrandis
Nacional	Goya	Jerónimo Rubio Pérez	Fernando Mascaró Carrillo
Nacional	Alcalá de Henares	Isidoro Fernández Uribe	Teófilo Pérez Cacho
Nacional	El Escorial	Rubén Landa Vaz	Matilde Martín González

³² Las plazas a cubrir, en los institutos nacionales, son: dos de Matemáticas, una de Física, dos de Agricultura, una de Historia Natural, dos de Literatura, una de Filosofía, dos de Latín, una de Geografía e Historia, dos de Francés y una de Dibujo. En los institutos elementales una para cada una de las siguientes asignaturas: Matemáticas, Física y Química, Agricultura, Historia natural, Literatura, Filosofía, Latín, Geografía e Historia, Francés y Dibujo.

³³ *Gaceta de Madrid* de 13 de octubre, núm. 286, pág. 354.

³⁴ El Instituto de El Escorial inicialmente creado como instituto local ya había adquirido la categoría de instituto nacional.

³⁵ Poco después ambos institutos pasarán a ser nacionales como todos los demás de Madrid.

Elemental	Lope de Vega	José María Susaeta Ochoa de Echagüen	Juan Bonet Bonell
Elemental	Quevedo	Ángel Revilla Mar- cos	José Luis Asián Peña

Unos días más tarde la *Gaceta* publicó la Orden de 14 de octubre de 1933³⁶ por la que se resolvía la convocatoria de cátedras interinas para los institutos de Madrid capital. Se señalaba que siendo tres institutos nacionales y dos elementales los de nueva creación, eran 46 las cátedras totales disponibles de esos centros, diez en los nacionales y ocho en los elementales. Pero como solo se cubrirían dos tercios fueron 31 los catedráticos nombrados.³⁷ De momento no se les asignó un centro concreto pero, en cambio, sí se indicaba qué catedráticos ejercerían el cargo de secretario o director. Días después serán nombrados los encargados de curso procedentes de los cursillos de selección y perfeccionamiento celebrados en el verano de 1933 y adscritos a los institutos por Orden de 31 de octubre de 1933³⁸ para cubrir las plazas restantes.³⁹

Una orden posterior⁴⁰ recogía los nombres de los cinco nuevos institutos de segunda enseñanza creados en Madrid: Lope de Vega, Quevedo, Lagasca, Pérez Galdós y Goya, y se adscribía a los mismos el profesorado correspondiente. Más tarde, la Orden de 21 de noviembre de 1933⁴¹ indicaba donde se iban a ubicar: el Instituto Lope de Vega en el local situado en la calle Manuel Silvela, número 4; el Instituto Quevedo en la calle de la Flor Alta, número 8 (moderno)⁴² y el Instituto Lagasca en la calle Cartagena, número 151. En cambio, no se indicaba la ubicación exacta para los institutos Pérez

36 *Gaceta de Madrid* de 15 de octubre, núm. 288, pág. 415.

37 En realidad fueron 30, porque uno de ellos, Laureano Cotón Hurtado, no era catedrático sino encargado de curso de Dibujo.

38 Una de las líneas de investigación que a partir del presente trabajo dejamos abierta para el futuro se refiere al análisis detallado de los cursillistas de 1933, y en menor medida los de 1936, con especial incidencia en su trayectoria profesional antes y después de la guerra y las consecuencias que la depuración tuvo para ellos.

39 *Gaceta de Madrid* de 1 de noviembre, núm. 305, págs. 790 a 798.

40 Orden de 9 de noviembre de 1933. *Gaceta de Madrid* de 10 de noviembre, núm. 314, pág. 972.

41 *Gaceta de Madrid* de 22 de noviembre, núm. 326, pág. 1190.

42 Posteriormente la calle se llamaría Federico Balart.

Galdós y Goya. Más tarde la Orden de 1 de diciembre de 1933⁴³ dispuso que el Instituto Pérez Galdós ocupase el local situado en la calle del Barco, número 24, donde se hallaba situada la Escuela Normal, y el Instituto Goya, en el edificio habilitado a estos fines en la Ciudad Lineal, calle de Arturo Soria, número 507, en un amplio local alquilado a la Compañía Metropolitana de Urbanización.

A diferencia de lo ocurrido el curso anterior, el proceso de creación de los nuevos institutos, que comenzó con el Decreto de 26 de agosto de 1933 y siguió con la adopción de las medidas necesarias para su puesta en marcha, se demoró más de lo previsto y por ello el curso empezó más tarde que en el resto de los institutos como lo demuestra que el período de matrícula fuera en los primeros días de diciembre. La razón tiene que ver con el número de centros creados, con su diversidad y con la dificultad de dotarlos tanto de infraestructura como de personal, docente, administrativo y de servicios. Pero tampoco podemos olvidar el efecto producido por las elecciones de noviembre de 1933 que trajeron un cambio político pasando a ocupar el gobierno el líder del Partido Republicano Radical Alejandro Lerroux. El nuevo gobierno radical era consciente de que la sustitución de las escuelas privadas religiosas por escuelas públicas, prevista para enero de 1934 en el caso de la enseñanza primaria, planteaba problemas de infraestructura y personal agravados además por los derivados de la falta de adecuado presupuesto. Rechazada la expropiación de los edificios de las escuelas religiosas para convertirlos en escuelas públicas, lo que no hubiera sido admitido por su socio parlamentario de la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), el gobierno de Lerroux no tuvo más remedio que presentar el 31 de diciembre de 1933 un proyecto de ley que prorrogaba los plazos previstos para la sustitución de la primera enseñanza.

Ahora bien, como los plazos que afectaban a la segunda enseñanza ya se habían cumplido, la vuelta atrás no fue fácil y hubo que seguir adelante con los planes encaminados a la creación de nuevos Institutos, locales o nacionales de segunda enseñanza. Se realizó entonces un importante esfuerzo por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que se hizo patente, no solo con los siete institutos creados en Madrid, sino con el conjunto de iniciativas llevadas a cabo en todo el Estado.

También se observa la utilización, a diferencia del año anterior, de locales oficiales que o bien no se utilizaban o bien se hacía de forma parcial aunque persiste la necesidad de alquilar locales para la ubicación de los insti-

43 *Gaceta de Madrid* de 2 de diciembre, núm. 336, pág. 1442.

tutos, en los que hubo que hacer obras de adaptación y mejora. Así en Madrid nos encontramos con que los institutos Goya, Lagasca, Lope de Vega y Quevedo recurrieron al alquiler de su sede, mientras que el Pérez Galdós utilizó las instalaciones de la Escuela Normal. Con respecto al de Alcalá de Henares, se instaló en los locales que ocupaban los Escolapios en uno de los edificios que habían sido de la antigua Universidad y que tuvieron que abandonar el 1 de octubre de 1931. Por su parte, el Instituto de El Escorial ocupó el Colegio de los Agustinos de dicha localidad de cuyo internado ya se había hecho cargo el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

UN INTENTO FALLIDO. EL INSTITUTO ELCANO

Como, pese a los esfuerzos realizados seguían sin estar cubiertas todas las necesidades educativas de la segunda enseñanza en Madrid y en Barcelona, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes decidió poner en marcha dos nuevos institutos de segunda enseñanza, uno para cada ciudad, como queda reflejado en la Orden de 11 de junio de 1936.⁴⁴ Así nacieron oficialmente el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Elcano en Madrid y el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza Francisco Maciá en Barcelona. Otra orden de la misma fecha y recogida en la misma *Gaceta*, regulaba la forma en que debían proveerse las cátedras correspondientes. Por concurso, las de Matemáticas, Ciencias Naturales y Nociones de Física y Química, Física y Química, Geografía e Historia, Filosofía, Latín y Dibujo; por oposición libre, la de Francés; y por oposición restringida, las de Matemáticas, Historia Natural y Literatura. Por último, una tercera orden también de la misma fecha y número de la *Gaceta* que las dos anteriores, asignaba al Instituto Elcano, de forma interina, el edificio situado en el número 57 de la calle O'Donnell. Era el edificio donde había estado el Real Colegio Nuestra Señora de Loreto regentado por la Comunidad de Religiosas Agustinas de la Asunción. El comienzo de la guerra civil un mes más tarde acabaría dando al traste con el que habría sido el decimoquinto instituto madrileño de la época, número que ocuparía, a finales de 1937, el Instituto para Obreros de Madrid donde se enseñó un bachillerato abreviado de cuatro semestres. La finalización de la guerra impidió acabarlo a los alumnos que se habían matriculado en el mismo, y obtener así el título correspondiente a los estudios realizados.

44 *Gaceta de Madrid* de 12 de junio, núm. 164, pág. 2280.

LOS CATEDRÁTICOS DE LOS INSTITUTOS MADRILEÑOS

Tal y como se señaló páginas atrás el cambio del Instituto Infanta Beatriz en el Instituto Cervantes propició que sus cátedras quedasen vacantes y fuesen ocupadas el primer año por docentes nombrados directamente por el Ministerio. Después se cubrieron en propiedad con los primeros catedráticos que llegaron a los institutos republicanos. A partir de ese momento se irían ocupando las cátedras de los diez institutos restantes, aunque la forma y el tipo de profesorado que las rigió interinamente variaba de unos a otros.

Por este procedimiento se incorporaron a los nuevos institutos madrileños alrededor de ciento cincuenta catedráticos y profesores encargados de curso⁴⁵ que pueden ser agrupados en tres categorías diferentes: la primera, la más numerosa, es la de los catedráticos de instituto; la segunda se refiere a los encargados de curso,⁴⁶ y la tercera a los profesores especiales de Dibujo y Educación Física. Dada la extensión del presente trabajo nos hemos centrado sólo en el primero de los colectivos citados: los catedráticos de los institutos que, especialmente entre 1932 y 1933, llegaron a los institutos de Madrid.

Antes de analizar sus características generales cabe señalar que en el colectivo que estudiamos nos encontramos con cuatro situaciones diferentes:

– Los catedráticos que una vez que tomaron posesión permanecieron en los institutos madrileños durante todo el periodo previo a la guerra civil. Son la mayor parte de los estudiados.

– Los que nombrados inicialmente, de forma interina o definitiva, para un centro determinado se trasladaron a otro de los institutos republicanos y en este nuevo centro se encontraban en el curso 1935-36. Estarán en la relación de catedráticos estudiados pero adscritos al último instituto donde tenían su cátedra. Es el caso de Antonio Machado Ruiz, catedrático interino de Francés del instituto Calderón de la Barca, que pasó ya con plaza en propiedad en el curso 1935-36 al instituto Cervantes. Es en éste último centro en el que figura en nuestro análisis.

– Los catedráticos nombrados inicialmente, de forma interina o de-

45 Ese número comprende a los nombrados inicialmente y a los que van a ir llegando en años sucesivos, bien con plaza en propiedad o para sustituir a los que voluntariamente renunciaron a su asignación interina. En el trabajo al que hacemos referencia en la nota 1 se tratará adecuadamente de todos ellos.

46 Fundamentalmente, pero no en exclusividad, son los profesores que han realizado los cursillos de formación y perfeccionamiento convocados en el verano de 1933 para poder cubrir las necesidades docentes de los nuevos institutos.

finitiva, para un centro madrileño que por traslado u oposición fueron destinados a un instituto no situado en Madrid o de forma voluntaria volvieron a su centro de procedencia. Éstos no figurarán en la relación de catedráticos estudiados. Es el caso de Antonio Chacón de la Aldea, catedrático interino de Filosofía del Instituto Antonio de Nebrija, que al tomar posesión de su cátedra en el Instituto de Las Palmas deja su puesto a Felipe Andrés Cabezas.

– Por último, aquellos catedráticos que no fueron nombrados en un primer momento pero que por concurso de traslado o por oposición fueron destinados a alguno de los institutos estudiados. En consecuencia están activos en los mismos en el curso 1935-36. En este supuesto encontramos a algún profesor encargado de curso procedente de los cursillos de formación y perfeccionamiento de 1933 que obtuvieron posteriormente la cátedra y fueron destinados interinamente a alguno de los institutos madrileños objeto del presente trabajo. Es el caso de Carlos Vidal Box que obtuvo la cátedra del Instituto de Orihuela, pero siguió interinamente en el Instituto Velázquez.

Teniendo en cuenta las situaciones anteriores cabe destacar que en el curso 1935-36 había 67 catedráticos en los institutos madrileños creados en la época republicana. Se relacionan en el siguiente cuadro, indicando la cátedra de la que eran titulares, la localidad de procedencia y el instituto en el que se encontraban en dicho curso.

Tabla 2: *Relación de los catedráticos de los institutos madrileños con indicación de la materia que impartían, la localidad de procedencia y el Instituto en el que se encontraban en el curso 1935-36.*

NOMBRE Y APELLIDOS	MATERIA	LOCALIDAD	INSTITUTO
Enrique Álvarez López	Historia Natural	Cádiz	Cervantes
José Ramón González Regueral	Agricultura	Gijón	Cervantes
Lorenzo Martínez Hernández	Matemáticas	Toledo	Cervantes
Emilio Pérez Carranza	Matemáticas	Toledo	Cervantes
Antonio Mingarro Satué	Física y Química	Madrid	Cervantes
Pedro Aguado Bleyé	Geografía e Historia	Bilbao	Cervantes
Pedro Antonio Martín Robles	Latín	Murcia	Cervantes

AULAS MODERNAS

Manuel Cardenal de Iracheta	Filosofía	Segovia	Cervantes
Juan Antonio Tamayo Rubio	Literatura	Jaén	Cervantes
Antonio Machado Ruiz	Francés	Segovia	Cervantes
Fernando González Rodríguez	Lengua y Literatura	Bilbao	Antonio de Nebrija
Federico Bonet Marco	Historia Natural	Zafra	Antonio de Nebrija
Cándido Francisco Fernández Anadón	Física y Química	Ávila	Antonio de Nebrija
Amós Ruiz Lecina	Geografía e Historia	Reus	Antonio de Nebrija
Luis Clemente Hernando Balmori	Latín	Gijón	Antonio de Nebrija
Simón Paniagua Sánchez	Agricultura	Santander	Antonio de Nebrija
Rosario Fuentes Pérez	Francés	Valladolid	Antonio de Nebrija
Federico Alicart Garcés	Matemáticas	Melilla	Antonio de Nebrija
Enrique Selfa Más	Matemáticas	Castellón	Antonio de Nebrija
Amós Sabrás Gurrea	Matemáticas	Huelva	Calderón de la Barca
Adoración Ruiz Tapiador	Matemáticas	Zaragoza	Calderón de la Barca
Salvador Velayos González	Física y Química	Segovia	Calderón de la Barca
Victoriano Rivera Gallo	Historia Natural	Lugo	Calderón de la Barca
Ángel Hernansáez Meoro	Agricultura	Orihuela	Calderón de la Barca
Tarsicio Seco Marcos	Francés	León	Calderón de la Barca
María Elena Gómez Moreno	Geografía e Historia	San Sebastián	Calderón de la Barca
Rafael Lapesa Melgar	Literatura	Oviedo	Calderón de la Barca
Mariano Quintanilla Romero	Filosofía	Zamora	Calderón de la Barca
José Albiñana Mompó	Latín	Guadalajara	Calderón de la Barca
Gerardo Diego Cendoya	Literatura	Santander	Velázquez
Carlos Vidal Box	Historia Natural	Tortosa	Velázquez
Jenara Vicenta Arnal Yarza	Física y Química	Bilbao	Velázquez
José Terrero Sánchez	Geografía e Historia	Jerez	Velázquez

José María Albareda Herrera	Agricultura	Huesca	Velázquez
Antonio Bernárdez Tarancón	Filosofía	Bilbao	Velázquez
Juan Sapiña Camaró	Latín	Sevilla	Velázquez
Manuel Núñez de Arenas	Francés	Alicante	Velázquez
Antonio Tuñón de Lara	Matemáticas	Almería	Velázquez
Carlos Calvo Carbonell	Matemáticas	Ciudad Real	Velázquez
Jerónimo Rubio Pérez	Literatura	Almería	Goya
Fernando Mascaró Carrillo	Agricultura	Jaén	Goya
Juan Aznar Ponte	Filosofía	Ávila	Goya
Eduardo Manuel del Palacio Chevalier	Francés	Guadalajara	Goya
Joaquín Buendía Villalva	Dibujo	Santander	Goya
Antonio Escribano Nevado	Física y Química	Ferrol	Lagasca
Miguel del Río Guinea	Matemáticas	Pamplona	Lagasca
Santiago Blanco Puente	Agricultura	Málaga	Lagasca
Daniel Ferbal Campo	Francés	Granada	Lagasca
José María Susaeta Ochoa de Echagüen	Historia Natural	Bilbao	Lope de Vega
Juan Bonet Bonell	Filosofía	Huesca	Lope de Vega
Nicomedes Esteban Martín Lecumberri	Agricultura	Alicante	Lope de Vega
Antonio Regalado González	Literatura	Zamora	Lope de Vega
Luis Brull de Leoz	Geografía e Historia	Calatayud	Lope de Vega
Joaquín Álvarez Pastor	Filosofía	Valencia	Pérez Galdós
Felipe Manzano Sánchez	Agricultura	Guadalajara	Pérez Galdós
Antonio Rodríguez y Rodríguez-Moñino	Literatura	Orihuela	Pérez Galdós
José Barceló Matutano	Física y Química	Castellón	Pérez Galdós
Eduardo García Rodríguez	Historia Natural	Reus	Pérez Galdós
Bienvenido Martín García	Latín	Córdoba	Pérez Galdós

José María Igual Merino	Geografía e Historia	Logroño	Pérez Galdós
Luis Curiel Curiel	Francés	Santander	Pérez Galdós
Ángel Revilla Marcos	Literatura	Segovia	Quevedo
José Luis Asián Peña	Geografía e Historia	Barcelona	Quevedo
Antonio Carsi Zacarés	Matemáticas	Calatayud	Quevedo
Moisés Sánchez Barrado	Latín	Burgos	Quevedo
Isidoro Fernández Uribe	Filosofía	Melilla	Alcalá de Henares
Rubén Landa Vaz	Filosofía	Segovia	El Escorial

Basta una rápida lectura del listado de estos profesores para comprobar la riqueza humana e intelectual que se incorporó a Madrid durante la etapa republicana. En esta ciudad confluyeron catedráticos veteranos como Antonio Machado Ruiz, José Albiñana Mompó, Braulio Tamayo Zamora o Salvador Velayos González, con otros más jóvenes como Rafael Lapesa Melgar, Vicente Aleixandre Ferrandis, José Barceló Matutano o Carlos Vidal Box. Conviene subrayar este rasgo de la edad de esos cualificados docentes, entre los que no escaseaban los jóvenes: 39 tenían menos de 40 años y 11 no llegaban a los 30 años de edad.

Otro aspecto significativo que conforma su personalidad académica y pedagógica es su vinculación con la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) que se refleja en la tabla 3.

Tabla 3: *Catedráticos según la materia que imparten y su vinculación con la JAE*

CÁTEDRA	CATEDRÁTICOS	VINCULACIÓN DIRECTA CON LA JAE	VINCULACIÓN INDIRECTA CON LA JAE
Matemáticas	10	4	-
Historia Natural	6	3	1
Agricultura	8	7	-
Física y Química	6	2	1
Filosofía	8	3	1
Geografía e Historia	7	5	1
Lengua y Literatura	8	2	2
Latín	6	3	3
Francés	7	4	3
Dibujo	1	0	1

De estos sesenta y siete catedráticos treinta y tres estuvieron vinculados directamente con la JAE. En algunos casos fueron aspirantes al Magisterio Secundario o catedráticos del Instituto-Escuela, otros fueron pensionados o equiparados a pensionados y, por último cabe señalar a los que, normalmente como becarios, estudiaron, trabajaron o investigaron en algunas de las instituciones de la JAE.

En esa vinculación con la JAE se observa una mayor presencia entre los catedráticos de las asignaturas vinculadas con las Ciencias, dieciséis, que los que estaban vinculados con las Letras, trece, habiendo también cuatro de Francés. Entre esos treinta y tres catedráticos vinculados con la JAE, veintitrés tenían menos de cuarenta años y siete menos de treinta.

A ellos habría que añadir otros trece catedráticos que, en su momento, solicitaron pensión, equiparación a pensión o ser nombrados aspirantes al Magisterio Secundario y no vieron atendidas sus solicitudes. Se trata de José Albiñana Mompó, Enrique Álvarez López, Joaquín Buendía Villalva, Manuel Cardenal de Iracheta, Daniel Ferbal Campos, José Ferrero Sánchez, Eduardo Manuel del Palacio Chevalier, Ángel Revilla Campos, Moisés Sánchez Barrado, Juan Sapiña Camaró, Tarsicio Seco Marcos, Salvador Velayos González y Juan Antonio Tamayo Rubio.

Dando por supuesta la valía profesional de los catedráticos citados, sorprende que, en algunos casos, la negativa a su solicitud, por ejemplo de pensión o de equiparación a pensión, se produjera en varias ocasiones. Por ejemplo, Ángel Revilla vio desestimada su solicitud en tres ocasiones; José Albiñana en cuatro; Manuel Cardenal en cinco y el catedrático de Dibujo, Joaquín Buendía, en siete ocasiones, caso ciertamente sorprendente. Y aunque se podría suponer que en esos rechazos hubiese causas ideológicas, considerando a la JAE como un instrumento del progresismo educativo que filtrase las solicitudes por consideraciones políticas, ese supuesto podría explicar la no elección de solicitantes conservadores como Joaquín Buendía o Tarsicio Seco, pero tal sesgo ideológico-político sería difícilmente aplicable respecto a militantes socialistas como Manuel Cardenal, Daniel Ferbal o Juan Sapiña.⁴⁷

47 De la misma forma que resulta de gran interés conocer la trayectoria vital de los profesores vinculados con la JAE en cualquiera de las modalidades posibles de colaboración, puede resultar provechoso el conocer las razones por las que otros docentes no fueron pensionados, equiparados a pensionados o admitidos como aspirantes al magisterio secundario. Sobre todo en aquellos casos en los que el mismo profesor, como hemos visto, reitera años tras año la solicitud correspondiente.

Sí estuvieron vinculados con la JAE los catedráticos de la tabla 4 con una vinculación que varió desde la obtención de una pensión, ser equiparados a pensionado (EP), ser aspirantes al Magisterio Secundario (AMS) del Instituto-Escuela a otro tipo de vinculación como ostentar una cátedra del Instituto-Escuela o ser becario o colaborador de alguna de las varias instituciones científicas sustentadas por la JAE.

Tabla 4: *Relación de catedráticos vinculados con la JAE y modo de vinculación:*

NOMBRE Y APELLIDOS	PENSIÓN	AMS	OTROS
José Ramón González Regueral	X		
Lorenzo Martínez Hernández			X
Emilio Pérez Carranza	X	X	
Pedro Aguado Bleyé	X		
Pedro Antonio Martín Robles	X		
Antonio Machado Ruiz	X		
Federico Bonet Marco			X
Luis Clemente Hernando Balmori	X		
Rosario Fuentes Pérez	X (EP)		
Federico Alicart Garcés	X (EP)		
Ángel Hernansáez Meoro	X		
María Elena Gómez Moreno		X	X
Rafael Lapesa Melgar			X
Carlos Vidal Box	X	X	
Jenara Vicenta Arnal Yarza	X		
José María Albareda Herrera	X		
Manuel Núñez de Arenas	X		
Carlos Calvo Carbonell		X	
Fernando Mascaró Carrillo	X		
Juan Aznar Ponte	X		X
Santiago Blanco Puente		X	
José María Susaeta Ochoa de Echagüen	X		
Nicomedes Esteban Martín Lecumberri	X		
Luis Brull de Leoz		X	
Joaquín Álvarez Pastor	X		

Felipe Manzano Sánchez	X		
Antonio Rodríguez y Rodríguez-Moñino	X		
José Barceló Matutano	X		
Bienvenido Martín García	X (EP)	X	
José María Igual Merino	X		
Luis Curiel Curiel	X		
José Luis Asián Peña	X		
Rubén Landa Vaz	X		

Como se muestra en la tabla 4 la mayor parte de los catedráticos que tuvieron vinculación con la JAE lo fueron como pensionados o equiparados a pensionados, concretamente veintiséis. Siete, tres de ellos también pertenecientes al grupo anterior, fueron aspirantes al Magisterio Secundario y, por último, otros cinco tuvieron otro tipo de vinculación con la JAE, aunque también dos de ellos formaron parte de los grupos precedentes.

Refiriéndonos al grupo más numeroso nos encontramos con profesores que adquirieron la experiencia que se deriva de haber estado pensionado, normalmente fuera de España. Gracias a esas pensiones realizaron investigaciones de carácter científico (doce casos) o pedagógico (nueve casos) o ambas (cinco casos), y siempre con el compromiso de usar con los alumnos las buenas prácticas adquiridas e informar de ellas a otros docentes.⁴⁸ Es notable que, en algunos casos, el mismo docente haya obtenido varias ayudas. Por ejemplo, Joaquín Álvarez Pastor, Clemente Hernando Balmori y José María Susaeta Ochoa de Echagüen la obtuvieron en cuatro ocasiones; José María Albareda Herrera (futuro secretario general del CSIC desde 1939) tres veces, y otros cinco catedráticos en dos ocasiones. Normalmente se ha supuesto que su vinculación con la JAE, tan positiva para la trayectoria profesional de los docentes, se volvería contra ellos de cara a la depuración ocurrida al acabar la guerra civil, aunque en los casos que hemos estudiado no sucede exactamente así, ya que son ligeramente mejores los porcentajes de los profesores que fueron confirmados sin sufrir sanción alguna entre los que estaban vinculados a la JAE que entre los que no lo estuvieron.

⁴⁸ Hay que indicar que en algunos casos la pensión se disfrutó antes de que el interesado fuese catedrático o incluso profesor, aunque la mayor parte de los catedráticos estudiados ya lo eran cuando obtuvieron la pensión correspondiente.

Otro aspecto, recogido en la tabla 2, es el lugar de procedencia de los catedráticos que accedieron a los institutos madrileños. Los datos ahí recogidos nos indican que un número importante de ellos procedían de institutos situados en capitales de provincias pequeñas o en localidades más pequeñas. En algunos casos, viendo su trayectoria en los años precedentes, se constata cómo fueron cambiando de centro poco a poco, bien por concurso de traslado, por permuta o por nueva oposición, en un claro intento de aproximarse a la capital del Estado. Hay que tener en cuenta al respecto que siempre ha sido una aspiración para muchos profesores tener su plaza en un instituto de Madrid donde culminar su carrera docente, más aún en una época en la que había pocos institutos y sólo un catedrático por materia.⁴⁹ No es de extrañar por tanto que uno de los grandes alicientes de los nuevos institutos creados en Madrid, además de su proximidad a los centros culturales y de investigación característicos de la capital de la República, fuera también ocupar una cátedra en ella. Ésa es quizás la razón de la llegada a Madrid de algunos de los catedráticos de más edad que, como los citados previamente, estaban próximos a los sesenta años cuando se instalaron en la ciudad sede del gobierno del Estado.

Por último, conviene destacar un nuevo aspecto sobre estos catedráticos que llegaron a Madrid en esos años. Se refiere al compromiso que una parte de ellos tuvieron no solo con los aspectos científicos y educativos más avanzados de la época, sino directamente con los planteamientos pedagógicos y políticos de la Segunda República. Vamos a encontrar entre ellos a casi todos los catedráticos y profesores que durante esos años fueron el referente pedagógico y, en cierta medida, ideológico del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.⁵⁰ Unos serán los directores y secretarios de los nuevos institutos o, en su defecto, los que fueron nombrados una vez comenzada la guerra civil. Otros ocuparán los puestos más relevantes de la sección de segunda enseñanza de la Comisión Nacional de Cultura, de la junta creada para la sustitución de la enseñanza impartida por las órdenes y congregaciones religiosas, de la Junta Técnica Inspector de la Segunda Enseñanza o, ya en plena guerra civil,

49 Con la excepción de los Institutos nacionales que contaban con dos cátedras de Matemáticas.

50 Lógicamente nos referimos al período que se extiende hasta el comienzo de la guerra civil. A partir de ese momento, y sobre todo en la etapa del ministro comunista Jesús Hernández o del anarquista Segundo Blanco, fueron muy pocos los que consiguieron sustraerse a los planteamientos partidistas que predominaron en esos momentos. Quizás la única excepción, explicable por su valía intelectual y humana, fuese la del catedrático de Historia natural y Director del Instituto de San Isidro, Enrique Rioja Lo-Bianco.

de la delegación en Madrid del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes cuando se desplace a Valencia primero y luego a Barcelona. En este caso, su significación política les llevará al acabar la guerra civil, prácticamente sin excepción, a tomar el camino del exilio. En el proceso de depuración que se realizó en ausencia de los mismos fueron separados definitivamente del servicio y dados de baja en el escalafón de los catedráticos de instituto.

En consecuencia podemos concretar el perfil medio del catedrático que accedió voluntariamente a estos centros. Estaría configurado a partir de una o varias de las siguientes características: brillante carrera universitaria, en algunos casos con más de una licenciatura; con regularidad premio extraordinario en la licenciatura y en el doctorado; edad inferior a los cuarenta años y por tanto en plena madurez intelectual; procedencia de institutos de capital de provincia o incluso de localidades no capital de provincia; vinculación con la JAE, normalmente como pensionados o equiparados a pensionados; y compromiso intelectual con los aspectos científicos, culturales y educativos más avanzados de la época que en algunos casos alcanzó también al campo de las responsabilidades políticas.

Dadas estas características es fácil imaginar las consecuencias de la acción docente de estos profesores sobre la enseñanza madrileña si hubiera tenido continuidad. Si bien para confirmar esta suposición se requiere hacer un estudio detallado de la documentación existente en los institutos madrileños en que prestaron sus servicios.⁵¹ No obstante, podemos señalar que en los centros en los que enseñaron quedó plasmada una impronta pedagógica en la que se reconocen una gran parte de los supuestos educativos que asociamos con la JAE, más aún si tenemos en cuenta que muchos de los directores y secretarios nombrados para el gobierno de los institutos estaban o habían estado vinculados con la misma. Todo ello lo apreciamos, por ejemplo, en la establecimiento y desarrollo de los gabinetes de historia natural y física y química, las salidas al medio, las visitas a museos, fábricas e industrias, la suscripción a numerosas revistas científicas, literarias y pedagógicas, el fomento de la biblioteca del centro y la promoción de actividades físicas y deportivas. En general una enseñanza que dejaba a un lado la lección magistral y se centraba en una práctica educativa más participativa y más próxima al alumno y a la realidad que le rodeaba.

⁵¹ Por nuestra parte estamos realizando un completo estudio sobre el Instituto Calderón de la Barca que incluye numerosos datos en ese sentido.

LA GUERRA CIVIL: EL PRINCIPIO DEL FIN

La guerra civil supuso un terrible drama para la sociedad madrileña extensible a todos los ámbitos de la misma incluido el educativo. Lógicamente los institutos de la ciudad no quedaron exentos de esa situación dramática. En la tabla siguiente resumimos lo que ocurrió en ellos durante los tres trágicos cursos que duró la guerra civil.

Tabla 5: *Localización y evolución de los institutos madrileños durante la guerra civil.*

INSTITUTO	LOCALIZACIÓN	EVOLUCIÓN DURANTE LA GUERRA CIVIL
San Isidro	C/ Toledo, 39	Permaneció abierto y volvió a tener alumnos en el curso 1938-39.
Cardenal Cisneros	C/ Reyes, 4	Cuartel de Milicias y del Regimiento nº 4, al encontrarse cerca del frente fue después desalojado.
Instituto-Escuela	Sede de los Altos del Hipódromo en la colina de los Chopos y sede del Retiro en el cerrillo de San Blas.	La sede de los Altos del Hipódromo fue desalojada al encontrarse cerca del frente y la sede de Retiro fue utilizada como observatorio y emplazamiento de artillería antiaérea.
Cervantes	C/ Prim, 3	Utilizado como cuartel, al ser bombardeado en dos ocasiones fue desalojado hasta su rehabilitación en 1938 por la Liga Nacional de Mutilados de Guerra.
Antonio de Nebrija	Plaza del Duque de Pastrana, 5	Funcionó como cuartel durante la guerra.
Calderón de la Barca	C/ Mártires de Alcalá, 8	Desalojado al encontrarse cerca del frente.
Velázquez	C/ Velázquez, 74 y C/ Núñez de Balboa, 30	Ocupado por unidades militares.
Goya	C/ Arturo Soria, 507	Ocupado por unidades militares.

Lagasca	C/ Cartagena, 151	Funcionó durante toda la guerra.
Pérez Galdós	C/ San Mateo, 4 y después C/ O'Donnell, 57	Cerrado durante unos meses, volvió a funcionar a partir del verano de 1937 pero en sedes distintas a la que inicialmente había ocupado en la C/ Barco 24.
Quevedo	C/ Federico Balart, 8	Ocupado por diferentes unidades militares.
Lope de Vega	C/ Manuel Silvela, 4	Funcionó durante toda la guerra. En él se encontraba la secretaria única de los institutos madrileños.
Alcalá de Henares	Plaza de San Diego, 6	Ocupado por unidades militares.
El Escorial	Ala izquierda del Monasterio de El Escorial	Ocupado por unidades militares y durante los primeros meses de la guerra utilizado como cárcel.
Instituto para Obreros	C/ José Abascal, 39	Funcionó a partir de su creación en 1937.

Como se aprecia en la tabla solo tres institutos mantuvieron las actividades docentes con la aparente normalidad permitida por la guerra civil. Se trata de los institutos Lope de Vega, Lagasca y Pérez Galdós. Los dos primeros reanudaron sus actividades en mayo de 1937 y el tercero en el verano de ese año pero en una sede distinta de la habitual que se encontraba cerrada. A ellos hay que añadir, a finales de 1937, al Instituto para Obreros de Madrid y durante los meses que duró el curso 1938-39 al Instituto de San Isidro que había permanecido abierto sin ser ocupado y cuya puesta en marcha permitió descongestionar a los otros institutos que permanecían activos.⁵² Para futuras

⁵² Estos centros sufrieron diferentes avatares a lo largo de los tres años de guerra. El Instituto Lope de Vega actuó como centro rector de la segunda enseñanza madrileña, ya que en él estaba la secretaría única de todo Madrid y su director Fernando Mascaró Carrillo era el director que actuaba de enlace con la Delegación en Madrid del Ministerio de Instrucción Pública. Durante un tiempo utilizó, además de su sede habitual de la calle Manuel Silvela, 4, la Residencia de Señoritas del número 53 de la calle Fortuny hasta que el 3 de mayo de 1938 fue alcanzado por un obús de artillería y los alumnos volvieron a Manuel Silvela pero en turno de tarde. También tuvo desde mayo a septiembre de 1937 una sección en la anti-

investigaciones dejamos el análisis de los profesores que durante esos difíciles años siguieron ejerciendo su labor en los institutos del Madrid sitiado. En muchos casos no formaban parte de la plantilla de estos centros, pero su presencia en la ciudad durante la guerra les llevó a seguir ejerciendo la actividad docente en los mismos.

CLAUSURA DE LOS INSTITUTOS REPUBLICANOS MADRILEÑOS

Al acabar la guerra civil el nuevo gobierno tomó rápidamente decisiones sobre los institutos madrileños.⁵³ Ya sabemos que la situación de los institutos era diferente según el uso que habían tenido durante la misma, aunque el que hubieran seguido funcionando no fue razón suficiente para que se mantuvieran en activo. Así, los institutos Lagasca y Pérez Galdós fueron clausurados. Otros, que no habían funcionado, fueron respetados, como los institutos Cardenal Cisneros y Cervantes. En la tabla siguiente se resume lo que sucedió a los diferentes institutos una vez finalizada la guerra civil. En el caso de los institutos que fueron clausurados, inicialmente de forma provisional y más tarde definitiva, se señala adonde se remitió el archivo del mismo.

guía sede de la Escuela de Aparejadores del número 4 de la calle San Mateo donde se situó después el Instituto Pérez Galdós. Este centro había estado cerrado parte del curso 1936-37; reanudó sus actividades para el curso 1937-38 hasta que sufrió numerosos daños producidos por los obuses. Tuvo que desplazarse entonces en el curso 1938-39 al local del antiguo Colegio Loreto en la calle O'Donnell, 57, curiosamente el lugar previsto para que de forma provisional se instalase el Instituto Elcano que, como se ha indicado, no pudo funcionar por el comienzo de la guerra. Éste último cambio es el que explica la necesidad de poner en marcha un nuevo centro, el Instituto de San Isidro, dependiente del Pérez Galdós para evitar desplazamientos peligrosos a los alumnos de la zona centro de Madrid. Los otros dos centros, el Instituto Lagasca y el Instituto para Obreros, no se vieron directamente afectados por los bombardeos que sufrió Madrid ni por los proyectiles de artillería. En el caso del segundo se explica por su situación en el barrio de Salamanca, entorno donde la guerra dejó pocas señales. El Instituto Lagasca estaba situado en la barriada obrera de Prosperidad, donde no había instalaciones administrativas, políticas o militares de relevancia.

53 La Orden de 4 de abril de 1939 (BOE del 15 de abril, núm. 105, págs. 2111 y 2112) reducía los institutos de enseñanza media de Madrid a seis. La Orden de 4 de agosto de 1939 (BOE del 10 de agosto, núm. 222, pág. 4357) adscribía los bienes, documentación y material pedagógico de los institutos suprimidos a los que permanecían en activo.

Tabla 6: *Los institutos madrileños a partir de abril de 1939 y el destino que tuvo el archivo de cada uno de ellos.*

Instituto	Situación a partir de abril de 1939	Destino del archivo del instituto
San Isidro	Activo	En el propio centro
Cardenal Cisneros	Activo	Archivo Regional de la Comunidad de Madrid
Instituto-Escuela	Reconvertido en los institutos Ramiro de Maeztu e Isabel la Católica	Archivos de ambos centros
Cervantes	Activo	En el propio centro
Antonio de Nebrija	Clausurado y devuelto el edificio a la Compañía de Jesús	Archivo del IES Ramiro de Maeztu
Calderón de la Barca	Clausurado y devuelto el edificio a la Compañía de Jesús	Archivo del IES San Isidro
Velázquez	Clausurado	Archivo del IES Ramiro de Maeztu
Goya	Clausurado	Archivo del IES Lope de Vega
Lagasca	Clausurado	Archivo del IES Isabel la Católica
Pérez Galdós	Clausurado	Archivo del IES Cervantes
Quevedo	Clausurado. Se instala en el edificio la Escuela Superior de Trabajo	Archivo Regional de la Comunidad de Madrid
Lope de Vega	Activo	En el propio centro
Alcalá de Henares	Activo. Actual Instituto Complutense	En el propio centro
El Escorial	Clausurado y devuelto el edificio a los Padres Agustinos	Archivo del IES San Isidro
Instituto para Obreros	Eliminado	Desconocido

De los datos precedentes se pueden extraer las siguientes conclusiones. Se mantuvieron los institutos históricos madrileños, San Isidro y Cardenal Cisneros; en ambos casos con alumnado masculino. Los otros dos centros

que existían con anterioridad a la llegada de la República sufrieron cambios. El Instituto Cervantes continuó sus actividades pero solo con alumnado femenino. El Instituto-Escuela, que tenía una trayectoria educativa totalmente diferente a la ideología del nuevo régimen, dejó de existir como tal al desdoblarse en dos centros, uno con alumnado masculino y conservando un estatus especial de centro experimental, el Instituto Ramiro de Maeztu, y el otro con alumnado femenino, el Instituto Isabel la Católica. Ambos se ubicaron físicamente en las instalaciones que el Instituto-Escuela tenía en los Altos del Hipódromo y en el Retiro. De los institutos creados durante la época estudiada sólo se mantuvieron dos: el Lope de Vega, con alumnado femenino, y el de Alcalá de Henares, que poco tiempo después pasará a llamarse Complutense, con alumnado masculino. Los demás fueron clausurados. En algunos casos se devolvieron los edificios en los que estaban situados a sus propietarios o usufructuarios en 1931. Así sucedió con el Instituto Antonio de Nebrija y el Instituto Calderón de la Barca, que volvieron a la Compañía de Jesús, y el Instituto de El Escorial que pasó de nuevo a los Padres Agustinos. Los demás, normalmente situados en edificios alquilados, fueron clausurados. Su mobiliario, material pedagógico y documentación se transfirió para su uso y custodia a alguno de los institutos que persisten en la actualidad. El caso más especial es el del Instituto para Obreros. Oficialmente no fue reconocido como centro ya que no hubo ninguna disposición oficial sobre el mismo. Es como si nunca hubiera existido y no hemos encontrado ningún dato referente a lo que pudo pasar con su mobiliario y con la documentación que pudo generar en el año y medio de su existencia.

DEPURACIÓN Y DIÁSPORA DEL PROFESORADO

Es conocida la labor realizada por el Ministerio de Educación Nacional, una vez acabada la guerra, dirigida a depurar a los funcionarios de dicho Ministerio, incluidos los catedráticos de los institutos de segunda enseñanza. La depuración también afectó a todos los funcionarios del Estado y al personal relacionado con la Administración pública. Esa acción se produjo desgraciadamente como una acción imprescindible, cuando tras el conflicto fratricida se quiso conocer con exactitud la mayor o menor fidelidad que las personas que iban a ser depuradas tenían con el Estado al que servían. En nuestro caso, el «conflicto» fue un golpe de Estado que desembocó en una cruenta guerra

civil y que dividió al país en dos partes enfrentadas con la máxima crudeza. Por ello, las autoridades gubernativas de ambos bandos contendientes, al margen de la legitimidad objetiva que tuviese cada uno de ellos, necesitaban con urgencia conocer la fidelidad de los funcionarios que se encontraban en las zonas que controlaban. Por tal razón, los sometieron al proceso depurador, que se hizo más visible, al acabar la guerra, en el bando contendiente que resultó vencedor de la misma.

Así el proceso depurador se desarrolló tanto en el territorio que permaneció fiel al gobierno de la República como en el que triunfó el golpe militar y, en éste se fue extendiendo a medida que la zona bajo control de los insurrectos iba creciendo con el devenir de la guerra. En el primer caso nos encontramos con decretos de depuración desde agosto de 1936. En el primero se separó del servicio y se dio de baja en el escalafón a cuatro catedráticos de instituto. En el campo contrario los primeros expedientes de depuración se resolvieron mediante órdenes de la Junta Técnica del Estado, en agosto de 1937, aunque otras instancias ya habían actuado a partir de agosto de 1936. Este tipo de disposiciones fueron goteando hasta la finalización de la guerra, generalizándose después, fundamentalmente entre 1939 y 1943, y afectando prácticamente a todos los profesores.

La depuración, a pesar de la carga negativa que conllevaba, fue un hecho inevitable, consecuencia de un sangriento conflicto bélico. En todo caso tuvo, en la mayor parte de los casos, connotaciones negativas, aun en el supuesto de que la resolución de la misma fuera favorable al interesado. En el contexto de este trabajo, hemos analizado las consecuencias de la depuración para los 67 catedráticos de los institutos republicanos madrileños que acabaron el curso 1935-36⁵⁴ y con los que podemos establecer tres trayectorias diferentes. Unos fueron separados del servicio y dados de baja en el escalafón correspondiente, en algunos casos tras haber tomado el camino del exilio para continuar su brillante trayectoria académica en otros países, fundamentalmente de Hispanoamérica. Otros, a pesar de ser confirmados en su cargo de catedrático, sufrieron algún tipo de sanción. En los casos más graves consistió en la suspensión de empleo y sueldo durante más de un año. En los menos graves, pero también dolorosos, los afectados fueron inhabilitados, de

54 En parte como consecuencia del presente trabajo hemos iniciado una línea de investigación relativa a la depuración de los catedráticos de los institutos de segunda enseñanza que afecta a todos los que estaban en activo en el curso 1935-36. Partiendo del último escalafón de los mismos, previo a la guerra civil, abarca más de 700 catedráticos.

forma permanente o por varios años, para el ejercicio de cargos directivos o de confianza relacionados con el mundo de la cultura o de la educación. Por último, el grupo más numeroso estuvo formado por quienes, tras sufrir el proceso de depuración, fueron confirmados en su puesto de trabajo sin tener ningún tipo de sanción.

Los datos exactos son los siguientes: veinte catedráticos (29,5%) fueron separados del servicio y dados de baja en el escalafón correspondiente, aplicando para los que habían tomado el camino del exilio el artículo 171 de la Ley de Instrucción Pública de 1857 todavía vigente.⁵⁵ Dieciséis catedráticos (23,5%) mantuvieron su cargo pero sufrieron algún tipo de sanción, que podía incluir además de las ya citadas, la postergación y el traslado forzoso. Veintinueve catedráticos (46%) fueron confirmados en su puesto de trabajo. En un caso, el de Antonio Machado Ruiz, al haber fallecido se archivó el expediente de depuración por orden de la superioridad. En otro, correspondiente a Antonio Bernárdez Tarancón, desconocemos con exactitud lo que le ocurrió.

Algunos catedráticos del primer o segundo grupo citado sufrieron en paralelo al proceso depurador un proceso judicial, normalmente de la jurisdicción militar, que llevó a alguno a la cárcel o a campos de reeducación durante meses o años.

Los que no sufrieron sanción alguna se vieron, en algunos casos, favorecidos por cargos o prebendas del nuevo régimen. Pero, a pesar de ello, hasta estos últimos sufrieron las consecuencias de la clausura de los institutos madrileños ya que al ser confirmados en sus puestos de trabajo, estos no se encontraban, en la mayor parte de los casos, en el instituto madrileño donde estaban adscritos interinamente en 1936 sino en la capital de provincia o localidad donde tenían su plaza en propiedad. O en el caso de que fueran numerarios de un instituto madrileño, éste pudo ser alguno de los institutos clausurados. Entonces debieron de ser recolocados en otros centros normalmente fuera de Madrid, aunque para alguno pudo haber la posibilidad de quedarse en Madrid, en el recién creado Instituto Beatriz Galindo. Y así, lo que la guerra había iniciado las disposiciones gubernativas acabaron de culminar

55 Se trata de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, debida a Claudio Moyano Samaniego. Su artículo 171 regulaba que «los Profesores que no se presenten a servir sus cargos en el tiempo que prescriban los Reglamentos, o permanezcan ausentes del punto de su residencia sin la debida autorización, se entenderá que renuncian a sus destinos: si alegaren no haberse presentado por justa causa se formará expediente en los términos prescritos en el artículo anterior».

por lo que un magnífico plantel, quizás único hasta ese momento en la historia pedagógica española, se dispersó por los diferentes caminos señalados.

Como consecuencia de esa dispersión todo lo que hubieran podido realizar tanto a nivel docente en los institutos madrileños como a nivel de una fecunda producción intelectual, científica, histórica, artística, literaria, se truncó. Porque, y con esto terminamos, hay una gran paradoja que se produce en muchos de ellos a partir de ese momento. Cuando se observan sus trayectorias vitales, especialmente de los más jóvenes, hasta 1936 y cómo las continúan tras permanecer en España a partir de 1939, se aprecia el profundo cambio entre un antes y un después de la guerra civil. En muchos casos ese después es una tranquila, pero anodina, vida en la España provinciana de los años cuarenta, cincuenta y sesenta. En ella, aunque destaquen en su lugar de destino, su actividad académica y científica no se extenderá normalmente más allá de las paredes de su instituto y de su ámbito local o provincial.

CONCLUSIONES

Hemos pretendido poner de manifiesto las circunstancias que llevaron a la creación en Madrid y su provincia de diez institutos en un periodo de dos años. El inicio de este proceso fueron los planteamientos ideológicos y políticos, en materia educativa, de los partidos que conformaron el gobierno de los primeros años de la Segunda República española. Estos planteamientos se vieron estimulados, sobre todo en lo referente a la segunda enseñanza, por la supresión de la Compañía de Jesús en 1932 y la posterior Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 1933. Ambas medidas dejaron a miles de alumnos de segunda enseñanza sin centro escolar y, en consecuencia, obligó a los poderes públicos a un esfuerzo sin igual para crear centros educativos que se hiciesen cargo de los mismos. Este desencadenante tuvo una importante consecuencia. Surgió por primera vez la figura de los colegios subvencionados de segunda enseñanza, quizás un precedente en el tiempo de lo que casi cincuenta años después dio lugar al concierto de centros de enseñanza que no eran de titularidad pública.

Los nuevos institutos madrileños, nacionales y locales primero, y después todos nacionales, debieron de cubrir sus necesidades inmediatas, instalaciones, material, personal de administración y servicios, profesorado, etc., de forma, en algunos casos muy precipitada. Respecto al profesorado tu-

vieron que arbitrarse medidas extraordinarias para que los centros pudieran comenzar con una plantilla capaz de cubrir las necesidades docentes. En el caso de los tres institutos creados en 1932 todas las cátedras fueron cubiertas por catedráticos mediante un concurso especial, pero en los siete creados en 1933 solo dos tercios de las cátedras, en los situados en Madrid capital, y la dirección en los de la provincia fueron cubiertas por catedráticos. El resto de las plazas las ocuparon encargados de curso, procedentes en su inmensa mayoría de los cursillos de formación y perfeccionamiento celebrados en el verano de 1933.

Estas medidas permitieron la instalación en la capital del Estado y en su provincia de más de ciento cincuenta docentes procedentes, en su inmensa mayoría, de centros situados en otras provincias. Concentrando nuestra atención en los 67 catedráticos en activo en el curso 1935-36 nos hemos encontrado con una pléyade excepcional de docentes de los que se han analizado algunas características que conforman la excepcionalidad del conjunto. Entre ellas se han destacado su juventud, la brillantez de los estudios realizados, su vinculación con la JAE, la procedencia de institutos de provincia, bien de la capital de la misma o incluso de otras localidades, y, la posibilidad que se les abrió al llegar a Madrid a muchos de ellos de seguir desarrollando una brillante carrera, no solo en el campo de la enseñanza, sino también en el de la investigación o incluso de la política. Todas estas circunstancias dieron lugar a una situación irrepetible, pudiéndose afirmar que Madrid conoció una edad de plata de la educación española que se había ido configurando a lo largo de las primeras décadas del siglo xx.

No obstante, el inicio y desarrollo de la guerra civil significó no solo la desaparición de la mayor parte de los institutos creados sino la diáspora de estos catedráticos que quedaron divididos en tres grupos: los que fueron dados de baja en el escalafón; los que quedaron confirmados en su cargo pero sufriendo algún tipo de sanción, como la suspensión temporal de sus funciones, el traslado, la postergación o inhabilitación, y los que recibieron la confirmación de su puesto de trabajo sin sanción alguna. Pero incluso entre estos últimos la confirmación de su función les devolvió a sus institutos de procedencia. Se produjo entonces la dispersión de los mismos, lo que en muchos casos llevó aparejado que lo que hubiera sido una brillante carrera profesional se quedara reducida a la anodina comodidad de los institutos de provincia durante las siguientes décadas.

Tras esta aproximación consideramos por tanto necesario e impor-

tante que los institutos de enseñanza secundaria creados no solo en Madrid, sino en todo el Estado español, entre 1931 y 1936, y clausurados luego en 1939, sean mejor conocidos para recobrar el puesto que les corresponde por derecho propio en la historia de la educación española del siglo xx. Ese conocimiento más profundo traerá aparejado, en paralelo, el reconocimiento y aprecio de los docentes y alumnos que enseñaron y se formaron en ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAQUE HONTANGAS, N. (2001). «El Instituto Femenino Infanta Beatriz y la inserción de las mujeres en los institutos de Enseñanza Secundaria de Madrid (1900-1930)», *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, nº 2.
- BERNAL, C. «Historia del Instituto Cervantes», en http://www.ceimes.es/museo_virtual/cervantes_historia (Consultado 20/09/2014)
- CATEDRA 1960-61. PRONTUARIO DEL PROFESOR (1960). *Revista de Enseñanza Media*, nº 100, Dirección general de Enseñanza Media, Ministerio de Educación Nacional.
- ESCRIVÁ MOSCARDO, C. «Los Institutos para obreros, un hermoso sueño republicano», en <http://institutosobrerros.blogspot.com.es/> (Consultado 20/09/2014)
- FERNÁNDEZ BURGUEÑO, V., FERNÁNDEZ LÁZARO, E., LÁZARO MARÍ, E. (2014). «Educación en tiempos de conflicto. El Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de San Isidro (julio de 1936 – marzo de 1939)», en *El Instituto de San Isidro. Saber y patrimonio. Apuntes para una historia*, (ed. Leonor González de la Lastra y Vicente José Fernández Burgueño), Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 419-440.
- FERNÁNDEZ BURGUEÑO, V. y RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2011). «El Instituto de San Isidro (1901-1936). La Edad de Plata de la enseñanza oficial», en *Participación Educativa*, número extraordinario, p. 211-224. *Gaceta de Madrid. Gaceta de la Republica. Boletín Oficial del Estado*.
- GONZÁLEZ DE LA LASTRA, L y FERNÁNDEZ BURGUEÑO, V.J. (2014). *El Instituto de San Isidro. Saber y patrimonio. Apuntes para una historia*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- GONZÁLEZ-GULLÓN, J. L. (2008). «Los jesuitas en Madrid durante la Segunda República», en *La República y la guerra civil. Setenta años después*, Editorial Actas, p. 1025-1037.

- MARTÍN VILLA, R. (2012). «Actividades de difusión del patrimonio histórico educativo. El museo del Instituto San Isidro» en *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (ed. Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela), Madrid, Doce Calles-CEIMES, p. 151-158.
- MARTÍNEZ ALFARO, E. (2009). *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela sección Retiro de Madrid*, Madrid, Biblioteca Nueva-CEIMES.
- POVEDA SANZ, M. (2013). «Mujeres y segunda enseñanza en Madrid (1931-1939)», Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid. Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, <http://eprints.ucm.es/25017/1/T35287.pdf> (Consultado 20/09/2014).
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (2009). *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ROJO, Isidro, (2007). «75 años del Complutense», Alcalá de Henares, IES Complutense, <http://iescomplutense.es/ies/historia> (Consultado 20/09/2014).

GUILLERMO DÍAZ-PLAJA: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
EN CATALUÑA EN EL CONTEXTO DE LA JAE

Juana María González García
Universidad internacional de La Rioja

INTRODUCCIÓN

En este artículo se profundiza en la figura del profesor, escritor y académico Guillermo Díaz-Plaja (1909-1984) y, concretamente, en las innovaciones pedagógicas que el autor introdujo en la enseñanza de la lengua y la literatura en los años treinta, tiempo en que fue profesor del Institut-Escola del Parc de la Ciutadella (también conocido como Institut-Escola de la Generalitat) y en el Institut-Escola Pi i Margall en Barcelona.¹ Estos institutos de secundaria, junto con el Institut-Escola Ausiàs March y el Institut-Escola Manuel Bartolomé Cossío, fueron experiencias piloto dependientes de la Generalitat que tuvieron como referente las actividades desarrolladas por el Instituto-Escuela de Madrid y la Junta para Ampliación de Estudios (JAE).² Parte del trabajo que Guillermo Díaz-Plaja desempeñó en estos centros educativos ha quedado resumido en los numerosos manuales que escribió para sus alumnos de lengua y literatura y en algunos artículos que el autor publicó en las revistas de dichos centros. En este trabajo se resumen algunos de los datos principales de la biografía de Díaz-Plaja así como de la historia de los centros en los que desempeñó su labor como profesor. También se examinan algunas de sus publicaciones de los años treinta relacionadas con su concepción de la enseñanza de la lengua y la literatura para señalar, finalmente, las renovaciones pedagógicas más importantes que el autor introdujo en su aula en estos años.

¹ Agradezco a Ana Díaz-Plaja Taboada sus oportunas apreciaciones y sugerencias en la elaboración de este artículo.

² Sobre el Instituto-Escuela de Madrid y sus actividades puede verse Encarnación Martínez Alfaro 2009.

ALGUNOS DATOS BIOGRÁFICOS

Guillermo Díaz-Plaja nació en Manresa (Barcelona) en 1909,³ ciudad que recordó siempre con cariño. Así lo refiere, por ejemplo, en uno de sus escritos autobiográficos:

Aun cuando no he residido nunca largamente en mi ciudad nativa, no he dejado de sentir hacia ella, hacia su raíz ignaciana –la *racine brûlante de Manrèse* de que habla Paul Claudel– la estimación que le debo (Díaz-Plaja 1966: 23-24).

Cursó sus estudios primarios en el Colegio de los Padres Escolapios de Barcelona porque su padre había sido destinado allí por motivos laborales:

Dejé Manresa, bien sabe Dios que sin culpa por mi parte. Tendría unos pocos meses cuando mi padre fue destinado a Barcelona, y desde entonces el trotamundos impenitente que siempre he sido tiene su eje permanente y diamantino en esta ciudad que «en sitio y belleza única» recuesta su perfecta hermosura entre la montaña y el mar (Díaz-Plaja 1966: 24).

Entre 1919 y 1924 estudió bachillerato en Gerona, de nuevo por motivos de traslado laboral de su padre, en el colegio de los hermanos Maristas, dependiente del Instituto de Gerona. Este tiempo fue fundamental para el despertar de la vocación humanística de Guillermo Díaz-Plaja:

Yo he proclamado bastantes veces que el origen de mi vocación humanística arranca de las aulas de Instituto de Gerona y, concretamente, de las clases que en él impartía un profesor excepcional: don Rafael Ballester. Mallorquín como mi padre, de quien era amigo, *bon vivant*, viajero por Europa, progresista en sus ideas, sus libros de texto llevaban un adelanto de veinte años sobre los demás de su clase. Oírle en mi adolescencia, fue un deslumbramiento. Todo se me hacía claro y sencillo (Díaz-Plaja 1966: 29).

Entre 1924 y 1925 publicó sus primeros artículos en la prensa. Posteriormente comenzó los estudios universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras, sección Letras, de la Universidad de Barcelona, tiempo en el que

3 Para más datos sobre la biografía de Guillermo Díaz-Plaja puede verse el sitio oficial del escritor www.guillermodiazplaja.com [consultado 17/7/2014] así como algunas de sus obras autobiográficas: *Retrato de un escritor: Guillermo Díaz-Plaja*, Barcelona, Pomaire, 1978; *Memoria de una generación destruida (1930-1936)*, prólogo de Julián Marías, San Cugat del Vallés, Delos-Aymá, 1966 y *Papers d'Identitat*, Barcelona, L'Espiga, 1959.

entró en contacto con jóvenes catalanes asiduos de las tertulias literarias del momento:

La Facultad era entonces de alumnado muy reducido: nos graduábamos media docena de aspirantes por cada sección, pero un indudable espíritu vocacional nos quemaba por dentro. Trepidábamos literalmente al contacto del movimiento literario. Esperábamos encandilados la aparición de cada número de *La Gaceta Literaria*. Leíamos y nos trasasábamos las revistas las minorías juveniles de España y de Europa [...]. Descubrimos el cine como clave estética de nuestro tiempo... (Díaz-Plaja 1966: 55).

Durante estos años, Díaz-Plaja formó parte de un grupo universitario integrado por Xavier de Salas, Miguel Batllori, Carlos Clavería, Ana María de Saavedra, Ramón Aramón, A. Serra Baldó, Pedro Grases y Juan Ramón Masoliver al que llegaban los ecos de los ismos de la vanguardia estética, y que tuvo como órgano de expresión una revista llamada *Hélix*. El grupo catalán que más influyó en su actitud estética fue el de la revista *L'amic de les Arts* que se publicaba en Sitges desde 1926 (este grupo conectaba con el famoso del «Ateneillo» de Hospitalet que giraba en torno al pintor Rafael Barradas).

En 1927 el autor se integró en la llamada «peña de los surrealistas», entre los que figuraban los autores vanguardistas Sebastià Gasch (1897-1980) y Lluís Montanyà (1903-1985), que se reunía todos los lunes por la noche en el café Colón de la plaza de Cataluña.⁴ Por esta tertulia pasaron autores y artistas como Salvador Dalí, Federico García Lorca o Joan Miró y en ella se gestaron y firmaron dos manifiestos. El primero, *Manifest*, en 1928 y el segundo, *Fulls grocs* (Hojas amarillas), de tono más agresivo y personal, en el que ya apareció la firma de Díaz-Plaja junto a la de los mencionados Lluís Montanyà y Sebastià Gasch, en 1929. En 1928, año en el que obtuvo premio extraordinario de licenciatura, Díaz-Plaja publicó su primer libro: *Epistolario de Goya* (1928). En 1931 se doctoró en la Universidad de Madrid, con la calificación de sobresaliente. Ese mismo año es nombrado ayudante de clases prácticas de la cátedra de Lengua y Literatura española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona. Un año después pasó a ocupar el cargo de profesor adjunto de la cátedra del Dr. Valbuena en la Universidad Autónoma de Barcelona. Sin embargo, tuvo que dejar ese puesto al ser nombrado profesor del Institut-Escola del Parc de Barcelona. Del tiempo en que trabajó como profesor del Institut-Escola recuerda Díaz-Plaja:

4 Cfr. Díaz-Plaja 1966: 61-63.

En el «Instituto Escuela» de Barcelona -entusiasta trasplante de la pedagogía admirable y a la vez ingenua de don Francisco Giner- tuve mis primeros discípulos, de los que sólo me separaba media docena de años, y muchos de los cuales son hoy mis amigos (Díaz-Plaja 1966: 134).

A partir de ese año participó en la organización del primer curso de Estética del Cine en la Universidad Autónoma de Barcelona, muy en la línea, como se ha podido ver, de las preocupaciones estéticas de los grupos de los jóvenes vanguardistas catalanes del momento. Refiriéndose a estos años subrayaba que el surrealismo estético de los grupos literarios a los que pertenecía, ligaba con películas como *Un chien andalou* de Luis Buñuel y Salvador Dalí. Sobre el cine, apuntaba el profesor manresano:

Dentro de la historia del cine nos encontrábamos en aquel momento final del cine mudo en el que el arte de la imagen llegaba a su plenitud, manejando todas las técnicas de la movilidad de la cámara [...]. Los grandes nombres de directores -Griffith, Dupont, Murnau, Fritz Lang, los rusos daban categoría personal a un arte que tenía en Carnudo, Epstein, Bela Balasz, los grandes teóricos que proyectaban el hecho cinematográfico hacia un plano intelectual trascendente (Díaz-Plaja 1966: 75-76).

Gracias al decano de la Facultad, Pedro Bosch-Gimpera, se logró organizar aquel curso sobre cine en el que también participaron los catedráticos Ángel Valbuena y Ángel de Apraiz:

El revulsivo que la novedad del acontecimiento comportó fue evidente. Los organismos de orientación cultural y pedagógica se movieron, por primera vez, hacia ese maravilloso instrumento captador del mundo. La Prensa acusó el impacto en largos comentarios. Las Corporaciones públicas ensayaron unos organismos encauzadores de esta nueva y prodigiosa posibilidad espiritual. No se obtuvieron grandes cosas. Pero aquel “Primer cursillo de cine” en nuestra Universidad de Barcelona constituye para nosotros todavía un alegre y orgulloso recuerdo (Díaz-Plaja 1966: 77).

Guillermo Díaz-Plaja dictó en este curso un ciclo de lecciones bajo el título de «Estética del cine» a partir de su libro *Una cultura del cine: introducción a una estética del film* publicado en 1930,⁵ que fue prologado por el propio Sebastià Gasch. En 1932 llegó a las librerías su trabajo

5 Cfr. Díaz-Plaja 1966: 77. Este texto fue recogido, ya en castellano, en el capítulo «Estética del cine mudo» que forma parte de su libro *El engaño a los ojos (Notas de estética menor)*, Barcelona, Destino, 1943, 81-118.

L'Avantguardisme a Catalunya i altres notes de crítica en el que manifestaba el conocimiento de los movimientos literarios más renovadores del momento y que también recoge algunas páginas dedicadas al cine. Tal vez gracias a que sacó el número uno de los cursillos nacionales de selección de profesorado de enseñanza media, en 1933 fue nombrado profesor del Institut-Escola Pi i Margall de Barcelona que se creó a partir del Institut-Escola de la Generalitat. Ese mismo año fue uno de los pasajeros del crucero por el Mediterráneo que organizó el Ministerio de Instrucción Pública y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

Debo a este viaje, en el orden literario, la emocionante búsqueda y el afortunado encuentro de consejas y cantigas en el viejo castellano de los sefardíes, en Esmirna, en Salónica, en Rodas (Díaz-Plaja 1966: 103-104).⁶

En 1934 viajó por América en el crucero que por aquel continente organizó la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. Ese mismo año, debido a su interés por otras artes, pasa a ocupar el cargo de director de la sección de Arte Dramático del Conservatorio del Liceo de Barcelona.

En 1935 tomó posesión de la plaza de catedrático numerario de literatura en el Instituto Jaime Balmes de Barcelona. Sobre los comienzos de su trabajo allí, el autor recuerda:

Quando yo llegué a mi cátedra del Instituto Jaime Balmes, en 1935, mi antecesor [...] llevaba muchos años abrumando a sus alumnos [...] con una gramática de difícil terminología y por una literatura excesivamente presidida por el gusto neoclásico. Una materia, pues, que debe ceñirse a ser norma expresiva y orientación estética, se había convertido en las horcas caudinas del Bachillerato. Cuando inicié mis ediciones gramaticales (*El Lenguaje*, 1935) algunos profesores dijeron: «¡Pero si esto son libros para la enseñanza primaria!» «¿Y qué enseñanza le corresponde a un niño de once años?» hube de replicar. Confieso que la tarea de ensayar fórmulas docentes, simplificadoras y clasificadoras me ha apasionado siempre. De los franceses, lo que más envidio son sus manuales escolares. En la medida que ello me ha sido posible yo he intentado hallar la misma *clarté* en mis manuales, y hoy tengo la alegría de ver mis métodos ya tan extendidos en Hispanoamérica como en la propia España (Díaz-Plaja 1966:120-121).

6 Sobre este crucero por el Mediterráneo puede verse también más información en *Crucero universitario por el Mediterráneo: verano de 1933*. Madrid, diciembre de 1995-enero de 1996 catálogo de exposición, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1995 y Julián Marías, *Notas de un viaje a Oriente* (edición de Daniel Marías y Francisco Javier Jiménez. Epílogo de Javier Marías), Madrid, Páginas de Espuma, 2011.

Como veremos más adelante, Díaz-Plaja escribió un número considerable de manuales de lengua y literatura española para la segunda enseñanza, en los que la claridad expositiva era uno de sus objetivos principales. Antes de la guerra, en 1935, fue reconocida su labor como escritor con el premio Nacional de Literatura por su obra *Introducción al estudio del Romanticismo español* que se publicó en 1936.

Durante la guerra civil, Díaz-Plaja ingresó en la Agrupación de Artillería de Costa y posteriormente en la Milicia de Cultura del Ejército de la República. Durante los años de la guerra siguió escribiendo y en 1937 publicó *La poesía lírica española*.

En 1939, tras ser depurado, Guillermo Díaz-Plaja recuperó su plaza en el Instituto Jaime Balmes de Barcelona. Después de la guerra, a pesar de su pasado republicano, ocupó diferentes puestos de responsabilidad: profesor de Estética y Filosofía del Arte de la Escuela Superior de Bellas Artes de Barcelona (1942-1944), académico correspondiente de la Real Academia Española (1943) -en 1967 fue nombrado académico numerario-, Vocal del Patronato Menéndez y Pelayo (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) (1943) y Académico correspondiente de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (1943). En 1966 fue nombrado, además, director del Instituto del Libro Español. Falleció en Barcelona el 27 de julio de 1984.

Las publicaciones de Díaz-Plaja son muy numerosas, especialmente a partir de los años cuarenta. Entre ellas habría que destacar, sin duda, sus trabajos: *El espíritu del Barroco: tres interpretaciones* (1940); *Federico García Lorca: estudio crítico* (1948); *Historia general de las literaturas hispánicas* (1949); *Modernismo frente a Noventa y Ocho: una introducción a Literatura española del siglo XX* (1951); *Poesía junta (1941-1966)* (1967); *Estructura y sentido del Novecentismo español* (1975), así como una gran cantidad de manuales y libros para la enseñanza de la lengua y la literatura que han sido una referencia fundamental para varias generaciones de estudiantes españoles. A este respecto, indicaba Fernando Valls:

No era lo mismo un Edelvives que un Díaz-Plaja, un José Rogerio Sánchez con «mención de honor» que un José Manuel Bleuca o un Gonzalo Menéndez Pidal. Si los primeros representaban el pensamiento más ortodoxo, tradicionalista y reaccionario, los segundos se habían educado en la tradición del institucionismo (Valls 1983: 73).

Díaz-Plaja representa [...] la tradición más liberal, aunque siempre -por supuesto- dentro del sistema y del grupo de los intelectuales vencedores. Sus obras son de lo mejor que encontramos entre lo legalizado en la España de posguerra. Tener como texto, en los años cuarenta, un Díaz-Plaja era un privilegio (Valls 1983: 83).

EL INSTITUT-ESCOLA DE LA GENERALITAT Y EL INSTITUT-ESCOLA PI I MARGALL

El Institut-Escola del Parc de la Ciutadella, también conocido como el Institut-Escola de la Generalitat, se fundó en octubre de 1931, después de la proclamación de la Segunda República y once meses antes de la aprobación del Estatuto de Autonomía de Cataluña⁷. El instituto fue concebido como un ensayo pedagógico que tuvo por analogía la misma organización y principios pedagógicos que el Instituto-Escuela de Madrid, que dependía de la JAE. Debido a esta estrecha relación el nombre oficial del Institut-Escola del Parc o de la Generalitat pasó a ser, desde 1933, Institut-Escola de Segon Ensenyament Giner de los Ríos de Barcelona.

El Institut-Escola del Parc dependía directamente de la Generalitat y su creación respondía a una necesidad de organizar y renovar la enseñanza secundaria en Cataluña. Entre las múltiples novedades que presentaba destacaba el uso como lengua vehicular del catalán, además planteaba un sistema de enseñanza que también tenía en cuenta las características del entorno geográfico y de la cultura propiamente catalanas.⁸ Esto se debía a la influencia del método de enseñanza de la Institución Libre de Enseñanza y del modelo del Instituto-Escuela de Madrid, que se había creado en 1918, pero también de la labor pedagógica de otros centros escolares catalanes públicos y privados y de gran parte de la intelectualidad catalana desde principios de siglo xx. Tal como indica Salvador Domènech i Domènech:

Desde la Reinaxença, passant pel Modernisme i el Noucentisme, hi ha un clar intent en la intel·lectualitat catalana de redreçar culturalment el país. En una visió estatal trobaríem que hi ha un paralelisme cultural, encara que no ideològic, entre els intel·lectuals que formaren part de l'obra creada per la Institución Libre de Enseñanza de Madrid i els intel·lectuals que impulsaren l'ensenyament aquí a l'etapa noucentista; etapa que tingué una gran esplendor amb l'assoliment de la Mancomunitat de Catalunya. Entre aquets noucentistes caldria citar el pedagog Eladi Homs [...] el poeta i assagista Josep Pijoan [...] i sobretot el filòsof Eugeni d'Ors. (Domènech i Domènech 1998: 23-24).

Eugeni d'Ors, por ejemplo, promovía una pedagogía activa, que fomentaba la inquietud personal del alumno y que entroncaba con la filosofía

7 Cfr. Domènech i Domènech 1998: 25-26. Para más datos sobre la historia de este instituto puede verse la obra del mismo autor: *Els alumnes de la Generalitat: els Institut-Escola republicans*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2009.

8 Cfr. Domènech i Domènech 1998: 21-22 y 290-293.

de la acción. No se trataba de enseñar al niño sino de que cada niño o niña encontrase su camino para llegar al aprendizaje.⁹

El Institut-Escola, como sus homólogos en Madrid, Valencia o Sevilla, planteaba, por tanto, una ruptura con la manera tradicional de enseñar en España y, concretamente, en Cataluña. Algunas de las renovaciones pedagógicas que promovían pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Establecía una continuidad entre la escuela primaria y la secundaria. Tal y como estaba diseñado el sistema educativo español, la enseñanza secundaria se concebía como un estadio educativo completamente diferente al de la escuela primaria. En el Institut-Escola no se contemplaba esta división tan drástica sino que se entendía la escuela secundaria como una continuación natural de la escuela primaria. Asimismo, las materias se abordaban de una manera cíclica incrementando su profundidad a medida que los conocimientos eran asimilados por los alumnos.

- Establecían una diferenciación entre los alumnos de diversos cursos no por edad o sexo (en el Institut-Escola se defendía la coeducación de niños y niñas por igual) sino por grado de aprovechamiento y asimilación de los conocimientos. Asimismo, el progreso de los alumnos no se evaluaba con el sistema tradicional de exámenes y calificaciones sino que se hacía una valoración general que, en ningún caso, conocían los alumnos sino sus familias.

- Promovían una educación integral, esto es, una educación donde: (i) hubiera un equilibrio entre la formación en letras y ciencias (ii) se desarrollara la educación en valores cívicos (iii) se formara a los alumnos en los valores morales y en el ámbito emocional. La formación en el gusto artístico tuvo también una gran importancia.

- Promovían una escuela plural, en la que se respetaban las diferentes confesiones religiosas (laicidad) y se daba importancia a los valores de la solidaridad y la justicia.

- Subrayaban la importancia de no instruir al niño sino de facilitarle las herramientas para que pudiera ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Por este motivo en el Institut-Escola no se usaba el libro de texto más que como material de consulta.

- Limitaban el número de alumnos por aula (máximo treinta) con la idea de facilitar un seguimiento personalizado del niño.

El contacto entre el Institut-Escola y el Instituto-Escuela de Madrid

9 Cfr. Domènech i Domènech 1998: 24.

era constante y se organizaban visitas recíprocas de los alumnos a ambos centros. Además, tal como refiere Salvador Domènech:

L'any 1936 els alumnes de l'Institut-Escuela els van enviar un llibre, molt ben editat, de 140 pàgines enquadernades amb tapa dura, sobre redaccions, poesies i dibuixos, que corresponien als millors treballs de pàrvuls i de l'etapa preparatoria del curs 1934-1935, en agraïment a la visita que els havien fet l'any anterior [...] i al regal del *Llibre de les flors* que els havien ofert (Domènech i Domènech 1998: 62-63).

El primer director del Institut-Escuela de la Generalitat fue Josep Estalella (Villafranca del Penedés, 21 de junio de 1879 - Barcelona, 20 de abril de 1938) que ocupó el cargo desde la creación del instituto hasta su muerte. Anteriormente, entre otros lugares, había enseñado en el Instituto-Escuela de Madrid durante tres meses en 1919; allí se empapó del espíritu de esta institución que luego transmitió al Institut-Escuela de la Generalitat.

Una de las mayores preocupaciones de Josep Estalella fue la de formar adecuadamente al profesorado del Institut-Escuela mediante sesiones de trabajo, cursos y conferencias. De ello se encargó el Seminario de Pedagogía de la Universitat de Barcelona creado en 1930 y dirigido por Joaquim Xirau.¹⁰ Estalella insistía en que el profesorado del Institut-Escuela no podía tener un papel de mero transmisor de conocimientos sino que debía cultivar las capacidades innatas de sus alumnos.

Como se ha comentado anteriormente, Guillermo Díaz-Plaja fue profesor de lengua y literatura en este Instituto entre 1932 y 1933; después pasó al Institut-Escuela Pi i Margall, donde estuvo entre 1933 y 1935. La enseñanza de lengua y la literatura en el Institut-Escuela de la Generalitat se apartaba de la concepción memorística y centrada en la retórica y la capacidad de elocuencia del alumno que había predominado en gran parte del siglo XIX y también en parte del siglo XX. Tal y como indica Mario Pedrazuela, hasta 1901, año en que tiene lugar la reforma educativa llevada a cabo por el conde de Romanones, ministro entonces de Instrucción Pública, la enseñanza del latín y de la lengua castellana se había abordado de manera conjunta.¹¹ Además, la enseñanza de estas materias había estado sujeta a los vaivenes de los cambios políticos del momento: los moderados eran más partidarios de una enseñanza de la lengua que instruyera a los estudiantes en una serie de destrezas básicas para poder desempeñar cargos relevantes del Estado (de ahí que se le

10 Cfr. Domènech i Domènech 1998: 87.

11 Cfr. Pedrazuela Fuentes 2011a: 547.

diera prioridad al estudio del latín y que el estudio de la literatura se enfocara desde la perspectiva del aprendizaje de un conjunto de reglas para expresarse con corrección), mientras que los progresistas planteaban un aprendizaje de la lengua y la literatura española separado del latín, donde se buscara despertar los valores internos de los alumnos: sensibilidad, imaginación etc. así como la capacidad de juicio de la realidad.¹²

Esta nueva visión de la enseñanza de la lengua y la literatura defendida por los progresistas se empieza a poner en práctica ya en el Instituto-Escuela de Madrid, creado en 1918, estrechamente vinculado al Centro de Estudios Históricos de la JAE según expone en su contribución a este volumen Mario Pedrazuela. Su ideario pedagógico va a ser el precedente de las novedades educativas introducidas en la enseñanza de esta materia en el Institut-Escola de la Generalitat ¹³.

Entre los principios pedagógicos más importantes relacionados con la enseñanza de la lengua y la literatura en el Instituto-Escuela de Madrid cabría destacar tres de ellos: (i) la enseñanza de la lengua y la literatura debe estar orientada a conocer lo necesario de la gramática para poder utilizar el idioma de forma correcta; (ii) el aprendizaje de la lengua y la literatura debe estar orientada a despertar los sentimientos estéticos y vocaciones literarias en los niños y adolescentes, (iii) la enseñanza de la lengua y la literatura debe estar orientada a que los alumnos conozcan las obras más importantes de la literatura española. Para ello, la lectura se imponía como un elemento básico en el proceso de aprendizaje y se convierte en un aspecto fundamental para el correcto desarrollo de las clases. Los libros solían leerse completos ¹⁴ aunque a veces había que acudir al uso de fragmentos. Finalmente, al alumno ya no se

12 Cfr. Pedrazuela Fuentes 2011b: 325-351.

13 Así lo indica también Mario Pedrazuela en otro de sus trabajos: “Desde el Instituto-Escuela se propone un nuevo concepto de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la que el alumno no tenga que memorizar datos que fatiguen su cerebro, sino que buscan una enseñanza que se centra en transmitir al adolescente [...] «un dominio del idioma como medio fiel y dócil de expresión del pensamiento, y a la formación de un estilo personal y vigoroso; una educación del raciocinio, utilizando análisis lógicos del lenguaje; y una educación del gusto, mediante el conocimiento de obras selectas de las literaturas patrias y extranjeras». (Pedrazuela Fuentes 2011a: 551).

14 Es en este contexto en el que surgen iniciativas como la colección de la Biblioteca Literaria del Estudiante, publicada por la JAE y dirigida por Menéndez Pidal, cuyo objetivo era facilitar a los estudiantes textos clásicos de la literatura española que fuesen adecuados para su edad (Pedrazuela 2011a).

le pedía que memorizara fragmentos de obras sino que leyera y que comprendiera lo que leía, para que esa lectura le sirviera para mejorar su conocimiento del idioma y sus capacidades de expresión.

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española y la lengua catalana en el Institut-Escola, se tenían en cuenta todos estos principios heredados del Instituto-Escuela de Madrid. Sin embargo, Salvador Domènech i Domènech indica que:

L'ensenyament de la llengua catalana i de la llengua castellana tinguérem un major protagonisme que les altres disciplines, perquè, a causa de la metodologia que s'emprava a l'Institut-Escola, els escrits dels diversos quadernets omplien una bona part de les tasques escolars (Domènech i Domènech 1998: 191).

Los alumnos realizaban ejercicios escritos en los dos idiomas con el objetivo de conocer profundamente y poder expresarse adecuadamente en ambos. Además de estas actividades, el Institut-Escola solía organizar concursos de cuentos infantiles con el fin de mejorar las capacidades expresivas de los alumnos y de entusiasmarles con estas materias. En lo que se refiere a la enseñanza de la literatura, en el Institut-Escola se realizaba un recorrido histórico por la literatura, pasando por sus diversas etapas, y esta visión se unía a otras manifestaciones culturales, como la música, la pintura, etc. El objetivo era que el alumno captase la relación existente entre las diferentes artes. Esta idea es algo que vamos a encontrar presente en la mayor parte de los manuales y libros escolares escritos por Guillermo Díaz-Plaja en los años treinta.

Por otra parte, la asignatura pretendía despertar la imaginación y gusto estético de los alumnos y no que éstos aprendieran de memoria una serie de títulos, nombres o fechas. Asimismo, los profesores transmitían, como en el Instituto-Escuela madrileño, un verdadero amor por la lectura. Tal como indica Díaz-Plaja, en el Institut-Escola, el libro es «roturador de camins» un «amplificador de mirades» (Díaz-Plaja 1933: 5-6). La biblioteca escolar era considerada, en este sentido un lugar de referencia fundamental para todo el centro escolar.

El Institut-Escola Pi i Margall, por su parte, se creó en 1933 y desapareció en 1939. Este instituto, al igual que el Institut-Escola Ausiàs March, dependía del Consell Regional de Segon Ensenyament y no directamente de la Generalitat, como el del Parc. Sin embargo, seguía las directrices pedagógicas establecidas por el Institut-Escola de la Generalitat.

El primer director del Institut-Escola Pi i Margall fue Manuel Mateo i Martorell y, tal y como ya se ha indicado, Guillermo Díaz-Plaja se encontraba entre el profesorado, desde 1933 y hasta 1935, previo traslado desde el Institut-Escola de la Generalitat.

Los principios pedagógicos defendidos por el Institut-Escola Pi i Margall eran muy similares a los del Institut-Escola de la Generalitat. Sin embargo, los grados o niveles de aprendizaje entre los alumnos se distinguían con números y letras (1A, 2B), como en el Instituto-Escuela de Madrid, no así en el Institut-Escola de la Generalitat. El Institut-Escola Pi i Margall también publicó revistas confeccionadas por los propios alumnos del centro: el *Butlletí de la Biblioteca dels Alumnes de l'Institut-Escola Pi i Margall* (1935-1936)¹⁵ e *Institut-Escola Pi i Margall* (1937-1938).

LAS COLABORACIONES DE DÍAZ-PLAJA EN EL *BUTLLETÍ DE L'INSTITUT ESCOLA* DE LA GENERALITAT

El Institut-Escola de la Generalitat sacó adelante dos publicaciones. Por una parte, el *Butlletí de l'Institut-Escola* (marzo de 1932-mayo de 1937) en el que colaboraban, fundamentalmente, profesores, y *Escola* (1936-1937) que redactaban y publicaban los alumnos. En este apartado vamos a centrarnos, sobre todo, en la primera.

El *Butlletí de l'Institut-Escola* comenzó teniendo una frecuencia mensual, aunque este objetivo se cumplió sólo hasta el número quince (verano de 1933). A partir de entonces sale más espaciado en el tiempo. Cada número de la publicación tenía una extensión de doce páginas y en ellos colaboraban profesores con artículos pedagógicos.¹⁶

Guillermo Díaz-Plaja publicó en esta revista nueve artículos en lo que trató temas muy variados casi todos relacionados con la educación en general y a la enseñanza de la lengua y la literatura de modo particular.

En primer lugar, llaman la atención los tres artículos dedicados a la uti-

15 Sobre este boletín conviene ver las reflexiones de Leoncio López-Ocón Cabrera “Una aproximación al último trimestre del Institut-Escola Pi i Margall de Barcelona en el curso 1935-1936” en <http://jaeinnova.wordpress.com/2013/04/13/una-aproximacion-al-ultimo-trimestre-del-institut-escola-pi-i-margall-de-barcelona-en-el-curso-1935-1936/> [consultado 17/7/2014].

16 Cfr. Domènech i Domènech 1998: 331-335.

lización del cine como instrumento pedagógico en la enseñanza secundaria,¹⁷ tema que le interesaba muy especialmente en estos años. Recordemos, por ejemplo, la publicación de su ya citado trabajo *Una cultura del cinema* (1930) y el que publicó en 1934 *Cinéma et adolescence* (Roma, Instituto Internazionale per la Cinematografia Educativa), así como su participación en la organización del primer curso de Estética del Cine en la Universidad Autónoma de Barcelona. Este curso hizo que España se situara «en la vanguardia de la docencia del arte fílmico a nivel superior, antes incluso que esta materia se incorporara a los centros universitarios europeos y norteamericanos» (Redondo Neira 2007: 7).¹⁸ Tal y como indica José María Caparrós:

Aquest històric *Primer curs Universitari de Cinema* comptava amb la col·laboració de diversos especialistes de prestigi: el crític Josep Palau, els també desapareguts María Luz Morales, Sebastià Gasch i Rossend Llantés, l'aleshores cap dels Serveis de Cinema Josep Carner-Ribalta i el doctor Moragues, juntament amb Lluís Montanyà i els catedràtics Àngel Valbuena Prat i Àngel de Apraiz. (Caparrós Lera 1985: 353)

El cine fue tema de discusión entre los pedagogos, intelectuales y artistas del momento en estos años. Tal como afirma Fernando Redondo «el uso del cine con fines pedagógicos fue objeto de amplios debates y algunas realizaciones a lo largo de los años veinte y treinta en nuestro país» (Redondo Neira 2007: 7). En este sentido, y con la idea de resaltar el paralelismo de intereses entre los intelectuales y profesores vinculados a la JAE en Madrid, y los que se relacionaban con las ideas promovidas por el Institut-Escola de la Generalitat, cabría mencionar la tesis inconclusa, iniciada en los años treinta, de Gonzalo Menéndez Pidal sobre la relación de la música, la literatura y la pintura con el cine. La tesis estaba dirigida por Pedro Salinas.¹⁹

El interés de Díaz-Plaja por el mundo del cine venía de su cercanía con las tertulias y grupos literarios de vanguardia catalanes del momento:

Recuerdo que las primeras tomas de contacto acerca de una consideración trascendente del cine las tuve con mi grande y querido amigo José Palau, que -siguiendo una nobilísima tradición familiar- regentaba entonces, hacia 1927, una librería que existía, si no recuerdo mal, en la calle Bailén. Allí veíamos los *Cahiers du Cinema*, que entonces empezaban a publicarse, y las series de ensayo críticos que se incluían en la colección de “L’art cinématogra-

17 Estos artículos se publicaron en los números de marzo, mayo y julio de 1932.

18 El autor parafrasea una idea de Caparrós Lera 1986: 53-54.

19 Cfr. Puyal 2004 en Poyato Sánchez 2004: 169-173. Citado en, Redondo Neira 2007: 8.

phique”. Por su parte, el grupo de cine amateur, que encabezaba el gran Delmiro de Caralt, empezaba a realizar sus ilusionadas y afortunadas experiencias. (Díaz-Plaja 1966: 75)

Conocía a los directores cinematográficos (Griffith, Dupont, Murnau, etc.) y a los críticos de cine (Canudo, Epstein, Bela Balasz) más significativos en aquellos años a los que probablemente tendría en cuenta a la hora de abordar sus propias clases. Así afirmaba, por ejemplo, en 1939:

El cine puede ser un auxiliar interesante en los primeros estadios de la literatura, para dar a los alumnos una visión argumental de grandes obras que difícilmente leerán (P. ej. El film *Los Nibelungos*).²⁰ En otro aspecto, el cine podrá interesar como fenómeno estético de nuestro tiempo y su repercusión en el terreno de la literatura (futurismo, ultraísmo, procedimientos cinematográficos en la novela: «Azorín», Zweig, etc.) (Díaz-Plaja, 1939a: 190).

Asimismo, en el *Butlletí de l'Institut-Escola* se recogían noticias de actividades relacionadas con el cine que se llevaban a cabo en el centro escolar y en las que era posible que participara el propio Díaz-Plaja. Por ejemplo, en el número 2, abril de 1932, pág. 9, se dice que los estudiantes del Institut-Escola asistieron a una sesión de cine que el Ayuntamiento de Barcelona ofrecía a los alumnos de escuelas municipales, grupos escolares y escuelas nacionales para celebrar el primer aniversario de la República. En el número 5, julio de 1932, pág. 11, se recoge la noticia de que la casa Kodak, S. A. ha enviado a un representante al Institut-Escola para poner una película con su nuevo aparato de reproducción cinematográfica «Cine Kodak mod. K. 1.9». La proyección de la película fue muy celebrada por los alumnos.

También en el número 8, diciembre de 1932, pág. 9, se informaba de que los alumnos del grupo «Puigmal» asistieron, por invitación del Patronato Escolar de Barcelona, a una proyección matinal que tuvo lugar en el Cinema Coliseum de la película *Remordiment* de Emil [sic.] Lubitsch, aunque seguramente el autor de la noticia se refiere al director judío-alemán Ernst Lubitsch, que aborda cuestiones como la paz y la fraternidad humanas. En el número 16 de primavera de 1934, pág. 12, se apuntaba, que muchas de las sesiones cinematográficas que tuvieron lugar en el instituto se utilizaron, para «la visió dels més llunyans països, la dels fons de la mar, les evolucions dels éssers vius, les activitats humanes més difícils de contemplar directament».

Finalmente, en el número 17, mayo de 1934, págs. 7-8, se incluía un

²⁰ Díaz-Plaja quizás se refiera a las dos películas de 1924 dirigidas por Fritz Lang.

artículo titulado «Dibuixos animats», y firmado por Pere Grases, en el que se hablaba de la relación entre la poesía y las películas de dibujos animados. Se afirmaba que la poesía en las películas de dibujos animados resultaba intensísima, puesto que en ellas se podían hablar y caricaturizar una gran variedad de temas:

El secret de l'èxit de la humanització de les bèsties, o sigui atribuir qualitats humanes a animals irracionals, que és gairebé el procediment bàsic en els films de dibuixos no té altra explicació que aquesta.

Són humans, perquè és precisament en qualitats, vicis, costums de la humanitat que és fonamentem; poètics, perquè responen a aquest alè creador de l'home espiritual, deixant marxa lliure a la imaginació vivificadora.

[...] Des del punt de vista de cinema, són considerades les obres dels dibuixos animats com films perfectes a què ha pogut arribar aquest art en continu millorament.

En este mismo número, pág. 15, se mencionaba que el 17 de abril el grupo «Puigmal», acompañados de los profesores Soler y Ferrer, asistieron a una sesión de cine para estudiar el vulcanismo. La película se titulaba *Krakatoa* y probablemente se trataría del documental americano producido por Joe Rock en 1933 alusivo a la erupción, con efectos devastadores, del volcán homónimo en 1883.

Tal como puede verse, el cine tenía una gran importancia pedagógica en el Institut-Escola, y se ponía en relación con otras disciplinas y áreas del conocimiento, entre ellas la literatura.

Entre las ideas más importantes que Guillermo Díaz-Plaja reúne en los artículos publicados en el *Butlletí de L'Institut-Escola* acerca de este tema hay que subrayar la creencia del autor en que no hay ninguna duda de la trascendencia y eficacia del uso del cine como instrumento pedagógico en el aula. El autor insiste en que, en Cataluña, la incorporación del cine a la enseñanza ha sido siempre una acción minoritaria y que la segunda enseñanza ha quedado al margen de toda tentativa en esta línea. Díaz-Plaja insistía en varias ocasiones en que los problemas que planteaba la introducción del cine como instrumento pedagógico en la segunda enseñanza eran más complejos que en la escuela primaria. En las primeras edades se pueden y se deben utilizar para la enseñanza documentales y dejar al margen las películas de imaginación, a excepción de los dibujos animados. Sin embargo, al llegar a la segunda enseñanza, a la adolescencia, el espíritu de los alumnos multiplica sus apetencias con lo que el uso único del documental como instrumento pedagógico resulta

insuficiente. En este punto Díaz-Plaja afirmaba que, en el bachillerato, la introducción del estudio del cine debía plantearse como se abordaba cualquier otra disciplina artística. El cine debía utilizarse no sólo como un instrumento pedagógico complementario sino como objeto de estudio en sí mismo. Insistía en que el profesor de segunda enseñanza debía ser capaz tanto de escoger películas realmente artísticas que interesasen al alumnado como de asegurarse de que tuvieran una verdadera finalidad pedagógica. Otra cuestión que le preocupa era la censura. Pensaba que había que promover una actitud positiva hacia el cine y facilitar a los alumnos películas que tuvieran contenido educativo y exaltase la educación en valores.

Además del tema del cine, Díaz-Plaja trató en estos artículos la función del profesor de Literatura. Tal como indica en su artículo de octubre de 1932 «Un cicle sobre paisatge», su labor debía centrarse en hacer ver a los alumnos que todas las artes están relacionadas entre sí, es decir, que individualizar las materias que tienen que ver con el ámbito de lo artístico destruía esfuerzos y bifurcaba atenciones. Como hemos podido ver anteriormente, éste era un objetivo general del Institut-Escola en la enseñanza literaria y estuvo presente en la orientación de la mayor parte de los manuales y libros escolares confeccionados por Guillermo Díaz-Plaja. Una de sus mayores preocupaciones era acercar los textos a los alumnos para fomentar la capacidad crítica y descubrir los fundamentos de su propia identidad, al tiempo que evitaba planteamientos historicistas. Así lo afirmaba en los años setenta:

Literatura -como rezan mis manuales- «a través de la imagen y del ejemplo», no con largas relaciones de fechas y de títulos [...]. Literatura, pues, como fundamento de una conciencia colectiva que se ofrece a lo largo de mil años de Historia esplendorosa, que le haga a cada niño español sentirse orgulloso miembro del «clan» de Cervantes y de Quevedo; de Bécquer y de Menéndez Pelayo; de Azorín y de Juan Ramón Jiménez. Del «clan» del que también forman parte, naturalmente, Rosalía de Castro o Mosén Jacinto Verdaguer.²¹

Asimismo, Díaz-Plaja se interesó por enseñar a sus alumnos que la utilidad práctica de la literatura era la comprensión de la evolutiva del espíritu humano, la consolidación de la conciencia colectiva de un país y la correcta adquisición del lenguaje, según afirmaba en 1939:

He aquí lo que suelo decir a mis alumnos en el primer día de clase [...]. La literatura es *inútil*. No puedo, pues, empezar hablando de la «importancia de la asignatura». Después

21 Palabras de Díaz-Plaja recogidas en Lázaro Carreter 1974: 88.

de los exámenes, ninguno de los caminos que se llaman «prácticos» queda más despejado para ustedes. Cuiden, sin embargo, de no olvidar la utilidad de lo inútil y piensen que solamente por la cantidad de cosas inútiles que se conocen se calibra el grado de una civilización. Recuerden que solamente las bestias y los salvajes dedican su actividad a cosas perentorias, prácticas e inmediatas. Y que lo que se llama «progreso» no consiste sino en la sucesiva adquisición de una serie infinita de hábitos superfluos (Díaz-Plaja 1939a: 175).

A este respecto Salvador Domènech i Domènech recupera el testimonio de una exalumna del Institut-Escola de la Generalitat, la escritora Maria Aurèlia Capmany, que reproducimos:

Haviem llegit, llegiem, continuariem llegint. Haviem après que per saber alguna cosa de Literatura calia llegir. Però encara més, apreníem que no hi havia altra manera de penetrar en el món de la creació literària. [...]

La Literatura no era una assignatura estratificada, no era un inventari, no era una successió de xifres de naixences i morts, no era una llista de títols, ni de gèneres, ni d'escoles. La Literatura era útil, havia estat escrita per a tu. Maragall havia escrit per a tu:

«A l'hora que el sol es pon
bevent al raig de la font
he assaborit el repòs
de la terra misteriosa...»

perquè tu sentissis el repòs de la terra misteriosa quan el sol es ponía i arribava la seva claror d'or a través dels arbres del Parc de la Ciutadella fins a les tevés mans, brutes de tinta. I Antonio Machado havia escrit:

«Palacio, buen amigo,
está la primavera vistiendo ya las ramas
de los chopos, del río y los caminos...»

perquè tu preparaves el programa de l'excursió a Castella, fresant camins sobre el mapa, dibuixant estrats, falles i plegaments que serien la plataforma del viatge, i si Sòfocles feia dir a Antígona:

«Mireu-me ciutadans de Tebes, que petjo el meu darrer camí»

era perquè tu poguessis viure la representació d'Antígona de Sòfocles per acomiadar el curs amb una magna festa literaria.

O si cantàvem, sillabes i notes:

«Rei gloriós
vera llum i clartats,
Deu poderós
sí a vos plats.
Al meu company
siau fidel ajuda,
que no l'he vist,

des la ni és venguda
i adés serà l'alba»

de la cançó de Guerau de Bornell, era perquè en Ramon Aramon havia escrit una obra dramàtica: *La llegenda del cor menjat* i amb la tràgica llegenda de Guillem de Cabestany vivíem la bellesa present immarcescible de la poesia trobadoresca.

La bellesa d'uns mots, la gràcia d'una rima, les arestes agudíssimes del pensament no eren sols matèris d'estudi, eren el contigut d'un gran present que era el plaer de posseir aquella bellesa. [...]

La Literatura podia ser-ho tot: entusiasme, passió, diversió, però allò que no podia ser de cap manera era un inventari.

Llegir no era sols un deure, havia de ser una passió o si no ja no tenia cap gràcia. I els nostres tres professors de Literatura ens encomanaven la seva pròpia passió per la lectura. La seva autoritat era irradiant molt més que comminatòria. Els nostres tres professors de Literatura: la Sra. Nogués de Literatura Castellana, el Sr. Aramon de Literatura Catalana, el Sr. Ramón Esquerra de Literatura Universal. Era tan clar que ells no parlaven per boca d'ase, sinó per propia experiència de lectors, que els llibres esdevenien el pont necessari per al diàleg (Capmany 1979: 29-31 citado en Domènech i Domènech 1998: 193-195).

Maria Aurèlia Capmany no menciona a Díaz-Plaja entre sus profesoras pero es de suponer que éste, como docente en el centro educativo, se empapararía de este mismo espíritu y trataría de enfocar así sus propias clases. El tema de la «utilidad» de la literatura también se abordó en otros institutos-escuela de Cataluña. Fue el caso, por ejemplo, del Institut-Escola la Pi i Margall, donde también enseñó Guillermo Díaz-Plaja, y en que, tal como indica el artículo «Estampas de Europa» publicado en el *Butlletí de la biblioteca dels Alumnes de l'Institut-Escola Pi i Margall*, junio de 1936, se utilizaba la literatura para estudiar geografía.²² En este artículo, el lector encontrará, concretamente, el recorrido geográfico que los alumnos de este centro realizaron por Europa a través de la obra literaria de autores españoles y extranjeros. El modelo a seguir para elaborar este recorrido fue el libro *El paisaje de España visto por los españoles* (1917) de Azorín. Este tipo de iniciativas que ponían en relación la literatura con otras disciplinas, interesaban mucho a Díaz-Plaja como veremos a propósito de sus manuales escolares. Finalmente, Díaz Plaja también abordó en los años treinta cuestiones

22 Sobre esto conviene ver la entrada de Leoncio López-Ocón Cabrera, «Aprendiendo geografía de Europa a través de los textos literarios en la Barcelona de 1936» en <http://jaeinnova.wordpress.com/2013/04/22/aprendiendo-geografia-de-europa-a-traves-de-textos-literarios-en-la-barcelona-de-1936/> [consultado 17/7/2014].

relacionadas con la escritura creativa. Le resultaba antipedagógico que, en sus estudios de lengua, los alumnos aprendieran a desarrollar su capacidad descriptiva empezando por escribir sobre su habitación y no sobre sus sueños. Entendía la creación literaria como medio para mejorar las habilidades lingüísticas del alumno.

La escala que representaría la gradación tradicional en esta clase de trabajos, podría construirse así:

1. *Dictado*
2. *Descripción de un objeto concreto y próximo*
3. *Descripción de un objeto concreto y lejano*
4. *Descripción de un recuerdo*
5. *Descripción de una narración leída o de un "film" visto*
6. *Descripción de un sueño*
7. *Descripción de un sentimiento en forma epistolar*
8. *Conversión de un suceso en leyenda*
9. *Creación imaginativa*

El escalonamiento parece ofrecérsenos, lógicamente, como un programa pedagógico. El caso, sin embargo, nos ha planteado serias dudas. La facilidad con que nos sorprenden ciertas creaciones del tipo 9 o del tipo 5 en muchachos de diez a doce años, y la dificultad notoria con que tropieza para escribir, objetivamente, y sin asomo retórico, un objeto que tenemos ante la vista, nos hace pensar si la disciplina de la expresión no ganaría mucho invirtiendo el orden de esta gradación, encabezándola con el tipo 9 y terminándola con el tipo 2 (Díaz-Plaja 1939a: 179-180).

Díaz-Plaja también prestó atención en los artículos que publicó en el *Butlletí de l'Institut Escola* a las cuestiones relacionadas con el uso de los libros y de la biblioteca en el Institut-Escola de la Generalitat. Tal como señalaba en su trabajo «Llibres per als nois» (diciembre de 1932), la biblioteca del Institut-Escola no se diferenciaba, en principio, de las bibliotecas de los grupos escolares municipales pero tenía algunas peculiaridades que el autor señala: (i) los servicios eran gratuitos; (ii) existían las figuras de los alumnos bibliotecarios que eran escogidos por los propios escolares; (iii) en el sistema de préstamo se utilizaban dos resguardos, uno que se llevaba el estudiante y otro que quedaba en la biblioteca. El resguardo que se llevaba el estudiante servía para que pudiera incluir una reseña crítica una vez terminaba la lectura del libro.

La función de la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje era fundamental, tal como hemos podido ver anteriormente, y que el Institut-

Escola de la Generalitat hereda de las iniciativas que ya se estaban poniendo en marcha en el Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid desde 1918. Una diferencia fundamental de la biblioteca del Institut-Escola con otras bibliotecas escolares, era que los libros que integraban sus fondos se adecuaban a los gustos de los adolescentes. Díaz-Plaja afirmaba que en los institutos se debían encontrar libros adaptados a las edades de los adolescentes y no usar lecturas de la primera enseñanza. Asimismo, insistía en que, aunque el alumno no comprendiera del todo un texto, no tenía que ser una limitación para plantearle la lectura de obras completas y complejas. El bachiller comprenderá lo que sea capaz y, con el tiempo, será capaz de asumirlo en su totalidad. Por ello los alumnos del Institut-Escola leían, aproximadamente, un libro a la semana del que realizan un pequeño resumen crítico.

En último lugar, en su artículo «Obres a mida» (noviembre de 1932), Díaz-Plaja planteaba cuestiones generales sobre la educación y segunda enseñanza. Entre los puntos fundamentales de su argumentación destacaba su preocupación por la ausencia de esfuerzo y la excesiva adaptación del mundo a los ojos del niño que se hacía en la primera enseñanza en España. Consideraba que podía resultar perjudicial para los alumnos de la segunda enseñanza. Por ello subrayaba que en el Institut-Escola no se impartía una educación blanda sino que se insistía en el esfuerzo continuado de sus alumnos.²³ También comentó algunos aspectos sobre la nueva concepción pedagógica impulsada por el Instituto-Escuela de Madrid y, posteriormente, el Institut-Escola de la Generalitat, como un modelo renovador respecto a la enseñanza tradicional en España:

Se sustituía, en efecto, la vieja dogmatización del *dómine* por un diálogo más efectivo entre profesor y alumno. Ten en cuenta que, en los momentos en que yo inicié mis tareas docentes, llegaba a su plenitud la experiencia del Instituto Escuela de Madrid, que nosotros ensayamos en Barcelona, poco después de dejar las aulas universitarias. Me sería muy difícil reflejarte con palabras, lo que fue la irrupción de esa generación universitaria, en el campo de la educación activa, en que ensayábamos nuevos métodos, no siendo el menos eficaz el de jugar al *basket* con los alumnos. Por otra parte se trataba de una promoción excepcional que formábamos con Jaime Vicens Vives para Historia, José Casamiglia y Domingo Casanovas para Filosofía, Eduardo Valentí para Latín, y otros maestros de análoga categoría (Santos 1972: 80).

²³ Martínez Alfaro 2009: 287 también comenta esto mismo a propósito del Instituto-Escuela de Madrid.

LAS PUBLICACIONES ESCOLARES DE GUILLERMO DÍAZ-PLAJA

En los años treinta Guillermo Díaz-Plaja publicó varios libros escolares, fundamentalmente manuales y recopilaciones de textos para la enseñanza de la lengua y la literatura. La fecha de publicación de estos manuales²⁴ coincide con el tiempo en que el autor fue profesor en el Instituto Jaime Balmes de Barcelona, pero es de suponer que las ideas que Díaz-Plaja vertió en ellos fueron fruto también de la experiencia acumulada durante los años anteriores como profesor del Institut-Escola de la Generalitat y del Institut-Escola Pi i Margall. Sobre estas publicaciones recordaba:

Mi regla de oro ha sido [...] la de intentar realizar aquellos libros que yo hubiera deseado tener cuando era estudiante. Así, por ejemplo, yo echaba de menos una buena antología de textos literarios que superasen el antipático desfile de textos triturados, habitual en las crestomatías. Para ello concebí una selección que partiese de la base de incluir, íntegros, todos los ejemplos, no demasiado extensos de la literatura, de suerte que, por ejemplo, el *Poema del Cid*, la lírica de Garcilaso, *El Lazarillo* o las *Rimas* de Bécquer, pudieran incluirse completas. Para las obras más extensas, la exigencia consistía en no dar nunca fragmentos aislados, sino enlazados con textos en cursiva, capaces de dar al lector una sensación de continuidad (Santos 1972: 194).

Entre los principales logros de práctica docente que se perciben en estos manuales se pueden destacar los siguientes:

24 Los manuales y libros del autor que se han revisado son: a) 1935: *Antología de textos narrativos. Selección, vocabulario y prólogo*, Barcelona, Librería Bosch, [¿1935?a] (Colección de textos literarios para la segunda enseñanza. Serie A. Vol. I); *La técnica del verso: teoría y ejercicios*, Barcelona, Bosch, [¿1935?b]; *Visiones contemporáneas de España (Textos descriptivos)*. Selección, vocabulario y prólogo, Barcelona, Librería Bosch, [¿1935?c] (Colección de textos literarios para la segunda enseñanza. Serie A. Vol. II). Además, el autor publicó en coautoría con Manuel de Montoliu los textos: *El lenguaje: su gramática. Primer curso*, Barcelona, Librería Bosch, [1935a] (Colección de textos literarios para la Segunda Enseñanza, Serie B, Volumen I) y *El lenguaje: su gramática. Segundo curso*, Barcelona, Librería Bosch, [1935b] (Colección de textos literarios para la Segunda Enseñanza, Serie B, Volumen II) que también hemos revisado; b) 1937: *La poesía lírica española*, Barcelona, Editorial Labor, 1937 (Colección Labor. Biblioteca de Iniciación Cultural. Sección III. Ciencias Literarias, 401-402.); c) 1939: *Síntesis de la Literatura Española*, Barcelona, Librería Castells, 1939b (Tomo I, Siglos XII-XVII / Tomo II, Siglos XVIII-XX) (Colección de textos literarios para la enseñanza media, Serie B, Volúmenes IV y V).

1. Respecto a las antologías de textos

La mayor parte de las recopilaciones de textos literarios que elaboró Díaz-Plaja en los años treinta son antologías de fragmentos de las obras literarias más relevantes de la cultura española. Justificó la utilización de este tipo de textos indicando que una «antología no es una colección de fragmentos, sino una vertebración de muestras esquemáticas de la diversidad de estilo y de actitudes literarias» (Díaz-Plaja [¿1935? a]: 5). En este sentido abogaba por antologías que (i) seleccionen textos que cumplan las exigencias del gusto y la dignidad literaria (ii) gradúen la selección de los fragmentos en función de las diversas etapas de la mentalidad de los lectores/alumnos a los que va dirigida y (iii) no hagan aparecer panoramas fragmentarios sino que anticipen ideas, ordenaciones, puntos de vista que nuevos estudios habrán de completar, como planteaban también Américo Castro y Pedro Salinas por esa época, según expone Mario Pedrazuela en su contribución a este volumen.²⁵ Así Díaz-Plaja apuntaba en 1939:

Tenemos, naturalmente, nuestra experiencia personal de escolares. Las Antologías no han dejado huella firme en nosotros. Y esto por una razón: por su fragmentarismo. [...] Es evidente que el problema es de difícil solución [...]. Con todo, yo propondría dos soluciones: 1^a Jamás un texto debe ir solo, abandonado al azar de su propia belleza. El antólogo debe encuadrar rigurosamente en su autor, su época, su ambiente, su significado. 2^a Para los textos excesivamente largos, la elección de un fragmento prototípico se impone. Pero en este caso, a la necesaria ubicación ya señalada deberá acompañar forzosamente la situación del fragmento dentro del curso de la obra [...]. Cuando lo que se intente sea presentar un puro *spécimen* estilístico, se hará constar así, taxativamente, y por medio de subrayados, llamadas marginales, etc. (Díaz-Plaja 1939a: 182-183).

Insistía en que en las antologías de textos podría haber una accidental clasificación por géneros al tiempo que se mostraba una trayectoria histórica. Sin embargo, esta ordenación del libro no determinaba el orden de su lectura sino que este atendía al interés del alumno y a las necesidades específicas del tema que se estudiase en ese momento. Guillermo Díaz-Plaja utilizaba un glosario para los dialectismos y voces difíciles que resultaba de gran utilidad para los alumnos. Además mostraba un interés por la literatura más contemporánea:

Lo contemporáneo es para el alumno la única brecha concebible para ingresar en lo his-

25 Cfr. Díaz-Plaja [¿1935? a]: 5.

tórico. Lo que está más cerca de él es lo que tiene afinidad y sugestión suficiente para incitarle a nuevos hallazgos; así, forzosamente la progresión de su curiosidad habría de ser de lo moderno hacia lo antiguo, contando además con la facilidad progresiva del léxico (Díaz-Plaja 1939a: 189).

Entre este tipo de publicaciones cabe destacar su obra *Antología de textos narrativos* (¿1935? a). En ella ofrece una recopilación de textos agrupados por géneros: romances, narraciones sencillas, narraciones heroicas, fábulas y apólogos y escenas de teatro. Incluye también una explicación a cada apartado y los autores españoles más representativos de cada género. Es llamativo que incorpore a autores como Antonio Machado, Federico García Lorca, Juan Ramón Jiménez, Fernando Villalón, Pedro Salinas o Ramón de Basterra, muchos de ellos contemporáneos al propio Díaz-Plaja. Resulta muy significativa la presencia de autores románticos como el Duque de Rivas o Espronceda lo que conecta con el gran conocimiento que de este periodo tenía, corroborada con la publicación de *Introducción al estudio del Romanticismo español* (1936).

Asimismo también cabe destacar su obra *Visiones contemporáneas de España* (¿1935? c) en la que señala la eficacia pedagógica de un tema que ya habían iniciado otros escritores como Azorín. Se trata de una antología de textos sobre España que se pone como modelo para los alumnos en cuanto al uso del lenguaje: técnica, vocabulario, gramática y expresión estética. El libro ofrece una variada visión de España, de sus regiones y paisajes, a través de la literatura. A cada fragmento se añade un epígrafe marginal que ayuda a situar al autor y al texto²⁶.

26 Se incluyen fragmentos de las siguientes obras y autores. GALICIA: *Santiago de Compostela* por Miguel de Unamuno; *Betanzos* por Emilia Pardo Bazán; *Dos paisajes* por Ramón del Valle Inclán; *La ría de Vigo* por José Ortega Munilla.- ASTURIAS: *Oviedo* por Leopoldo Alas; *Escena otoñal* por Armando Palacio Valdés; *San Esteban de Pravia* por Rubén Darío.- LA MONTAÑA: *Santander* por Azorín; *Paisajes de tierra y de mar* por José María Pereda.- EL PAÍS VASCO-NAVARRO: *Bilbao* por Miguel de Unamuno; *Un pueblo vasco* por Pío Baroja; *El valle del Roncal* por Félix de Urabayen.- ARAGÓN: *Zaragoza* por José María Cuadrado; *El monasterio de Veruela* por Gustavo A. Bécquer; *Una aldea* por Benjamín Jarnés.- CATALUÑA: *Barcelona* por Francisco Pi y Margall; *Montserrat* por Juan Maragall.- LEVANTE: *Valencia* por Teodoro Llorente; *La Huerta* por Vicente Blasco Ibáñez; *El paisaje alicantino* por Gabriel Miró.- ANDALUCÍA: *La Alpujarra* por Pedro Antonio de Alarcón; *Granada* por Armando Palacio Valdés; *Horas en Córdoba* por Azorín; *Los patios de Córdoba* por Juan Valera; *Málaga* por Rubén Darío; *Entrada en Sevilla* por Pedro Salinas; *Horas en Sevilla* por Azorín; *Baile en Triana*

Tal como puede verse Díaz-Plaja selecciona textos de escritores del Romanticismo, la Generación del 98, el Modernismo y de autores coetáneos, como algunos de los miembros de la Generación del 27. Llama la atención el protagonismo que otorga a Azorín de quien en otro lugar llegó a afirmar:

El mejor de mis amigos de la generación del 98 fue, sin duda, Azorín, a quien conocí con motivo de la defensa ardorosa que hice de su intento de revolución teatral. Fue esta razón acaso - y su enorme generosidad -, la que le llevó a proponerme que prologase la edición de sus obras completas de teatro (Santos 1972: 104).

Azorín, en efecto, fue un hombre pontifical, “tendedor de puentes”, que le quitaba el polvo a los clásicos, y aproximaba a nosotros su vertiente humana. Su vitalismo, le impidió sumergirse en la erudición muerta, y por lo tanto, a respetuoso nivel de discípulo, yo creo que mi obra ofrece un cierto sesgo, en este sentido, de aproximar realidades estéticas, a nivel de consumo, para las gentes de cultura media [...] (Santos 1972: 106-107).

Las antologías temáticas son, finalmente, un tipo de texto que interesa mucho a Díaz-Plaja en estos años. Pensaba sobre ellas lo siguiente en 1939:

Hay [...] un procedimiento hasta ahora no ensayado en España, parcialmente utilizado en Alemania, pero que acaso sea entre nosotros donde más fruto podría dar. Es el de las antologías temáticas [...] El tema de *las armas y de las letras*, el de *la vida y la muerte*, el de *del amor*, al ser recogidos en su progresión histórica, habrían de arrojar mucha luz sobre la sensibilidad de los tiempos pretéritos. También podría interesar extraordinariamente la evolución del contenido de una determinada forma métrica: pensemos en una antología de nuestro romancero, desde la Edad Media hasta Fernando Villalón (Díaz-Plaja 1939a: 183-184).

2. Respecto a los libros de gramática

Como se ha indicado con anterioridad, Guillermo Díaz-Plaja tenía in-

por Serafín Estébanez Calderón; *Sanlúcar y el coto de Doña Ana* por “Fernán Caballero”; *Cádiz* por Federico García Sanchiz.- EXTREMADURA: *Mérida* por Luis Bello; *Plasencia* por J. Gutiérrez Solana.- LA MESETA: *El Bierzo* por Enrique Gil Carrasco; *Castilla* por José Ortega y Gasset; *Ávila* por Miguel de Unamuno; *La ciudad de Santa Teresa* por José María de Salaverría; *Toledo* por Benito Pérez Galdós; *El arte en Toledo* por Manuel B. Cossío; *Salamanca* por Miguel de Unamuno; *Los pueblos: Esquivias* por Azorín; *Sigüenza*, *Osuna*, *Medinaceli* por José Ortega y Gasset; *Madrid* por Ramón Gómez de la Serna.- BALEARES: *Sensación de Palma* por Miguel de los Santos Oliver; *La isla arbolada* por José María Salaverría; *Menorca* por Mario Verdaguier; *Ibiza* por Vicente Blasco Ibáñez.- CANARIAS: *Gran Canaria* por Miguel de Unamuno; *Tenerife. El valle de la Orotava* por Federico García Sanchiz; *Lanzarote* por Agustín Espinosa.

terés en que sus libros de gramática fueran especialmente claros. El autor elabora libros sencillos, prácticos, exentos de tecnicismos y, por tanto, adecuados a la mentalidad escolar.

Entre los principios más llamativos que defendía estaba su convencimiento de que «el estudio de la gramática debe ser una etapa secundaria al estudio del lenguaje» (Díaz-Plaja y Montoliu 1935a: 5). En este sentido, entendía que su aprendizaje debe partir de la palabra viva, es decir, de ejemplos concretos para posteriormente llegar a la norma. En esto coincidía con los principios pedagógicos impulsados por el Instituto-Escuela, laboratorio pedagógico de la JAE, que defendía un aprendizaje más experiencial, esto es, que parte del contacto del niño con la realidad para después llegar a la reflexión teórica. Tal como indica Encarnación Martínez Alfaro los cuadernos de los alumnos del Instituto-Escuela de Madrid:

Reflejan un aprendizaje no memorístico, sino basado en el razonamiento y, cuando es posible, en la observación directa para, desde ahí, construir el conocimiento. No son producto de unos meros apuntes tomados al dictado, sino de una elaboración posterior a partir de otros cuadernos-borrador en los que el alumno tomaba notas de los contenidos de cada materia (Martínez Alfaro 2009: 272-273).²⁷

Díaz-Plaja concebía el aprendizaje de la Gramática como el estudio de un ente vivo, en constante cambio, que no podía sujetarse a unas normas demasiado rígidas.

La Gramática no hace sino estudiar el estadio actual de una evolución histórica que observa la Filología. Estas dos ciencias se encuentran en la misma relación que la Geografía respecto de la Geología. «La Gramática, dice Karl Vossler, es una parte de la historia del espíritu y de la libertad humanas». El gramático, por tanto, no puede dividir el lenguaje según una norma rígida que excluya las formas vivas inadaptadas, sino que el primero de sus esfuerzos debe dirigirse al lenguaje como ente vivo, para arrancarle sus «constantes» científicamente.

Con ello queda patente la necesidad de explicar -y explicarse- el lenguaje, antes que la Gramática. Y, en consecuencia, utilizar pedagógicamente la misma trayectoria (Díaz-Plaja 1939a: 178).

En los libros de gramática de Díaz-Plaja encontramos muchos ejemplos y ejercicios adicionales para los alumnos, siempre bajo la máxima «caminar de lo vivo a lo artificial, de lo próximo a lo lejano, del Lenguaje a la Gramática» (Díaz-Plaja y Montoliu 1935b: 5).

²⁷ Ver también las páginas 105-106 de este mismo libro.

Por otra parte, y en relación a sus obras *El lenguaje: su gramática* (Primer y Segundo curso) cabe destacar que la diferencia entre ambos volúmenes atiende a la concepción institucionista de cómo se habían de abordar los niveles de aprendizaje en el niño.²⁸ Entre un manual y otro no hay una gran diferencia de contenido, es decir, la materia es la misma, sólo que ésta se halla «ampliada concéntricamente» (Díaz-Plaja y Montoliu 1935b: 5).

3. Respecto a las historias literarias

Guillermo Díaz-Plaja también publicó en los años treinta algunos manuales sobre historia de la literatura española. Concretamente habría que señalar *La poesía lírica española* (1937) y los dos tomos de su *Síntesis de la Literatura española* (1939). De ambos textos podríamos comentar que Díaz-Plaja indica que es consciente de que la exploración de la historia literaria por cortes longitudinales, ya sea por géneros o períodos literarios, se compagina mal con la idea de estudiar la literatura dentro de una concepción de «total de cultura» (Díaz-Plaja 1937: 6).

Como hemos indicado más arriba, Díaz-Plaja apostaba por una enseñanza de la lengua y la literatura en la que se mostrara cómo todas las artes están relacionadas entre sí, es decir, hacer una historia literaria donde se tuviese en cuenta el contexto histórico-social en el que estas se gestan:

La indudable correspondencia que se produce entre las diversas manifestaciones del arte y de la vida [...] puede y debe ser utilizada por el profesor, en los cursos avanzados y ciñéndose a casos bien explícitos. La consideración sinóptica de obras escultóricas, pictóricas, arquitectónicas, poéticas del barroco o del neoclásico, por ejemplo, puede dar frutos brillantes (Díaz-Plaja 1939a: 184-185).

Sin embargo, como recordaba el autor:

Al llegar a la cátedra en 1935, todavía privaban en la enseñanza los manuales de lengua montados sobre las viejas terminologías de copretéritos y futuribles; o las “preceptivas” desarrolladas sobre la vieja terminología retórica; o las historias de la literatura concebidas como relatos biográficos, y listas de obras maestras. Simplificar la gramática a los mínimos elementos normativos; hacer llegar a la preceptiva por medio de ejemplos atractivos; y, sobre todo, hacer comprender a los alumnos que la literatura tenía una lógica interna, por la cual cada texto tenía una vinculación con el espíritu de la época, fueron, entonces, novedades que los alumnos me agradecieron (Santos 1972: 80).

²⁸ Sobre esto puede verse lo que Martínez Alfaro 2009: 149-150 dice a propósito del Instituto-Escuela de Madrid.

Por ese motivo en sus historias de la literatura el autor siempre hace mención de los signos más relevantes de la historia de nuestra cultura en relación al periodo o género literario que en el que esté profundizando

Se trata, por lo que se refiere a la Literatura, de hacer llegar al muchacho el mensaje de cada escritor, como si este estuviera vivo, cercano, inmediato, en su calidad humana. «Acercarlo» tal como nos enseñó a hacerlo el maestro Azorín. Quitarles el polvo a los clásicos. Hacerlos ver, exultantes y dolientes, en su realidad humana. Y, al mismo tiempo, mostrarlos encuadrados lógicamente y biológicamente en su época. Hacerlos comprender como síntoma y como raíz, para destacar su vinculación a su tiempo y a su espacio. Las obras literarias no surgen fortuitamente sino que, con mayor o menor carga de genialidad, corresponden a unas coordenadas geográficas e históricas. Así, el alumno aprende a «comprender» el fenómeno literario como clave del pasado y semilla de lo porvenir (Díaz-Plaja 1966: 121).

En lo que respecta al canon de autores y organización de los temas en las obras mencionadas, cabe comentar lo siguiente. Respecto al libro *La poesía lírica española* (1937), se trata de un libro teórico en el que hace un recorrido por la poesía española dividida en los siguientes apartados: época primitiva, el siglo xv (las agrupaciones poéticas del Cuatrocientos), el siglo xvi (el Renacimiento), el siglo xvii (el Barroco), el siglo xviii (el Neoclasicismo), el siglo xix (el Romanticismo), el siglo xx (la poesía del Novecientos). Cabe destacar, sobre todo, los capítulos finales, en ellos introduce un epígrafe dedicado a la Nueva Poesía en el que se habla sobre el Ultraísmo, el Neopopularismo, los caminos de la «Poesía pura», el Superrealismo y nombra a autores como Guillermo de Torre, Juan Larrea o miembros de la Generación del 27. También incluye un apéndice final con retratos de los autores más significativos de cada etapa. En el prólogo Díaz-Plaja explica, además, que deja al margen las obras que, siendo españolas, han sido producidas fuera del ámbito lingüístico castellano, entre ellas las escritas en catalán, y aquellas que, aunque se hayan escrito en español, se hayan publicado fuera del solar geográfico español (Hispanoamérica, Filipinas, etc.). Respecto a los dos volúmenes de su *Síntesis de la literatura española* (1939b) cabe destacar los capítulos dedicados a la «nueva literatura» y a la «literatura hispanoamericana» incluidos en el segundo volumen. Reduce la explicación de las literaturas españolas no castellanas (entre las que incluye las literaturas catalana, gallega, árabe y hebrea) y las extranjeras (antiguas y modernas) a un esquema que aparece en las primeras páginas del libro.

Al final de cada volumen recomienda lecturas para cada periodo literario. Menciona colecciones como Clásicos Castellanos, de la editorial La

Lectura o Biblioteca de Autores Españoles (aunque no cita la Biblioteca Literaria del Estudiante, por ejemplo) y editoriales como Cruz y Raya, Revista de Occidente, etc. También recomienda obras para consulta adicional como *La lengua poética de Góngora* (Madrid, 1935) de Dámaso Alonso; *Libros y autores modernos* (Los Ángeles, California, 1933) de César Barja, *La poesía española contemporánea* (Madrid, 1930) de Ángel Valbuena Prat y *Literaturas europeas de vanguardia* (Madrid, 1927) de Guillermo de Torre. Esto demuestra un gran conocimiento que tenía tanto de editoriales que publican textos literarios para jóvenes y adolescentes, como de los más importantes autores críticos del momento.

CONCLUSIONES

Tras haber analizado la biografía y obras principales de Guillermo Díaz-Plaja en los años treinta y habernos acercado, en la medida de lo posible, a su concepción de la enseñanza de la lengua y la literatura durante el tiempo en que estuvo vinculado a instituciones escolares animadas por el espíritu de la JAE, como el Institut-Escola de la Generalitat y el Institut-Escola Pi i Margall, hemos podido llegar a las siguientes conclusiones:

– La estancia de Guillermo Díaz-Plaja como profesor de lengua y literatura en el Institut-Escola de la Generalitat y en el Institut-Escola Pi i Margall fue un paso fundamental para su conformación como docente y así lo muestran sus escritos posteriores. Durante este tiempo estuvo en contacto con los principios pedagógicos impulsados desde la JAE y trasladados a estos institutos de la mano de Josep Estalella.

– Guillermo Díaz-Plaja defendió siempre una pedagogía activa y moderna, en la que se procurase que el niño buscara sus propios caminos de aprendizaje y se evitara la instrucción y el infructuoso ejercicio memorístico.

– También fue partidario de la elaboración de manuales sencillos, adaptados a la capacidad del estudiante en los que se partiera del ejemplo concreto para llegar después a la norma general. Impulsó, asimismo, el uso de recursos pedagógicos renovadores y motivadores para el niño como, por ejemplo, el cine.

– Propuso una enseñanza de la lengua y la literatura, tanto castellana como catalana, que tenía como pilar fundamental la lectura de las obras que se explicaban en clase. Aunque realizó diversas antologías de fragmentos de

textos para su uso en el aula, siempre las concibió como una muestra global de la técnica y el estilo de los autores seleccionados y procuró que sus alumnos no quedaran con una visión fragmentaria de las obras.

– Apostó por el uso frecuente de la biblioteca y que éstas estuvieran dotadas de libros que se adecuaran a los intereses de los alumnos de la etapa secundaria.

– En lo que se refiere a sus historias de la literatura, procuró mostrar continuamente cómo las obras literarias se gestan siempre en un contexto histórico-cultural concreto y que todas las disciplinas artísticas están relacionadas entre sí.

– Finalmente, quedaría señalar que Guillermo Díaz-Plaja enseñó a sus alumnos desde la concepción del aprendizaje progresivo, es decir, un aprendizaje en el que se va profundizando, que va aumentando en complejidad en la medida en que el alumno asimila determinados conceptos.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAT FUSTÉ, J.; BRAVO CELA, B. y DÍAZ-PLAJA TABOADA, A. (eds.) 2009. *Querido amigo, estimado maestro. Cartas a Guillermo Díaz-Plaja (1929-1984)*, Barcelona, Publicacions i Edicions, Universitat de Barcelona (Vidas escritas, 2).
- CAPARRÓS LERA, J. M. 1986. «La enseñanza de la Historia del Cine en la Universidad española», *Anthropos*, núm. 58: 53-54.
- CAPARRÓS LERA, J. M. marzo de 1985. «Guillem Díaz-Plaja, introductor del cinema a la Universitat», *D'Art*, núm. 11: 353-354
- CAPMANY, M. A. juliol de 1979, «La formació literària», *Grans Temes L'Avenç*, núm. 2: 29-31.
- Crucero universitario por el Mediterráneo: verano de 1933*. Madrid, diciembre de 1995-enero de 1996 catálogo de exposición, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1995.
- DÍAZ-PLAJA, G. [¿1935? a]. *Antología de textos narrativos. Selección, vocabulario y prólogo*, Barcelona, Librería Bosch (Colección de textos literarios para la segunda enseñanza. Serie A. Vol. I)
- DÍAZ-PLAJA, G. [¿1935? b]. *La técnica del verso: teoría y ejercicios*, Barcelona, Bosch.
- DÍAZ-PLAJA, G. [¿1935? c]. *Visiones contemporáneas de España (Textos des-*

- criptivos*). Selección, vocabulario y prólogo, Barcelona, Librería Bosch (Colección de textos literarios para la segunda enseñanza. Serie A. Volumen II).
- DÍAZ-PLAJA, G. 1937. *La poesía lírica española*, Barcelona, Editorial Labor (Colección Labor. Biblioteca de Iniciación Cultural. Sección III. Ciencias Literarias, 401-402.)
- DÍAZ-PLAJA, G. 1939a. *La ventana de papel (ensayos sobre el fenómeno literario)*, Barcelona, Editorial Apolo.
- DÍAZ-PLAJA, G. 1939b. *Síntesis de la Literatura Española*, Barcelona, Librería Castells (Tomo I, Siglos XII-XVII / Tomo II, Siglos XVIII-XX) (Colección de textos literarios para la enseñanza media, Serie B, Volúmenes IV y V)
- DÍAZ-PLAJA, G. 1943. «Estética del cine mudo», en *El engaño a los ojos (Notas de estética menor)*, Barcelona, Destino: 81-118.
- DÍAZ-PLAJA, G. 1959. *Papers d'Identitat*, Barcelona, L'Espiga.
- DÍAZ-PLAJA, G. 1966. *Memoria de una generación destruida (1930-1936)*, prólogo de Julián Marías, San Cugat del Vallés, Delos-Aymá.
- DÍAZ-PLAJA, G. 1978. *Retrato de un escritor: Guillermo Díaz-Plaja*, Barcelona, Pomaire.
- DÍAZ-PLAJA, G. enero de 1933, «L'esperit del llibre», *Butlletí de l'Institut-Escola*, núm. 9: 5-6.
- DÍAZ-PLAJA, G. y MONTOLIU, M. [1935a]. *El lenguaje: su gramática. Primer curso*, Barcelona, Librería Bosch (Colección de textos literarios para la Segunda Enseñanza, Serie B, Volumen I)
- DÍAZ-PLAJA, G. y MONTOLIU, M. [1935b]. *El lenguaje: su gramática. Segundo curso*, Barcelona, Librería Bosch (Colección de textos literarios para la Segunda Enseñanza, Serie B, Volumen II)
- DOMÈNECH I DOMÈNECH, S. 1998, *L'Institut-Escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat: 25-26.
- DOMÈNECH I DOMÈNECH, S. 2009. *Els alumnes de la Generalitat: els Institut-Escola republicans*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- LÁZARO CARRETER, F. 1974. *Literatura y educación: encuesta*, Madrid, Castalia.
- MARTÍNEZ ALFARO, E. 2009. *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios: el Instituto-Escuela sección Retiro de Madrid*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. julio-diciembre de 2011b. «La enseñanza de la lengua y la literatura en los institutos del siglo XIX. De la formación de retóricos

y latinos a educar la imaginación», *Boletín de la Real Academia Española (BRAE)*, Tomo XCI, Cuaderno CCCIV: 325-351.

PEDRAZUELA FUENTES, M. mayo-junio de 2011a. «La Biblioteca Literaria del Estudiante», *Arbor*, Vol. 187, núm. 749: 547-560.

PUYAL, A. 2004. «Gonzalo Menéndez Pidal o el cine como documento», en POYATO SÁNCHEZ, P. (coord.). 2004, *El documental, carcoma de ficción*, X Congreso de la A.E.H.C., Córdoba, Filmoteca de Andalucía: 169-173.

REDONDO NEIRA, F. 2007. «Aproximación al conocimiento de las primeras realizaciones en el uso didáctico del cine en la Universidad española. Noticias y testimonios», *Quaderns de Cine*, núm. 1, Alicante, Vicerectorat d'Extensió Universitària, Universitat d'Alacant: 7, en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/aproximacin-al-conocimiento-de-las-primeras-realizaciones-en-el-uso-didctico-del-cine-en-la-universidad-espaoala-noticias-y-testimonios-o/> [consultado 17/7/2014]

SANTOS, D. 1972. *Conversaciones con Guillermo Díaz-Plaja*, Madrid, Emesa. Sitio oficial del escritor www.guillermodiazplaja.com [consultado 17/7/2014].

VALLS, F. 1983. *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, prólogo de José-Carlos Mainer, Barcelona, Antoni Bosch.

Colaboraciones de Guillermo Díaz-Plaja en el *Butlletí de l'Institut Escola*
(marzo de 1932-mayo de 1937)

«I. El cinema i l'ensenyament secundari», núm. 1, marzo de 1932: 5-6.

«II. El cinema i l'ensenyament secundari», núm. 3, mayo de 1932: 5-6.

«III. El cinema i l'ensenyament secundari», núm. 5, julio de 1932: 6-7.

«Un cicle sobre paisatge», núm. 6, octubre de 1932: 5-6.

«Obres a mida», núm. 7, noviembre de 1932: 4-5.

«Llibres per als nois», núm. 8, diciembre de 1932: 5-6.

«L'esperit del llibre», núm. 9, enero de 1933: 5-6.

EL GEÓLOGO VICENTE SOS. HISTORIA DE VIDA DE UN PROFESOR E INVESTIGADOR DE
LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS

Santos Casado
Departamento de Ecología
Universidad Autónoma de Madrid

De los muchos profesionales españoles que se formaron en el entorno de la Junta para Ampliación de Estudios pocos habrá cuya historia de vida reúna tantas dimensiones significativas para la comprensión de lo que supuso aquella etapa como Vicente Sos. Formación, especialización, ciencia, investigación, docencia, compromiso, guerra, represión, clandestinidad, retorno, reparación y memoria se suceden y entrelazan en una trayectoria vital que, considerada en su conjunto, resulta bien representativa de esa España que fue y no pudo ser identificada con la labor y el legado de la Junta para Ampliación de Estudios. En particular, la doble dedicación a la investigación científica y a la enseñanza secundaria, característica de tantos varones y mujeres formados en torno de la Junta y de los centros a ella asociados, y objeto especial de los estudios que integran este volumen, queda cumplidamente representada en el itinerario biográfico de Vicente Sos, tanto en la etapa que pudiera considerarse de normal desarrollo profesional, hasta el inicio de la guerra en 1936, como en las etapas de guerra y posguerra, bajo condiciones de prolongada dificultad y anomalía.

El enfoque que se plantea en este ensayo es pues el de aplicar el género antropológico de la historia de vida al estudio del significado y la ejecución de la Junta para Ampliación de Estudios, estudio que por fortuna se ha desarrollado ampliamente en las últimas tres décadas (Sánchez Ron 1989, Puig-Samper Mulero 2007, Sánchez Ron *et al.* 2007, Sánchez Ron y García-Velasco 2010), y en especial a lo que la Junta representó en la modernización de la educación secundaria a través de sus principales protagonistas, los profesores, cuestión que ha centrado el esfuerzo colaborativo de investigación del que este libro es resultado. Por consiguiente, no se trata tanto de aportar datos nuevos, o revisadas interpretaciones, sobre instituciones, proyectos o personas, aunque algo de ello pueda haber como derivada secundaria del en-

foque elegido, como de ofrecer un nivel de aproximación complementario de otros hasta ahora más ensayados. Un nivel de aproximación centrado, si se permite el tópico, en el factor humano, en esa dimensión personal, integrada en una concreta vida individual, que, en la historia de la Junta como en cualquier otra historia, ofrece un sustrato dotado de su propio e irreductible sentido y, al tiempo, disponible para su articulación en marcos interpretativos más amplios, con los cuales «relacionar lo personal y lo social» (Chamberlayne *et al.* 2000: 2).

No es pues el objetivo de las líneas que siguen el de trazar, en atención a sus méritos intrínsecos, la biografía de una figura relevante en la ciencia y la educación de la España contemporánea, lo que sin duda fue. Ni se trata tampoco de la reivindicación de su memoria como justa reparación de la postergación y el olvido de que fueron víctimas tantos españoles de aquellas generaciones, reivindicación que también sin duda merece. Por fortuna, un libro de reciente aparición, escrito desde el amor filial pero construido sobre una detallada y en general solvente base factual, ha venido a cumplir estos dos propósitos, de modo que ya contamos con una biografía completa de Vicente Sos (Sos Paradinas 2013). De lo que se trata aquí más bien, aprovechando por cierto el apoyo que proporcionan las coordenadas biográficas disponibles en esta reciente publicación, es de enriquecer la historiografía de la Junta con el pormenor, la concreción y la contingencia que aporta el género de la historia de vida. Una historia encarnada en seres humanos individuales y concretos, para la cual, en esta ocasión, se ha tomado como materia del relato el caso del geólogo Vicente Sos Baynat, nacido en Castellón de la Plana en 1895 y fallecido en Madrid en 1992.

A este tipo de enfoque, atento a la visión que la persona tiene de su propia vida, se presta idóneamente el uso de fuentes orales. De los varios usos y propósitos con que las fuentes orales pueden ser empleadas en la labor del historiador, interesan en este caso no tanto los que tienen que ver con la obtención o el cotejo de información factual, a veces no disponible en otro tipo de registros, sino más bien aquellos que atienden, según lo dicho más arriba, a la dimensión personal de los procesos sociales y a la memoria individual como modo de narración histórica. Las posibilidades que así se abren a la historia oral han sido exploradas en España con cierta amplitud desde los años setenta (Vilanova 1997), y en ese empeño se ha prestado considerable atención a la guerra y la posguerra, como ya hiciera el libro seminal publicado por Ronald Fraser en 1979 (Vilanova 2012). Su desarrollo ha sido, sin em-

bargo, insuficiente en relación con la historia de la ciencia y la historia de la educación, y con la propia historia de la Junta para Ampliación de Estudios.

También aquí, en el ámbito de la ciencia y la educación, las circunstancias traumáticas de la guerra, la posguerra y el exilio supusieron para muchos un silencio forzoso. Un silencio y una ausencia en la memoria colectiva que en las últimas décadas los historiadores, como parte de un impulso social más amplio, han tratado de afrontar y, en lo posible, remediar. En ese afán de restitución, la historia oral ofrece una vía especialmente plausible para «amplificar la voz» de «aquellos que históricamente han sido silenciados» (Hamilton y Shopes 2008: 3). Bajo tal premisa, este ensayo pretende contribuir también, por vía de demostración o ejemplo, a dar valor a las fuentes orales como recurso para los historiadores de la educación y de la ciencia en la España contemporánea, y a promover la continuidad en su recogida y su aprovechamiento, no tanto ya para la etapa de la Junta, que resulta hoy cronológicamente casi inaccesible al testimonio oral directo, pero sí para las décadas de posguerra inmediatamente posteriores.

VICENTE SOS Y LA ESCUELA DEL MUSEO DE CIENCIAS NATURALES

Inicialmente, el interés por entrevistar a don Vicente Sos partió de la oportunidad de contar, a través de su testimonio, con información de primera mano sobre el Museo Nacional de Ciencias Naturales, la Real Sociedad Española de Historia Natural y la Facultad de Ciencias de la Universidad Central como focos de actividad naturalista en la etapa inmediatamente anterior a la guerra civil. Las entrevistas, a las que don Vicente se brindó amablemente, tuvieron lugar en su domicilio madrileño entre 1991 y 1992 y fueron en parte grabadas mediante el uso de un magnetofón. En aquel momento todavía era escaso el desarrollo de la historiografía de las ciencias naturales en la España del primer tercio del siglo xx, historiografía que se ha visto muy ampliada en las dos últimas décadas. Vicente Sos, gracias a la combinación de su avanzada edad, que superaba de largo los noventa años, su excelente memoria y su espontánea generosidad, aparecía, desde la perspectiva egoísta del historiador interesado por esta temática, como una fuente privilegiada de datos y apreciaciones sobre instituciones, personas y acontecimientos. En particular, su trayectoria personal y profesional durante los años veinte y treinta le situaba en esa etapa de plena consolidación que conoció por entonces el Museo Nacional de Ciencias Naturales y la escuela de naturalistas que en torno a él se formó bajo el

liderazgo de Ignacio Bolívar (Casado 2006). El casi total desmantelamiento que, como resultado de la victoria franquista de 1939, sufrió esa escuela del Museo, escuela entendida no como mero cascarón institucional sino como grupo humano vinculado por concretos programas científicos y liderazgos reconocibles (Geison 1981, Servos 1993), daba al testimonio de Sos un especial valor como fuente para la reconstrucción historiográfica de un episodio científico de singular interés.

Pronto se hizo evidente, sin embargo, que la propia vida del entrevistado reclamaba una atención específica. Las circunstancias vitales, que inicialmente aparecían como coordenadas de referencia para las informaciones facilitadas, trazaban al tiempo una dimensión biográfica con sentido e interés propios. Una dimensión biográfica que acabó reorientando el proceso de entrevista, en un intento por parte del entrevistador de dar compleción y coherencia a ese relato de historia de vida que espontáneamente había surgido en la conversación. Las limitaciones metodológicas que este poco sistemático modo de proceder pueda implicar no deben ser ocultadas, pero se espera queden compensadas por la riqueza narrativa y la singular idiosincrasia histórica del relato obtenido.

Las páginas que siguen están así basadas en cinco entrevistas mantenidas por el autor con don Vicente Sos entre diciembre de 1991 y mayo de 1992, cuyo registro sonoro fue grabado mediante un magnetofón en varias cintas de casete de 60 minutos. Se ha procurado construir el relato que aquí se ofrece directamente a partir del testimonio oral así obtenido, y todos los entrecorridos en que no se indique otra cosa corresponden a transcripciones de pasajes de las entrevistas. Se ha pretendido que la transcripción sea casi completamente literal, respetando el flujo propio del lenguaje oral, sin más intervenciones que la incorporación de los correspondientes signos de puntuación, la ocasional explicación, entre corchetes, de alguna elipsis, y la eliminación de aquellos elementos, tales como titubeos o repeticiones, que pueden suponer un apoyo en el lenguaje hablado pero que entorpecerían innecesariamente la lectura de su transcripción.

Diversos aspectos han sido cotejados, complementados o en algún caso corregidos mediante la consulta de distintas fuentes escritas, que se indican en cada caso, si bien se ha atendido antes a la coherencia propia de la memoria personal del entrevistado, con lo que ésta entraña de construcción subjetiva, que a la corrección factual del relato, la cual en todo caso se ha procurado tener en cuenta para hacer, en caso necesario, las acotaciones

oportunas. Como fuente de referencia básica para el cotejo de los datos biográficos de Vicente Sos se ha tomado el antes citado libro publicado por su hijo Alejandro Sos Paradinas.

LA FORMACIÓN DE UN GEÓLOGO

Vicente Sos Baynat nació en Castellón de la Plana el 6 de diciembre de 1895, en el seno de un hogar urbano de clase media y en un ambiente familiar culto, tolerante y, en lo tocante al padre, de afinidades políticas republicanas e ideas laicas y liberales (Sos Paradinas 2013: 27). Como en tantas vocaciones científicas y naturalistas, las experiencias de la infancia contribuyeron a definir los intereses del futuro investigador (Brockman 2004, Holmes 2012). Paradójicamente, su constitución enfermiza cuando niño le facilitó un mayor contacto con el campo, buscado como terapia higiénica en frecuentes visitas a la finca de unos parientes. «Yo de pequeño estaba muy malucho [...] Este padrino pues me llevaba... tenía un caballo negro, grande, y me sujetaba a mí delante, [...] nos íbamos a la masía, [...] por las noches me enseñaba la Osa Mayor, la Osa Menor, la Polar.» «Después, por el campo, los nombres de las hierbas, él las conocía todas, me las decía [...] De manera que yo estaba familiarizado con esto [...] y, claro, yo viví esa cosa de campo.»

Y, como también tantas otras veces, llegada la enseñanza secundaria, hay profesores cuyos ejemplo e influencia resultan decisivos. Aparece aquí Antimo Boscá, catedrático de Historia Natural en el Instituto de Castellón (Camarasa y Català 2007: 280). «El que más decidió [en definir una vocación] fue don Antimo Boscá. Porque este señor, en fin, muy simpático personalmente, era hijo de Eduardo Boscá, catedrático, herpetólogo, en fin. Entonces, este señor a los alumnos nos llevó de excursión, cosa inaudita en Castellón. Nos íbamos a Ribesalbes, nos íbamos al Maestrazgo, con don Antimo. Y, claro, pues lo mismo cogíamos plantas, que cogíamos piedras, en fin, de todo, él hablaba de todo. Y entonces, con este don Antimo, pues es con lo que yo me aficioné más que nada a las ciencias naturales y me decidí por eso.»

Y, de nuevo como tantas otras veces, la opción por una carrera científica topa con cierta oposición familiar. «[O] médico o abogado. No comprendían que yo no estudiara Medicina o yo no estudiara para leyes.» Pero el ambiente familiar de tolerancia y libertad permite al joven Vicente seguir su inclinación. Llegado el momento, en 1915, se decide que vaya a cursar es-

tudios universitarios a Madrid, donde la Facultad de Ciencias cuenta con los estudios de la licenciatura de Ciencias Naturales.

En Madrid los estudios de Ciencias Naturales se desarrollan en una fluida continuidad entre la facultad y el Museo, el cual a su vez enlaza con la esfera de influencia de la Junta (lámina XIV). El ADN de Vicente Sos como científico quedó así fijado casi al cien por cien en el ambiente creado en la Junta para Ampliación de Estudios, en el Museo Nacional de Ciencias Naturales y, dentro de éste, en el grupo de geología del Museo. Sus figuras de referencia fueron aquí Lucas Fernández Navarro, Eduardo Hernández-Pacheco y José Royo Gómez, especialmente los dos últimos. Sos perteneció, tras la esforzada obra constructora de sus mayores, a esa generación de científicos españoles íntegramente desarrollada al calor del ambiente de trabajo intelectual que la Junta logró crear, tanto en el Museo, sobre el que además se trata en el trabajo de Santiago Aragón en este volumen, como en el Centro de Estudios Históricos, que estudia también aquí Mario Pedrazuela. Una generación coetánea de la que en las letras se identifica como del 27, y que comparte con ésta afán de modernidad, ambición innovadora y aires cosmopolitas (Casado 2002).

Una generación de geólogos, como el citado Royo, botánicos, como Cuatrecasas, o zoólogos, como Cándido Bolívar, formados bajo el pleno influjo de la Junta, partícipes primero de las oportunidades que ésta abrió para ampliar estudios en países científicamente avanzados, y más tarde protagonistas del desarrollo institucional de sus propios centros. Y una generación que, por esa misma ubicación cronológica, se vió luego abocada a sufrir, a consecuencia de la guerra, una ruptura traumática en el momento que debiera haber sido de maduración y expansión en sus trayectorias profesionales.

Como profesor de Mineralogía «Fernández Navarro tenía el defecto de que era muy andarín, enseguida andando..., pero, en fin, cuando se paraba, te explicaba, en fin [...]. No explicaba bien, no estaba sistematizado.» «Estudié la Cristalografía con Fernández Navarro [...]. Él lo había aprendido con [Francisco] Quiroga. [Pero] él era más geólogo que mineralogista. El campo... le interesaba ver la tectónica y todo eso.» «Quiroga debió ser un personaje muy importante [...]. Fernández Navarro le recordaba mucho.»

«Hernández-Pacheco era catedrático titular de la Facultad de [Ciencias, Sección de] Naturales. Yo fui alumno suyo, y él explicaba Petrografía, Estratigrafía y Paleontología [...]. Las rocas al microscopio, la primera vez que las vi yo, pues nos explicaba... Yo he salido con él de excursión. Hemos ido a la sierra [de Guadarrama], hemos ido a muchos sitios, [...] al cerro de

Vallecas [...]. De trato muy agradable, muy mal hablado, tacos..., pero en fin, muy cordial...»

«Yo le recuerdo, lo he recordado muchas veces... en el Círculo de Bellas Artes hicieron un homenaje a Castelar, y tomó parte don Eduardo. Y nosotros, con la crítica de estudiantes, [decíamos] pero, hombre, cómo se le ocurre a don Eduardo hablar de un político, de un orador [...] y nos quedamos atontados porque la intervención suya [fue] mejor que la de [Andrés] Ovejero y [la] de todos estos que hablaron allí [...]. Una cosa que nos dejó epatados [...]. Él era también de la Institución Libre de Enseñanza, donde yo le traté más.»

Hernández-Pacheco, como buen institucionista, destacaba en el profesorado universitario por la práctica de las excursiones. «Para ir a Cercedilla, uno de nosotros del curso iba por la noche a la estación del Norte, íbamos casi siempre dos o tres, y allí localizábamos al jefe de tren que salía al día siguiente a las ocho de la mañana, para que nos dejara permiso para montar en el furgón de cola del tren que salía [...]. Y, entonces, al día siguiente, llegábamos allí, hablábamos con él y nos dejaba y subíamos al furgón de cola, sentados en el suelo, que allí no había cáscaras... Y don Eduardo allí sentado, eh, con su paquetito de comida en el bolsillo, tan tranquilo, y [con] sus barbas. Y entonces salíamos hasta Cercedilla. Allí en Cercedilla bajábamos, pasábamos el día y después, cogíamos el tren y regresábamos por la tarde en otro tren, que venía de Ávila o no sé dónde. De manera que, fíjese usted, esto es la ciencia geológica de entonces. Y después había una tartana que hacía el viaje de Vallecas al Puente de Vallecas. Y nosotros [con Hernández-Pacheco] íbamos a ese de la tartana y, bueno, le alquilamos la tartana, le pagamos los tres viajes que hará y nos lleva usted al cerro [...] de Vallecas. Nosotros allí comíamos. Desde lejos ya le veíamos por la tarde cuando venía por la carretera la tartana para recogerlos. ¡De manera que eso es heroico!»

«Yo conservo un gran recuerdo de don Eduardo Hernández-Pacheco [...]. Además, yo soy geólogo por él. Porque yo entré en el Museo por oposición [...] y entonces cuando yo gané la plaza, entonces un día entró don Eduardo. Me dijo, oiga Sos, ¿usted qué piensa hacer?, porque le veo muy dedicado a la histología (porque yo hice un cursillo de histología allí). ¿Por qué no sube usted y nos ayuda [con] todos estos fósiles que tenemos ahí del Cerro del Otero [de Palencia] y toda esta cosa? Bueno, pues ya subiré [...]. Y así fue como empecé como geólogo. Aunque yo, independientemente y con anterioridad, por Castellón ya había hecho unos recorridos, ya había hecho mis primeros tanteos de... Además, por mi amistad con Royo.»

Así pues, el vínculo con el Museo, desde sus años de estudiante hasta su etapa como personal técnico e investigador del centro, nunca se interrumpió. Pero entre uno y otro momento la carrera de Sos atravesó una fase de consolidación profesional característicamente inestable y esforzada. Son años de becas, colaboraciones y aprendizaje científico.

En primer lugar, una vez acabados sus estudios de licenciatura, y encontrándose mal de salud, Sos regresó temporalmente a su casa en Castellón. «No me acuerdo yo bien, me parece que fue... el año 21 o 22 fue. Bueno, yo terminé la licenciatura y después el año del doctorado.»

Aunque siguió los cursos de doctorado nada más terminar la licenciatura, su tesis doctoral no la iba a realizar hasta algunos años más tarde (Sos Paradinas 2013: 84), durante la etapa de vinculación profesional al Museo, primero como becario, luego como preparador y finalmente como investigador, a la que se alude en el apartado siguiente. Tras un primer proyecto de tesis frustrado por el fallecimiento de su director Lucas Fernández Navarro, ocurrido en 1930, Sos abordó un nuevo tema, centrado en la geología de la sierra de Espadán, en su provincia de Castellón. «Es un anticlinorio. Y todo esto es el Trias descansando sobre Paleozoico [...]. Y un [rasgo] que tiene es un Carbonífero, con una profusión enorme de restos vegetales, comprende usted. Pero en determinados niveles nada más, lo demás son grauvacas. Eso se publicó [en el *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*]. Bueno, allí se publicó primero una cosa muy elemental. Después ya se publicaron más cosas.» La tesis se la dirigía ahora Hernández-Pacheco. «Yo iba por las tardes al Ateneo [...]. Don Eduardo me recibía allí en el Ateneo, en la Cacharrería, allí tomábamos café [...]. Le leía en el Ateneo, le leía la tesis a don Eduardo [...]. Claro, él improvisaba, porque yo entonces no me daba cuenta, después ya me di cuenta, él de eso no sabía nada [...]. Y es natural, él no había ido por allí [...]. No tiene nada de particular que no supiera, es muy lógico.» La tesis la hizo ya vinculado al Museo. «[Y]a como preparador, sí. La patrocinó don Eduardo y él hizo toda la tramitación y todo eso.»

EN EL MUSEO NACIONAL DE CIENCIAS NATURALES

Una vez licenciado, como ya se ha dicho, Sos regresa a Castellón. Busca sin embargo oportunidades para recuperar el contacto con el Museo, a donde acude desde 1925 (Sos Paradinas 2013: 76). Sigue el curso práctico de Mineralogía y Geología, del que más tarde él mismo iba a ser profesor, obtie-

ne becas y pensiones de la Junta para colaborar en el Museo y para ampliar estudios en el extranjero, y, a partir de sus contactos en el Museo, opta a dedicaciones docentes en la Institución Libre de Enseñanza y en el Instituto-Escuela, tal como se verá en apartados posteriores. Finalmente, en el verano de 1931, estando de vacaciones, le llega la oportunidad de concurrir a una plaza de preparador en el Museo.

Estando en Castellón «yo leí en *El Sol* que se convocaba para el Museo una plaza. ¡Hombre, una cosa ideal! Entonces, hablando yo con mi padre, bueno, pues me voy a Madrid... Lo solicité, me inscribí, hice la instancia y vine ilusionado pensando que... pero me desplomé enseguida porque había casi veinte aspirantes.» «Hicimos el primer ejercicio y ya eliminaron... Hicimos otro ejercicio y eliminaron. Y, total, que, al final, pues me quedé yo...»

Años antes, cuando Sos había iniciado su colaboración en el Museo, ya había hallado un ambiente familiar, en el que destacaban como figuras científicas de referencia algunos de quienes habían sido sus profesores. Hernández-Pacheco «era jefe de geología del Museo, de toda la geología. De manera que él mandaba lo mismo en mineralogía, que en paleontología, que en petrografía, todo eso. La sección de mineralogía tenía cierta independencia y estaba Fernández-Navarro y un sacerdote, padre... [Filiberto Díaz Tosaos] que era el conservador... y [Pedro García] Bayón, que es uno de los que firman una *Mineralogía* extensa, la *Mineralogía* de [Pablo Martínez] Strong [...] que publicó [posteriormente] el Consejo Superior [de Investigaciones Científicas].»

Pero será finalmente Royo la principal figura de referencia para Sos, en una relación profesional que pronto cuajó en estrecha amistad, doblada de camaradería de paisanos castellonenses y de la misma quinta. Y ello a pesar de no haberse conocido en su Castellón natal, debido al desfase que Sos sufrió en sus estudios a causa de una enfermedad en la niñez (Sos Paradinas 2013: 97). «Es una cosa muy curiosa. Royo Gómez era hijo de Castellón. Royo Gómez era hijo de un droguero de allí [...]. Pero estudió bachiller delante de mí, de manera que cuando yo estudié bachiller tres años después no tenía ni idea de que existía Royo [...]. Entonces resulta que llego yo al Museo, gano la plaza, y entonces nos encontramos. Royo Gómez es de Castellón, yo soy de Castellón. Su padre y mi padre son muy amigos, verdad. Y entonces ya se traba ahí una amistad. Ya después, ya siempre salimos juntos y la amistad continuó. Porque su hija está ahora en América y nos escribimos.»

«En el año 1930 se creó en el Museo la Sección de Paleontología. Y

Royo Gómez era el Jefe de la Sección de Paleontología. Yo era el segundo [...]. Se puede decir que yo era el conservador, por poner un título, el conservador de Paleontología. Y yo hice personalmente la revisión de toda la colección de paleontología del Museo [...]. Y además se publicaron partes de eso. Otra cosa se quedó en el Museo sin publicar. Pero la parte del Triásico, eso se publicó [...]. Royo Gómez era conservador y profesor del Museo por oposición, es decir, era miembro del Museo por oposición.»

«Royo Gómez hizo el mapa [geológico] de Madrid, verdad. Es cuando descubrió las tortugas de la [Ciudad] Universitaria, [...] fue un motivo de disgusto con don Eduardo Hernández-Pacheco, cuando descubrieron las tortugas, verdad [...]. E hizo otra hoja [del mapa geológico] importante, la de Alcalá de Henares, que intervino ahí el ingeniero Vicente Kindelán [...]. Era Cuaternario [según se pensaba de las arenas de Madrid]. No era Cuaternario, sino que era Mioceno [descubrió Royo]. Fue un motivo de controversia [con Hernández-Pacheco].»

«Y, claro, con Royo se enfrió mucho la amistad [de Hernández-Pacheco] porque además Royo intervino también en otro problema que fue el meandro del Tajo... Una polémica sobre [la] edad y sobre las razones. Royo Gómez lo enfocaba [como] que el Tajo había labrado su meandro dentro de los gneis por la presencia de unos diques de diabasas. Estos diques de diabasas, por alteración, se habían desmoronado y [...] los diques, en un sentido y en otro, habían sido los que había permitido la erosión de las aguas para dar el paso del meandro en una roca dura y separándose de la parte blanda del Terciario [...] y, claro, en eso también discrepó don Eduardo.»

Sos se integrará definitivamente en el grupo liderado por Royo en el Museo (lámina XV). «Royo Gómez tenía su mesa, [Gabriel Martín] Cardoso tenía su mesa, [Joaquín] Gómez de Larena tenía otra, [Federico] Gómez Lluca tenía otra, yo tenía otra. Y entonces cada uno trabajaba, nos comunicábamos. Por ejemplo, Gómez Lluca hacía los nummulites de España, verdad [...]. Yo estudié las cosas de Castellón.» Una «labor fue el estudio del Triásico de Castellón [...]. Otra fue el estudio del Cretácico de Castellón [...]. Y otra fue el Paleozoico de la provincia de Castellón. Y todo ese material se conserva en el Museo.» Trabajaban juntos en los laboratorios del Museo y también en el campo (lámina XVI). «Todos los domingos salíamos de excursión. Royo Gómez tenía un coche, un Ford. Salíamos siempre juntos de excursión [...]. Era una compenetración, [...] un intercambio cordial y afectuoso entre todos.»

Ese ámbito de sociabilidad científica se extendía sin solución de con-

tinuidad desde el Museo hacia la Sociedad Española de Historia Natural y la propia Universidad. «Todos los miércoles se celebraban las sesiones de la Sociedad de Historia Natural. Y allí se discutían a la pata la llana las cosas. Es decir, que no se ponía un tono académico sino que, en fin, por ejemplo [...] habían aparecido allí unos dientes de carnívoro, verdad, y entonces se discutía si ese carnívoro era un oso o no era un oso, o era un férido o no era un férido, verdad, se discutía [...]. Allí se ponían dos o tres chistes si venía a mano y no pasaba nada [...]. Presidía generalmente [Enrique] Rioja, que era el secretario [...]. Por allí, por el Museo, desfilaban todos los catedráticos [de instituto] de España de Historia Natural [...] alrededor de don Ignacio [Bolívar], que era el patriarca, verdad, era el santón que todo el mundo saludaba y veneraba, porque, en fin, porque se lo merecía además, porque era un hombre bondadoso... Ése era el ambiente de don Ignacio el que repercutía en el Museo. Y en la Sociedad. Es lo mismo. Y en la Universidad, porque entonces la Universidad no tenía ni colecciones, ni laboratorios, ni nada. Las clases se daban en el Museo.»

En el recuerdo de Sos, como acaba de verse, el Museo aparece también como el centro de referencia para una extensa red de naturalistas, constituida, al modo de otros «invisible colleges» (Crane 1972), por las relaciones informales mantenidas, en este caso, por los catedráticos de instituto de ciencias naturales. «Los catedráticos formaban una familia completa [...]. Todos se habían formado en el Museo. Todos tenían el espíritu [de naturalistas]. Todos los naturalistas eran gente de categoría [...] la base de la ciencia estaba en manos de los catedráticos de instituto.» «Catedráticos de instituto, por ejemplo, Gómez de Llarena, Carandell, Castro Barea [...] eran todos de instituto.»

«Allí en el Museo había grandes proyectos. Se hubieran hecho cosas muy interesantes.»

PENSIONADO POR LA JUNTA

El itinerario científico de Sos incluyó, como no podía ser de otra manera, esa casi obligada cláusula para los investigadores españoles de su generación: un viaje de ampliación de estudios a centros extranjeros, emprendido con una pensión de la Junta. «[Y]o también tuve la pensión [...]. Estuve pensionado, yo estuve en Londres. Una pensión de la Junta. Yo estuve en Londres primero, después en París [...]. En Inglaterra lo pasé muy mal, porque mi inglés era deficiente [...]. Sin embargo, en Francia me encontré cómodo desde el primer

día.» «Y Royo Gómez, sí, fue también [pensionado]. Y Cardoso fue pensionado, pero, en fin, una pensión distinta [...]. Él antes de ir a Alemania ya conocía el alemán.»

Sos obtuvo, en efecto, en 1926 una pensión de la Junta para permanecer durante tres meses en el British Museum (Natural History) de Londres, donde trabajó en paleontología de las facies wealdenses, un tipo de formaciones sedimentarias pertenecientes al Cretácico inferior y originariamente descritas en Gran Bretaña. Y fue de nuevo pensionado en 1927 para acudir al Muséum National d'Histoire Naturelle de París y ampliar allí conocimientos sobre el Aptiense, piso también perteneciente al Cretácico inferior (Sos Paradinas 2013: 78-79).

LA INSTITUCIÓN Y SU ENTORNO

El trayecto vital de Sos permite explorar también el tópico, una y otra vez señalado, de la relación informal, pero no por ello menos efectiva, entre los centros oficiales de la Junta y el ámbito privado de la Institución Libre de Enseñanza. Una relación basada en buena parte en redes y afinidades personales, y que, precisamente por eso, se aprecia especialmente en el ámbito del Museo, dirigido por el institucionista Bolívar. Las cuestiones y dimensiones educativas aparecen, lógicamente, en el centro de este sistema de mutuas colaboraciones e influencias cruzadas que se desarrolla en torno de la Institución. Y, por ello, la impronta institucionista será particularmente intensa en los centros de enseñanza secundaria creados por la propia Junta, bajo la denominación de Instituto-Escuela (Ruiz Berrio 2012: 585-587). Sos fue profesor en ambos lados, por así decir, del mundo institucionista, en el privado y nuclear de la Institución propiamente dicha (lámina XVII) y en el público y expansivo del Instituto-Escuela.

«Yo entré en la Institución por don Ignacio, verdad. Por eso era compatible que yo diera clase en la Institución y [fuera] profesor del Museo, se da usted cuenta. De nueve a diez –a veces un curso lo daba de ocho y media a nueve y media– daba yo una clase allí [en la Institución Libre de Enseñanza] y después yo me venía al Museo.» Otros naturalistas del Museo compartían esta doble dedicación. «Don Eduardo estaba vinculado allí [...] y estaba Fernández Navarro. También ingenieros de minas. [Domingo] Orueta [y Duarte] era un elemento activo de la Institución.» Clases y excursiones. «[M]uchos sábados yo [...] y un grupo de alumnos y alumnas nos íbamos a la caseta que

tiene la Institución en los Cotos. Y allí íbamos en tren hasta Cercedilla. De Cercedilla a la caseta íbamos a pie. Allí se encendía el fuego, todo eso. Uno barría, el otro hacía esto, allí cenábamos, allí dormíamos. Y al día siguiente por la mañana salíamos ya de excursión. Hacíamos más que nada botánica, más que nada [...]. Pasábamos allí el día y al día siguiente bajábamos a la estación y en el tren regresábamos. Eso lo hecho yo muchas veces.»

«Yo estuve en el Instituto-Escuela, sí. Yo estuve desde el año 25 hasta el año 33.» La vinculación de Sos con el Instituto-Escuela se inició como derivación espontánea de su labor en el Museo y se desarrolló bajo la figura, específica del Instituto-Escuela, de los «profesores aspirantes» (Martínez Alfaro 2009: 178-194). «Allí fui profesor de Ciencias Naturales. Estaba [Federico] Gómez Lluca, porque allí había unos catedráticos [...] el profesorado eran unos catedráticos de instituto y después licenciados [en] Ciencias Naturales [en este caso] que se les llamaba aspirantes a magisterio secundario. Es decir, que se les suponía que eran licenciados que iban allí a aprender para después hacer oposiciones, como así ocurría [...]. Pero la situación mía era un poco distinta, porque, como el Museo, en la clase de Geología, dependía muy directamente de la Junta [para] Ampliación de Estudios, pues por esa razón de ser yo este elemento vinculado [al Museo], me llevaron al Instituto-Escuela. Y estaba yo en el Instituto-Escuela en el grupo de los aspirantes al magisterio secundario [...]. Yo estuve allí pues, claro, hasta el año 33 [...] y estuve más tiempo porque Gómez Lluca era un hombre que tuvo un Parkinson. Entonces, como no había retiro de los profesores, ni había mutualidad, ni nada, entonces, para no dar de baja a Gómez Lluca se le mantenía como si diera clase. Yo daba las prácticas de Gómez Lluca y otro daba las clases teóricas. Y yo lo que sí que hacía era cobrar en la Junta lo de Gómez Lluca y se lo llevaba a su casa, que vivía en la calle Españolito.»

DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y VICEVERSA

Las fronteras entre la investigación y la enseñanza secundaria fueron especialmente permeables en la Junta para Ampliación de Estudios y en su esfera de influencia. Como dice Antonio Viñao, caracterizó a la Junta «la unión o relación que estableció entre investigación y docencia» (Viñao 2010: 598). La modernización científica perseguida por la Junta fluía espontáneamente hacia el ámbito educativo a través de investigadores y pensionados que provenían de la profesión docente o se dirigían hacia ella, especialmente en las

ciencias naturales. Y, por otro lado, y tal como también se muestra en el trabajo de Mario Pedrazuela en este mismo volumen, los institutos de segunda enseñanza proporcionaban un soporte institucional muy valioso para el desarrollo de las carreras profesionales de numerosos investigadores e incluso, en algunos casos, para el desarrollo de programas de investigación específicos.

La peripecia vital de Vicente Sos hizo coincidir su acceso al profesorado oficial de enseñanza secundaria con un momento álgido en las reformas educativas de la etapa republicana (Lozano 1980), y, más concretamente, con la coyuntura asociada a la operación de sustitución de la enseñanza religiosa planteada en 1933, como consecuencia de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de ese mismo año (Viñao 2004: 48-49). Participar en ese proceso, para el que se temía no contar con suficiente personal cualificado, se planteó entonces, según Sos, como cuestión de compromiso político y moral con las reformas republicanas.

«Estando en el Museo, y estando en aquel momento político, Cándido Bolívar y [Enrique] Rioja llevaban la cosa del Ministerio [de Instrucción Pública], y entonces se hizo un cursillo de la sustitución de la enseñanza religiosa. Y entonces se creyó que todo elemento clerical, elemento de derechas, pondría un reparo a esa sustitución [...] y entonces ya lo que se hizo es que se matriculara gente para contrarrestar el efecto de derechas. Y entonces yo, que tenía mi plaza [en el Museo], pues me matriculé, porque estaba Cándido Bolívar, estaba Rioja, [...] me matriculé, como se matriculó [Pedro García] Bayón, como se matricularon otros del Museo [...]. Pero las derechas no opusieron oposición ninguna, lo hicieron también [el cursillo]. Y entonces, claro, ya, lanzados a eso, pues yo hice la oposición [...]. ¿Por qué no voy a hacerlo? Lo hice. Y entonces gané [...]. Saqué el número uno del cursillo del 33, el número uno de toda España.»

Sos se incorporó así, en octubre de 1933, al profesorado de uno de los nuevos centros de educación secundaria creados como parte de este proceso de sustitución, el Instituto Quevedo, en Madrid (Sos Paradinas 2013: 89), sobre el cual Rebeca Herrero aporta en este mismo volumen un estudio monográfico. El Quevedo estaba «en la calle de la Flor Alta, en el palacio de los Altamira.» Su permanencia en Madrid le permitía compatibilizar su nueva posición docente con el mantenimiento de su vinculación científica con el Museo Nacional de Ciencias Naturales. Dos años más tarde, en 1935, concurrió de nuevo a oposiciones, en este caso de carácter regular, para obtener la condición de catedrático de instituto. No tomó, sin embargo, posesión de la

plaza obtenida, prefiriendo mantener su situación en Madrid, para lo cual se le permitió permanecer como profesor del Quevedo, puesto en el que se mantuvo hasta el inicio de la guerra.¹

«Estando en el Museo hice oposiciones a cátedra.» Sos se refiere a la convocatoria que tuvo lugar en 1935. «[A]l hacer las oposiciones, había dos turnos. Turno auxiliar y turno libre, se decía. Entonces, yo tenía opción para los dos y opté a los dos. E hice oposiciones a los dos tribunales, y en los dos tribunales tenía el [número] uno [...]. Los dos tribunales se pusieron de acuerdo y dijeron, bueno, vamos a darle en el tribunal este el uno, y en el otro le vamos a dar el dos. Y entonces vamos a buscar otro uno, que fue [Francisco] Pardillo.»

«Gané cátedra, pero pedí la excedencia para continuar de profesor en el Museo. [...]. Esa cátedra de instituto fue la de Castellón. Porque había varias, Manresa, Cádiz, etcétera. Como me dieron el uno, entonces me dijo el presidente del tribunal que escogiera. Yo le dije Castellón. Dice, hombre, espérese usted, que aquí tiene usted clases y plazas mejores. ¿Cómo escoge usted Castellón? Y yo, pues digo, escojo Castellón porque es mi pueblo [...]. Pero, además, escogía Castellón porque con don Ignacio Bolívar ya teníamos convenido pedir yo la excedencia y continuar yo en el Museo, para no desplazarme yo ni a Castellón, ni a Cádiz, ni a ningún sitio [...]. Pero, cuando vino la guerra, entonces el Museo se desplazó a Valencia [...] y entonces, estando el Museo [en Valencia], cuando vino el momento de reanudar las clases, normalizar las clases, [...] el Ministerio me destinó a Castellón, porque faltaban plazas y todo eso, y entonces yo fui a Castellón a mi cátedra y fui y estuve de director del Instituto hasta que se terminó la guerra.»

¿Cuál era el enfoque docente de Sos? En la Institución, en el Instituto-Escuela, en el Quevedo o en Castellón, su didáctica de las ciencias naturales tenía, como no podía ser de otra manera, un marcado componente práctico (lámina XVIII). «Por ejemplo, en mi clase de sexto año de bachillerato. Yo en mi clase salía semanalmente de excursión. [...]. Decían los profesores, es que no hay tiempo. Mentira. Hay tiempo. Hay que distribuir el tiempo. De manera que yo tenía un trimestre para la botánica, otro trimestre para la zoología y otro para la geología, perfectamente sistematizados. De manera que, en el trimestre que yo tenía para la botánica, vamos a salir a botánica, vamos a ver varias familias [...]. Aparecía una crucífera, una labiada, en fin, les explicaba los caracteres de las labiadas, para guardar luego para hacer el

1 Comunicación personal de Rebeca Herrero, 2013.

herbario. Bueno, fijaos que esto es un terreno calcáreo, en fin, fijaos que aquí son pizarras. De manera que mirad la vegetación [...]. Siempre reflexionando [sobre lo que observaban].» Luego, «todos los profesores decían, oye, todos no piensan más que en las [ciencias] naturales. Conmigo se lo pasan bomba [...]. Yo no he tenido nunca problemas de disciplina. Porque yo llegaba a clase y empezaba a trabajar ya.»

CIENCIA EN GUERRA

El sostenimiento de la actividad científica de la Junta durante la guerra civil, a mitad de camino entre el compromiso y la propaganda, constituye un interesante episodio, aún no completamente estudiado (Baratas 1998). La Junta, siguiendo la evacuación del Gobierno republicano a finales de 1936, trató de trasladar el grueso de su estructura institucional y de sus programas de investigación a Valencia. Así ocurrió con una parte de los investigadores del Museo.

«Ya nos desplazaron a Valencia, allí en el hospital de curas pobres, allí se hicieron unas instalaciones. Allí se desplazó [Salustio] Alvarado, se desplazó [Enrique] Rioja, se desplazó Royo Gómez [...]. Bolívar también estaba en Valencia. Llevamos unos cuantos microscopios, unos libros [...].»

«Allí se hicieron varios trabajos, varias excursiones [...]. Incluso se publicaron varios trabajos. Royo Gómez publicó un trabajo sobre los elefantes enanos [...]. Yo publiqué un trabajo sobre los mamíferos de la cueva del Parpalló, entre otras cosas que hice, verdad, toda la colección de mamíferos de la cueva del Parpalló, fue del Musteriense, muy importante. La hizo [Luis] Pericot, verdad, y se publicó ese trabajo.»

«Yo la pasé la guerra, no la pasé aquí [en Madrid], la pasé en Castellón, que todavía peor. Además, siendo director del Instituto [de Castellón], fíjese usted la de las cosas que tuve... Y además, la lucha mía no fue precisamente con los enemigos, sino que fue con los que tenían que llamarse mis amigos, como eran por ejemplo los de Izquierda Republicana o los comunistas. Los comunistas se metían conmigo por si yo hacía una cosa o hacía otra cosa [...]. Yo voy un día al Instituto y me encuentro allí a Lenin [en un gran cartel] en la fachada del Instituto [...]. Yo llego por la mañana y me vienen... pero esto qué pasa aquí, y un conserje dice, no, las juventudes comunistas siempre. Esto se baja ahora mismo. Vienen los de las juventudes comunistas a hablar conmigo. Para hablar primero las pistolas se dejan allí –todos car-

gados con pistolas—, primero se dejan las pistolas en la puerta del Instituto. Ahora ya podéis hablar conmigo. ¿Qué pasa?»

Durante la guerra, en 1937, Sos acompaña a José Royo, junto con Gabriel Martín Cardoso y Rafael Candel Vila, como parte de la delegación española al Congreso Internacional de Geología, que ese año se celebraba en Moscú. Aun tratándose de una reunión científica, el haber viajado a la Unión Soviética en ese momento supondrá más tarde para Sos, y para sus compañeros, acumular sobre sí otro motivo de sospecha y una excusa más para su persecución política (Montero 1992).

Separados tras la guerra, Sos y Royo mantienen a través del largo exilio su estrecha amistad, en una relación que Sos prolongará con devoción, tras el fallecimiento de Royo en 1961, en su correspondencia con la familia de quien había sido su colega y mentor (Acosta Rizo 2009: 302). «Porque su hija está ahora [en 1992] en América y nos escribimos.»

«Royo Gómez cuando la guerra era director general de Minas. Y entonces él [al acabar la guerra] se fue a Francia [...]. Él atravesó el Pirineo con Machado, el poeta Machado. Unas fotografías que hay de Machado a última hora son hechas por Royo. Entonces Royo se fue a América y se fue a Colombia. Después de Colombia, pasó a Venezuela. En Colombia hizo una labor inmensa [...]. Pero Colombia... resulta que Bogotá está muy alto y la mujer se le moría allí porque no podía respirar. Y entonces él ya por gestiones parciales se fue a Venezuela. Y en Caracas entró en la universidad y explicaba en la universidad. [...]. Royo hizo una labor inmensa en el Museo de Bogotá. Y después hizo otro museo en Venezuela, Museo Royo [...]. Ya en el año sesenta se operó de riñón y, en fin, antes de operar se murió ya en el quirófano porque tenía una cosa de tipo canceroso que le había invadido...»

EXILIO INTERIOR

El desbarajuste moral que se impone en la primera posguerra alienta arribismos y venganzas de toda índole. La volatilidad de la situación se aprecia con especial claridad en el microcosmos del Museo, como parte de un mundo académico en el que los valores de prestigio, carrera y mérito se disuelven súbitamente, reemplazados por espurias autoridades de coyuntura.

Al acabar la guerra, la Junta para Ampliación de Estudios «molestaba. Esa labor molestaba [...]. Y la enemiga contra el Museo fue verdaderamente feroz. Porque el Museo, claro, se había destacado, había elementos muy avan-

zados [políticamente]. Además Cándido [Bolívar] había tenido participación política y casi en cosas de gobierno. Pero, en fin, aparte de eso, fue por esa cosa desdichada de los odios esos recíprocos...»

«Este [Pablo Martínez] Strong, que después se hizo el que mandaba allí en todas las cosas naturales en el Museo, era profesor de la universidad de inglés... de manera que éste de ciencias naturales... Pero éste se situó con la cosa de la guerra en la universidad, verdad. Yo le conocía mucho porque vino con nosotros [antes de la guerra] en algunas excursiones. Venía, en fin, en plan turístico [...]. Pero este Strong se situó muy bien.»

«El padre Filiberto [Díaz Tosaos], que se portó muy cochidamente. Porque el padre Filiberto... se le protegió cuando la guerra. Tenía unos milicianos en su casa para que no pasara nada. Después cuando terminó la guerra se metió despiadadamente con don Ignacio, con los Bolívar, con Royo Gómez, conmigo, con todos, de una manera... Pero eso prefiero no...»

«Después de la guerra fue un desastre [en el Museo]. Además, el Museo fue una derrota, lo desvalijaron. Y muchos salvaron el pellejo por casualidad, como yo por ejemplo. Pero en fin...»

Acabada la guerra, comienza el exilio interior. «Es que yo no quise marcharme. De Valencia salieron algunas expediciones [...] pero yo no me quise marchar. Porque me daban plaza únicamente para mí, pero no daban plaza para mi señora. Además, tenía dos hijos, eran gemelos, muy jovencitos, de manera que habían nacido en el 37. Por responsabilidad mía... marcharme yo, dejar a mi señora...» Los últimos momentos de la guerra los pasan en Valencia, a donde se desplazan desde Castellón. «Me llamaron Rioja y Royo [para salir con ellos a Francia desde Barcelona] [pero] yo creo que estuve muy acertado.» «Lo pasamos muy mal, pero estuve acertado de no marcharme, porque, si no, no sé lo que hubiera sido ni de mí ni de mi señora.»

Su señora es Mercedes Paradinas, muy joven entonces, y es ella quien ha de asumir la difícil situación. En Castellón son muy conocidos y no habría seguridad para ellos. Así que de Valencia la familia marcha a Madrid, donde les será más fácil pasar desapercibidos. Ella hace ver que su marido ha marchado a México. «Yo no me había marchado.» Se había escondido.

«Bueno, pero después mi marido tuvo buenos amigos, eh.» Quien habla ahora es Mercedes Paradinas. «Ignacio Olagüe era de derechas, era del Museo de Ciencias Naturales [...] y resulta que conocía mucho a mi marido del Museo. Y él estaba muy bien relacionado [aunque como monárquico se distancia pronto del régimen franquista].» «Bueno, pues resulta que, no sé

cómo fue, que yo fui a verle, a su casa, para decirle que Vicente estaba en Madrid, pero no le quería decir dónde. Y me dijo que él era de derechas y todo eso pero que le quería muchísimo [a Vicente] y que, nada, que inmediatamente él se lo iba a llevar a su casa. Y vino a nuestra casa, que yo estaba en casa de una tía mía que era viuda de militar [donde la familia Sos Paradinas se había refugiado]. Y vino a nuestra casa, se le llevó y estuvo [Vicente] una temporada con él.» Estas temporadas en casa de Olagüe supusieron para Sos un alivio respecto al estrecho y sobresaltado confinamiento al que se veía obligado en casa de la tía de su mujer, siempre pendiente de una posible denuncia o un registro. La comodidad y la seguridad brindadas, aunque fuera temporalmente, por la hospitalidad de su amigo son recordadas con especial agradecimiento por ambos esposos.

¿Cuánto tiempo hubo de permanecer Sos escondido y confinado? Más de diez años. Es de nuevo doña Mercedes quien habla: «Más o menos hasta el 50, casi. Ya está bien, ¿no?»

La oportunidad de volver a obtener un empleo relacionado con su condición de geólogo la obtiene finalmente Sos en 1950, gracias a un empresario gallego con intereses mineros en Extremadura, José Fernández López. La figura de Fernández López destaca en el panorama empresarial e industrial de la España de posguerra, especialmente por sus iniciativas en Galicia y en Extremadura (Carmona Badía 2000).

«Don José Fernández López era el dueño del Matadero [de Mérida]. Él tenía minas en Galicia. Y, entonces, él me llamó a mí porque allí [en Extremadura] había unas arcillas, que don José creía que era[n] caolines. Y con esos caolines querían montar una fábrica de porcelanas [...]. Entonces yo fui y lo vi. Entonces me preguntó, qué le parece. Lo siento mucho, son arcillas. Y entonces le expliqué por qué eran arcillas [y no caolines]. Y a raíz de esa misma conversación dice, usted se va a quedar a trabajar conmigo. No, hombre, yo no. Yo estoy en Madrid, tengo allí mis clases [impartidas desde hacía poco en un colegio privado con identidad disimulada.]» «Ya me quedé con él. Y entonces él me dijo, el problema que tengo es que no hay hojalata para el envase de las carnes que yo tengo [de la explotación del Matadero de Mérida.] Vamos a buscar estaño, si tengo yo estaño tendremos la materia prima para la hojalata. Bueno, pues vamos a buscar estaño. Entonces empezamos a buscar la casiterita [en Extremadura] y a obtener estaño ya nosotros [...]. Claro, yo, como iba por aquí, iba por allá, tuve que localizar todo eso, estudiar los berrocales, pues estudié la geología [de Extremadura].»

Sos y su familia guardaron siempre gratitud por este apoyo, que permitió la recuperación de una cierta normalidad y, de modo indirecto, la reanudación de la actividad científica, algo que don Vicente valoraba mucho retrospectivamente. «Hasta que él me llamó en el año 50 pues yo además no podía pisar ningún sitio oficial ni nada. Porque además me echaban mano y me... Además, la primera temporada que estuve allí [en Mérida] me tenía que presentar a la seguridad, a la policía, todos los días, porque, en fin, era un maldito...» «Bueno», añade doña Mercedes, su esposa, «pero el comisario [de Mérida] se portó muy bien, porque una vez que le conoció [a Sos] y todo le dijo [...] no se presente usted más.»

Las investigaciones aplicadas a los intereses mineros de las empresas y negocios de José Fernández López, por un lado, y las que, por otro lado, desarrolló adicionalmente Sos durante sus años en Extremadura, llevado de su propio interés intelectual, dieron lugar a unas colecciones mineralógicas, petrológicas, paleontológicas y arqueológicas que, años después, iban a servir para constituir el Museo Geológico de Extremadura (Rebollada Casado y González-Cerrato 2010). Lamentablemente, a día de hoy este museo ha quedado en gran parte desmantelado (Sos Paradinas 2013: 247-253).

Recuperada, aunque en circunstancias tan anómalas, su condición de investigador, el trabajo en Extremadura brindó a Sos, además, la oportunidad de reanudar el contacto con don Eduardo Hernández-Pacheco, hacia cuya figura profesoral siempre conservó un sincero respeto. «[S]e da la circunstancia [de] que él, ya viejo, se retiró a su pueblo, a Alcuéscar, en Extremadura, en Cáceres. Y, como teníamos una mina en Montánchez, yo entré muchas veces a saludarle y a estar con él y a hablar con él, verdad. Le amputaron al final una pierna, y después se murió. Yo asistí a su entierro [...]. [Y]o tuve allí conversaciones muy agradables con don Eduardo cuando ya estaba, en fin, al final de la vida.»

La reanudación del trabajo científico no supuso, sin embargo, la plena recuperación del estatus de Sos en la comunidad académica. Le dolió particularmente la falta de cercanía mostrada desde la Real Sociedad Española de Historia Natural, que había sido un foro de sociabilidad clave para los naturalistas españoles y a la que Sos, como antes se vio, había estado estrechamente vinculado. «Con la depuración de lo de Franco me echaron de la Sociedad. Y, entonces, al pasar los años, en el año cincuenta y tantos me dice [Francisco Hernández-] Pacheco, oye, tendrás que darte de alta. ¿Cómo de alta? Me tenéis que dar vosotros de alta sin más... ¿Cómo que yo lo voy a pedir? [...]. Él

no me ayudó nada. Además, yo no pedí nunca nada.» Tardíamente llegó el reconocimiento, que acepta, no sin un deje de irónica amargura. «No, a mí me han hecho [ahora] socio de honor [...] me condonan la cuota, me hacen el gran honor de que no pague.»

RETORNO Y REPARACIÓN

La cruel prolongación de la represión franquista supuso, en el caso de Vicente Sos, que se hallara ya prácticamente en la edad de jubilación para cuando, a mediados de los años sesenta, pudo plantearse la posibilidad de ser repuesto en su condición de catedrático de enseñanza secundaria. Consiguio el reconocimiento de los años trabajados hasta la guerra, pero eran insuficientes para generar derechos en términos de pensión de jubilación. Por ello, y tras muchos esfuerzos ante la administración y los tribunales, logró reincorporarse como catedrático en activo y trabajar como tal el periodo adicional necesario.

«Por otra parte, claro, a mí me interesaba que me reconocieran [los años trabajados como catedrático]. Y para podérmelo reconocer tuve que estar año y medio dando clase para poder tener ya un punto de partida para reconocerme los derechos de eso [...]. Muy tardíamente, sí. Y muy enojosamente, porque eso se cuenta ahora con mucha facilidad, pero usted no sabe lo que es ir al Ministerio... [...]. Fuimos a ver si me reconocían. Y entonces este señor [del Ministerio] me dice, ¿ve usted ese fichero? Todo ese fichero está con gente igual que usted. ¡Pero ya se morirán! [...]. Uno tenía además que sufrir los desplantes de esta gente [...] en fin, pero eso son cosas para no recordar.»

La readmisión en el escalafón de catedráticos se produjo a finales de 1965, coincidiendo con los 70 años de Sos. La posibilidad de reincorporarse de modo efectivo y de trabajar dos años más, aun habiendo alcanzado la edad reglamentaria de jubilación, requirió del recurso a los tribunales y del fallo favorable finalmente obtenido del Tribunal Supremo. Se le destina al Instituto de Ciudad Rodrigo, provincia de Salamanca, donde enseña ciencias naturales durante los cursos 1966-1967 y 1967-1968 (Sos Paradinas 2013: 199-203).

«Me dan la cátedra, me jubilan, y digo ¿cuánto voy a tener yo de jubilado? Dice, nada, si usted acaba de entrar en la cátedra [...] de manera que eso son de las mismas trapisondas...» «Y me repusieron porque el Tribunal Supremo... lo conseguí por el Tribunal Supremo.» «Me mandaron a Ciudad Rodrigo.»

Llegado a sus ochenta años, Sos podrá, en el último tramo de la que por fortuna fue una larga vida, asistir ilusionado a la etapa de transición democrática y recuperar, de distintos modos, la visibilidad que a sus méritos científicos y cívicos correspondía. En los años ochenta y noventa, especialmente en Extremadura y en Castellón, se suceden distintos homenajes y reconocimientos (Sos Paradinas 2013: 212-240), de los cuales, sin embargo, apenas hizo sino alguna discreta mención durante las entrevistas (lámina XIX).

OBRA E IDEAL

Visité por última vez a don Vicente en su domicilio el 20 de mayo de 1992. Unos meses después, el 5 de septiembre de 1992, Vicente Sos Baynat fallecía en un hospital de Madrid, a los noventa y seis años de edad.

Tal como se adelantó al comienzo, lo que en estas páginas se ha pretendido plasmar es la imagen construida por el actor histórico en torno de su propia vida. No tanto por lo que la inmediatez de tal autoimagen pueda proporcionar en términos de factualidad histórica, sin que esta deba desdeñarse, sino sobre todo por el valor añadido que para la interpretación historiográfica proporciona la autorreflexividad de esa perspectiva personal, basada en la autopercepción y la memoria.

Entre los documentos que don Vicente me facilitó durante las conversaciones con él mantenidas se incluyen unas breves notas autobiográficas que, a modo de resumen curricular, había escrito pocos años atrás.² En ellas figura, manuscrita, una breve valoración personal. «Yo me paro y miro hacia atrás, mi tiempo pasado, mi tiempo invertido en tareas científicas. Miro el panorama de lo hecho por mí y me siento satisfecho.» No hay en estas líneas íntimas, casi ingenuas, ni justificaciones retrospectivas ni lamentos o reproches por las oportunidades y el tiempo perdidos. «Yo miro atrás, es modesto lo que he hecho, porque mi poca capacidad no pudo dar más, pero por lo menos ocupé mi vida en una obra honrada, en un ideal científico.»

² Vicente Sos Baynat, hacia 1983, [Notas curriculares], manuscrito, 5 pp.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA RIZO, C. A. 2009. *La herencia científica del exilio español en América. José Royo y Gómez en el Servicio Geológico Nacional de Colombia*. Tesis doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- BARATAS, A. 1998. «Las armas y las ciencias: la ciencia española ante la guerra civil», en *Un siglo de ciencia en España* (ed. José Manuel Sánchez Ron), Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, Madrid: 158-171.
- BROCKMAN, J., ed. 2004. *Curious Minds: How a Child Becomes a Scientist*, New York, Pantheon Books.
- CAMARASA, J. M. y CATALÁ, J. I. 2007. *Els nostres naturalistes*, València, Universitat de València.
- CARMONA BADÍA, X. 2000. «José Fernández López (1904-1986)», en *Los 100 empresarios españoles del siglo xx* (coord. Eugenio Torres Villanueva), Madrid, LID Editorial: 406-412.
- CASADO, S. 2002. «Tras las tortugas gigantes del Terciario madrileño con José Royo», *Quercus*, nº 199: 30-36.
- CASADO, S. 2006. «Ignacio Bolívar y la modernización de la historia natural en la Junta», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 63-64: 189-203.
- CHAMBERLAYNE, P., BORNAT, J. y WENGRAF, T. 2000. «Introduction: The Biographical Turn», en *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. (eds. Prue Chamberlayne, Joanna Bornat y Tom Wengraf), London, Routledge: 1-30.
- CRANE, D. 1972. *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*, Chicago, University of Chicago Press.
- GEISON, G. L. 1981. «Scientific Change, Emerging Specialties, and Research Schools», *History of Science*, vol. 19, nº 1: 20-40.
- HAMILTON, P. y SHOPES, L., eds. 2008. *Oral History and Public Memories*, Philadelphia, Temple University Press.
- HOLMES, R. 2012. «The scientist within», *Nature*, vol. 489, nº 7417: 498-499.
- LOZANO, C. 1980. *La educación republicana, 1931-1939*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ ALFARO, C. 2009. *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- MONTERO, Á. 1992. «La participación española en el XVII Congreso Geológico

- Internacional (Unión Soviética, 1937)», *III Congreso Geológico de España y VIII Congreso Latinoamericano de Geología. Tomo 1*, Salamanca: 550-558.
- PUIG-SAMPER MULERO, M. A., ed. 2007. *Tiempos de investigación. JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- REBOLLADA CASADO E. y GONZÁLEZ-CERRATO, R. 2010. «Museo de Geología de Extremadura: Historia de un laboratorio de investigación», en *Una visión multidisciplinar del patrimonio geológico y minero* (eds. Pedro Florido e Isabel Rábano), Madrid, Instituto Geológico y Minero de España: 613-618.
- RUIZ BERRIO, J. 2012. «El Instituto-Escuela», en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Volumen 2* (José García-Velasco y Antonio Morales Moya, eds.), Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos: 578-593.
- SÁNCHEZ RON, J. M., coord. 1989. *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SÁNCHEZ RON, J. M. y GARCÍA-VELASCO, J., eds. 2010. *100 JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- SÁNCHEZ RON, J. M., LAFUENTE, A., ROMERO, A. y SÁNCHEZ DE ANDRÉS, L., eds. 2007. *El laboratorio de España. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 1907-1939*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- SERVOS, J. W. 1993. «Research Schools and Their Histories», *Osiris*, vol. 8: 3-15.
- SOS PARADINAS, A. 2013. *Biografía del profesor Dr. D. Vicente Sos Baynat*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I y Diputació de Castelló.
- VILANOVA, M. 1997. «The Struggle for a History without Adjectives: A Note on Using Oral Sources in Spain», *Oral History Review*, vol. 24, n^o 1: 81-90.
- VILANOVA, M. 2012. «Ronald Fraser (1930-2012): un coloso de las fuentes orales», *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, n^o 47-48: 269-272.
- VIÑAO, A. 2004. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo xx*. Madrid, Marcial Pons Historia.
- VIÑAO, A. 2010. «Pedagogía y experiencias educativas en la JAE: revisión historiográfica y nuevos enfoques», en *100 JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario. Tomo II* (eds. José Manuel Sánchez Ron y José García-Velasco), Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes: 596-635.

NOTICIAS BIOGRÁFICAS DE LOS AUTORES

SANTIAGO ARAGÓN ALBILLOS

Es profesor titular de Biología Animal e Historia de la Ciencia en la Universidad *Pierre et Marie Curie* de París. Sus investigaciones se centran en el estudio del desarrollo e institucionalización de la Zoología a lo largo de los siglos XIX y XX. Entre sus contribuciones se pueden destacar las monografías *El zoológico del Museo de Ciencias Naturales. Mariano de la Paz Graells (1809-1898)*, *la Sociedad de Aclimatación y los animales útiles* (CSIC, 2005) y *En la piel de un animal. El Museo Nacional de Ciencias Naturales y sus colecciones de taxidermia* (CSIC-Ediciones Doce Calles, 2014). Ha participado en el programa de I+D CEIMES de recuperación y puesta en valor del patrimonio científico ligado a la enseñanza secundaria (www.ceimes.es), trabajo que culminó con la publicación del libro *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Ediciones Doce Calles, 2012). Recientemente ha intervenido en el desarrollo del portal web *101 obras maestras. Ciencia y arte en los museos y bibliotecas de Madrid* (www.101obrasmaestras.com).

NATIVIDAD ARAQUE HONTANGAS

Es doctora en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Educación. Profesora del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid). Sus investigaciones se centran en la historia de la educación en España, con especial atención a la educación femenina desde la perspectiva de género. En su producción cabe destacar los libros *La educación secundaria femenina 1900-1930*. (Ediciones Complutense 2010) y *Manuel José Quintana y la instrucción pública* (Dykinson 2013). En colaboración con Manuel Martínez Neira editó el libro *El marqués de Morante y la Universidad de Madrid* (Dykinson 2011). Es autora de más de veinte artículos en revistas como *Arbor*, *Historia de la educación*, *Revista complutense de educación* o *Cabás*.

SANTOS CASADO DE OTAOLA

Se ha especializado, a partir de una formación en biología, en la historia de la ciencia, y en particular en la historia de la ecología y las ciencias ambientales, incluidas sus relaciones con el desarrollo de la conservación y el ambientalismo. Es Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente trabaja en la Fundación Fernando González Bernáldez y es Profesor Asociado del Departamento de Ecología de la Universidad Autónoma de Madrid. Es autor de diversas publicaciones sobre la historia de las ciencias naturales y de los movimientos ambientales en España, entre ellas los libros *Los primeros pasos de la ecología en España* (Madrid, 1997, segunda edición, 2000), *La escritura de la naturaleza* (Madrid, 2001), *La ciencia en el campo* (Madrid, 2001) y *Naturaleza patria* (Madrid, 2010).

VICENTE JOSÉ FERNÁNDEZ BURGUEÑO

Licenciado y Graduado en Ciencias Biológicas, especialidad de Zoología, por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Biología y Geología y Jefe de Estudios de Nocturno del IES San Isidro de Madrid. Anteriormente ha sido Jefe de Estudios y Director del IES Gran Capitán de Madrid, Secretario y Director del IES San Isidro, Director del Centro de Apoyo al Profesorado (CAP) de Ciudad Lineal de Madrid, Jefe de Servicio de Desarrollo Curricular del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Jefe de Servicio de Registro de Formación Permanente del Profesorado y Jefe de Servicio de Ordenación de Enseñanzas de Régimen Especial de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Inicialmente dedicado a la investigación sobre la didáctica de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, reflejada en diversas publicaciones, en la actualidad se dedica al estudio de los Institutos madrileños durante la Segunda República y la guerra civil y los efectos de la depuración sobre el profesorado de los mismos. Es editor, junto con Leonor González de la Lastra, del libro *El Instituto de San Isidro. Saber y patrimonio. Apuntes para una historia* (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2014).

JUANA MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA

Doctora en Literatura Española (Universidad de Granada), actualmente es profesora de Literatura Contemporánea en el Grado de Comunicación y en el Grado de Humanidades de la Universidad Internacional de La Rioja. Fue becaria de investigación FPI del Ministerio de Ciencia e Innovación para el proyecto *Epístola* que lleva a cabo la Fundación Francisco Giner de los Ríos en colaboración con la Residencia de Estudiantes. Actualmente participa en el proyecto *La historia de la literatura española y el exilio republicano de 1939* dirigido por Manuel Aznar Soler (GEXEL-Universidad Autónoma de Barcelona) y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Entre sus publicaciones destacan su artículo “La biblioteca de Pedro Salinas”, *Arbor*, 2010 y su anotación del epistolario *Poco a poco os hablaré de todo. Historia del exilio en Nueva York de la familia De los Ríos, Giner, Urruti. Cartas 1936-1953*, (Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2009).

VÍCTOR GUILJARRO MORA

Doctor en Filosofía, es desde 1999 profesor de Historia de la Ciencia en la Universidad Rey Juan Carlos. Sus intereses se han centrado en el estudio de la historia cultural de la instrumentación científica y, en general, de la tecnología. En este campo ha examinado temas relacionados en especial con los problemas teóricos, prácticos y simbólicos de la transmisión y aceptación social de las innovaciones. Sobre estas cuestiones ha publicado diversas obras, como *Los instrumentos de la ciencia ilustrada. Física experimental en los Reales Estudios de San Isidro de Madrid (1770-1835)* (UNED) y junto con Leonor González *La quimera del autó-mata matemático. Del calculador medieval a la máquina analítica de Babbage* (Cátedra). De igual manera, junto con Manuel Sellés, ha coordinado el número monográfico de la revista *Endoxa* titulado “La ciencia y sus instrumentos” y ha participado en trabajos colectivos, como *Instrumentos científicos para la enseñanza de la física* (Ministerio de Educación y Cultura). Los resultados de sus investigaciones se han publicado en revistas especializadas y se han presentado en congresos nacionales e internacionales. En estos momentos participa en el proyecto de investigación dirigido por Leoncio López-Ocón: “Educación ‘integral’ para los jóvenes bachilleres: cambios promovidos por la JAE en la enseñanza secundaria (1907-1936)”. Plan Nacional de I+D+I (2008-2011) [HAR2011-28368].

REBECA HERRERO SÁENZ

Licenciada en Sociología en 2013 por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Anteriormente obtuvo una beca JAE de iniciación a la investigación del CSIC para trabajar entre julio y septiembre de 2011 en el Instituto de Historia del Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Inició entonces una investigación sobre el instituto Quevedo de Madrid. Actualmente se encuentra cursando un máster en Medios, Cultura y Comunicación en la Universidad de Nueva York (New York University) como beneficiaria del programa Fulbright. Ha colaborado en el proyecto de investigación dirigido por Leoncio López-Ocón: “Educación ‘integral’ para los jóvenes bachilleres: cambios promovidos por la JAE en la enseñanza secundaria (1907-1936)”. Plan Nacional de I+D+I (2008-2011) realizando tareas de documentación para el sitio web Jae-Educa. Diccionario de profesores de instituto vinculados a la JAE (1907-1936): <http://ceies.cchs.csic.es> que está en construcción.

LEONCIO LÓPEZ-OCÓN CABRERA

Investigador científico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en el Instituto de Historia del Centro de Ciencias Humanas y Sociales de Madrid. Maestro en Ciencias Sociales con mención en Historia Andina en la sede de Quito de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y doctor en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Sus investigaciones se centran en la actualidad en el análisis de la internacionalización de la ciencia y de la renovación educativa que se produjo en la sociedad española en la era de Cajal. Entre sus libros destacan: *Breve historia de la ciencia española* (Alianza editorial, 2003); la edición de Santiago Ramón y Cajal, *Los tónicos de la voluntad* (Gadir, 2005) y la publicación de diversas obras colectivas: *Marcos Jiménez de la Espada. Tras la senda de un explorador* (CSIC, 2000); *Los americanistas del siglo XIX. La construcción de una comunidad científica internacional*, (Iberoamericana, 2005) y *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Doce Calles, 2012). Ha impulsado la construcción de los sitios web: www.pacifico.csic.es y www.ceimes.es mediante la coordinación de diversos proyectos de investigación. Ha sido director del Instituto de Historia del CSIC entre julio 2006 y marzo 2011.

MARIO PEDRAZUELA FUENTES

Es doctor en Filología hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid, y licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesor en la Universidad Carlos III de Madrid, y en la actualidad disfruta de un contrato JAE en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC. Es autor del libro *Alonso Zamora Vicente, vida y filología* y *Recuerdos filológicos y literarios* (ediciones de la Universidad de Alicante, 2010). Ha publicado además varios artículos en revistas y capítulos de libros, y participado en proyectos de investigación, en los que aborda la historia de la filología entre la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX. Entre estos proyectos cabe destacar “Ciencia y educación en los institutos históricos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio (1837-1936)” CEIMES (www.ceimes.es), que dio lugar al libro *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Ediciones Doce Calles, 2012), del que fue coeditor; y “Educación “integral” para los jóvenes bachilleres: cambios promovidos por la JAE en la enseñanza secundaria (1907-1936)”.

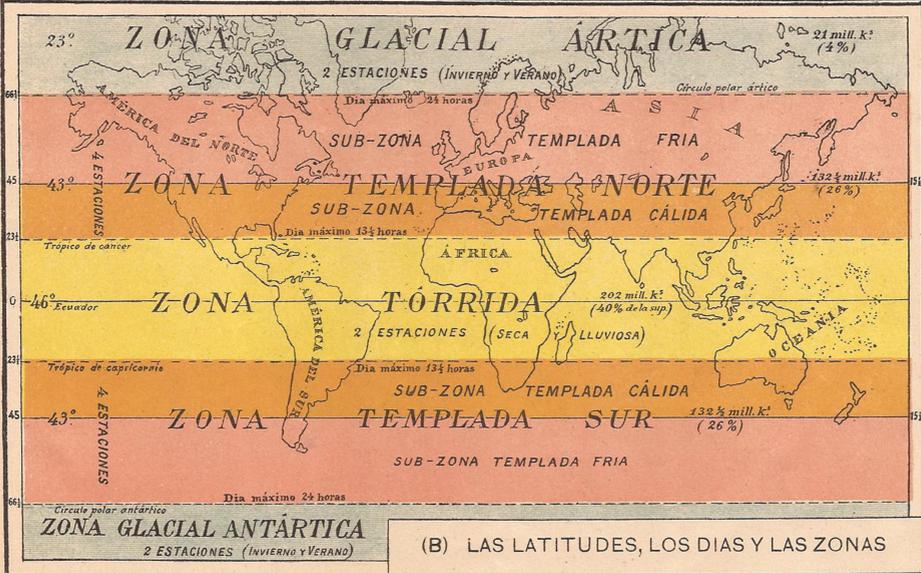
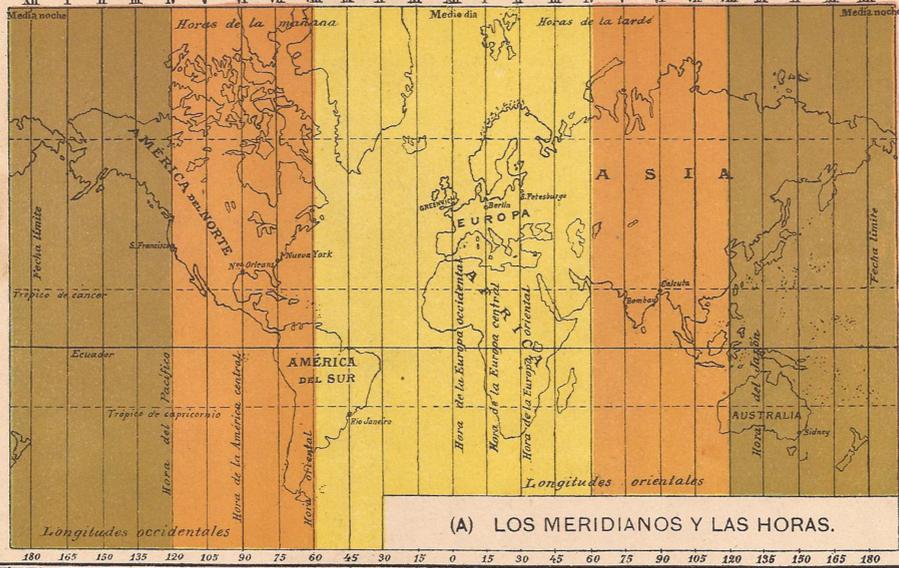


Lámina I. Geografía astronómica. Carta del Tiempo.
Carta nº 1 del Atlas Escolar de E. Moreno López. Barcelona, 1912.

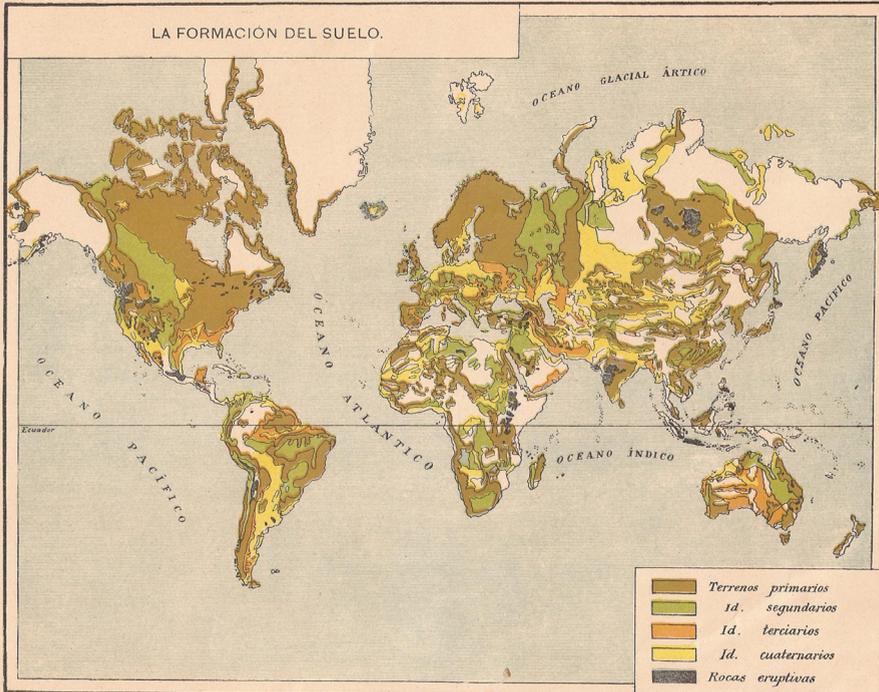
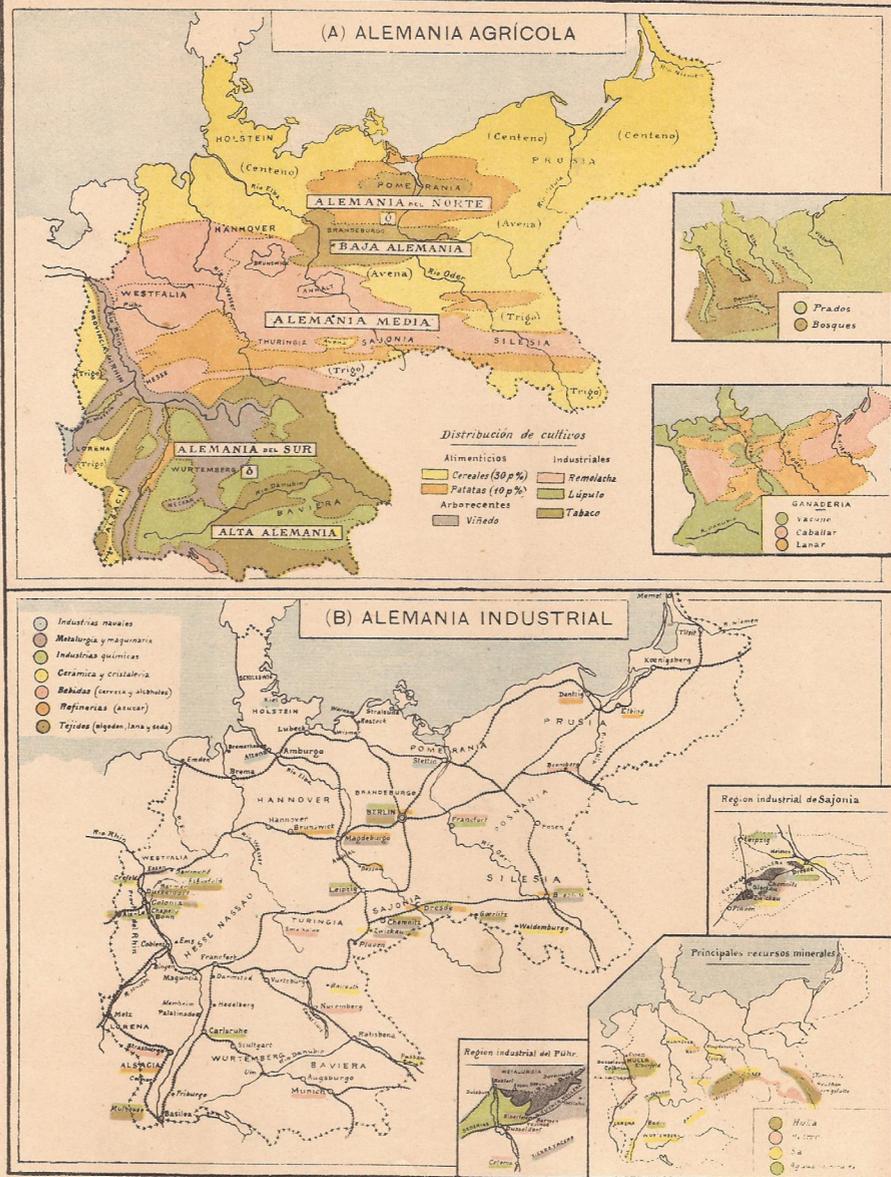


Lámina II. Geología. La formación del suelo.
Carta n° 2 del Atlas Escolar de E. Moreno López. Barcelona, 1912.



DESCRIPTIVA PARTICULAR Ó ESPECIAL LOS ESTADOS DE EUROPA.

Lit. ALEU Barcelona

Lámina III. Geografía Descriptiva. Los Estados de Europa. Alemania agrícola e industrial. Carta nº 36 del Atlas Escolar de E. Moreno López. Barcelona, 1912.

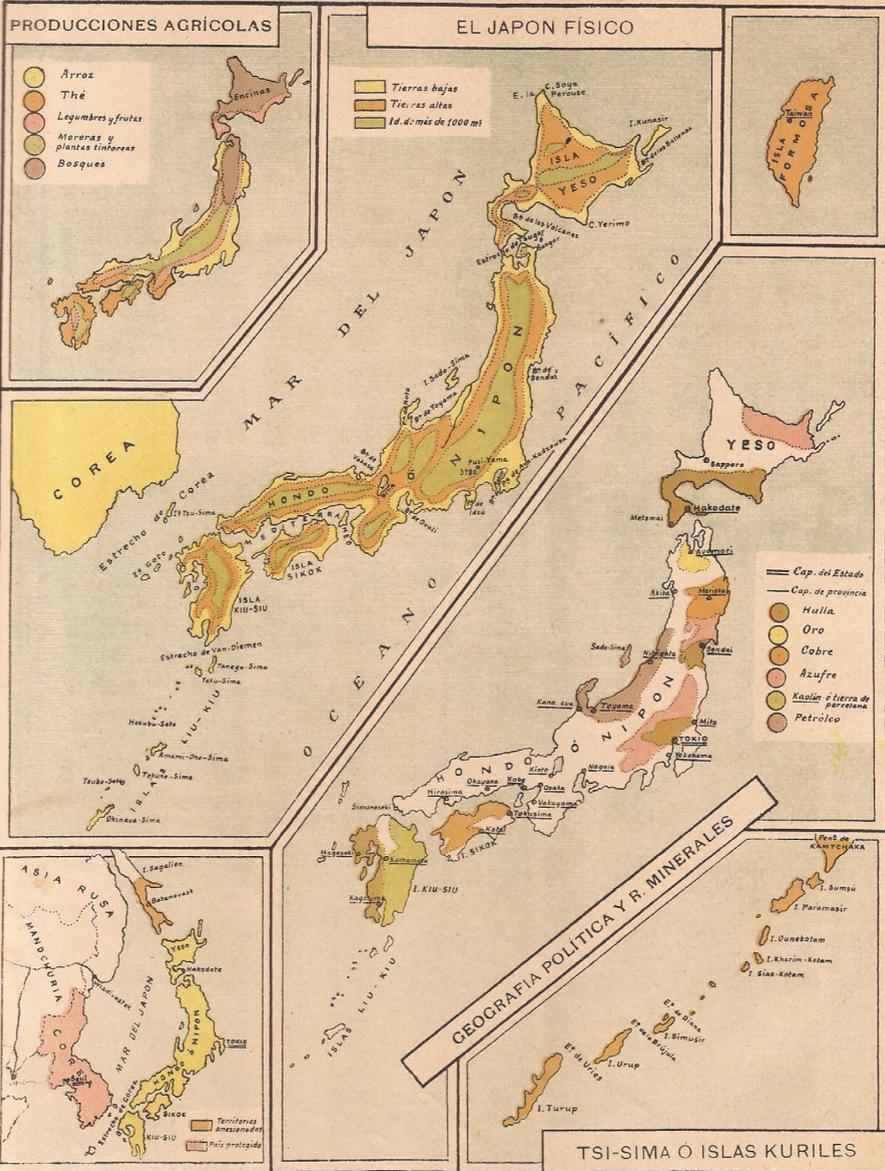


Lámina IV. Geografía Descriptiva. Estados de Asia. El Japón.
 Carta nº 48 del Atlas Escolar de E. Moreno López. Barcelona, 1912.

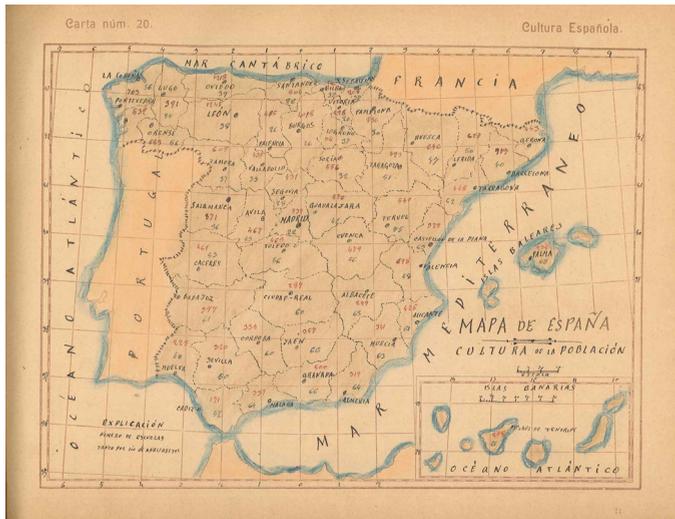


Lámina VII. Cultura Española. Carta nº 20 del Cuaderno de Ejercicios Prácticos de Geografía Especial de España por el alumno Juan Manuel de Villodas y Revillas, del Instituto del Cardenal Cisneros. Madrid, 1912.

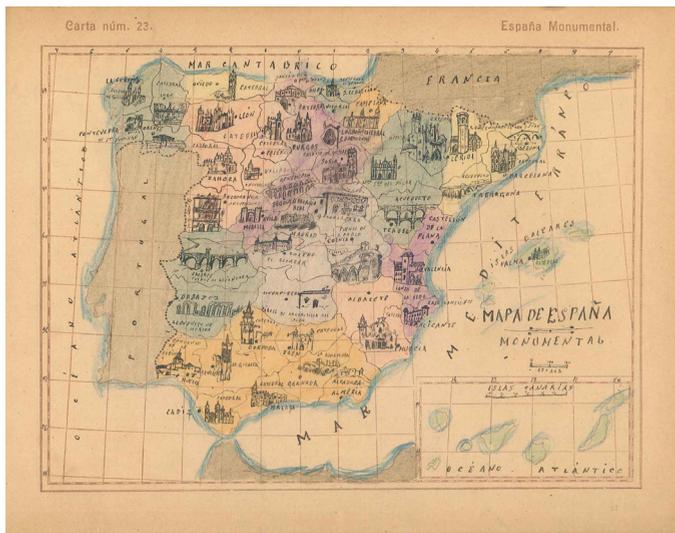


Lámina VIII. España Monumental. Carta nº 23 del Cuaderno de Ejercicios Prácticos de Geografía Especial de España por el alumno Juan Manuel de Villodas y Revillas, del Instituto del Cardenal Cisneros. Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1912.

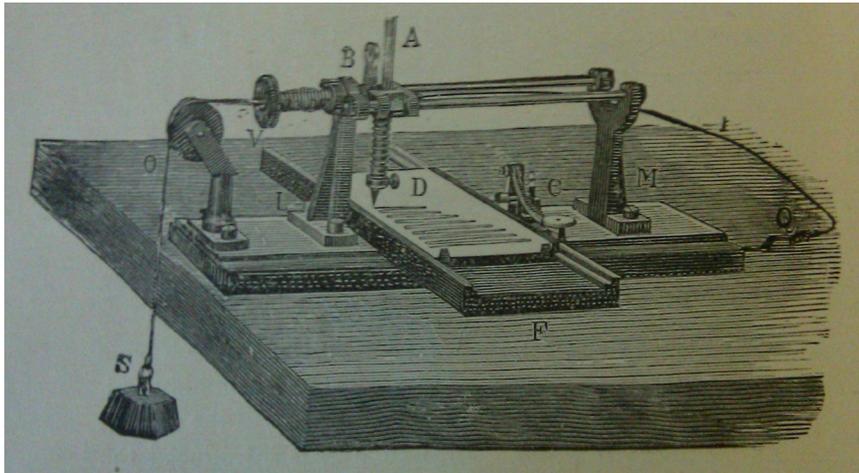


Lámina X. Ergógrafo de Mosso.

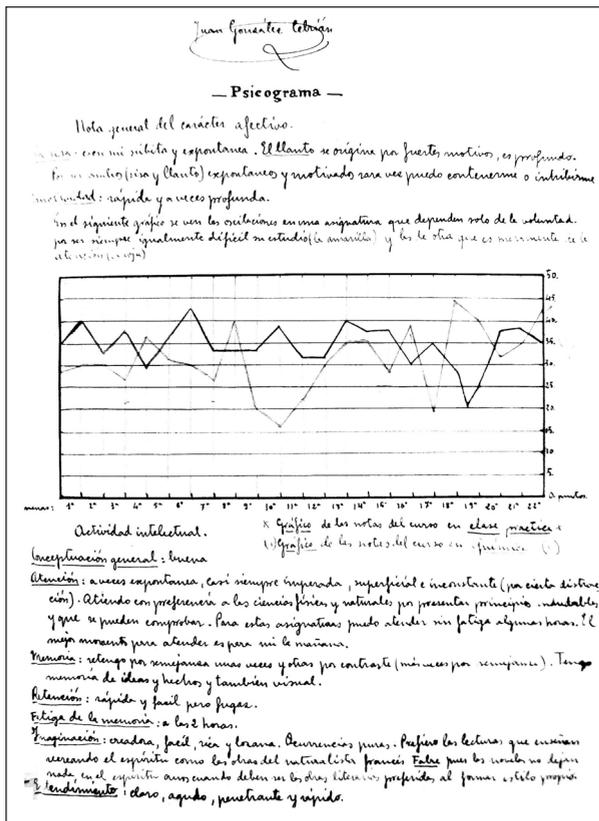


Lámina XI. Psicograma de un alumno perteneciente al Instituto Cardenal Cisneros, curso 1923-24 (Archivo del Instituto Cardenal Cisneros).

Inventario de material científico de la Cátedra de Filosofía
 existente en un armario del aula 11 del Instituto Nacional de Enseñanza Me-
 dia "Cardenal Cisneros".

- Compás de Babinet*
 1 aparato de Babinet de mano
 1 cabeza f. biológica
 1 modelo de lengua de gran tamaño
 1 modelo plástico de cavidad orbitaria
 1 modelo de corte vertical de cabeza
 1 modelo de oído
 1 modelo de cerebro
 1 modelo de corte de piel aumentado
 1 juego de tres resonadores
 1 pantalla taquíscópica
 1 caja para estudio de fenómenos ópticos
 1 cronoscopio de Hipp
 2 estacionómetros de Ebbinghaus
 2 juegos de figuras de hierro para ilusiones ópticas
 1 aparato para el estudio de los movimientos de los globos del ojo
 2 cartones para el estudio de los colores complementarios
 1 compás estacionométrico pequeño
 1 estípite-estacionómetro con un resonador cilíndrico
 1 acustestacionómetro pequeño
 1 cartón para el estudio de los colores y sus combinaciones
 1 carpeta de tests para investigar la ceguera de los colores
 1 muestra de material de tests mentales *Wassermann-Patterson-Kammyglen*
 1 caja con el material del teste Madrid psicotécnico
 Material para los tests mentales de Terman y la obra de éste
 la colección de la revista "Pensamiento" desde su aparición
 1 ejemplar del nº 1 de la Revista de Filosofía
 1 ejemplar de "¿Qué es lo bello?" por Rey Altuna
 1 ejemplar de "Luis Vives" por Puigdollers
 1 ejemplar de "El Criterio" de Balmas
 1 ejemplar de "Teoría de la Ciencia" de Alvarez de Linera
 1 ejemplar de "Tratado de Filosofía" por Profesores de LeWaino
 1 ejemplar de "Historia de la filosofía" por Julian Marías
 1 ejemplar de "Historia de la filosofía española del Renacimiento"
 (tres tomos) por Marcel Solana
 1 ejemplar de "Historia de la Filosofía Española de los siglos XII al
 XV por los hermanos Carreras.
 1 ejemplar de "Filosofía de la acción" por Roig Gironella
 1 ejemplar de "Bergson" por Diamantino Martins
 1 ejemplar de "Fundamentos de la Filosofía" por García Morente
 1 ejemplar de "Introducción a la Psicología experimental" por Barbado
 1 ejemplar de "Psychologisches Praktikum" de Pauli
 Madrid, 4 de diciembre de 1946.
 EL CATEDRÁTICO DE LA ASIGNATURA.

Antonio Álvarez de Linera

Notas: Los libros que figuraban como obrantes en ese aula en el
 inventario de diciembre de 1935 que quedaron después de la guerra,
 se enviaron todos a la Biblioteca, salvo el que se cita de Pauli.

Antonio Álvarez de Linera

AMPLIACION DEL INVENTARIO DE MATERIAL CIENTIFICO DE LA CÁTEDRA DE
 FILOSOFIA EXISTENTE EN EL AULA 11 DEL INSTITUTO NACIONAL DE ENSEÑANZA
 MEDIA "CARDENAL CISNEROS" DE MADRID.

- 1 muestra de tests *Pintner-Patterson*
 1 disco de Newton con aparato rotatorio metálico
 1 serie de 10 discos de colores
 1 *Psychométron* de Lehman *Combinado con los tests Pintner-Patterson*
 1 diapason con caja de resonancia y martillo
 1 juego de figuras móviles para ilusionar
 1 estacionómetro de Carroll
 1 dinamógrafo
 1 Ergógrafo Dubois-Mosso
 1 Artrómetro (Hinesinometro)
 1 mecanismo de poleas de MOEBE
 1 laberinto de alambre de Rupp
 1 prueba de pesos de Klemm
 1 prueba de centros de Klemm
 1 inteligencia mecánica de Heider
 1 cuadro de láminas ópticas con instalación eléctrica.
 Madrid, 16 de diciembre de 1946.

EL CATEDRÁTICO DE LA ASIGNATURA

Antonio Álvarez de Linera

Lámina XII. Inventario
 de material científico de
 la cátedra de Filosofía
 firmado por Antonio
 Álvarez de Linera y
 Grund, catedrático de la
 asignatura desde 1940
 (Archivo del Instituto
 Cardenal Cisneros).

Lámina XIII. Inventario
 de material científico de
 la cátedra de Filosofía
 firmado por Antonio
 Álvarez de Linera y
 Grund, catedrático de la
 asignatura desde 1940
 (Archivo del Instituto
 Cardenal Cisneros). El
 nombre ilegible de uno
 de los aparatos
 corresponde a «laberinto
 de alambre de Rupp».



Lámina XIV. Vicente Sos con sus profesores, sentados, y sus compañeros de la promoción de Ciencias Naturales de la Universidad Central de 1919. Sentados, de izquierda a derecha, Luis Lozano, Eduardo Hernández-Pacheco, Eduardo Reyes e Ignacio Bolívar. Sos, con gafas y pajarita, detrás de Reyes. Fotografía reproducida del que fuera archivo personal de Vicente Sos.



Lámina XV. Vicente Sos, a la izquierda, con José Royo, durante el Curso de Mineralogía impartido en el Museo Nacional de Ciencias Naturales en 1934. Detalle reproducido de una fotografía del que fuera archivo personal de Vicente Sos.



Lámina XVI. Excursión invernal a la sierra de Guadarrama en el automóvil, un Ford A, de José Royo en 1933. Fotografía de José Royo. Cortesía del Museo Nacional de Ciencias Naturales, Madrid.



Lámina XVII. Un aula de la Institución Libre de Enseñanza, enero de 1933. Fotografía de Vicente Sos. Cortesía de Alejandro Sos Paradinas.

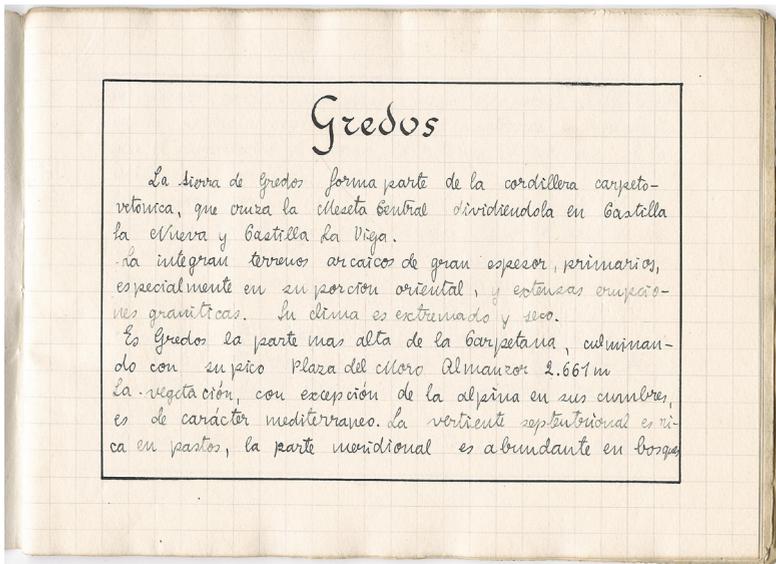


Lámina XVIII. Cuaderno de trabajo *Gredos* realizado en 1933 por un estudiante de secundaria tras una excursión a la sierra de Gredos con Vicente Sos como profesor. Cortesía de Alejandro Sos Paradinas.



Lámina XIX. Vicente Sos durante una de las entrevistas, el 19 de diciembre de 1991. Fotografía de Santos Casado.

ÍNDICE GENERAL

Introducción. Reflexiones sobre la modernidad en las aulas de bachillerato en el primer tercio del siglo XX: Leoncio López-Ocón	9
El primer tercio del siglo XX: la fase dorada de una etapa educativa	
Un nuevo tipo de catedrático y catedrática de instituto	
Nuevos métodos docentes	
Consideraciones finales	
Bibliografía	
Los premios Ribera: el mecenazgo privado en los tiempos de la institucionalización de la actividad científica en España: Santiago Aragón Albillos	47
Emilio Ribera, profesor de secundaria	
El Museo de Ciencias Naturales de Madrid y los profesores de enseñanza secundaria	
Emilio Ribera en el Museo de Ciencias Naturales de Madrid	
El premio Ribera	
Los premiados	
<i>A favor de los alumnos pobres y sobresalientes</i>	
Bibliografía y apéndice	
La renovación de la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato en los primeros años del siglo XX: Leoncio López-Ocón	77
Consideraciones preliminares	
El contexto de los inicios de una labor renovadora en la enseñanza de la geografía	
La defensa de una disciplina en construcción	
¿Cómo enseñar una geografía renovada?	
La mejora de dotación de material científico	
La visualización del mundo y del país en las aulas de bachillerato y de otros centros educativos	
Conclusiones	
Anexos y bibliografía	
Modernidad y fatiga en las escuelas españolas. Los instrumentos de la psicotecnia y la cultura de la eficacia en la época de la JAE (1907-1936): Víctor Guijarro Mora	119
La psicología aplicada: entre la fábrica, el laboratorio y la escuela	
Máquinas y metáforas	

Geografía de la fatiga en España o la inserción social del ergógrafo	
Conclusión	
Bibliografía	
La influencia del Centro de Estudios Históricos en la modernización de los estudios literarios y lingüísticos: Mario Pedrazuela Fuentes	149
Introducción	
La enseñanza de la lengua y la literatura en el siglo XIX	
El Centro de Estudios Históricos y la reforma de la enseñanza de la lengua y la literatura	
El Instituto-Escuela, banco de pruebas de una nueva enseñanza Literaria	
Conclusión	
Bibliografía	
Las primeras mujeres catedráticas de institutos de enseñanza secundaria en España durante la dictadura de Primo de Rivera y su relación con la JAE: Natividad Araque Hontangas	179
Introducción	
La incorporación de las primeras profesoras y catedráticas a los Institutos de enseñanza secundaria (1911-1928)	
Catedráticas en los institutos femeninos creados al final de la dictadura de Primo de Rivera en Madrid y Barcelona	
Una visión panorámica de las primeras catedráticas de los institutos de enseñanza secundaria	
Noticias biográficas de un grupo de catedráticas pioneras	
Conclusiones	
Bibliografía	
La incorporación de las mujeres a la educación secundaria durante la Segunda República: un estudio de caso sobre el Instituto Quevedo de Madrid: Rebeca Herrero Sáenz	215
Introducción	
La incorporación de las mujeres a la educación secundaria durante la primera mitad del siglo XX: el papel de la Segunda República	
El Instituto Quevedo de Madrid: un estudio de caso	
Reflexiones finales	
Bibliografía	

Los institutos republicanos madrileños (1931-1939) y su plantilla de Catedráticos: Vicente José Fernández Burgueño	249
<ul style="list-style-type: none"> Introducción El Instituto Cervantes Las primeras medidas del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a favor de la segunda enseñanza La suspensión de la Compañía de Jesús Los institutos de segunda enseñanza creados en 1932 La ley de confesiones y congregaciones religiosas Nuevos institutos en Madrid en 1933 Un intento fallido. El Instituto Elcano Los catedráticos de los institutos madrileños La guerra civil: el principio del fin Clausura de los institutos republicanos madrileños Depuración y diáspora del profesorado Conclusiones y bibliografía 	
Guillermo Díaz-Plaja: la enseñanza de la lengua y la literatura en Cataluña en el contexto de la JAE: Juana María González García	287
<ul style="list-style-type: none"> Introducción Algunos datos biográficos El Institut-Escola de la Generalitat y el Institut-Escola Pi i Margall Las colaboraciones de Díaz-Plaja en el <i>Butlletí de l'Institut Escola</i> de la Generalitat Las publicaciones escolares de Guillermo Díaz-Plaja Conclusiones y bibliografía 	
El geólogo Vicente Sos. Historia de vida de un profesor e investigador de la Junta para Ampliación de Estudios: Santos Casado	319
<ul style="list-style-type: none"> Vicente Sos y la escuela del Museo de Ciencias Naturales La formación de un geólogo En el Museo Nacional de Ciencias Naturales Pensionado por la Junta La Institución y su entorno De la investigación científica a la enseñanza secundaria y viceversa Ciencia en guerra Exilio interior Retorno y reparación Obra e ideal Bibliografía 	

ÍNDICE

Noticia biográficas de los autores	343
Laminario	349
Índice general	361

PROGRAMA HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES
PUBLICACIONES

1. *Estado de la Universidad de Alcalá (1805)*, estudio preliminar de José Luis Peset, edición de Diego Navarro, Madrid 1999, 120 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7875>
2. *La investigación en la universidad*, edición de Carmen Merino, Madrid 1999, 217 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7876>
3. Aurora Rivièrè Gómez, *Orientalismo y nacionalismo español. Estudios árabes y hebreos en la Universidad de Madrid (1843-1868)*, Madrid 2000, 143 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7905>
4. Manuel Martínez Neira, *El estudio del derecho. Libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea*, Madrid 2001, 318 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7877>
5. Daniel Comas Caraballo, *Autonomía y reformas en la Universidad de Valencia (1900-1922)*, Madrid 2001, 334 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7878>
6. Carolina Rodríguez López, *La Universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura y continuidad (1939-1951)*, Madrid 2002, 490 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7879>
7. Ramon Aznar i Garcia, *Cánones y leyes en la universidad de Alcalá durante el reinado de Carlos III*, Madrid 2002, 349 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7880>
8. Enrique Villalba Pérez, *Consecuencias educativas de la expulsión de los jesuitas de América*, Madrid 2003, 246 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7881>
9. *Archivos universitarios e historia de las universidades*, edición de José Ramón Cruz Mundet, Madrid 2003, 345 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7882>
10. *La enseñanza del derecho en el siglo XX. Homenaje a Mariano Peset*, edición de Adela Mora Cañada, Madrid 2004, 578 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7883>

11. Manuel Martínez Neira / José M.^a Puyol Montero / Carolina Rodríguez López, *La universidad española 1889-1939. Repertorio de legislación*, Madrid 2004, 389 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7884>
12. *Hacia un modelo universitario: la Universidad Carlos III de Madrid*, edición de Adela Mora Cañada y Carolina Rodríguez López, Madrid 2004, 365 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7885>
13. *Manuales y textos de enseñanza en la universidad liberal*, edición de Manuel Ángel Bermejo Castrillo, Madrid 2004, 750 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7886>
14. Susana Guijarro González, *Maestros, escuelas y libros. El universo cultural de las catedrales en la Castilla medieval*, Madrid 2004, CD + 349 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/7887>
15. *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad*, edición de Faustino Oncina Coves, Madrid 2008, 360 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/3506>
16. Manuel Martínez Neira / José María Puyol Montero, *El doctorado en derecho. 1930-1956*, Madrid 2008, 340 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/3386>
17. Germán Perales Birlanga, *El estudiante liberal. Sociología y vida de la comunidad escolar universitaria de Valencia. 1875-1939*, Madrid 2009, 326 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/4376>
18. Alfons Aragoneses, *Un jurista del Modernismo. Raymond Saleilles y los orígenes del derecho comparado*, Madrid 2009, 259 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/5778>
19. Antonio López Vega, *Biobibliografía de Gregorio Marañón*, Madrid 2009, 187 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/6178>
20. Pio Caroni, *La soledad del historiador del derecho. Apuntes sobre la conveniencia de una disciplina diferente*, Madrid 2010, 225 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/6560>

21. Francisco Crosas López, *De enanos y gigantes. Tradición clásica en la cultura medieval hispánica*, Madrid 2010, 169 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/8346>
22. Manuel Martínez Neira / Natividad Araque Hontangas, *El marqués de Morante y la Universidad de Madrid*, Madrid 2011, 277 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/10578>
23. Antonio Planas Rosselló / Rafael Ramis Barceló, *La facultad de leyes y cánones de la Universidad Luliana y Literaria de Mallorca*, Madrid 2011, 186 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/11325>
24. Francisco Ayala / Eduardo L. Llorens / Nicolás Pérez Serrano, *El derecho político de la Segunda República*, estudio preliminar, edición y notas de Sebastián Martín, Madrid 2011, CLXXXIX + 396 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/11365>
25. Pablo Campos Calvo-Sotelo, *La evolución histórica del espacio físico de la universidad. Impulsos conceptuales, paradigmas arquitectónicos, estrategias institucionales y propuestas recientes de innovación*, Madrid 2011, 236 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/12017>
26. Andry Matilla Correa, *Los primeros pasos de la ciencia del Derecho Administrativo en Cuba. José María Morrilla y el Breve tratado de Derecho Administrativo (1847)*, Madrid 2011, 329 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/12033>
27. José María Puyol Montero, *La autonomía universitaria en Madrid (1919-1922)*, Madrid 2011, 545 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/12289>
28. Manuel Cachón Cadenas, *Historias de procesalistas, universidades y una guerra civil (1900-1950)*, Madrid 2012, 681 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/14588>
29. María Paz Alonso Romero, *Salamanca, escuela de juristas. Estudios sobre la enseñanza del derecho en el Antiguo Régimen*, Madrid 2012, 722 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/15129>

30. Carlos Nieto Sánchez, *San Clemente de Bolonia (1788-1889): el fin del Antiguo Régimen en el último colegio mayor español*, Madrid 2012, 480 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/15708>
31. Natividad Araque Hontangas, *Manuel José Quintana y la Instrucción pública*, prólogo de Jean-Louis Guereña, Madrid 2013, 427 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/17196>
32. *La Universidad Central durante la Segunda República: Las Ciencias Humanas y Sociales y la vida universitaria*, edición de Eduardo González Calleja y Álvaro Ribagorda, Madrid 2013, 376 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/17394>
33. Manuel Martínez Neira, *La creación del cuerpo de catedráticos de universidad (1812-1857). Estudio histórico-jurídico*, Madrid 2013, 358 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/18077>
34. Luis Enrique Otero Carvajal (dir.), *La Universidad nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, Madrid 2014, 1098 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/18911>
35. Manuel Martínez Neira, *La regulación de las oposiciones a cátedras universitarias: 1845-1931*, Madrid 2014, 146 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/19338>
36. Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939), edición de Leoncio López-Ocón, Madrid 2014, 364 pp.
<http://hdl.handle.net/10016/19883>