

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA Y EXTREMADURA

CAMINOS DE REGENERACIÓN PEDAGÓGICA

JORGE CÁCERES-MUÑOZ



Colección Studio, n. 13

Edita

FahrenHouse

Valle Inclán, 31

37193. Cabrerizos (Salamanca, España)

www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:

FahrenHouse

y el autor

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

ISBN: 978-84-120317-4-4

ISBN (PDF): 978-84-120317-3-7

Título de la obra

La Institución Libre de Enseñanza y Extremadura. Caminos de regeneración pedagógica

Prólogo

Miguel A. Martín Sánchez

Autor de la obra

Jorge Cáceres-Muñoz

Diseño y composición

Cristina Gómez Toraya

Cómo referenciar esta obra

Cáceres-Muñoz, J. (2019). *La Institución Libre de Enseñanza y Extremadura. Caminos de regeneración pedagógica*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN- Educación Pedagogía

Fecha de publicación: mayo de 2019

Comité científico de la Colección Studio

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico); Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada); Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy); Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil); Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / University of Buenos Aires. Argentina); Tamar Groves (University of Extremadura. Spain); José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain); Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal); Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy); Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina); Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain); Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain); Roberto Sani (University of Macerata. Italy); Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain)

Esta investigación ha sido posible gracias a las ayudas de la Junta de Extremadura y los Fondos FEDER para la realización de actividades de investigación y desarrollo tecnológico, de divulgación y de transferencia de conocimiento por los grupos de investigación de Extremadura GR 18039.



Unión Europea

Fondo Europeo
de Desarrollo Regional
"Una manera de hacer Europa"

JUNTA DE EXTREMADURA

ÍNDICE

Prólogo... en pocas palabras	5
Unas necesarias notas introductorias	9
Lista de siglas y abreviaturas	15

PRIMERA PARTE

Breves apuntes sobre el krausismo y la Institución Libre de Enseñanza	17
1. Karl Christian Friedrich Krause. Un filósofo para la humanidad	17
2. La concepción del universo y la humanidad según Krause	19
3. Difusión del krausismo tras la muerte de Krause	24
4. Consecuencias del krausismo en España	27
5. Evolución del krausismo al krausopositivismo	34
6. La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y fundación	37
7. Pedagogía y gen educativo de la Institución Libre de Enseñanza	44

SEGUNDA PARTE

Extremadura y la Institución Libre de Enseñanza. Caminos que se cruzan	55
1. Presencia de Extremadura en los inicios de la ILE y en su organigrama	55
1.1. Una mirada a sus accionistas	55
1.2. Junta Directiva, Junta Facultativa y alumnado	66
2. Extremadura y el boletín de la Institución Libre de Enseñanza	72
2.1. Relación de autores extremeños y sus escritos	75
2.2. Análisis de los escritos de Joaquín Sama en el BILE	80
2.3. Análisis de los escritos de Isabel y Nicolás Sama en el BILE	105
2.4. Análisis de los escritos de Juan Uña Gómez y Juan Uña y Sarthou en el BILE	107
2.5. Análisis de los escritos de Urbano González Serrano en el BILE	120

2.6. Análisis de los escritos de Eduardo y Francisco Hernández-Pacheco en el BILE	122
2.7. Análisis de los escritos de Rubén Landa Vaz en el BILE	131
2.8. Análisis de los escritos de otras personalidades relacionadas con Extremadura en el BILE	138
2.9. Relación de suscriptores al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza desde Extremadura	141
3. Extremadura en los intentos de renovación educativa y científica de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas	147
3.1. Descripción cuantitativa de solicitudes, concesiones de pensión y otras becas de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas a Extremadura	149
3.2. Luces y sombras de una renovación. Análisis cualitativo de los becados	155
3.2.1. Hablando también de los no pensionados	190
3.3. Presencia de Extremadura en los centros científicos y de investigación de la JAE	194
3.4. Presencia de Extremadura en las instituciones de carácter educativo	208
3.4.1. Extremadura en la Residencia de Estudiantes	208
3.4.2. Extremadura en la Residencia de Señoritas y el Instituto-Escuela	215
4. REALIDADES DE BASE INSTITUCIONISTA EN EXTREMADURA	240
4.1. La Escuela-Biblioteca Concha de Navalморal de la Mata	240
4.2. La Fundación Tercero-Torres de Santa Marta de los Barros	247
4.3. El primer Congreso Pedagógico Provincial de Cáceres de 1929	253
4.3.1. Dos antecedentes: el Congreso Pedagógico Nacional de 1882 y el Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano de 1892. Participación extremeña	253
4.3.2. Organización del Congreso Pedagógico Provincial de Cáceres	272
4.3.3. Análisis de las conferencias de extremeños relacionados con la JAE y las Misiones Pedagógicas	276
4.4. Las Misiones Pedagógicas en Extremadura	283
Breves apuntes finales	295
APÉNDICES	301
Elenco de fuentes primarias	301
BIBLIOGRAFÍA	305
ILUSTRACIONES	317

PRÓLOGO...

EN POCAS PALABRAS

Constituye una gran satisfacción para mí prologar este libro del profesor Dr. Jorge Cáceres-Muñoz sobre la Institución Libre de Enseñanza en Extremadura, tema central de su tesis doctoral que defendió con éxito y brillantez en junio de 2017 y por la que recibió la máxima calificación y el premio extraordinario de doctorado.

No es la primera vez que Jorge publica trabajos sobre la Institución Libre de Enseñanza y su relación con Extremadura, pues es mucho, y bueno, lo que tiene publicado sobre esta temática, lo que le convierte, sin duda, en un emergente especialista en la materia. Todavía recuerdo con gozo el día que se presentó en mi despacho de la Universidad de Extremadura para que le dirigiese su tesis doctoral sobre la ILE, y aunque al principio mostré mis dudas respecto a la viabilidad de la empresa, con el tiempo Jorge me demostró lo equivocado que estaba y lo exitoso de su trabajo. Porque Jorge ha escrito un libro bonito, pero sobre todo serio, riguroso y formal, un libro que había que escribir y publicar, por la temática que aborda, la información que ofrece, lo significativo y relevante del tema, y la urgente necesidad de acometer una empresa necesaria para llenar el vacío existente dentro de las aportaciones histórico-pedagógicas en Extremadura.

Este libro es una amplia y renovada síntesis de la tesis doctoral del autor, con una riqueza documental de especial interés y utilidad para los historiadores de la educación y para todas las personas interesadas en la historia social y cultural de Extremadura.

El libro que el lector tiene en sus manos desarrolla un exhaustivo análisis de la Institución Libre de Enseñanza, desde una perspectiva general, hasta su consolidación e influencia en la región de Extremadura. Para ello, Jorge

nos describe, con fácil pluma y descarado estilo, pero sin escatimar rigor, científicidad y crítica, y a la luz de numerosas fuentes primarias, los orígenes y desarrollo de la ILE y su fundamentación filosófica asentada en el Krausismo, para aterrizar firmemente en el núcleo central de su trabajo que es el análisis de las conexiones entre la ILE y Extremadura.

La idea central del libro gira en torno a dos realidades contemporáneas: por un lado, la Institución Libre de Enseñanza, una entidad educativa con ricos matices filosóficos, educativos, culturales y científicos; y por otro lado Extremadura, lo que obliga al autor a tener en cuenta la situación previa de la región, marcada por necesidades y deficiencias de recursos, dispersión geográfica, y un pobre desarrollo cultural, económico y social que demandaba una necesidad de intervención urgente.

En este libro el autor, con genio literario y rigor académico, nos hace una síntesis de la influencia de la ILE en la cultura española en general y su impacto en la sociedad extremeña de la época, y lo hace desde una perspectiva crítica, incluso con cierto giro posmodernista, analizando, desde la distancia cronológica, axiológica y ontológica, los eventos ocurridos en España y Extremadura entre los siglos XIX y XX.

A través de los capítulos que configuran este libro, el profesor Cáceres-Muñoz, con una perspectiva social, busca profundizar en las transferencias, ideas y perspectivas que construyeron el pasado de España y la ILE, especialmente desde la geografía de Extremadura, pero no con una visión reduccionista o regionalista, sino constructiva y profundizadora de lo que significó el Krausismo, la ILE y las iniciativas de ella emanadas que impactaron en una región muy necesitada de «milagros» educativos.

De una manera sencilla pero elocuente, Jorge nos traslada al siglo XIX y principios del XX, para explicarnos la importancia del Krausismo, germen ideológico y filosófico donde se sustentó la ILE, la presencia de Extremadura en los inicios de la ILE y en su organigrama, la relación y participación de autores extremeños en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, los intentos de renovación educativa y científica en Extremadura de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Escuela-Biblioteca Concha de Navalmoral de la Mata, la fundación Tercero-Torres de Santa Marta de los Barros, los congresos pedagógicos y las misiones pedagógicas. Sin duda todo un trabajo de profundización que, como bien dice el autor, pone a Extremadura en el mapa de la ILE.

Para concluir, me gustaría aclarar que, a pesar de que existen trabajos generales sobre la ILE a nivel nacional, y también sobre la ILE y determinadas

regiones como Galicia, Valencia, Cataluña o León, incluso obras parciales sobre la ILE y Extremadura como las monografías de Manuel Pecellín Lancharro en Badajoz, Lucía Ostos sobre Joaquín Sama, Modesto Rangel Mayoral sobre Rubén Landa Vaz, y Pedro García Corrales sobre Juan Uña, la obra que tengo el honor de prologar escrita por nuestro joven autor (todavía no ha cumplido treinta años) es la mejor y más completa monografía sobre la Institución Libre de Enseñanza en Extremadura; obra, desde hoy mismo, de obligada referencia en la Historia de la Educación sobre la ILE en general, y sobre Extremadura en particular.

Agradezco a Jorge la invitación a escribir este prólogo como director que fui de su tesis, pero sobre todo lo he aceptado como compañero que es, al que le reconozco su valía intelectual, su tesón, su inteligencia y saber estar, y le animo a seguir trabajando y publicando de la misma forma que lo ha hecho hasta ahora: con rigor, temple y sobriedad académica.

Miguel A. Martín Sánchez
Cáceres, primavera de 2019

UNAS NECESARIAS NOTAS INTRODUCTORIAS

Esta obra introduce al lector en una de las temáticas histórico-educativas más atractivas del panorama español. Hablar de la Institución Libre de Enseñanza significa hablar de progreso, de vanguardia, de un aire fresco que se experimentó en las décadas en las que esta estuvo activa. La España de entre siglos en la que la Institución desarrolló su labor, gritaba con desesperación una llamada al cambio, un anhelo que esta contribuyó a consolar.

Desde la consideración de los numerosos estudios sobre este fenómeno que se han publicado y que son citados a lo largo de las próximas páginas, esta obra pone la mirada sobre lo acontecido por la ILE y Extremadura en conjunción, planteando los sucesos, personajes, organismos y visiones que toman uno y otro elemento de una forma holística. Esto ha significado optar por una unificación que va más allá de la suma de sus partes, analizando una sinergia que ofrece matices a la relación y sostenimiento del binomio. El factor «Extremadura» ha sido estudiado desde el contexto socio-económico, cultural, ideológico, filosófico y educativo de su colectivo y su particularidad. Para ello, se han analizado personalidades, instituciones, pensamientos y acciones de extremeños y extremeñas, por separado y entre sí. Por otro lado, el factor «ILE» ofrece un sentido clave en esta relación, es el marco donde se recogen y adquieren sentido las sinergias entre extremeños y extremeñas. Ahondar en lo que estos realizaron en el seno de la Institución, lo que aportaron intelectual, económica o laboralmente a la ILE y al institucionismo en sí, es lo que da prueba de esta relación total.

En estas páginas se defiende que la cuestión territorial como campo de investigación circunscrita al fenómeno institucionista no es algo descabellado.

Es una línea viva y con peso reconocido y representado por múltiples estudios que ofrecen una mirada interesante de la ILE en distintas zonas de España y que, además, responde a la diversidad de nuestro país. En este caso, se han realizado investigaciones que reflejan la relación y repercusión de la ILE en lugares y regiones concretas. Galicia, Valencia, Cataluña o León son algunos de esos ejemplos que han sido tratados de una forma similar a la de este trabajo¹. Por tanto, el planteamiento de esta obra, parte de la idea de poner a Extremadura en el lugar que le corresponde en su relación con la ILE. Un propósito que busca además valorar nuestro patrimonio histórico-educativo demostrándose el papel de nuestra comunidad y las personas que lo han construido.

A día de hoy contamos con estudios significativos que conjugan a la ILE y nuestra región. Trabajos que han servido para tomar impulso en la idea de conectar de una forma completa a Extremadura con la Institución². Este estudio ocupa un espacio vacío en el que se encontraban rasgos, episodios, personalidades e ideas por descubrir. Por tanto, lo que se trata es de ofrecer una visión holística, no siendo esto una recopilación de otros trabajos, sino un estudio total y ampliado de lo que supuso a nivel histórico, filosófico y pedagógico el institucionismo en Extremadura. En este sentido, se incluye material novedoso gracias al estudio de fenómenos, organismos, personajes e instituciones educativas y culturales de la época. Se ha realizado un apunte reflexivo sobre la existencia de redes constituidas entre extremeños y extremeñas que representan o simpatizan con la Institución Libre de Enseñanza. Estos fueron parte de la pedagogía regeneradora que dejó su huella en la región y que contribuyó al desarrollo y evolución de la propia ILE.

¹ Algunas obras ejemplo que subrayan esta consideración son las siguientes: Esteban Mateo (1990). *El Krausismo la Institución Libre de Enseñanza y Valencia*. Porto Ucha (1986). *La Institución libre de Enseñanza en Galicia*. Delgado, Criado (2000). *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Cantón Mayo (1989). *Manuel Bartolomé Cossío y la Fundación Sierra Pambley*.

² Algunas de las obras de las que parte este estudio son: Ostó (1991). *Joaquín Sama*. Pérez González (1997) *Joaquín Sama y la Institución Libre de Enseñanza*. Domínguez Rodríguez (1996). *Joaquín Sama: pedagogo reformista*. Rangel Mayoral (2006). *Rubén Landa Vaz. Un pedagogo extremeño de la Institución Libre de Enseñanza en México*. García Corrales (2007). *Juan Uña Gómez: Un extremeño en la Institución Libre de Enseñanza*. Alejo Montes, F. J. (2013). *La Institución Libre de Enseñanza en España. Extremadura*. En J. García-Velasco y A. Morales Moya (coords.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Vol. 2 La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española* (pp. 349-359). Madrid: Fundación Giner de los Ríos-Acción Cultural Española.

La estructura de la obra camina hacia una primera introducción al krausismo y a la Institución Libre de Enseñanza, algo necesario para el lector menos especializado en la temática o que quiera conocer –y en la medida de lo posible aprender– el significado de estos dos ejes. La filosofía krausista creada por el alemán Karl Christian Friedrich Krause posee una elevada carga idealista, marcada por un reformismo en base a un ideal armónico entre todos los seres y elementos que conciben el universo. Este sistema filosófico tuvo gran cabida en la intelectualidad española del siglo XIX que lo recogió, adaptó, e incluso lo hizo evolucionar no solo en una suerte de krausismo hispano sino también en un krausopositivismo y krausofröebelismo que los hombres y mujeres de la ILE adoptaron.

La ILE y sus integrantes, es decir, profesorado, accionistas, alumnado, etc., liderados por Francisco Giner de los Ríos contribuyeron a mover las anquilosadas formas de hacer y entender la educación en España. Con un corolario de influencias de la pedagogía moderna internacional, más el sólido sustento filosófico ya mencionado se conformó una estructura que creció más allá del edificio de su escuela. Introdujeron en sus aulas nuevos métodos propios de las teorías educativas de los pedagógos y pensadores internacionales. Así mismo, se gestó toda una red de personalidades que en distintas generaciones contribuyeron a poner en marcha iniciativas de base institucionista que permitieron elevar la cultura, la ciencia y la educación en mayúsculas del país, penetrando poco a poco en las estructuras públicas del Estado.

Todas estas ideas se desarrollan en esta primera parte para, -como ya se anunciaba-, conseguir ilustrar al lector en el eje central y base estructural de la obra. Sin embargo, el grueso de la misma pone el acento en la relación que una región, una de las más subdesarrolladas de la España decimonónica, tuvo con la ILE. Extremadura vivirá una relación especial que aquí queda representada. Tratándose de un estudio inédito, se pretende trasladar al estudiante, investigador, amante de la enseñanza o curioso de la historia, a la Extremadura de aquellos años y a sus esfuerzos en materia educativa. Esfuerzos que, en clave institucionista y representados en mujeres, hombres, ideas, e instituciones se dieron entre las dos partes para el progreso y el bien educativo, cultural y social común.

Cuando hablamos de Extremadura, estamos haciendo referencia a los extremeños y extremeñas de cuna, así como aquellas personalidades con una relación y desempeño relevante en la región. Esta estuvo sumida en la pobreza e inmovilismo económico-social durante prácticamente todo el siglo XIX y parte del XX. Únicamente pequeños brotes de efervescencia social e

intelectual representados a través del movimiento obrero y cierta burguesía serían los representantes de las posibilidades de progreso en esta tierra. La cuestión educativa, motor de desarrollo en toda civilización, aparecerá como una prueba más de la situación de pobreza y subdesarrollo extremeños. Sin embargo, un humilde porcentaje de la intelectualidad fue receptora de las formas e ideas de cambio. En este sentido, uno de los temas abordados será el de las huellas de los extremeños y extremeñas en los inicios de la ILE, así como en la configuración de su organigrama. Se detectarán y describirán los accionistas y a las familias extremeñas que coparon puestos entre la Junta Directiva y Facultativa, su alumnado y profesorado. Clasificando su papel a lo largo de los 60 años de vida de la Institución.

Con el fin de seguir conociendo las relaciones entre Extremadura y la ILE, un apartado posterior pondrá el foco sobre uno de los instrumentos más importantes del institucionismo. Esto es así, tanto desde el punto de vista investigador –por ser fuente a la que acudir para conocer la vida de la Institución– como por la relevancia científica, al ser herramienta de propagación de saberes de la época. Nos estamos refiriendo al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. En este sentido se realiza una hermenéutica de las ideas pedagógicas, sociales y científicas de los escritos publicados en el BILE por extremeños. Para ello, se presenta una enumeración de todos los artículos publicados para posteriormente proceder a su análisis. Por último, se hace balance de las suscripciones al Boletín que tienen una procedencia extremeña, es decir, se observará una forma más de conexión entre las ideas de la ILE y lo que representaba, con los centros y personalidades de la Extremadura de entonces.

Tras abordar la presencia extremeña en el órgano de difusión por excelencia de la ILE, se tomará en seria consideración el monumental trabajo de avance y reforma de la cultura y la ciencia, a través de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Partiendo de una descripción general de este organismo, se le presenta al lector un análisis cuantitativo y cualitativo de las ayudas solicitadas y ofrecidas por este a Extremadura. Las pensiones para viajar al extranjero para adquirir una formación fueron un instrumento crucial que la JAE ofrecería. Se verá como desde Extremadura también se consigue entrar en este engranaje formativo. Por otro lado, se aborda la huella extremeña en centros auspiciados por la Junta, como el caso del Centro de Estudios Históricos o el Instituto de Ciencias. Así mismo, mención aparte merecerá otro de los apartados en el que se describirán la presencia y acciones de extremeños en la Residencia de Estudiantes y, de extremeñas, en

la de Señoritas; ambos centros, considerados punteros en una nueva forma de hacer y entender la formación integral del estudiante de educación superior.

Como colofón final, volveremos como en el principio, a la región extremeña. En ella se analizarán las instituciones, organismos, proyectos y propuestas creadas, de esencia institucionista. Por ello, se abordará el caso de dos instituciones que pusieron en marcha escuelas con claras reminiscencias al ideario pedagógico de la ILE. Nos estamos refiriendo a la Escuela-Biblioteca Concha y a las Escuelas de la Fundación Tercero-Torres. Igualmente, se llevará a cabo un estudio de una iniciativa surgida por el magisterio y la inspección de la provincia de Cáceres: el primer congreso pedagógico provincial celebrado en 1929 y que contará entre sus filas con colaboradores asiduos de los organismos ya mencionados como la JAE, el BILE y las Misiones pedagógicas. En el caso de este último, el análisis de los misioneros, las rutas y las acciones llevadas a cabo en los pueblos, cerrará el último apartado de este libro.

Se presenta aquí portanto, un estudio completo de lo que fue esta relación, sólidamente fundamentado por la consulta de fuentes tanto primarias como secundarias. El trabajo en los archivos y bibliotecas de la Comunidad Autónoma de Extremadura y de la ciudad de Madrid ha permitido obtener los datos necesarios para completar espacios y responder a las incógnitas de este objeto de estudio. La Biblioteca Nacional de España, el Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios, el Fondo de la Residencia de Estudiantes, el Archivo del Congreso de los Diputados, la Fundación Giner de los Ríos, el Archivo de la Diputación Provincial de Badajoz, el Archivo de la Residencia de Señoritas, custodiado por la Fundación Ortega y Gasset-Gregorio Marañón y el Registro de Fundaciones de Extremadura, son algunos ejemplos donde el ejercicio investigador se ha llevado a cabo. Con ello, en esta obra se contemplan los datos obtenidos y criticados para una explicación histórico-pedagógica en nada individual, sino como varias acciones individuales que juntas toman un sentido definitorio. Hablan estas páginas de los diferentes hechos y episodios que tienen como protagonistas a extremeños y extremeñas dentro de los mecanismos y formas de renovación pedagógica, regeneración cultural y desarrollo científico del krauso-institucionismo y que potencian su sentido y el de su complejidad a través de su interrelación. Juntas explican la conexión entre Extremadura y la Institución Libre de Enseñanza.

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ARAH: Archivo de la Real Academia de la Historia.

ARS: Archivo de la Residencia de Señoritas.

BILE: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

BNE: Biblioteca Nacional de España.

BVPH: Biblioteca Virtual de Prensa Histórica.

ILE: Institución Libre de Enseñanza.

IAE: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

V.: Véase.

PRIMERA PARTE

BREVES APUNTES SOBRE EL KRAUSISMO Y LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

1. KARL CHRISTIAN FRIEDRICH KRAUSE. UN FILÓSOFO PARA LA HUMANIDAD

Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) fue el creador de la filosofía krausista, también denominado krausismo. Este alemán originario de Eisenberg (Sajonia), no fue un filósofo que en su país tuviera gran preponderancia, sin embargo desarrolló todo un pensamiento que sí tendría cabida en otros países con especial sustancialidad en España.

Krause cursó estudios de Teología en la Universidad de Jena y en 1801 se doctoró en Filosofía y Matemáticas consiguiendo un año más tarde la habilitación como profesor. Es aquí, en Jena, donde comenzó la escritura de sus ideas con la publicación en 1803 de la obra *Fundamentos de Derecho Natural y Compendio de Lógica Histórica* (Ureña, 1991).

Un año más tarde, en 1804, se trasladó a Dresde donde desempeñó la labor de profesor en la Escuela de Ingeniería de la misma ciudad hasta 1813. Durante este periodo escribió su *Sistema de Moral* (1810) y una de las obras que marcaría el posterior desarrollo del krausismo español, *El Ideal de la Humanidad* (1811). La vertiente educacional en el pensamiento de Krause,

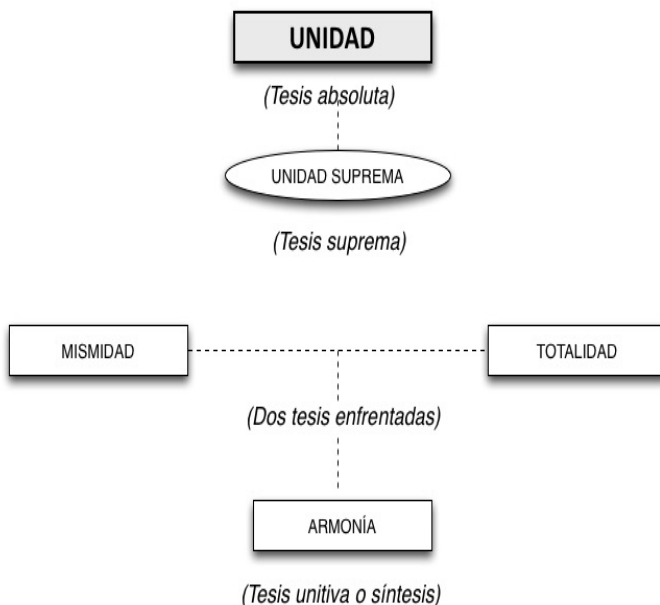
su visión pedagógica, no hemos de pasarla por alto. En esta ciudad sajona inició uno de sus varios proyectos o acercamientos a lo pedagógico que a lo largo de su vida desempeñaría. El profesor Ureña (1988) gran conocedor del filósofo alemán, nos pone en situación del desempeño práctico de Krause en este sentido. A finales de 1809 se le encargó la elaboración de un informe sobre un instituto en régimen de internado que la logia masónica «Las Tres Espadas y Verdaderos Amigos» –a la que Krause pertenecía desde 1805– mantenía en Friedrichstadt (Dresde). Años atrás, el filósofo alemán ya había intentado poner en práctica sus pensamientos de índole pedagógica con la creación de un Instituto, se le ofreció ser mentor y llevar la educación de hijos de la aristocracia rusa y, además de ello, formalizar un informe para la apertura de un instituto en París. Sin embargo, estos tres hechos jamás se llevaron a cabo por diversas circunstancias.

Después de su estancia en Dresde el filósofo se trasladó a Berlín, donde se habilitó como profesor en su universidad y trató de obtener la cátedra de su contemporáneo Fichte, tras su muerte. Sin embargo, tras no poder obtener la cátedra de Fichte, por controversias debido a su relación con la masonería, volvió a Dresde, cuya estancia se prolongaría hasta 1823.

A partir de entonces, buscó una nueva ubicación, esta vez en Gotinga. Fue aquí donde reunió en torno a él a un grupo de discípulos que posteriormente continuarían su obra. Heinrich Ahrens (1808-1874), Hermann Karl von Leonhardi (1809-1875), Theodor Schlipphake (1808-1871), Ernst Moller (1808-1870), Georg Schumacher (1806-1843), y Adolf Peters (1803-1876) fueron sus más destacados discípulos de este periodo. En esos años publicó otras obras: *Compendio del Sistema de la Filosofía* (1825), *Compendio del Sistema de la Lógica*, *Compendio del Sistema de la Filosofía del derecho o Derecho Natural*, *Lecciones sobre el Sistema de la Filosofía*, – las tres en 1828– y *Lecciones sobre las verdades fundamentales de la Ciencia* (1829). En esta universidad, contrarios a Krause y su grupo ejercieron abundantes críticas. El filósofo fue entre otras cosas, acusado de pacto con el Comité Revolucionario de París por la intentona democrática producida en 1831, en la cual, se le implica. Por ello, debido a estas y otras razones, él y sus discípulos se vieron en la tesitura de abandonar la ciudad trasladándose a otros puntos del país (Ureña, 1999). La siguiente etapa de su vida la pasó en Múnich, lugar donde un año más tarde, en 1832, moriría a la edad de cincuenta y un años. Krause dejó un compendio de abundantes obras y un pensamiento que sus discípulos continuaron y difundieron por Europa.

2. LA CONCEPCIÓN DEL UNIVERSO Y LA HUMANIDAD SEGÚN KRAUSE

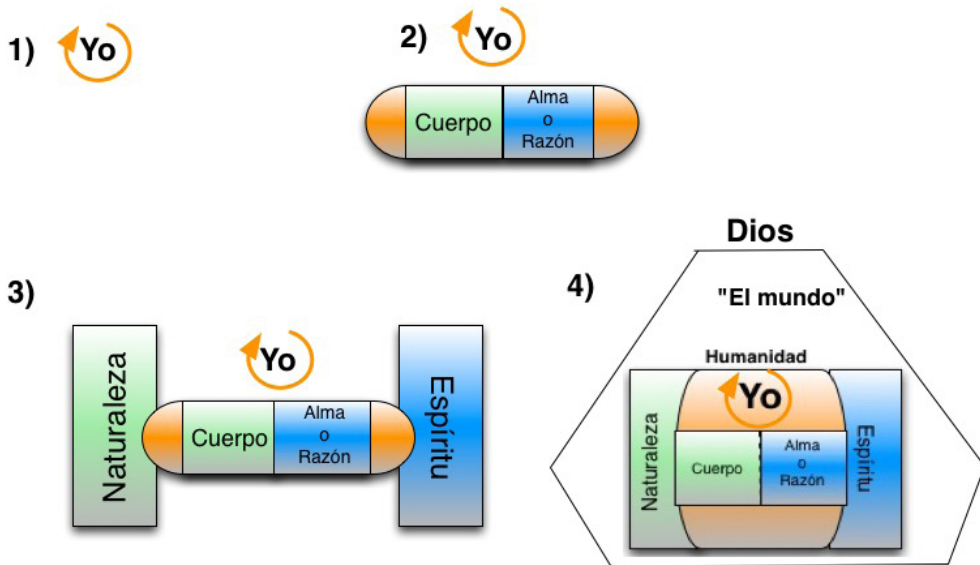
Para comprender el componente metafísico de la filosofía de Krause, se ha de tener en cuenta la concepción -que el filósofo planteó- del universo como sistema. La originalidad de este planteamiento radica en que tomó a la ciencia como un sistema. Este sistema de la ciencia comprende al conocimiento y las ciencias particulares, las cuales se integran y relacionan entre sí dentro de la ciencia universal o «ciencia del Ser». Esa ciencia universal es la que encarna el fin metafísico de la filosofía de Krause, su móvil, la búsqueda del Ser absoluto. Estamos ante un sistema organicista científico superior, es así como planteó Krause el universo. Pero la pregunta fundamental aparece: ¿qué es el Ser? Desde el desarrollo que esbozó Krause, el Ser se concibe como un conjunto de categorías. Como sostiene Orden (1999), Krause en su dialéctica panenteísta recoge la propiedad de la esencia de Dios o del Ser. Esta es planteada en primer lugar, como *tesis absoluta* (unidad), en segundo lugar, como *antítesis* -o dos tesis antitéticas enfrentadas, (mismidad y totalidad)- por la que la *tesis absoluta* trasciende a esas dos tesis enfrentadas. Correspondiéndose otra categoría, la de la *tesis suprema* (unidad suprema) y, por último, la *síntesis* o *tesis unitiva* que se identifica con la unión (armonía) entre las dos tesis enfrentadas (mismidad y totalidad).



Esquema categorías del Ser, inspirado en el esquema de Orden (1999)

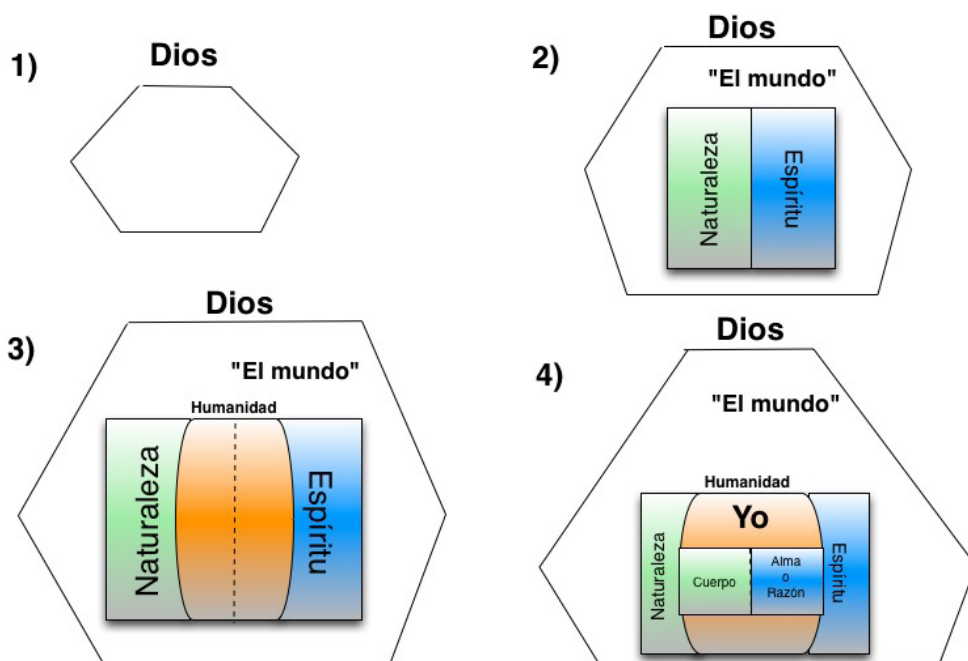
Aquí planteó Krause su defensa más clara del panenteísmo, con la trascendencia e inmanencia del Ser o Dios en su sistema, ya que la trascendencia se encuentra identificada con la tesis absoluta (unidad) y la inmanencia con la tesis suprema (unidad suprema). El Ser se mantiene superior al mundo y el mundo se encuentra subordinado a él (trascendencia) pero a la vez, el mundo forma también parte del Ser o Dios (inmanencia). Para llegar a este razonamiento, a la elaboración de este edificio metafísico y búsqueda del Ser absoluto, se plantean dos caminos, la *analítica* y la *sintética*.

La *analítica* consiste en la búsqueda del Ser (Ureña, 1999) partiendo de la intuición del «Yo», elevándose inductivamente a la intelección del Ser o Dios. Esta tiene su comienzo en la búsqueda primera del conocimiento de uno mismo. Fruto de esa reflexión, se concibe la unión entre alma o razón (Espíritu) y cuerpo (Naturaleza). A través de estos, descubre al Espíritu y a la Naturaleza (Payo De Lucas, 2012), antítesis enfrentadas dentro del mundo y por la cual surge la humanidad. Por otro lado, representante de la humanidad es el hombre («Yo»), que para Krause posee facultades o categorías divinas dentro de la propia limitación de este como ser finito. Estas son: conocer, sentir y querer, y juntas culminan el proceso necesario para llegar a la *intimidad*. En otro sentido, el hombre posee también la capacidad de poner en práctica esas acciones orientándolas así mismo, es decir, posee la capacidad de autoconocimiento, de autosentirse y autoquererse. Por ello, logra la *autointimidad* o dicho de otro modo, logra desarrollar su personalidad. Desde esta personalidad es factible mantener relaciones de *intimidad* con otros seres de su entorno, lo que se denomina como *intimidad con el ser*. La *intimidad* es la relación que un ser, en su totalidad, entabla con otro ser, también en su totalidad; con el fin de establecer una relación de comunión sin que cada uno de ambos seres haya de sacrificar su propia identidad esencial (Orden, 1999). Partiendo de esta circunstancia, el individuo puede establecer relación con la Humanidad, con Espíritu, con Naturaleza y en definitiva con el Ser o Dios. Por lo tanto, fruto de este acto de análisis dentro del sistema filosófico de Krause, se percibe el conocimiento de Dios matizando la diferencia y semejanza de este con el hombre. Esto acaba derivando en una visión de semejanza del hombre con el Ser o Dios, desde todo lo finito que se encuentra en el hombre (de nuevo el matiz de la inmanencia). Sin embargo, mientras que este se encuentra afectado por la finitud y sus límites y por la causalidad; Dios no posee límites (trascendencia). El conocimiento de los propios límites del «Yo» forma parte también del proceso de *intuición* y conocimiento de la propia existencia humana.



Esquema proceso analítico. Sistema de Krause. Gráficos de elaboración propia.

Por otro lado, el proceso de síntesis o *sinética* trata de desvelar el esquema Dios-Naturaleza y Espíritu-Humanidad, procediendo objetiva y deductivamente de lo general a lo particular. No olvidemos que previamente se ha producido de manera análoga en el análisis, la inducción, procediendo de forma subjetiva de lo particular a lo general, del conocimiento de uno mismo, -del «Yo»- al conocimiento del Ser o Dios. Krause concibió el mundo como la existencia de dos entes contrapuestos, Naturaleza y Espíritu, siendo la conjunción de ambos lo que da lugar a la Humanidad. A su vez, el mundo es el conjunto de manifestaciones de esencia divina en el tiempo y el espacio. Es decir, que dentro del mundo se encuentra Dios y viceversa. Sin embargo, Dios no es equivalente al conjunto de elementos que forman el mundo, –eso sería una concepción panteísta– sino que Dios a la vez se encuentra dentro y fuera del mundo. El mundo forma parte de Dios, pero este es superior a él, el mundo está subordinado a Dios. Este razonamiento defiende la idea de inmanencia y trascendencia de Dios y su relación con el mundo, es decir, el panenteísmo. Dentro de este esquema y del conjunto de la humanidad, se distingue el «Yo» como unión de cuerpo (Naturaleza) y razón (Espíritu).



Esquema proceso sintético. Sistema de Krause. Gráficos de elaboración propia.

En este camino en el que el pensamiento se torna objetivo-deductivo aparece el orden de las ciencias que componen el sistema planteado por Krause. El mismo presentó una ciencia primera y fundamental orientada al conocimiento del Ser o Dios, esta es la metafísica o ciencia del Ser. A partir de esta primera y fundamentadas en ella, aparecen en niveles jerárquicos las ciencias que se ocupan de Dios o Ser supremo. Estas se ubican del siguiente modo: en un estatus superior, sitúa Orden (1999) a la filosofía de la Religión, denominada por López Morillas (1980) como Teoría de la Esencia. En un segundo nivel, nos encontraríamos con la Filosofía o Ciencia de la Razón y la Filosofía o Ciencia de la Naturaleza. En tercer lugar, a la llamada Filosofía de los seres sintéticos, en especial la humanidad o la Teoría de la Esencia Integral o Antropología. Además de estas ciencias, en un plano inferior, de nuevo López Morillas (1980) alude a otro conjunto de ciencias que para Krause expresaban de manera particular esencialidades de Dios. En este sentido, hacemos referencia a la Mátesis o ciencia de la magnitud, encargada de estudiar conceptos como tiempo, espacio, fuerza, etc.; la Lógica, ciencia de las leyes y del pensamiento racional; la Estética, que se ocupa de la belleza como atributo de la esencia divina; y la Ética, o ciencia de la vida humana, tanto individual como colectiva.

METAFÍSICA O CIENCIA DEL SER



Esquema de Orden de las Ciencias del Sistema de Krause.
Esquema de elaboración propia.

Sin embargo, la idea que más identificó al arquitecto de su corpus doctrinal fue la de aspiración al Ideal de la Humanidad. Su fin era alcanzar la perfección del hombre y con ello el de la humanidad. Con su sistema filosófico pretendió hacer frente a los males de la sociedad. En su afán estaba el llevarla a su perfección y conseguir una alianza plena entre los distintos pueblos que componen el mundo. Esta fue la idea vital que protagonizó su filosofía de carácter más práctico pues, como señala Ureña (1999), Krause se distanció de otros filósofos idealistas en las medidas que impulsó él mismo. Krause planteó la transformación de la vida individual y de las instituciones sociales. En su conciencia residía la idea de hacer realidad la unión entre los estados de Europa, para partir del europeísmo al universalismo, aspirando a una alianza de la humanidad. Todo en pos del desarrollo armónico de todas las identidades del hombre.

3. DIFUSIÓN DEL KRAUSISMO TRAS LA MUERTE DE KRAUSE

Después de haber abordado las claves del pensamiento de Krause, se ha de señalar qué ocurrió con su legado. Tras su muerte, sus discípulos asumieron la labor de difundir las enseñanzas de su maestro. En primer lugar, a lo largo de la década de 1830 estos se plantearon y discutieron la idea de fundar una «Alianza parcial de civilizaciones», algo que ya su maestro empezó a esbozar poco antes de su muerte. La falta de acuerdo entre el grupo de discípulos hizo que no se comenzaran las maniobras para empezar a crear tal «alianza» (Ureña, 1999).

Otro de los movimientos que se produjeron fue el de derivación hacia el grupo de Fröbel. Adolf Frankenberg (1808-1858), miembro de ese grupo de amigos y discípulos de Krause, empezó a entablar relaciones con el grupo de Fröbel, integrándose y colaborando con él, haciéndose realidad el hecho de trabajar juntos ambos grupos, como años atrás ya se planteó¹. A partir de entonces, se produjo un proceso de difusión mayor por toda Europa, mediante la publicación de las obras de Krause. El krausismo empezó a interesar en Francia, aunque fuera en círculos intelectuales reducidos. En los años cuarenta su difusión llegó a darse no solo en Alemania y Francia, sino también en Bélgica, Holanda y España. Ya en la segunda mitad de los años sesenta y decenio de los 70 el krausismo alemán estaría marcado por el impulso del krausofröbelismo² y, buena prueba de ello sería la organización del «Congreso itinerante de filósofos» y la «Asociación General para la Educación» (Ureña, 1999)³.

Desde la década de 1830 –cuando se pone en marcha la maquinaria por parte de los discípulos de Krause– hasta 1900 y el comienzo del nuevo

¹ En el año 1822 Krause escribió un artículo que llevó por título: *Algunas observaciones al Tratado de Fröbel: sobre la educación alemana en general, etc.* haciendo mención a otro anteriormente publicado por Fröbel: *Sobre la educación alemana en general y sobre la generalidad alemana del Instituto Educativo Keilhau en particular*. Ambos en la misma revista, *Isis*. En él matizaba puntos concretos del planteamiento de Fröbel, pero sobre todo ponía su énfasis en el acuerdo y similitudes sobre la idea que tienen ambos de la educación. Únicamente difiere Krause en ciertos matices que tendrá la oportunidad de comentárselos en un encuentro producido en 1828 entre ambas personalidades, y en donde Krause le insistirá en subrayar la necesidad de educar al niño desde la cuna, haciendo referencia a Comenius. (Ureña, 1988).

² Para la ilustración sobre los orígenes del krausofröbelismo consúltense las obras: Krause y la Educación (Ureña, 1988) y Orígenes del Krausofröbelismo y masonería. (Ureña, 1990).

³ En estos encuentros se trató la cuestión educativa desde una óptica fröbeliana, y la cuestión religiosa, siendo en menor grado tratada la jurídico-política.

siglo, se publican multitud de obras póstumas, legado del filósofo sajón. Si se enumeran siguiendo a Jiménez-Landi (1996) –quién apunta que solo se trata de una mínima parte de su producción filosófica–, se deben señalar las siguientes: *Filosofía absoluta de la Religión*, Gotinga; I, 1834; II-1.a, 1836; II-2.a, 1843; *Espíritu de la historia de la Humanidad*, Gotinga, 1843; *Lecciones sobre la Antropología psíquica*, Gotinga, 1848; *Nueva Crítica de la Razón*, Praga, 1868; *Sistema de Estética*, Leipzig, 1882; *Lecciones sobre Lógica sintética*, Leipzig, 1884; *Sobre filosofía del lenguaje*, Leipzig, 1891; *Sobre filosofía de la Religión y teología especulativa*, Weimar, 1893; *El concepto de filosofía*, Weimar, 1893; y *La alianza de la humanidad*, Berlín, 1900.

Como ya se anunciaba en anteriores líneas, España no se mantuvo ajena a ello, extendiéndose en nuestro país por medio de intelectuales y personalidades de corte liberal con ansias de reforma. Pero si vamos a los orígenes de la introducción de la filosofía krausista, hemos de señalar dos casos concretos. En primer lugar, la publicación del *Curso de Derecho Natural* de Henrique Ahrens y, en segundo, la labor del profesor de la Universidad Central, Julián Sanz del Río.

Publicado en francés en 1838 y traducido en 1841 por Ruperto Navarro Zamorano como señaló Andriano Hernández (1986), el *Curso de Derecho Natural* de Henrique Ahrens fue sin duda el primer contacto del Krausismo con la intelectualidad española (Jiménez García, 1996). No obstante, fue Julián Sanz del Río el alma mater de esta filosofía en nuestro país, ya que mediante el ejercicio desde su cátedra de la Universidad Central, fue profeta de las ideas del filósofo alemán. Un apunte que ejemplifica esto, lo podemos hallar en palabras de Adolfo Posada (1981), quién describe el magnetismo del ilustre profesor: «atracción ejercida por las enseñanzas de Sanz del Río sobre ciertos espíritus que han reaccionado bajo este influjo con reacción fecunda» (p. 30). Tras su vuelta de Heidelberg (Alemania) en 1843 (Martín Buezas, 1978), las enseñanzas del célebre profesor y su acción ejemplar hicieron brotar en sus discípulos los pensamientos renovadores y reformadores que mejoraron la España de aquellos convulsos años (Abellán, 1984).

Este sería el génesis del krausismo hispano que posteriormente culminará Francisco Giner de los Ríos, enalteciendo la ética, la educación y la actitud serena de Krause y Sanz del Río, frente a los problemas de la ciencia y de la conducta o psicología. Pero, ¿por qué el krausismo español poseyó ese carácter oportuno en España? En este caso se hará referencia a lo expuesto por Jiménez García (1986), quién nos invita a realizar una fotografía de lo que en esos momentos ocurría en el país.

En primer lugar, apareció como un instrumento para renovar y llenar el vacío dejado por la filosofía tradicional y escolástica y, por un eclecticismo y sensismo mal entendido y peor asimilado. En otro sentido, dentro del ámbito político, la filosofía krausista se amoldó a los intereses de los progresistas. Estos buscaban una doctrina con la que identificarse, ya que rechazaban el eclecticismo francés de Víctor Cousin —más propio de los moderados—. Los políticos progresistas encontraron en el idealismo alemán y sobre todo en Krause, su expresión ideológica. Por otro lado, referente a la cultura, el krausismo supuso un renacer para esta. En la España decimonónica, atrasada y maniatada por culpa del dogmatismo de la escolástica que ejercía prácticas obsoletas y atrasadas, el krausismo aportó unos modos de total renovación y de frescura intelectual.

Como sigue describiendo Jiménez García (1986), el auge entre los españoles de la filosofía alemana se correspondió con el rechazo hacia la francesa, la cual, era tachada de superficial y con gran ausencia de contenido moral. A ello se debe añadir que, además de la renovación cultural, se persiguió un reformismo moral del hombre, aspecto que se vio satisfecho sobre todo con los escritos y enseñanzas de Sanz del Río y Tiberghien (discípulo de Ahrens). Ciertamente es además que, el hecho de que décadas atrás se produjese el conflicto con Francia, engendró sentimientos de rechazo al país vecino de más allá de los Pirineos. Se trató de un rechazo contra el imperialismo napoleónico que ocurrió igualmente en otros países de Europa. En el otro extremo a la francesa, la filosofía alemana se presentaba como un ejercicio sistemático y profundo, metafísico en gran parte y progresista en lo científico. No obstante, de forma paradójica, el idioma francés seguirá siendo más cercano a los españoles de modo que, salvo excepciones como ya hemos comentado, el contacto con las fuentes krausistas sería predominantemente en francés y no en alemán, como ocurrió con el *Curso de Derecho Natural* traducido del francés al castellano.

El krausismo se propagó por distintos puntos de la geografía española y durante distintas generaciones. Esos puntos donde el arraigo fue mayor se pueden situar en Madrid, Sevilla, Oviedo y Valencia. Obviamente, el foco primigenio era el de Madrid, en la Universidad Central, con Sanz del Río y su cátedra. Muchos de sus discípulos a lo largo de los años obtuvieron distintas cátedras dentro de la universidad y de institutos de segunda enseñanza, lo que desencadenó un progresivo expansionismo de tales ideas. En el caso de los institutos, la asignatura clave donde se impartían las doctrinas de índole krausista fue la de Psicología, Lógica y Ética. En Sevilla, Federico de Castro

fue la figura más representativa y quién heredaría, tras la muerte de Sanz del Río, el liderazgo simbólico del movimiento. Igualmente, Valencia y Oviedo contaron con un núcleo sólido de profesores⁴ en este sentido.

4. CONSECUENCIAS DEL KRAUSISMO EN ESPAÑA

La identidad pura o la ortodoxia inicial del krausismo más cercano a Krause que expuso el profesor soriano Julián Sanz del Río, no se trasladará de manera idéntica a la forma de proceder de sus discípulos, ni siquiera de los más allegados. No obstante, sí crecerá en ellos la virtud de modificar, de reformar, es decir, la vertiente práctica de la filosofía de Krause, dando lugar a un movimiento filosófico, más que a una Escuela filosófica. Eso sí, un movimiento filosófico de carácter autóctono, cargado de moral y ética, que tuvo su mayor fin en el reformismo del hombre para llegar a cambiar los pilares de la sociedad española hacia una mejor forma de entender y practicar la vida.

La a menudo incomprensibilidad del sistema krausista en lo metafísico por su complejidad en el lenguaje –circunstancia que muchos estudios han señalado– es compensada mediante la claridad meridiana de su mensaje moral y actitudinal, que captan perfectamente sus seguidores y que será, realmente, la obra crucial del krausismo español. Obra cuyas consecuencias se orientan hacia un claro interés de reformismo social, un ensalzamiento ético y un protagonismo crucial de la educación. Esta orientación no olvida el peso de una filosofía política y jurídica, la cual, entendida de forma organicista, cuida ese cambio mediante las leyes del derecho y el respeto a la autonomía de las sociedades; necesarias estas para el desenvolvimiento del hombre y por las que el Estado debe velar.

Reformismo social

En España la filosofía krausista tomó un papel renovador en muchos ámbitos de lo social. No obstante, quienes estuvieron detrás de este

⁴ El profesor Ángel S. Porto Ucha, ha dedicado varios años al estudio del krausismo y la Institución Libre de Enseñanza en Galicia. Un análisis más concreto del grupo krausista de Oviedo y del panorama filosófico en Galicia lo podemos encontrar en los estudios: *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia* (1986) y «Sobre krausismo e institucionismo. A universidade de Santiago, Galicia e os comezos da Institución Libre de Enseñanza» (1998) *Sarmiento*, 2, pp. 7-38.

movimiento y tuvieron como fin renovar esos ámbitos, siempre tuvieron presente ese ejercicio de manera pausada y gradual, por encima de lo repentino y a veces violento. De acuerdo con Díaz (1999), entre los fines y objetivos de la filosofía krausista, resumidos en los elementos ya clásicos del pensamiento político del liberalismo, nos topamos con: aspiraciones de libertad en lo religioso, político, económico e intelectual. Seguridad, entendida como igualdad ante la ley y como seguridad jurídica frente a todo tipo de privilegios y arbitrariedades. Defienden eso sí, la propiedad privada, pero con ciertos límites y con una ineludible función social que cumplir. Sin embargo, para el cambio en todas estas facetas de lo social, la transformación del individuo es una premisa ineludible. De este modo Gómez Molleda (1966) señalará y pondrá el acento en la premisa de la «solidaridad del hombre con la humanidad. Este debe disponerse para realizar la armonía en sí, en el mundo que le rodea, y ambas armonías, interna y externa han de completarse mutuamente» (p. 52). Esta idea puramente krausista en cuanto a su clave e idea de armonía, formó parte de ese cambio de miras social que indudablemente empieza por uno mismo. De este modo, se subrayó la idea de que el cambio en la sociedad empieza en el individuo debido a que es parte activa de ella.

Ética y Educación

El inicio de la reforma de la sociedad para el krausista español tiene su piedra de toque en elemento expuesto en el apartado anterior. Para cambiar o renovar muchas de las estructuras de la sociedad, dicho cambio está supeditado a la conversión de la voluntad y moral del individuo. Este aspecto es considerado esencia y objetivo fundamental de esta filosofía. Así, dado el innegable carácter práctico, esta será considerada más bien una moral, una actitud, como puntualizó Gómez Molleda (1966).

Se pretende con ello un cambio ético, cultural y político de la sociedad. Para conseguir esto, la educación del ciudadano se coloca como eje de la filosofía krausista en España. Tanto para Sanz del Río, como para después Giner de los Ríos, la reforma educativa pasaba por un replanteamiento tajante de la educación tradicional para llegar a ese planteado ideal. Para ello, como alude Abellán (1984) es necesario estimular los criterios de racionalidad y moralidad como vías de realización de cada hombre. Así, para Giner de los Ríos, solo mediante una verdadera educación interior de este y no por medio de revoluciones, llegará España a ponerse a la altura del tiempo (Gómez

Mollada, 1966). Otros fines de esta reforma social a través de la educación son los de corregir factores morales como el egoísmo, la avaricia y la falta de amor al prójimo, circunstancias que favorecen desajustes e injusticias sociales. Con esto el planteamiento del objetivo crucial se asienta sobre la educación moral del hombre y del ciudadano. Por ello, una educación integral del individuo que le ayude a estar más cerca del ideal armónico.

Se recalca por tanto, en relación con lo que señala Esteban Mateo (1985), que la orientación pedagógica krausista estaba orientada al perfeccionamiento de la humanidad, de las asociaciones y de sus individuos. El krausismo proponía para ello una educación integral, como ya señalaría Ahrens en su *Curso de Derecho Natural*, hablando de la necesidad de educar al hombre en el conjunto de sus principales facultades: voluntad, inteligencia, sentimiento y corazón. En España, el testigo de este estilo de educación lo recogerá la Institución Libre de Enseñanza y su pedagogía; de la que hablaremos en apartados y capítulos posteriores. El krausismo concibió la educación a través de las asociaciones en las que el hombre se realiza. Esto conlleva una reforma de las instituciones educativas planteadas en España, idea que señalaría Sanz del Río. En el momento histórico en el que se formularon estas cuestiones, a tenor de este florecimiento de pensamientos, surgieron incógnitas, interrogantes a responder que desencadenaron luchas y eternos debates. Nos referimos a preguntas como la de: ¿a quién le corresponde la potestad de la enseñanza? Desde el punto de vista de quienes comulgan con las ideas de Krause, el Estado debe velar por la libertad de enseñanza y de ciencia y, no intervenir este más allá de tareas como la inspección o la expedición de títulos, exámenes o velar por la enseñanza obligatoria. En lo relativo a las confesiones religiosas, desde el pensamiento krausista español, la Iglesia no debía tener potestad y dirección en la enseñanza, esta puede ofrecer una enseñanza alternativa a la del Estado, pero siempre debe estar sujeta a inspección de este. Todas estas premisas krausistas dieron lugar a pulsos entre unos y otros sectores que tuvieron su eco y representación en la política educativa decimonónica. Decretos, leyes, cuestiones universitarias, planes educativos, todos fueron maniobras y consecuencias de ataques y defensas entre ambos bandos. No obstante, esa evolución político-educativa desprende un hito en los logros krausistas identificados con el gen político liberal. Se habla de la Ley Moyano de 1857, la cual, tras antecedentes de corte liberal como el Reglamento de 1821, el Plan del Duque de Rivas de 1836 y el Plan Pidal de 1845, consigue sin muchas polémicas aprobarse en pos de la estabilidad (Puelles, 1991). Con ello, como señala al caso Abellán (1984), se

hacen oficiales principios básicos del liberalismo en materia de enseñanza: uniformidad, secularización, centralización, gratuidad (enseñanza primaria) y libertad de cátedra, circunstancias que los profesores krausistas llevaron hasta las últimas consecuencias en la universidad. Esto es así, ya que, para la misma, el krausismo le asigna la triple y difícil tarea de proveer de cultura a la sociedad, de exponer libremente e investigar en pos del conocimiento, transmitiendo una moral adecuada y formando el carácter del alumno.

Filosofía Política

En el pensamiento de Sanz del Río, la política debe velar para que todos los derechos del individuo se lleven a efecto. Esta debe corregir, sancionar y restablecer, mediante los mecanismos legislativos necesarios, pero de ningún modo puede privar de derechos como el de vivir, educarse, trabajar, o la libertad o la igualdad a nadie. No es un secreto que la manifestación de los krausistas en materia de política en España se orientó hacia las miras del partido liberal y su evolución posterior hacia las vertientes más democráticas, republicanas y socialistas. El krausista como tal, creyó oportuno apoyar en su momento a Isabel II y no a su oponente, debido a las mayores esperanzas que este movimiento causaba para la causa liberal (López Morillas, 1980). Como señala el autor, el género krausista aceptó en su momento también a Amadeo de Saboya por su promesa de constitucionalismo, como también prefirió la República a la Monarquía. La idea que se desprende de ello es que, la moderación krausista en el fondo, seguía abogando por un sistema político que combinará el máximo de estabilidad con el máximo de flexibilidad. En efecto, en un principio, en palabras de Díaz (1983), el objetivo central será la oposición total al absolutismo teocrático y a la sociedad neofeudal. Sin que, por otro lado, todo ese cambio nos lleve al conflicto violento, sino que todo cambio tome la forma de una lenta y pacífica evolución (López Morillas, 1980).

El ejemplo político por antonomasia para la mayoría de estudiosos de este movimiento es el de Gumersindo de Azcárate (1840-1917)⁵. Este

⁵ Este leonés nacido en 1840 realizó sus estudios primarios y secundarios en el Instituto Provincial de León. Pasó después por la Facultad de Jurisprudencia durante tres cursos y realizó también dos años de Ciencias Naturales en la Universidad de Oviedo. Finalmente se licenció en Derecho, y obtuvo el Bachiller en Filosofía y Letras en la Universidad Central de Madrid.

A lo largo de su trayectoria profesional fue Auxiliar de cátedra y después catedrático de Economía Política y Estadística en la Universidad Central. Participó en la creación de la Institución

simboliza como apunta Díaz (1983) lo que la línea krausista más podía ofrecer en los terrenos social, económico, y político. Adepto al liberalismo progresista, tomó partido en la revolución de septiembre de 1868, se declaró republicano y defensor de los partidos políticos para recoger las aspiraciones de la sociedad. Y en su momento, no le negaría el apoyo a la monarquía de Alfonso XII en tanto en cuanto fuera de carácter expansivo y tolerante. Es por ello, un ejemplo de adaptabilidad y coherencia con el momento político de su país, altruista y con un elevado sentido común. Finalmente, como sostiene Abellán (1984), este liberalismo progresista y pluralista que representó, poseía su base sociológica en un entendimiento organicista de la sociedad.

Reacción de los sectores conservadores

Desde mediados del s. XIX con la aparición del krausismo en España se desató una corriente reaccionaria por parte de los elementos más tradicionalistas y conservadores de la vida cultural y pública. Esa reacción se fue incrementando a lo largo de las décadas hasta el conflicto civil de 1936 y primeros años del franquismo. Los focos de sus iras se colocarían de igual forma o incluyendo en el mismo grupo a krausistas, institucionistas, regeneracionistas, noventayochistas, republicanos o europeístas; tachándolos de antiespañoles y siendo sometidos a una constante crítica feroz (Jiménez García, 1986). Como señala el autor, el problema religioso fue cuna de los conflictos más sonoros entre personalidades de uno y otro bando. No se ha de olvidar que estamos en un momento en el que la sociedad española está sumergida en un proceso secularizador, donde la Iglesia que ve como pierde los privilegios y en especial, el de la educación, no está dispuesta a ceder. Ante esto, y siguiendo la argumentación que realiza López Morillas (1980), no se debe denominar a esta situación como problema religioso al uso. El problema en esa España católica fue con el clero, afirma el autor, el cual, no estaba dispuesto a perder cotas de poder. Esa situación fue lo que desencadenó dos tipos de conflictos: el jurisdiccional, entre la autoridad eclesiástica y el poder civil y, el político e ideológico, entre la coalición Iglesia-Estado y el espíritu liberal de la época. En este sentido, las críticas

Libre de Enseñanza, de la que además sería Rector. También desempeñó su labor de profesor en las cátedras de Historia General del Derecho Español, Instituciones del Derecho Privado y Legislación Comparada.

Entre otros hitos, fue rector honorario de la universidad, presidente del Instituto de Reformas Sociales y rector de la Institución para la enseñanza para la mujer. (De Azcárate, 1969).

se centraron contra el incipiente krausismo, el cual, en lo religioso se le identificó como anticatólico, en lo político como liberal y en el plano social como secularizador; siendo protagonista del movimiento para la pérdida del poder eclesiástico (Capellán, 1998).

Conocidos son los conflictos entre Federico de Castro y el canónigo Mateos Gago en 1866 en Sevilla. El de Álvarez Espino y Adolfo de Castro en 1877 en Cádiz y el de Tomás Romero de Castilla y el canónigo Fernández Valbuena en Badajoz, durante los años de 1879 a 1882 (Pecellín, 1987).

Sin entrar de lleno en lo que dieron lugar estos conflictos, sí se debe centrar el interés en Sanz del Río. Aunque el profesor soriano no fue protagonista de ningún trance de estas características, siempre fue el objeto permanente de críticas y acusaciones desde el sector tradicional y católico. Desde su aparición con las enseñanzas desde su cátedra en 1854 sufrió una campaña que no cesó en su intento de desprestigiarlo y de reducir la propagación de la filosofía de Krause. Aspectos como la traducción al *Compendio de la Historia Universal de Weber* con comentarios añadidos por el profesor soriano y, el discurso dado en la inauguración del año académico de 1857; desencadenaron los movimientos y las acusaciones del sector conocido como neocatólico. Figuras como Ortí y Lara en Granada o Pedro de la Hoz, director del diario Carlista «La Esperanza», criticaron las palabras y escritos de Sanz del Río, acusándolo de ser una amenaza para la religión católica. Aspectos como la pérdida de control –para ellos legítimo– sobre la libertad de la ciencia por parte de la Iglesia y del Estado, fueron para Ortí y Lara un gravísimo error y una insensatez que el gobierno y la sociedad española no debían permitir.

En 1860, con la publicación de *la Analítica* y del *Ideal de la Humanidad para la vida*, los ataques se agravaron aún más. Por estas fechas hay que sumar los ataques del Diputado Carlista Aparisí Guijarro, quién en 1864 pronunció una conferencia donde calificó como enemigo de la fe a Krause (Jiménez García, 1986). El 8 de diciembre de 1864 el papa Pío IX publicó la Encíclica *Quanta cura* y el Decreto *Syllabus*. Este decreto condenaba entre otras proposiciones al panteísmo, al naturalismo, socialismo, comunismo, masonería, indiferentismo, racionalismo y liberalismo (López Morillas, 1980). Desde las Cortes, los ataques de los tradicionales se intensificaron, enfatizando sobre lo propuesto en el artículo 2º del Concordato de 1851, el cual explicaba que toda enseñanza debía estar en conformidad con la doctrina católica. A partir de aquí, se desencadenan una serie de acusaciones contra profesores heterodoxos y principalmente contra Sanz del Río. Todo

esto acabó generando la inclusión del *Ideal de la Humanidad para la vida* en el índice de libros prohibidos en 1865 (Jiménez García, 1986).

La presión se intensificó entre 1864 y 1866. Más de una docena de artículos fueron publicados con crítica hacia el mal entendido y denominado «panteísmo» krausista, con ataques como el de Ortí y Lara y su publicación de los artículos: *Los discípulos de Krause convictos del panteísmo* (1864) o *Lecciones sobre el sistema panteísta de Krause* (1865) (Capellán, 1998). Un año más tarde publicaría una serie de artículos con el nombre genérico de «Las cinco llagas de la enseñanza pública» en el periódico *El pensamiento español* donde ya aparece, además, el término de los «textos vivos» refiriéndose a las enseñanzas de los profesores desde sus cátedras de la universidad. Acusó a estos de propalar doctrinas erróneas y anti-católicas (Vázquez Romero, 1998). Con esta presión ejercida y las maniobras del gobierno, se produjo para los profesores la expulsión de sus cátedras y el control de las enseñanzas, fenómeno conocido como la primera cuestión universitaria.

Mención aparte supuso la crítica al lenguaje con que Sanz del Río expuso las ideas de Krause, siendo tachado de oscuro y panteísta por figuras como las de Ramón de Campoamor en 1875 o el extremeño Vicente Barrantes en 1876 (Jiménez García, 1986). Por otro lado, no hemos de olvidar tampoco las críticas del ilustre y erudito historiador Menéndez Pelayo, en especial, contra Sanz del Río y contra Federico de Castro. Este tachó de logia sectaria al grupo de krausistas que se reunían en los «círculos filosóficos» en la calle Cañizares de Madrid, aspecto que recogería en su obra *Historia de los heterodoxos españoles* (Capellán, 1998).

De forma paralela a todo este proceso de desprestigio por parte de sectores tradicionales y neocatólicos hacia todo lo que atentaba contra su poder y supremacía eclesiástica sobre las distintas esferas de la sociedad, en el seno del pensamiento krausista se vivió una transformación del pensamiento religioso. En este sentido, dependiendo de la persona o grupo, derivó hacia distintas perspectivas en las formas de entender la religión y el cristianismo. Un ejemplo de esta situación nos las ofrece López Morillas (1980) con Fernando de Castro. En la persona de este ilustre personaje se produjo una lucha interna entre el hondo sentimiento religioso y la creciente aversión hacia el catolicismo al uso. Él pertenecía a la rama más tolerante y magnánima del pensamiento católico ochocentista, representante más destacado del catolicismo liberal en España. Además, fue portavoz de las aspiraciones de quienes veían como él, la posible concordia entre Iglesia católica y el espíritu del siglo. Sin embargo, como se ha podido ir viendo

en la descripción de los acontecimientos, desde Roma demostraron la no posible concordancia entre libertad política y curia romana. Esto dividió a los católicos de corte más liberal en dos facciones: los sometidos a la autoridad del Papa y los que rompieron definitivamente con Roma. En este segundo grupo encontraremos a la mayoría de los krausistas, literatos, políticos y hombres de ciencia; quienes se decantaron hacia el liberalismo avanzado. La forma alternativa que acogió este grupo, ya situándonos hacia 1870, fue la de «cristianismo racional» o «religión natural». «Esta forma de pensar se caracterizó en el sentido de que reconocía la necesidad de un vínculo real entre Dios y el hombre, declarándole paulatinamente natural y racional, y rechazando todo elemento dogmático, todo misterio, toda revolución, y todo milagro» (Giner de los Ríos, 1876, pp. 345-346). Dentro de estas premisas, hubo krausistas que tomaron unas miras de la forma religiosa más intelectual y otros un cariz más sentimental.

Para los krausistas, el cristianismo era un estado de transito de la religión. De este modo era aceptada pero no concebida como la última y final etapa, sino que la meta era una religión sin dogmas, ni revelaciones, centrada en el conocimiento de que, la razón, se basta para conocer a Dios. En definitiva, de que «el reconocimiento de Dios y de sus propiedades absolutas es la sola religión digna de la humanidad» (Giner de los Ríos, 1876, p. 349).

5. EVOLUCIÓN DEL KRAUSISMO AL KRAUSOPOSITIVISMO

El pasar de los años generó una serie de cambios en las mentalidades de los actores de la sociedad española. La transferencia o difusión del krausismo no fue algo lineal como hemos podido ver. Las distintas traducciones, los actores implicados y la diversidad geográfica genera una heterogeneidad diversa. Esa heterogeneidad salpica de lleno y condiciona la evolución y devenir de la filosofía krausista en España. Ese devenir toma un cariz de cambio del más puro idealismo al positivismo que, a continuación, se analizará.

Desde la situación cronológica, hemos de colocar el inicio y desarrollo de este fenómeno dentro del llamado sexenio democrático y primeros años de la Restauración, es decir, en la década de 1870. Para comprender esta circunstancia se ha de poner el acento en dos premisas fundamentales. La primera, el retraso de la ciencia española con respecto a la de otros países de Europa. La inestabilidad política, social y económica que España

vivía desde la invasión napoleónica y posteriormente con su inestabilidad política propia, dio lugar a un consecuente retraso en la ciencia española y especialmente en la vertiente más experimental. En segundo término, se ha de señalar el retraso que se vivía en la filosofía española frente a la de Europa. Mientras que en nuestro país se produjo el auge del krausismo en su lucha con el escolasticismo apoyado por los grupos más tradicionales, en el resto de países se llevaba produciendo años atrás una cierta crisis del idealismo (Lafuente, 1980).

Sin embargo, el aumento de derechos y libertades que se produjeron durante los años posteriores a la revolución de 1868, hizo que se introdujeran y propagaran nuevas corrientes filosóficas y científicas de fuera del país. Se está haciendo referencia al positivismo, al neokantismo, al darwinismo y al evolucionismo, entre otras. Este fenómeno de entrada de esa nueva corriente de pensamiento diversificado en las distintas tendencias que se acaban de señalar, provocó lo que años atrás se estaba dando en Europa: una crisis del idealismo y más concretamente, una crisis de la metafísica idealista. Esto se correspondió con los movimientos de los grupos de la intelectualidad española, quienes empezaron a criticar los sistemas del excesivo idealismo y especulación propios de la filosofía alemana, empezándose a generar debates en el Ateneo sobre ello.

Sin embargo, y es ahí donde surge la clave, el krausismo y sus adeptos respondieron ante tal situación con un talante propio de quién defiende la racionalidad por encima de todo. La flexibilidad y el carácter omnicomprendivo y armonizador de la doctrina krausista unido al talante liberal y democrático de cuantos la siguieron, como alude Jiménez García (1996), fue primordial. De este modo, los krausistas tomaron a la Psicología y a la Sociología como ciencias que dotaban a su sistema de un carácter más cercano al gen positivista, produciéndose una alianza entre especulación y experimentación, entre idealismo (razón especulativa) y positivismo (observación). Con ese giro hacia la Psicología y la Sociología, se produjo un auge en la introducción y desarrollo de las Ciencias Sociales en España, que tuvo como figuras más representativas a Gumersindo de Azcárate, Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón y Urbano González Serrano entre otros (Montañés Rodríguez, 1989).

Pero, ¿por qué la Psicología?, ¿por qué es la ciencia que provoca ese giro del pensamiento krausista hacia la recepción de la experiencia dentro de su sistema filosófico? Lafuente (1980) considera que son varias las razones: en primer lugar, por la tradicional vinculación del quehacer psicológico a la

filosofía. La Psicología ya era antes de su positivación uno de los pilares básicos del krausismo. De hecho, para Krause, la investigación psicológica era el único camino posible para elevarse a consideraciones de tipo metafísico. En este camino, señalará Ahrens en su *Curso de Psicología* (1873), la necesidad de la investigación analítica del espíritu como base de todo el edificio filosófico. Así mismo, Sanz del Río escribió en su *Sistema de la Filosofía. Metafísica. Primera Parte. Análisis*. (1860) que en nuestra propia conciencia hemos de reconocer, si es posible, el principio de la ciencia, hemos de empezar por el conocimiento de nosotros mismos, de nuestro espíritu y de sus propiedades totales, en su oposición interior, en sus facultades, funciones y operaciones.

De este modo, ¿qué trata de realizar el krausismo con la Psicología? Pues trata de proponer la introducción de esta en su explicación inductiva de la metafísica y sistema de la ciencia de Krause, es decir, en su *Analítica*. No hay filosofía sin análisis y no hay análisis sin ciencia psicológica que lo lleve a buen término. Esta función que se le atribuye a la Psicología, así como su atractivo que desprende por su novedad de ciencia aún incipiente en España, la colocaron como un factor decisivo en este proceso evolutivo del krausismo.

Respecto a la Sociología, ya lo planteábamos con el pensamiento político krausista y en concreto, de Gumersindo de Azcárate, uno de los padres de la Sociología en España. Esta se utilizó para la explicación de la teoría organicista del Estado y de las distintas esferas de la sociedad.

Para concluir, podemos afirmar que el krausopositivismo heredó del krausismo la actitud abierta y racional y, más concretamente del krausismo español, su cariz más ético, moral y educativo, es decir, de transformación y reforma humana. A esto se le unió el culto a la ciencia y a la experimentación, fruto de este proceso evolutivo. Estos matices generaron una filosofía, un modo de pensar del que surgió un emblemático edificio u obra, la Institución Libre de Enseñanza. Por tanto, nos situamos en la línea del profesor Abellán (1989) cuando apunta a que el krausismo no es la filosofía propia de la ILE, sino el paso de esta hacia el positivismo, el krausopositivismo. Aspectos encarnados en muchas de las personalidades que luego fundarán la Institución, hacen que, con un movimiento maestro, fruto del raciocinio y la voluntad de prosperar, queden parcialmente solucionados los problemas de atraso de ciencia y filosofía que planteábamos en un principio. En los años venideros, el desastre económico y la inestabilidad política y social seguirán siendo un hándicap en España, pero un halo de esperanza permanecerá vivo gracias a los hombres y mujeres que hicieron florecer la cultura en

muchas ramas de la ciencia y de las letras. La llamada edad de plata aunará a intelectuales y artistas que se aglutinarán alrededor de la Institución Libre de Enseñanza y su obra, aspectos que se verán más detenidamente en los siguientes apartados.

6. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. ORÍGENES Y FUNDACIÓN

En los próximos apartados se describirá con detenimiento uno de los fenómenos pedagógicos más relevantes de la historia de la educación española, la Institución Libre de Enseñanza. Son muchos los trabajos que hablan de este singular centro, el cual fue más allá de su espacio físico. Su singularidad nace de un ideal de regeneración del individuo por medio de la educación, de unos individuos consagrados a hacer realidad ese ideal, y a una multitud de proyectos encaminados a mejorar el sino de la cultura y educación española. Muchos estudios de importantes autores e investigadores avalan su destacada impronta dejada en la historia educativa. Con el propósito de ilustrar al lector, en las próximas líneas se hará acopio de los aspectos más importantes de su desarrollo, se abordarán los orígenes y fundación de esta institución, su corpus pedagógico, su ideal de enseñanza y formación del individuo nuevo.

Si se pretende seguir un camino simple y lineal para conocer todo el desarrollo educativo en perspectiva histórica de lo que fue la Institución Libre de Enseñanza, puede caerse en un error. Una de las peculiaridades de este fenómeno, proyecto, o ideal, fue su origen. Este estuvo marcado por muchos factores tales como el contexto, la personalidad de quienes le dieron vida y las diversas influencias que tanto a nivel político, filosófico, científico, como ideológico concurren en su seno.

A lo largo de todo el siglo XIX se vivió en España una realidad llena de conflicto y perenne inestabilidad. Esta surgió entre quienes pretendían conservar el orden social y político propio del Antiguo Régimen y entre quienes eran partidarios del cambio, buscando una modernización del país a través de la razón y principios liberales. Ambos bandos, con una concepción ideológica totalmente contraria vieron en la educación la llave para imponer su dominio. Por ello, durante este siglo la educación llevaría un camino tortuoso y complicado, convirtiéndose en la piedra angular de la discordia. Las distintas medidas políticas de uno y otros grupos (absolutistas, liberales, moderados, progresistas, conservadores, etc.) en materia de

educación (Plan Caballero, el Plan Calomarde, el Plan del Duque de Rivas, el Proyecto Someruelos, el proyecto de ley Alonso Martínez, o la Ley Moyano) Domínguez Rodríguez (2002); Capitán (1994); Colon y Domínguez Rodríguez (1997); Puelles (1991) no hicieron sino llevar al terreno político el control por la educación de las gentes, para así, dar potestad y reafirmar sus ideas de Sociedad y Estado.

Con esto, se hace necesario situar la mirada en los terrenos de la educación superior española, y en concreto, sobre las dos cuestiones universitarias que acontecieron en los años de 1867 y 1875. Estas, son una parada obligatoria para entender los orígenes de la ILE. La segunda cuestión universitaria, sobre todo, fue el detonante clave en la creación de la Institución sin embargo, en la primera ya se empezaban a mostrar los primeros indicios y provocaciones para ello. Con la Ley Moyano vigente desde 1857, desde el Ministerio de Fomento se lanzaron una serie de circulares⁶ y un Decreto⁷ destinados a aclarar el artículo 170 de la mencionada ley. Las doctrinas perniciosas a las que se hacen referencia y por las cuales se necesita establecer un control de la universidad están orientadas a controlar las enseñanzas de muchos de los profesores que presentan ideas y metodologías de un nuevo color y en las que el krausismo está muy presente. Con estas maniobras se produjo un atentado contra la libertad de enseñanza entendida esta como libertad de cátedra, cuestión que defenderán y llevarán hasta sus últimas consecuencias quienes después crearon la ILE.

Tras un periodo de prosperidad para los sectores más progresistas – hablamos del sexenio democrático– volvió el cambio, llegó la Restauración. Su primer gobierno, en manos de Cánovas del Castillo, condujo al ministerio de Fomento a Manuel de Orovio como ya ocurriera en el pasado. Automáticamente tuvo lugar el origen la de la segunda cuestión universitaria. El ministro publicó un Real Decreto por el que se anulaban los artículos 16 y 17 del Decreto del 21 de octubre de 1868, restableciéndose las directrices de la antigua ley Moyano, por las que se produjo la cuestión universitaria. Además de ello, se envió una Circular en la que se indicó que los rectores debían vigilar el cumplimiento de dicha norma. Ambas medidas se mostraron altamente

⁶ Lo que se señaló fue que: «ningún profesor podrá ser separado sino en virtud de sentencia judicial que le inhabilite para ejercer su cargo, de expediente gubernativo, formado con audiencia del interesado y consulta del Real Consejo de Instrucción Pública, en el cual se declare que no cumple con los deberes de su cargo, que infunde en sus discípulos doctrinas perniciosas, o que es indigno, por su conducta moral, de pertenecer al profesorado». (Rodríguez Coarsa, 1998).

⁷ Se trató de un Decreto dedicado a la reforma del profesorado del 22 de enero de 1867.

restrictivas -de nuevo- con la libertad de enseñanza, negando así la libertad de cátedra. Por tanto, estamos ante lo que denomina Expósito (1995) como una búsqueda por «establecer una doctrina oficial en los centros docentes públicos, impedir toda explicación en contra de los principios de tal doctrina y establecer una fuerte disciplina y orden en la enseñanza» (p. 47).

Ante esta medida, multitud de profesores protestaron, negándose a cumplir lo que ellos entendían como un atentado a la libertad. Se realizó una exposición colectiva mediante un escrito realizado por Gumersindo de Azcárate en el que se exponía la disconformidad con las medidas tomadas por el gobierno en cuanto a la política educativa:

obligar al profesor que explique según los textos que se le imponen, y con arreglo a un programa que no puede exceder los límites señalados por un criterio extraño, es pretender que descienda, el que se consagra la investigación y enseñanza de la verdad, de la condición de científico a la de repetidor, y su función social libre, como la llama con acierto el decreto de 29 de septiembre último, de la condición de noble y digno ministerio, la de un oficio puramente servil y mecánico⁸. (Puelles, 1985, pp. 255-256).

Junto a esto se produjo la dimisión de Emilio Castelar, Giner de los Ríos, Azcárate, Segismundo Moret y Salmerón, entre otros profesores de la Universidad Central. Pero la respuesta del gobierno no se caracterizó por dudosa, ordenando la encarcelación y destierro de las principales figuras del movimiento disconforme, como apunta Rodríguez Coarsa (1998). El fin de esta medida pretendió generar el miedo y la amenaza para así parar las adhesiones a la causa revolucionaria. De esta forma, las reuniones que tuvieron lugar entre autoridades académicas dejaron de realizarse quedando indefinidamente suspendidas (De Azcárate, 1967). Dentro de este clima, no fue suficiente el escrito de protesta realizado por Giner de los Ríos, Salmerón y Azcárate, siendo encarcelados durante cuatro meses⁹ y siendo separados de sus cátedras cerca de seis años. Esto se mantuvo hasta que fruto del sistema de turnos en el Gobierno, –Sagasta sustituyó a Cánovas– y, Orovio fue reemplazado por el ministro Albareda, quien derogó las disposiciones del

⁸ El fragmento del texto se ha obtenido de la obra comentada de Manuel de Puelles Benítez sufragada por el Ministerio de Educación y Ciencia. *Historia de la Educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*.

⁹ Francisco Giner de los Ríos fue desterrado a Cádiz, Gumersindo de Azcárate a Cáceres, y Nicolás Salmerón a Lugo.

anterior Ministro de Fomento, reponiendo a todos los profesores separados de nuevo en sus cátedras (Expósito, 1995).

Durante el destierro y confinamiento en prisión, la relación epistolar entre estos tres catedráticos fue continua, siendo así más llevadero su tormento¹⁰. En tal periodo es cuando surge la idea de crear un establecimiento educativo fuera de la enseñanza oficial, en el que se pudieran hacer efectivas las enseñanzas lejos de la censura y afán controlador del gobierno. Según Jiménez-Landi (1996) –quién realiza un análisis de la correspondencia de los tres profesores–, es en esos meses cuando se pueden apreciar los intereses de crear una universidad libre. Como afirma el autor, y así se puede constatar con las cartas, en los primeros pensamientos de estos tres catedráticos estuvo el de erigir la Institución en Gibraltar. De hecho, es una idea que Giner de los Ríos defendió con bastante vehemencia. Sin embargo, la idea de fundar la Institución allí y no en la capital no sedujo del todo a Salmerón y finalmente, la ILE se fundó en Madrid.

Antes de ese momento, el cual se daría a finales del año 1876, fue necesaria una circunstancia crucial, la existencia de un marco legal que permitiese su creación. Debido a los sucesos político-sociales tan convulsos, se hizo necesaria una nueva Constitución que avalase a la Restauración borbónica de Alfonso XII. En este momento surgió la circunstancia de aunar bajo una misma carta magna a todos los grupos ideológicos de la cámara. Desde los más conservadores a los más liberales y, dentro de estos a los más moderados y a los más progresistas. Las cuestiones universitarias ya mencionadas habían sido el fruto de disputas entre bandos por el control ideológico de la educación, y era el momento de apaciguar ese conflicto. La Constitución de 1876, aun siendo más retrógrada que la de 1869, regaló un halo de esperanza para los que aspiraban a una práctica de la vida y de la enseñanza menos vigilada. El artículo 11 de la Constitución decía así:

La Religión católica, apostólica, romana, es la del Estado.

La Nación se obliga a mantener el culto y sus ministros.

Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana.

No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la Religión del Estado.

¹⁰ Destacar la obra recopilatorio de: De Azcárate (1967) *La cuestión universitaria 1875. Epistolario de Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, y Nicolás Salmerón. Introducción, notas, e índices*. Un interesante documento de consulta para todo lo relativo a la cuestión universitaria y los orígenes de la ILE.

Y el artículo 12:

Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca.

Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción y de educación con arreglo a las leyes.

Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos, y la forma en que han de probar su actitud.

Una ley especial determinará los deberes de los Profesores y las reglas a que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o los pueblos.

Como se puede apreciar, para los intereses de quienes querían fundar la ILE, el artículo 12 de la Constitución dejaba libertad de creación de centros, siendo además complementado con el artículo 11, cuando señala la tolerancia en el ejercicio de otro culto que no sea la religión católica siempre que este no atentase contra la religión del Estado, ni se hiciesen manifestaciones ni ceremonias públicas del mismo. La discusión entre los representantes de la cámara no se pudo evitar en lo relativo a estos dos artículos, sobretudo el artículo 12. Pero llamando al consenso, finalmente el proyecto de Constitución se aprobaría el 24 de mayo por la Cámara popular y el 22 de junio por el Senado, siendo el 30 de junio, promulgada por Alfonso XII. De este modo, no fue directamente la libertad de enseñanza entendida como libertad de cátedra –por la vía constitucional– la que vio nacer a la ILE, sino la entendida como libertad de creación de centros docentes.

Por otro lado, si una filosofía influyó a la ILE, esa fue sin duda el importado pensamiento krausista, pues «el espíritu de los fundadores de la ILE se inspiraba en el krausismo, doctrina que defendía la tolerancia académica y la libertad de cátedra frente al dogmatismo» (Alonso y Martín, 2012, p. 255). No es la intención detenerse demasiado en este apartado, pues ya se ha hecho una exposición y caracterización de la filosofía krausista en un apartado anterior. El krausismo entró en España de la mano de personajes clave de la Universidad Central como Sanz del Río. Desde el foco que conformó el profesor soriano por medio de su docencia en la universidad, se produjo un avivamiento de las mentes de la intelectualidad española. Muchos de los personajes clave de la Institución, como Giner de los Ríos, o Gumersindo de Azcárate beberían de las obras de Krause y de las enseñanzas de Sanz del Río, pero también de los discípulos del propio filósofo alemán como Ahrens y Tiberghien. Esto en esencia fue así, demostrándose en la visión e ímpetu

de quienes pretendieron cambiar muchos de los aspectos que lastraban al país y entre los cuales se encontraba la formación integral del hombre. Este cambio pasó por la educación y formación de este, el ideal del hombre nuevo de Giner de los Ríos fue una visión del propio maestro que trató de poner en virtud con la creación de la Institución Libre de Enseñanza.

No obstante, con respecto a quienes fueron protagonistas de la creación y desarrollo de la Institución, no hay inconveniente en decir que también los hubo que no eran krausistas, así como krausistas que no fueron institucionistas. Partiendo del análisis expuesto con anterioridad, el krausismo evolucionó en España hacia una positivación del mismo, producto del contacto con nuevas disciplinas científicas como el evolucionismo y el hegelismo, entre otras. Estas, gracias al sexenio democrático se introdujeron en España, provocando una crisis del idealismo filosófico del que bebía el más puro krausismo. Esto derivó en el modo en que los hombres que en ese momento daban vida a este movimiento en nuestro país —más moral y práctico que filosófico— veían al mismo, teniendo que evolucionar hacia lo que se ha denominado como krausopositivismo. De este modo, como ya señalara el profesor Abellán (1989), será el krausopositivismo, es decir la vertiente positivista del krausismo, la verdadera filosofía que impregnará a la Institución Libre de Enseñanza. Esto se aprecia en el respeto por la ciencia y su progreso, tendencias que se vivieron en los círculos intelectuales de los países más desarrollados en aquellos años. La Institución también fue ejemplo de esa modernización de la ciencia y, por tanto, de esa objetivación fruto de la modernización de medios y de formas de enseñar innovadoras.

Vistos el cariz político-educativo y filosófico de los orígenes de la ILE, es hora de adentrarnos en el cariz pedagógico. En este sentido, no se puede entender el ideario pedagógico de la Institución sin hacernos cargo de muchas de las influencias que se pusieron en juego para dar una nueva enseñanza. Siguiendo a Jiménez García (1986) en los principios pedagógicos que Giner de los Ríos y los demás profesores aplicaron en la Institución, se hace patente la influencia de los grandes pedagogos europeos: Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Como acertadamente señala el autor, Giner de los Ríos aglutinó a estos autores con su concepto de hombre y sociedad que tomó del krausismo para construir su ideario educativo.

Como bien analiza Molero Pintado (2000) la ILE tuvo en cuenta para su ideario el rechazo a todo saber libresco, el aprendizaje directo, el papel de los sentidos y la autonomía en los aprendizajes, la cual tomará de Rousseau. El concepto global de educación y la intuición como proceso perceptivo

general en la captación de la realidad, o los métodos de enseñanza mutua, lo tomaron de Pestalozzi. Y la naturaleza creativa de la actividad infantil, el juego como actividad principal, el canto, los trabajos de jardinería o el dibujo, de Fröebel; al cual, se le relaciona en su base filosófica con Krause. Como ya se dijo, Fröebel y Krause, al igual que sus discípulos, se unieron en determinados momentos (Ureña, 1988; 1990; 2002) dando lugar al krausofröbelismo. En encuentros entre uno y otro, Krause reconocería su igual parecer con Fröebel en aspectos de la enseñanza, recomendándole la retrospectiva a Comenio y la enseñanza de los párvulos. Así mismo, en el ideario pedagógico de la ILE, se observan ciertas reminiscencias del pensamiento pedagógico del propio Krause (1811), quién presentó un modo de enseñanza integral y de desarrollo de la totalidad de la personalidad humana muy en consonancia con lo que predicaría la Institución, así como muchos de otros principios como el de la igualdad entre hombre y mujer traducido en la aplicación de la coeducación.

Estos serían los elementos de influencia teórica que se verían de manera práctica en la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. Pero también hemos de hacer alusión a una serie de antecedentes institucionales que se dieron antes que la misma ILE y que de manera más o menos directa, sirvieron de ejemplo a la madrileña. Se está haciendo referencia a ejemplos como el de la Sociedad Libre de Economía Política y La Sociedad Libre de Histología, creadas respectivamente en 1856 y 1874 como señala Otero Urtaza (1994), la Universidad Libre de Bruselas y del Colegio Internacional fundado por Nicolás Salmerón en Madrid. Aunque la ILE, en un principio, tuviese como modelo institucional a la Universidad Libre de Bruselas y su objetivo primigenio fuera dar una enseñanza universitaria paralela a la oficial y de calidad; los pormenores económicos y la negativa de la juventud a simultanear estudios oficiales en la Universidad con los privados en la Institución, impidieron el alcance de este objetivo. Esto se tradujo en un viraje en los planteamientos de la práctica educativa de los miembros de la Institución. Estos orientaron sus esfuerzos hacia la enseñanza media en primer término, e inmediatamente después en 1878 hacia las primeras enseñanzas, puesto que vieron necesario reformar inicialmente la base de la enseñanza para que el alumnado no llegase en unas condiciones menos afortunadas a las enseñanzas superiores (Jiménez-Landi, 2010). De este modo, se atisba un incremento en el alumnado de primera y segunda enseñanza en detrimento de los estudios superiores en los años que van desde 1876 a 1881 (Delgado Criado, 1994). Fruto de esa adaptación, se reafirmaron en la idea de que la

reforma del individuo debía empezar desde los inicios y, con ese empeño, trabajaron Giner de los Ríos y los demás institucionistas.

Tras la liberación en julio de 1875 de los profesores confinados y desterrados –que ya habían tratado suficientemente la idea de crear un establecimiento de enseñanza– el 10 de marzo de 1876 quedarían redactadas y firmadas las bases y estatutos¹¹ de la Institución Libre de Enseñanza.

El 31 de mayo se celebró la primera Junta General de Accionistas presidida por Don Laureano Figuerola. En la misma se procedió a elegir al presidente y secretario de la Junta directiva, recayendo dichos cargos sobre el propio Figuerola y González Linares. En dicha reunión además de acordarse ya como nombre definitivo el de *Institución Libre de Enseñanza*, se aprobarían las bases y estatutos y se eligieron al resto de miembros de la Junta Directiva y de la Junta Facultativa (Jiménez-Landi, 1996). Entre los accionistas¹² no podemos dudar de que las personalidades que dieron su apoyo a la causa representaban una enorme influencia dentro de esferas destacadas de la vida del país. Constituían un bloque de la España liberal que daba su apoyo a este proyecto. Entre la tipología de estos accionistas, nos encontramos con parientes de los fundadores y amigos, aristócratas, militares, políticos, banqueros, gobernadores, magistrados, registradores, notarios, catedráticos, abogados y hombres de ciencia y de la cultura.

La ILE quedó oficialmente autorizada a constituirse por Real Orden de 16 de agosto de 1876, siendo el 29 de octubre de ese mismo año, en la calle Esparteros de Madrid, en el piso número 9, cuando por fin abrió sus puertas y comenzó el primer curso académico de sus casi 60 años de vida¹³.

7. PEDAGOGÍA Y GEN EDUCATIVO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Tratar de recoger en unas pocas líneas las ideas principales concernientes a la pedagogía y modos de enseñar de la Institución Libre de Enseñanza, requiere establecer un esquema general que ayude al lector a situarse en dicho

¹¹ Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza. Firmados por Laureano Figuerola y publicados en el BILE el 2 de octubre de 1877. BNE 1364, n.º 11, pp. 41-43.

¹² Lista de accionistas de la Institución Libre de Enseñanza, publicada en el BILE el 5 de octubre de 1877. BNE 1364, n.º 12, pp. 45-48.

¹³ Discurso leído por Don Laureano Figuerola en la sesión inaugural de 29 de octubre de 1876 publicado en el BILE. BNE 1364, n.º 16, pp. 61-63.

armazón pedagógico. Siguiendo una estructura de guion, en primer lugar, se ha de partir de la visión antropológica de la educación que estableció Giner de los Ríos y que por extensión, habitó en el programa docente de la ILE. A partir de ahí, el concepto educativo institucionista, abanderado por distintos principios pedagógicos incardinados entre sí y materializados gracias a novedosos rasgos metodológicos, conformaron un corpus genuino y propio de una educación renovada. Este último, ligado a un aspecto elemental para el cambio, el del papel del educador, del maestro, al que también se dedicarán unas líneas por su relevancia en el ideario pedagógico institucionista.

Francisco Giner de los Ríos, alma mater de la Institución Libre de Enseñanza, caminó por los inestables terrenos del cenit del siglo XIX. Como hemos señalado con anterioridad, vivió como protagonista la segunda cuestión universitaria y se impregnó de todo el ambiente intelectual de cambio que se propagaba desde la Universidad. Como tantos otros, se dejó influenciar por la filosofía krausista a través de uno de sus mentores, Julián Sanz del Río. Esto provocó en él un pensamiento regenerador que le hacía ver en el hombre, el problema y a la vez, la solución, de todos los males que en ese momento ocurrían en el país. Creyó en la reforma de todas sus esferas y en la educación como un valioso tesoro para poner remedio a los males de la sociedad. Gómez García (1983) realiza un excelente análisis de la fundamentación antropológica del pensamiento gineriano. En palabras de la autora «el hombre para Giner es un ser finito y perfectible» (p. 27), constituido por dos esencias: naturaleza y espíritu, síntesis armónica del hombre al modo krausista. Por su perfectibilidad, para Giner de los Ríos el individuo es un ser racional, capaz de hallar el conocimiento mediante el constructo de ideas, sentimientos y voluntad libre. Pero por su finitud, está también limitado por la ignorancia, el dolor y el mal. Esta visión antropológica sirvió de base para su concepción educativa (Gómez García, 1983) y para la de la Institución. Ante esto, Payo De Lucas (2009) señala que, según Giner de los Ríos, el hombre puede alcanzar la utopía por medio de la educación, entendiendo la utopía como ideal positivo y alcanzable. La educación transforma cualquier sistema de vida haciendo que el hombre viva un futuro mejor. Como consecuencia, comporta dignidad al hombre, siendo el único camino para ello, así como para erradicar la violencia, la miseria y el sufrimiento. De este modo, es crucial para el desarrollo ético, individual y social. La visión antropológica del hombre para Giner tiene su esencia en la armonía entre espíritu y naturaleza como hemos señalado, que bebe indudablemente de su cercanía a los postulados krausistas. Únicamente mediante la lenta renovación educativa, que guíe la acción transformadora del

interior del hombre, conseguirá España ser más humana, racional y europea, en camino con los demás pueblos civilizados (Gutiérrez Zuluaga, 1987). La educación para Giner no es una mera transmisión de conocimientos sino una acción integral, que liga palmariamente con la palabra armonía que tan utilizada es en los escritos krausistas. De modo que no solo será la formación –en sentido estricto– la herramienta, sino una educación renovada, integral, que se ocupe de todas las facetas del individuo y que haga práctica la visión teórica de este y su ideal. Todo para llegar al individuo que propuso Giner de los Ríos, como señala Gutiérrez Zuluaga (1987), «un ser que debe llegar a la armonía, en la realización de su naturaleza, por el camino de la razón» (p. 96). Sin embargo, aunque el pensamiento filosófico de Giner de los Ríos que, indudablemente impregna todo el edificio institucionista, fue de germen krausista –como bien señalaría Castillejo– a lo largo de los años, el profesor Malagueño absorbió los grandes paradigmas filosóficos de Occidente, llegando a una cosmovisión única e incomparable.

La filosofía de Giner se dejó influir por todas las ideas fecundas de su tiempo. Recibió inspiraciones de Kant y Rousseau; recogió el sentido de unidad de Hegel y la síntesis de naturaleza y espíritu de Schelling; aceptó el proceso de formación del derecho en la conciencia del pueblo, [...] aprovechó las conquistas del positivismo, la sociología, el análisis psicológico de Wundt, la dirección idealista de la escuela teológica y la solidez armónica del sistema de Krause¹⁴.

Se ha analizado la visión antropológica de Giner de los Ríos acerca de la educación como modo de perfeccionar al hombre y con ello eliminar los males de la sociedad. Indudablemente, esta concepción unida a un cúmulo de influencias que en un apartado anterior ya se han puntualizado, presidió el constructo educativo de la ILE. Esta idea de educación estuvo compuesta por una serie de principios pedagógicos y rasgos metodológicos que a continuación se irán enumerando y describiendo.

Educación por encima de instrucción

La ILE trató de ofrecer una formación que iba más allá de la instrucción del alumno. Se propuso educarlo, no preparando trabajadores, sino hombres y mujeres (Molero Pintado, 2000). Esto repercutía directamente en un

¹⁴ In Memoriam: Nota preliminar a «Filosofía del Derecho» de D. F. Giner de los Ríos. *BILE Sección: Institución*. Artículo firmado por José Castillejo el 30 de junio de 1926. BVPB BILE, n.º 795, pp. 185-187.

pensamiento renovado sobre las formas de entender la educación, en la que no tenía cabida únicamente el hecho de transmitir conocimientos, sino de generar en el discente un pensamiento maduro y autónomo, crítico con el mundo que le rodea. Un pensamiento y actitud que mira al acto educativo como un flujo continuo en el tiempo, pues el hombre se forma como apuntó Giner de los Ríos (1897) «como hombre en la integridad de sus varias fuerzas para ser y vivir en la unidad de su actividad, destino y relaciones. Esta obra no tiene límite definido alguno, no se reduce a un periodo determinado de la vida, sino que comienza con ésta y dura tanto como ella dura» (p. 1)¹⁵.

Educación integral

Directamente relacionado con el principio pedagógico anterior, en el que se pone de manifiesto la supeditación de la instrucción a la educación, aparece la concepción de educación integral dentro del marco educativo de la ILE. De la premisa, por tanto, de no instruir sino de educar, se contempló la educación en facetas como la física, la moral o la psicológica. La educación física, estética, intelectual, moral, social y religiosa (Blasco Carrascosa, 1980) conjugarán en la Institución como la educación del nuevo individuo, del nuevo hombre que tanto ansiaba Giner de los Ríos.

La ILE apostó fuertemente por el ejercicio físico en las aulas, introduciendo sistemáticamente juegos tradicionales procedentes de diversos lugares de España (Ballester y Perdiguero, 1998). Así mismo, los juegos en la ILE no se sustentaban sobre la competitividad y el resultadismo, sino sobre el afán de disfrute y la relación personal de la que se forja el compañerismo. Además, los propios profesores se beneficiaban de dicha situación para conocer más al alumnado y para aumentar el grado de intimidad maestro-alumno tan propio de la Institución. La influencia inglesa, mediante la introducción de deportes como el fútbol y los hábitos de higiene personal y cuidado del hogar (Otero Urtaza, 1994), junto con la fehaciente orientación hacia las excursiones (Martín Ruano, 2003); completaban el interés por el culto al cuerpo tan esencial para los miembros de la ILE, en pos de ofrecer una educación integral.

Por otro lado, la educación estética tuvo un peso destacado en la Institución. Según Otero Urtaza (1994) «partiendo del concepto de educación integral, el arte, como todos los campos del conocimiento humano debe formar parte del

¹⁵ Grados naturales de la educación. *BILE Sección: Pedagogía*. Artículo firmado por Francisco Giner de los Ríos el 30 de enero de 1897. BVPB BILE, n.º 447, pp. 165-169.

aprendizaje del niño desde parvulario» (p. 172). Con el fomento de actividades como el dibujo, la pintura, la música, la danza, las narraciones, las fábulas, la poesía, los romances, el folklore, la arquitectura y la cerámica popular entre otras; en la Institución trataban de otorgar a la enseñanza un elevado carácter estético como puntualizan Garrido y Pinto (1996). Con lo cual, formar hombres y mujeres con sensibilidad, gusto estético y amor por las proporciones más perfectas, era considerado crucial en la educación de una persona que aspira a un desarrollo completo de su esencia. Por tanto, como se señalara en el programa de la Institución¹⁶, se pretendía despertar el interés hacia una amplia cultura general, preparándoles para ser, de acuerdo a sus aptitudes y vocaciones, científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, pero sobre todo personas capaces de concebir un ideal y de gobernar con armonía su propia vida.

Educación activa

El aspecto activo de la enseñanza fue un elemento arraigado en la educación de la Institución. Se trata de la participación activa del alumno como sujeto de su propio aprendizaje, algo que hoy nos suena bastante como principio pedagógico y metodológico de nuestros currículums de enseñanza. De hecho, no será la recepción de conocimientos lo que se realice como aludíamos anteriormente, sino el fortalecimiento del descubrir por parte del alumno¹⁷ junto con la aplicación de esos conocimientos a la realidad. Idea muy similar a lo que entendemos hoy por competencia.

Siguiendo a Payo De Lucas (2009), Giner de los Ríos rechazó en todo momento el dogmatismo que desembocaba en la pasividad y servidumbre del niño, apostando por la autonomía del pensamiento y trabajo de este. Desde esta mirada, solo el trabajo de uno mismo es motor de su progreso, de su desarrollo y de su moral. La obtención de datos —en los diferentes entornos a los que la ILE llevaba a sus alumnos mediante excursiones¹⁸, visitas, o en prácticas de laboratorio, talleres o en una simple charla en el aula—, por vía de la intuición, junto al raciocinio y la crítica de estos datos; representó la reflexión y el criterio en la pedagogía de la ILE. Como conclusión, como aporta

¹⁶ Programa de la Institución Libre de Enseñanza. Versión publicada en el BILE el 30 de abril de 1934. *BILE Sección: Institución*. BVPB, BILE, n.º 888, pp. 87-94.

¹⁷ Una lección de mineralogía a los párvulos. *BILE Sección: Pedagogía*. Artículo firmado por Joaquín Sama en octubre de 1893. BVPB BILE, n.º 400 y 401 pp. 289-293.

¹⁸ Descripción en el BILE de septiembre de 1882 de las excursiones a Ciempozuelos de alumnos y docentes de la ILE. BNE 1364, n.º 134, p. 208.

Blasco Carrascosa (1980), el alumno pasará de sujeto paciente a investigador, produciéndose cambios metodológicos a la hora de utilizar los recursos escolares, mutando de este modo, por ejemplo, la visión del libro de texto a libro de consulta para la realización original y creativa del trabajo del alumno.

Educación en libertad

El principio pedagógico de educación en libertad estuvo muy ligado al de educación activa pues, para que la actividad que el niño realiza se encuentre en unos niveles altos de disfrute, es necesaria esa libertad. Las prácticas en la Institución se realizaban únicamente desde el goce, gracias a grandes cotas de libertad, aunque sin olvidar la obediencia. Todo para promover la espontaneidad del niño¹⁹, quien ha de hallar conclusiones a lo expuesto por el docente, que lejos de la pasividad o permisividad, actuará de guía. En la institución se potenció la posibilidad de que el alumnado construyese libremente su material de estudio, tomando apuntes de manera crítica contrastados siempre con la orientación del docente. Ello desterraba del aula en altísimos porcentajes la memoria y asimilación obligada y sin filtro de contenidos descontextualizados en pos de formar un espíritu libre y crítico con el conocimiento²⁰.

Educación neutra

La ILE ejecutó y proclamó el aspecto neutro de la educación como se pudo apreciar en la cabecera que presidió siempre su Boletín²¹. En el contexto de la Institución Libre de Enseñanza y relacionado con la circunstancia de neutralidad, hemos de poner el foco en la neutralidad religiosa, escenario que en aquella época supuso un movimiento o iniciativa clara hacia la no presencia de la Iglesia en la educación. Giner de los Ríos (1886) expresó la necesidad de que en la escuela se cultivase el sentido religioso de la vida, despertando en el niño de

¹⁹ Conferencias normales sobre la enseñanza: La enseñanza de la lengua española. *BILE sección: Educación y Enseñanza*. Artículo firmado por Joaquín Sama el 15 de septiembre de 1885. BNE 1364, n.º 206, pp. 265-270.

²⁰ Programa de la Institución Libre de Enseñanza. Versión publicada en el BILE el 30 de abril de 1934. *BILE Sección: Institución*. BVPB BILE, n.º 888, pp. 87-94.

²¹ «La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas». *artículo 15 de los Estatutos de la ILE, 1877*. BNE 1364, n.º 11, pp. 41-43.

forma gradual un sentimiento de humildad. Sin embargo, también expresó que ni la Religión ni las restantes formas de vida se corresponden con una única forma de entenderlas, sino con las distintas formas de sentir las en la intimidad.

Repudiando el término de escuela laica, Jiménez-Landi (2010) señala que Giner de los Ríos prefería el término de escuela neutral. Por ello la Institución Libre de Enseñanza, lejos de negar cualquier opción religiosa transmitía a sus alumnos el respeto hacia las distintas espiritualidades, evitando así, dañar la confesión privada de las familias, los alumnos y de los propios profesores. De este modo desde la ILE se luchaba por introducir el espíritu de tolerancia en las aulas y no anticiparse a las creencias, que de manera impuesta se colocan en los espacios morales y espirituales del individuo.

Coeducación

La ILE desde sus inicios creyó en el principio de coeducación. Fue un tema discutido en congresos pedagógicos como el de 1882 –como señala Delgado Criado (1994)–, no sin despertar airados debates. Continuando con las aportaciones del mencionado autor, desde la ILE argumentaban que no tenía sentido separar a los sexos en el aula cuando en la sociedad ambos se encontraban en permanente contacto²². Y si el ambiente escolar debía ser lo más fiel posible a la vida y su contexto –como así lo refrendaban los principios de educación por encima de instrucción y la integridad de esta–, la Institución no podía caer en el error de ignorar ese matiz.

La supeditación de la mujer al hombre a lo largo de la historia de la humanidad en la mayoría de las civilizaciones –salvo casos de brillante excepción– es un hecho demostrado. La coeducación surge por tanto como un factor poderoso para superar la inferioridad positiva de la mujer, en tanto que es inferior no por naturaleza, sino por sometimiento masculino.

Educación unificada

Los miembros de la ILE no eran partidarios de la jerarquización y separación estricta de los distintos niveles de enseñanza: párvulos, primaria y secundaria. Defenderían la idea de la Escuela Unificada donde se engloban los grados de enseñanza.

²² Participación de la mujer en el profesorado. *BILE Sección: Educación y Enseñanza*. Artículo firmado por Joaquín Sama en abril de 1889. BNE 1364, n.º 292 y 293, pp. 104-105 y 116-119.

La separación entre la enseñanza primaria y secundaria era harto inútil, según el parecer de los institucionistas. Así lo defendió Giner de los Ríos (1897) cuando expresó las siguientes palabras en el BILE²³:

parece evidente que la educación y enseñanza primaria y la secundaria corresponden a un mismo proceso, del que, a lo sumo, constituyen dos grados, difíciles de distinguir, enlazadas continua y solidariamente, merced a la identidad de su fin común, inspirados de un mismo sentido y dirigidos según unos mismos programas, una misma organización y unos mismos métodos, sin otras diferencias que las que en el desarrollo de estos elementos exige, no una dualidad arbitraria, sino la evolución natural del educando y sus facultades (p. 2).

Se reclamaría, por tanto, una unificación de la metodología, de los contenidos y del profesorado. Esta circunstancia como apunta Molero Pintado (2000), está supeditada a una «unificación de métodos [que] obligará a un tratamiento continuado de procedimientos y recursos que no desorienten al niño en su periplo didáctico» (p. 96). Esto obliga a que el planteamiento cíclico de la enseñanza sea un hecho, y que las cuestiones a enseñar sean similares en un momento y otro, solo defiriendo su amplitud y profundidad.

Necesario para que esta idea se pudiera llevar a cabo fue la unificación del profesorado –como apuntábamos–, descartando igualmente cualquier distinción entre profesorado universitario o de párvulos, urbano o rural, masculino o femenino. Todos con una alta formación deben estar en condiciones de desempeñar la tarea de *educar*, puesto que como opinaba Cossío (2007), la escuela valdrá lo que valga el maestro.

Educación en comunidad

Podemos decir que este principio estuvo sustentado en la Institución a través de tres claves: la de escuela abierta al medio, escuela unida a la familia y por último, la escuela como comunidad de alumnos y maestros.

Cuando nos referimos a escuela abierta al medio estamos haciendo referencia a las distintas iniciativas que desde la Institución se realizaban para trasladar el aula a otro ambiente que no fuera el ordinario. Nos referimos a las visitas, excursiones, colonias escolares, pero que no hacen sino extender

²³ Sobre la idea de educación. *BILE Sección: Pedagogía*. Artículo firmado por Francisco Giner de los Ríos el 31 de agosto de 1897. BVPH BILE, n.º 442, pp. 1-4.

los límites de la enseñanza en la escuela, a la enseñanza en el medio. Por otro lado, la Escuela siempre permanecía abierta al ámbito familiar, caminando juntos en la misma dirección, sobre todo en el terreno infantil. Destacaron la importancia del influjo que representaba la familia en el desarrollo del niño (Molero Pintado, 2000). En tercer lugar, señalamos que la Institución veía a la Escuela como comunidad de maestros y discípulos. Lejos de buscar una relación alejada, la relación entre maestro y discípulo se veía como una relación de confianza, en el que la guía y la tutela fueran más allá de lo académico, transfiriéndose también a lo íntegro y personal. La Institución Libre de Enseñanza pondrá un marcado énfasis en la selección, formación y docencia del profesorado.

El conjunto de todas estas premisas pedagógicas que hemos ido enumerando está supeditado a un nuevo hacer del maestro. El papel del maestro era analizado con lupa por los institucionistas pues veían en él la pieza fundamental en el camino hacia una nueva enseñanza (Cossío, 2007). Giner de los Ríos no se cansó de criticar al sistema de oposiciones que se daba entonces en España como un sistema corrupto y generador de un profesorado deplorable, así como a la formación ofrecida en las Escuelas Normales de cuyos catedráticos demandó mayor humildad y formación para dar una educación fundamental en ese aspecto, como apunta Ruiz Berrio (1993). Por otro lado, Cossío nunca se cansaría de dignificar la figura del maestro y de reclamar en inversión para su preparación: «dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta, pero dadle a su vez la consideración que merece» (Cossío, 1882, p. 85)²⁴.

Abogaron por un maestro que ejecutase en el aula el papel de mediador y de guía, en la búsqueda de conocimiento, cediendo el protagonismo al alumno, no así el control. De este modo, como apunta Vázquez-Romero (2011) se estableció una concepción en la que la docencia era vista como un hacer ético, donde primara el diálogo y la libertad del alumno, dejando de lado la recurrencia de utilizar premios o castigos para reforzar su propia práctica o su potestad en el aula. Esto requirió una elevada y sólida formación en todos los ámbitos del saber. La Institución rechazó la jerarquización de los puestos docentes, la distinción entre profesores rurales y urbanos, masculinos y

²⁴ *Congreso Nacional Pedagógico de 1882*. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa: notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea. Centro de Altos Estudios para el Fomento de las Artes y de la Estética. Madrid: El Fomento de las Artes.

femeninos, de enseñanza media y universitaria. Todos forman parte de un conjunto de «Universitas» cuya finalidad es contribuir a la educación de sus discípulos sean del grado que sean.

La ILE no se limitó a ser un centro escolar de carácter privado con nuevas formas de entender y aplicar el acto educativo. Al pasar los años, no solo los docentes de la ILE sino también los alumnos y figuras más destacadas irán tejiendo una red de iniciativas, organismos y centros. Satélites de la Institución que tocaron distintos flancos de la cultura, la pedagogía, la ciencia, en definitiva, el progreso del país. Algunos de esos satélites fueron el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, el Museo Pedagógico Nacional²⁵, las colonias escolares de verano²⁶, la Junta para Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas o el Instituto-Escuela²⁷. Con estas iniciativas, el peso de la Institución, sus ideales y reformas poco a poco, fueron implementándose desde la esfera privada a la esfera pública, haciéndose realidad el proceso de reforma que desde el principio, en las mentes de Giner de los Ríos y sus compañeros y discípulos apareció.

²⁵ Para conocer datos concisos sobre el Museo Pedagógico Nacional, véanse los trabajos de Hernández Fraile (1987), Otero Urtaza (1994), García del Dujo (1985) y Ruíz Berrio (2006).

²⁶ Para conocer datos concisos sobre las colonias escolares de verano, véanse los trabajos de Pereyra (1982), Otero, Navarro y Basanta (2013), Otero Urtaza (1994) Moreno Martínez (2009) y Rodríguez Pérez (2005).

²⁷ Para conocer datos concisos sobre el Instituto-Escuela, véanse los trabajos de Ramírez Aisa (1994), Ruíz Berrio (2001), Delgado Criado (1994), Viñao (2013), Mayordomo (1987), Palacios (1988) y Ontañón (2007).

SEGUNDA PARTE

EXTREMADURA Y LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. CAMINOS QUE SE CRUZAN

1. PRESENCIA DE EXTREMADURA EN LOS INICIOS DE LA ILE Y EN SU ORGANIGRAMA

1.1. Una mirada a sus accionistas

La Institución Libre de Enseñanza, que abrió sus puertas en octubre de 1876, estuvo respaldada por personalidades ilustres del panorama cultural, político y económico de la España del último tercio del siglo XIX. En los albores de su creación, se origina un grupo de accionistas que sustentarán la base económica de los primeros años del proyecto. Entre todas esas personalidades de la burguesía más progresista, que compartían un interés por una educación diferente, también encontramos a extremeños que en cierta medida contribuyeron comprando una acción y convirtiéndose, por tanto, en parte de este proyecto.

Como puede observarse en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, la lista de accionistas establecida a 30 de septiembre de 1877¹ contaba con

¹ Lista de accionistas de la Institución Libre de Enseñanza, publicada en el BILE el 5 de octubre de 1877. BNE 1364, n.º 12, pp. 45-48.

414 accionistas. El número de los accionistas de procedencia extremeña alcanza casi la veintena. Número humilde, pero teniendo en cuenta las características de la región, -enumeradas en el apartado introductorio-, no se puede desmerecer dicha cantidad. Entre los hombres de esta lista, podemos encontrarnos a ilustres personajes del contexto político, del panorama intelectual u otros que simplemente por sus posibilidades económicas y por estar de acuerdo con las ideas regeneradoras que se proponía ejecutar el fermento institucionista, contribuyeron a la causa. Los nombres que componen esta lista de extremeños u hombres muy ligados a la región fueron: Eduardo Baselga y Chaves, José Chacón y Calderón, José Chaja Olmos, Aureliano García de Gadiana, Francisco González Serrano, Urbano González Serrano, Antonio Guillén Flores, Rubén Landa Coronado, Leopoldo Lobo, Antonio Malo de Molina, Cipriano Segundo Montesino, Faustino Naharro, Cornelio Rubio Gómez, Manuel Rubio, José Tercero, Joaquín Sama y Vinagre, Juan Sánchez Sánchez, el Marqués de Santa Marta, Joaquín María Torres, y Juan Uña. Con posterioridad, se unirían a esta lista otras personalidades relacionadas con la región. Fue el caso de Isabel Sama, hija de Joaquín Sama, que en 1896 adquiriría una acción por 250 pesetas². También los habrá que ampliarán el número de acciones, como José Tercero quién adquirió una acción por valor de 250 pesetas un año antes, en 1895³, sumándola a la que ya tenía en 1877.

En las siguientes líneas se esbozarán unos breves apuntes sobre algunas de estas personalidades, con miras a ilustrar al lector acerca del perfil profesional o el semblante personal de estos accionistas.

Uno de los nombres más significativos de esta lista es el de Eduardo Baselga y Chaves. Natural de Villanueva del Fresno, localidad de la provincia de Badajoz, estudió en el Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz y con posterioridad fue a estudiar medicina a la Universidad de Sevilla donde se graduó de licenciado en 1864. Su carrera de Médico comenzaría tras su ingreso en el Cuerpo de Sanidad Militar por oposición. Poco a poco fue escalando meritoriamente en el escalafón por sus dotes, su experiencia y por su valor en las campañas de guerra en la que tuvo que ejercer la medicina, obteniendo distintas condecoraciones como la Cruz de Caballero de Isabel la Católica, la Cruz blanca de primera clase del Mérito Militar, la roja de segunda clase por la campaña frente a los Carlistas, o la medalla de Cuba. Desde su juventud

² Adquisición de una acción de la Institución Libre de Enseñanza por Isabel Sama según la sección Institución del BILE. BVPB BILE, n.º 441, p. 384.

³ Adquisición de una acción de la Institución Libre de Enseñanza por José Tercero Torrado según la sección Institución del BILE. BNE 1364, n.º 428, p. 352.

militó en las filas del partido demócrata, aunque nunca tuvo un papel activo (Díaz-Pérez, 1888). Sin embargo, será en 1881 cuando sería elegido para el cargo de diputado por la circunscripción de Badajoz. Desde entonces la faceta de médico quedaría en segundo plano, centrándose en la acción política. En las filas del partido liderado por Nicolás Salmerón, el diputado Baselga, en el congreso, estuvo en las filas del partido republicano progresista, aunque siempre se le consideró un diputado de carácter independiente, más centrado en las acciones por mejorar la situación de la región extremeña (López Casimiro, 2007). Defendió por encima de todo los intereses de la región, realizando por ejemplo una defensa a ultranza de la construcción de la línea de ferrocarril que unía Mérida con Sevilla (Sánchez Marroyo, 1994) y que con tanta lentitud y parsimonia estaban llevándose a cabo las obras. Otros de los aspectos en los que Baselga como diputado contribuyó, hacen mención a la abolición de la esclavitud en Cuba. Se puede decir que Baselga construyó una red de influencias que le valió una longevidad excepcional como diputado, 1879 1881, 1884, 1886, 1891, 1893, 1899 y 1905, donde ingresó en el Partido Liberal y por tanto adaptándose a las corrientes de cada momento político. Pero también de distintos periódicos regionales. Terminaría su trayectoria política en el Senado como premio a los servicios prestados, cargo que, como señalaría el propio Baselga en nota necrológica, debía a Montero Ríos (López Casimiro, 2007).

José Chacón y Calderón y Vicente Chaja y Olmos fueron diputados por Puebla de Alcocer (Badajoz). Del primero, se sabe que fue una de las figuras del republicanismo regional (Sánchez Marroyo, 1994). Diputado además en la legislatura de 1871-1872 por el distrito de Zafra⁴, en la legislatura de 1872-1873 por el distrito de Fregenal de la Sierra⁵ y en la legislatura de 1873-1874 por el distrito de Villanueva de la Serena⁶, todas localidades pertenecientes a la circunscripción de Badajoz. Aureliano García de Guadiana, de Trujillo, fue diputado por Palencia en la legislatura de 1873-1874 (Sánchez Marroyo, 2001).

Otros accionistas fueron los hermanos González Serrano de Navalmoral de la Mata. El padre de estos, Don Urbano González Corisco se trasladó de joven a Cáceres para estudiar la carrera de escribano y en la capital trabajó en varias relatorías y escribanías de cámara. Regresó a su villa natal, Navalmoral

⁴ Acta de diputado por Badajoz de José Chacón y Calderón legislatura de 1871-1872. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2mwLsHJ>.

⁵ Acta de diputado por Badajoz de José Chacón y Calderón legislatura de 1872-1873. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2IHnuKO>.

⁶ Acta de diputado Badajoz de José Chacón y Calderón por legislatura de 1873-1874. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2IH8RJ0>.

de la Mata, donde en el año 1847 contrajo matrimonio con Dorotea Serrano Moreno. Militó en el partido moderado-conservador y fue asiduo lector del periódico *La Época*. Del matrimonio con Dorotea Serrano nacieron cuatro hijos: Urbano, Francisco, Vicente, y Ruperta, El primero estudió Filosofía y Letras y fue catedrático de Psicología, Lógica y Ética del Instituto San Isidro de Madrid. Francisco González Serrano estudió Farmacia ejerciendo su profesión en Navalmoral (Montañés Rodríguez, 1989) y Vicente González Serrano cursó Derecho siendo notario y alcalde de su villa natal, Navalmoral de la Mata.

Urbano González Serrano (1848-1904)⁷, estudió en régimen de internado en un colegio de Talavera de la Reina los dos primeros años del bachillerato. De allí pasó, en 1861, a Madrid para continuar sus estudios y será allí donde entablaría amistad con Nicolás Salmerón. El 20 de junio de 1864 obtuvo González Serrano, en el Instituto San Isidro, el grado de Bachiller en Artes con la calificación general de Aprobado. En el curso 1864-1865 ingresó en la Universidad Central para hacer las carreras de Derecho y Filosofía y Letras. El ingreso de González Serrano en la universidad coincide con el inicio de los sucesos que desembocarán en la primera cuestión universitaria. Aquí nos vamos a referir a la noche de San Daniel (10 de abril de 1865) pues Galdós presenta a nuestro filósofo como testigo presencial de los hechos. El 19 de junio de 1867 alcanzó el grado de bachiller en la Facultad de Filosofía y Letras con nota de sobresaliente.

Durante el curso 1868-69 se preparó para concluir la Licenciatura en Filosofía y Letras obteniendo dicho grado el día 11 de junio de 1869, según se lee en la Hoja de servicios de su expediente académico. Junto a él se licenciaron, entre otros, Juan Ortega y Rubio, Manuel Sales y Ferré y Alejo García Moreno, traductor este último de varias obras de Tiberghien. El tema sobre el que disertó González Serrano fue: *Consecuencias de la fundación del imperio de Alejandro, en el orden religioso, político y comercial*, obteniendo la calificación de Sobresaliente. También obtuvo el premio extraordinario de licenciado en reñida competencia con sus amigos Ortega y Rubio y Sales y Ferré. En ambos casos, obtención del grado de licenciado y concesión del premio extraordinario, Nicolás Salmerón actuó como secretario del tribunal. Según su expediente académico obtuvo el grado de Doctor en 1871, el día 7 de marzo. El tema de la tesis doctoral llevaba por título *Los Principios de la Moral y la Doctrina Positivista*, siendo publicada ese mismo año como libro: *Estudio sobre los principios de la Moral* con relación a la doctrina positivista.

⁷ Para mayor conocimiento de la vida y obra de Urbano González Serrano se recomienda la lectura de la obra: *El krausopositivismo de Urbano González Serrano* de Antonio Jiménez García (1996), de donde se ha obtenido este semblante biográfico del accionista extremeño.

Obtuvo además premio extraordinario, culminando de manera tan brillante la carrera que iniciara seis años antes. Paralelamente a los estudios de Filosofía y Letras, González Serrano se matricula en la Facultad de Derecho, pero no irá más allá de la obtención del grado de Bachiller en Derecho Civil y Canónico con la calificación de Aprobado el 14 de diciembre de 1869.

Recién acabada la carrera, en 1869, sustituyó a Salmerón en la cátedra de Metafísica de la Universidad Central, pues el político, durante el sexenio revolucionario, apenas dispuso de tiempo para dedicarse a la tarea docente. Con intervalos más o menos largos, González Serrano será Profesor Auxiliar de Metafísica hasta 1875. Pero es evidente que la enseñanza universitaria no le tentó jamás, prefirió la enseñanza media. En esto se diferenció de sus amigos más íntimos que profesaron cátedra universitaria como Leopoldo Alas Clarín, Manuel de la Revilla, Adolfo Posada y Sales Ferré entre sus coetáneos; o Moreno Nieto, Gumersindo de Azcárate, Francisco Giner y Nicolás Salmerón entre los de la generación anterior. En 1873 ganó por oposición la Cátedra de Psicología, Lógica y Ética del Instituto San Isidro de Madrid, donde permaneció como profesor hasta su fallecimiento, logrando desarrollar una enseñanza modélica varias veces reconocida por el Claustro de profesores.

En lo relativo a su acción y pensamiento político, este se situó en las filas del partido Republicano, el cual era aglutinador de la mayoría de las personalidades cercanas a los postulados krausistas de la segunda mitad del siglo XIX (Montañés Rodríguez, 1989). Su acción política se encuadra temporalmente en los años de 1881 a 1884 en el Congreso de los Diputados, donde además representó a Navalmoral de la Mata (Sánchez Marroyo, 1994). Más tarde se presentaría a las elecciones en 1886 y 1893 pero por maniobras caciquiles no obtuvo el escaño (Montañés Rodríguez, 1989).

Antonio Guillén Flores fue diputado en cortes en la legislatura de 1873-1874 por Navalmoral de la Mata en la circunscripción de Cáceres⁸. Su hermano, Agustín Guillén Flores formó parte del primer claustro de profesores del Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz (Sánchez Pascua, 1985).

Rubén Landa Coronado, (Badajoz, 1849-1923), nieto de vasco y soriano, fue hijo de Juan Landa, casado en Badajoz con Matilde Coronado, hermana de la poetisa extremeña romántica, Carolina Coronado, nacida en Almendralejo. Se casó con la portuguesa María Jacinta Vaz Toscano, en la localidad del Portel (Portugal) donde ella había nacido y donde el padre de ella ejercía

⁸ Acta de diputado por Cáceres de Antonio Guillén Flores legislatura de 1873-1874. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2IH5lhC>.

como médico. Tuvo cuatro hijos: Aida, Jacinta, Rubén y Matilde (Pecellín, 1987). En Madrid, donde se licenció en Derecho, estableció estrecha amistad con Salmerón y Giner de los Ríos. Ellos hicieron que se entusiasmase con el krausismo, la Institución Libre de Enseñanza y los ideales republicanos progresistas. Con la ILE participará mediante la acción adquirida en los albores de la Institución y con la posterior educación de sus hijos. En Badajoz abrió un bufete que gozaría de gran prestigio profesional. Conjugó sus labores de abogado (fue decano del Colegio de Abogados de Badajoz) con la afición periodística y el compromiso político. Dejó constancia de sus convicciones ideológicas cercanas al republicanismo y al krausismo en el periódico pacense *La Crónica*, llegando a ser director de esta publicación.

Landa Coronado era profundamente laico, aunque tolerante con los sentimientos religiosos de los demás. Se casó y educó a toda su familia fuera de todo credo religioso. No obstante, nunca rompería por ello los amistosos lazos que le ligaban con su amigo maestro, católico y krausista Tomás Romero de Castilla. En 1880 Rubén Landa Coronado fue elegido presidente del comité del Partido Democrático Progresista de Badajoz. Melchor Muñoz Epelde narra en su libro que Rubén Landa Coronado fue una figura clave entre los partidarios de Ruiz Zorrilla, siendo el elemento civil más destacado en la insurrección republicana en Badajoz el año 1833. Aunque el levantamiento, que fracasó, estaba dirigido por militares, quisieron darle participación al pueblo de la mano de civiles proponiendo que se iniciase en el asunto a Rubén Landa Coronado, como abogado, fuerza viva y hombre de prestigio entre los republicanos de la localidad. Desde entonces, Landa participaría en todos los pasos de la conspiración, ofreciendo incluso su domicilio para las reuniones en que se preparaban los pasos iniciales. Asimismo, asumió fuertes responsabilidades tomando la dirección de los paisanos rebeldes. Se formó una junta constituida entre otros por: el comandante Vélez, Rubén Landa Coronado, el coronel Serafín Asensio Vega, Melchor Muñoz Epelde, Pedro Marín de Bernardo, Ezequiel Sánchez Martínez, etc. Pero fracasado el movimiento, hubo de exiliarse a la vecina Portugal primero y después a Francia por presión de las autoridades portuguesas, donde vivió con gran estrechez, dedicado a hacer traducciones. En París coincidió con Giner de los Ríos en casa de Salmerón. Envío desde Francia algunas colaboraciones a los periódicos *Diario de Badajoz* y *La Crónica*. Estos artículos, especialmente los de mayo de 1885, muestran claramente sus ideas sociopolíticas liberales e ilustradas. Mandó dos cartas sobre la muerte y funerales de Víctor Hugo y de regreso a Badajoz en 1885, donde la obra de Víctor Hugo era condenada por el obispo de la diócesis, aún sufriría nuevas

detenciones por defender sus ideales republicanos, que no le alejaron de la actitud adoptada desde los años juveniles (Rangel Mayoral, 2006).

Rubén Landa fue un masón destacado de la logia «Pax Augusta», ostentando el nombre simbólico del filósofo germano Immanuel Kant. Perteneció a la logia desde 1882 hasta 1892, salvo un pequeño paréntesis. En 1882 tenía el grado 3º, en 1884 el grado 14º, en 1888 el grado 30º y Primer Venerable. Representó a la logia en la Asamblea masónica el 4 de abril de 1888. La vinculación entre la Masonería y el republicanismo pacense fue muy variada y fecunda. Además de Landa Coronado aparecen muchos otros destacados personajes que aunaban en su figura esta doble condición. Estos masones republicanos destacaron en distintas obras sociales en la ciudad pacense, como por ejemplo: *la sociedad Constructora de Casas de Badajoz o el Monte de Piedad de Badajoz* (López Casimiro, 2008).

De Antonio Malo de Molina sabemos que fue diputado en la legislatura de 1873-1874 por el distrito de Trujillo, perteneciente a la circunscripción de Cáceres⁹.

Cipriano Segundo Montesino nació en San Vicente de Alcántara el 26 de septiembre de 1817. Fue hijo del eminente pedagogo Pablo Montesino, del que heredó no solo su impronta intelectual sino también cierta tendencia hacia la pedagogía. Debido a los estragos del absolutismo en España el pedagogo tuvo que exiliarse, lo que afectó evidentemente a su hijo, Cipriano Segundo. Este se formaría entonces en el extranjero, estudiando en Londres durante los años de exilio familiar y posteriormente en París una vez decretada la amnistía por la reina María Cristina. Terminó sus estudios en 1837 y obtuvo en concurso público el título de ingeniero civil. Sin embargo, desde entonces, ni dejaría de formarse ni de viajar intermitentemente al extranjero donde esta formación siguió viéndose aún más enriquecida. Su relación de amistad con el General Espartero y su afinidad política con las ideas liberales le valieron tanto éxitos y felicidad como desdichas, debido a la convulsión política de las décadas de mitad de siglo XIX. En ese tiempo fue nombrado director de Obras públicas e incluso redactó una Ley General de Ferrocarriles muy considerada. Así mismo, se le ofreció la cartera del Ministerio de Fomento, sin embargo, en el último momento decidió declinar a favor de Alonso Martínez. Fue diputado por Cáceres en 1843¹⁰, posteriormente

⁹ Acta de diputado por Cáceres de Antonio Malo de Molina legislatura de 1873-1874. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2mie77r>.

¹⁰ Acta de diputado por Cáceres de Cipriano Segundo Montesino legislatura de 1843. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2mimQ9D>.

en el periodo de 1854 a 1856¹¹, de 1858 a 1863¹², de 1869 a 1871¹³, y de 1871 a 1872¹⁴, esta vez por el distrito de su localidad natal, San Vicente de Alcántara; y en Asamblea en 1873. La actividad de Cipriano Segundo se movió tanto en el plano internacional como en el nacional. Por ejemplo, en 1856 perteneció a la Comisión que se encargó de estudiar y presentar los proyectos en París para la construcción del canal de Suez. Supo mantener un papel secundario en la política como diputado, pero muy eficiente, utilizando a esta y su formación para continuar emprendiendo obras y proyectos que mejorasen las vías de comunicación del país. Ejemplos de estos hitos, son las líneas de ferrocarril de Tudela a Bilbao, o de Madrid a Zaragoza y a Alicante. Además, fue vocal y presidente de la Academia de Ciencias. Entre sus obras podemos citar: *Lecciones sobre objetos*, por C. Mayo, traducción del inglés (Madrid, 1849); *Opinión ante la comisión de ferrocarriles del Congreso* (Madrid, 1850); *Resumen de las lecciones de curso de construcción de máquinas dado en el Real Instituto Industrial* (Madrid, 1854); *Principios de economía política* (Madrid, 1855); *Rompiendo el Istmo de Suez* (memoria acerca de la unión del mar Rojo al Mediterráneo, presentada al gobierno de S.M como individuo de la comisión internacional encargada del estudio de tan importante proyecto) (Madrid, 1857); *Contestación al discurso de D. Lucio del valle cuando ingresó en la Academia de Ciencias* (Madrid, 1861); *Memoria acerca de la clase 5ª de la exposición de Londres de 1862* (Madrid, 1863); *Carta al Señor Ministro de Fomento acerca del mejor trazado de Ferrocarril de Madrid a Lisboa entre Malpartida y Plasencia* (Madrid, 1870) (Díaz Pérez, 1888).

Faustino Naharro, otro de los accionistas extremeños, era abogado, gobernador de la provincia de Badajoz, diputado provincial por Hornachos en Badajoz y vocal de la comisión provincial en la legislatura de 1872 a 1874¹⁵. A continuación, transcribimos la carta con la que comunicó a Francisco Giner de los Ríos su adhesión a la causa institucionista:

¹¹ Acta de diputado por Cáceres de Cipriano Segundo Montesino legislatura de 1854-1856. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2lIFUzL>.

¹² Acta de diputado por Cáceres de Cipriano Segundo Montesino legislaturas del 1858 a 1863. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2mijAeB>.

¹³ Acta de diputado por Cáceres de Cipriano Segundo Montesino legislatura de 1869 a 1871. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2mwQLaa>.

¹⁴ Acta de diputado por Cáceres de Cipriano Segundo Montesino legislatura de 1871 a 1872. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2mphYmV>.

¹⁵ Toma de posesión como diputado y ostentación de otros cargos como el de Vocal de la Comisión Provincial de Faustino Naharro. Legislatura de 1872-1874. Archivo Digital Provincial de la Diputación de Badajoz. Recuperado de: <http://bit.ly/2lHzj1>.

Sr. Don Francisco Giner de los Ríos.

Distinguido amigo mío:

Me asocio con toda mi alma al proyecto de establecimiento libre de enseñanza y procuraré (como ya lo he hecho) que mis amigos se asocien también, esto lo harán algunos tan luego como tengan noticias de tan levantados como liberales propósitos.

Hágame usted el favor de decir a Salmerón (á quién no escribo directamente porque ignoro las señas de su casa) que tenga la bondad de representarme como accionista en todos los casos que fuese necesario, para lo cual delego en él toda mi representación.

Saludo a V.V. cariñosamente su afectuoso y querido amigo

Firma: Faustino Naharro

Sospecho que los actuales poderes no han de consentir que se realice el proyecto arriba indicado¹⁶.

De la carta del político extremeño se interpreta no solo la complicidad con Giner de los Ríos, sino también la confianza en la toma de decisiones de otra importante figura política e institucionista, la de Nicolás Salmerón.

Cornelio Rubio Gómez figura entre los accionistas de la Institución como exdiputado del municipio de Garrovillas. Según Sánchez Marroyo (1994) fue una figura del republicanismo en Extremadura. Sin embargo, contrastando los datos con el Archivo del Congreso de los Diputados¹⁷, únicamente figura como diputado en la legislatura de 1873 a 1874 bajo la circunscripción de Cáceres y representando a Alcántara.

Enrique Pérez de Guzmán el Bueno o Marqués de Santa Marta, también estuvo presente en los inicios de la Institución. Sabemos de él que su relación con Extremadura afecta sobre todo a lo político e ideológico. Fue diputado por Cáceres en la legislatura de 1873 a 1874 por la circunscripción y distrito de Cáceres. Muy ligado a la ciudad, sus lazos familiares se unieron con los de Francisco Golfín, de la familia de los Golfines de Cáceres. Además, fue iniciado el 25 de marzo de 1889 en la masonería siendo miembro de una de las logias cacereñas (Cortijo, 2008). Sabemos que ayudaría económicamente a la Institución en alguna ocasión, como cuando derivó una aportación de 25 pesetas para sufragar los gastos de préstamos de 15.000 pesetas pedidos por la Institución y para el alquiler de agua del local en 1892¹⁸.

¹⁶ Carta de Don Faustino Naharro a Francisco Giner de los Ríos (sin fecha). ARAH Fondo Giner de los Ríos 3-32.

¹⁷ Acta de diputado por Cáceres de Cornelio Rubio Gómez legislatura de 1873-1874. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2IW0eeu>.

¹⁸ Ayuda económica para sufragar gastos de préstamo de 15.000 pesetas y alquiler de agua.

Joaquín Sama y Vinagre nació el 17 de julio de 1840 en la pequeña localidad extremeña de San Vicente de Alcántara (Badajoz). Con 14 años se trasladó a Badajoz para cursar sus estudios en el Instituto Provincial de Badajoz, donde consiguió el título de Bachiller en Artes. Durante el curso de 1857-58, realizó un inciso en sus estudios de bachiller y se matriculó en la Universidad Central de Madrid para estudiar primero de Filosofía Elemental. Al año siguiente regresó a Badajoz para terminar el bachillerato. En 1860 se matriculó en las facultades de Derecho y Filosofía y Letras de la Universidad de Sevilla (De Zulueta, 1997). En esta ciudad fue discípulo de Federico de Castro, al igual que Tomás Romero de Castilla y Matías Ramón Martínez, y por tanto introduciéndose en las esferas del krausismo (Ruiz y Tellado, 2014). El catedrático de Historia y Metafísica de Sevilla se convirtió en principal figura espiritual del krausismo tras la muerte de Sanz del Río, siendo de gran relevancia su foco de enseñanza en la Universidad.

En agosto de 1870 Sama se trasladó a Huelva después de haber sido nombrado catedrático de Psicología, Lógica y Ética en el Instituto «La Rábida». Sin embargo, como señala Ostó (1991), en su madurez es convencido por Francisco Giner de los Ríos para que forme parte de la familia institucionista. En la ILE, además de profesor, fue subdirector pedagógico en 1881 y director pedagógico a partir de 1885, además de bibliotecario. Como se advierte en la nómina bibliográfica de Esteban Mateo (1978), Sama publicó treinta y cuatro trabajos en el BILE demostrando su actividad reflexiva y su crítica a la educación de la época¹⁹. Como señala Domínguez Rodríguez (1996), en los años que pasará en la Institución elaborará una pedagogía centrada en la libertad de pensamiento y el amor a la verdad, en la que se encuentran pilares fundamentales como la espontaneidad del alumnado y el trato familiar y sereno demostrado con su propia personalidad. Así mismo, de sus obras y escritos se percibe una gran influencia del pedagogo Montesino y su pensamiento de educación integral, el interés por la educación de las clases obreras y la educación de la mujer, entre otros muchos aspectos adelantados a su tiempo y que a día de hoy vemos que forman parte de nuestro pensamiento. Antes de su muerte, en Madrid, en enero de 1895 daría clases en la enseñanza oficial de Psicología en el Instituto de Guadalajara, mientras aún seguía colaborando con la Institución. De su hogar familiar había hecho un lugar en el que los valores de la ILE estaban vivos, transmitiéndolos a sus

Aportación de 25 pesetas del Marqués de Santa Marta. BVPH BILE, n.º 365, p. 128.

¹⁹ V. apartado sobre Extremadura y el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

hijos y discípulos que se hospedaron durante algún tiempo en él (Rangel Mayoral, 2006).

Juan Uña Gómez, natural de Maguilla (Badajoz), nació un 20 de octubre de 1838, allí en su pueblo estudió primeras letras trasladándose posteriormente al Seminario Conciliar de San Antón (Pecellín, 2001). Después de dos cursos en 1854, ingresó como alumno en el Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz. Durante el último curso decide marcharse a Madrid a terminar sus estudios para posteriormente matricularse en la Universidad Central. Es allí donde tomó contacto con las enseñanzas del profesor Julián Sanz del Río del que fue uno de sus discípulos más avanzados. Uña se licenció en Filosofía y Letras y en Derecho y además obtuvo el título de Archivero bibliotecario. A partir de aquí, a lo largo de los años desarrollaría una dilatada carrera en la que cabe diferenciar su ferviente colaboración en prensa, la abogacía, la docencia tanto en el colegio Internacional fundado por Salmerón como en la ILE –como profesor de Historia del Derecho Civil Español– de la que además fue fundador, accionista y miembro de su junta facultativa. Y por último, su aportación al panorama político-educativo, llegando a ser Director General de Instrucción Pública. Centrándonos en su relación con la ILE, Uña siempre estará unido a ella pese a la multitud de quehaceres de su vida diaria. Será un importante apoyo económico por sus aportaciones, ya que la Institución en más de una ocasión pedirá cierta ayuda a sus simpatizantes y accionistas²⁰. Fue rector de la ILE²¹ y tendrá una intensa relación epistolar con Giner de los Ríos y todo el grupo institucionista (García Corrales, 2007)²². El pensamiento de Juan Uña encarnará a la perfección el ideal de la Institución, que la educación sea el punto capital de un país. Con respecto a Extremadura, su relación será constante, siempre pendiente de su tierra, a lo largo de su vida mantuvo la unión a través de varias acciones como por ejemplo: la defensa de los ayuntamientos obligacionistas por el caso del ferrocarril Mérida-Sevilla, la participación en periódicos provinciales, la mención en su revista

²⁰ Lista de donativos para sufragar gastos de préstamos de 15.000 pesetas y alquiler de agua, publicado en la sección Institución del BILE el 30 de junio de 1893. Juan Uña aporta 10 pesetas. BVPB BILE, n.º 393 p. 192.

²¹ En octubre de 1882 se publicó en el BILE el discurso leído por el ILMO. Sr. Don Juan Uña, Rector de la Institución Libre de Enseñanza, en la inauguración del actual año académico. BNE 1364, n.º 136-137, pp. 221-223; 233-235.

²² La obra de Pedro García Corrales *Juan Uña Gómez: Un extremeño en la Institución Libre de Enseñanza*. Se trata del libro basado en la tesis doctoral del autor donde investiga a fondo a este extremeño permitiéndonos obtener mayor conocimiento sobre extremeños en la ILE.

La Enseñanza de cuestiones relativas a la región, e incluso el préstamo monetario en ocasiones desfavorables para ciertas instituciones de su tierra. Finalmente Uña fallecerá en Madrid un 15 de septiembre de 1909 habiendo dejado una huella imborrable en la historia de la ILE, que continuaría su hijo, Juan Uña y Sarthou.

José Tercero Torrado, abogado de profesión, pero también político y aficionado a la escritura, nacería en Santa Marta (Badajoz) el 2 de noviembre de 1835. Estudió la segunda enseñanza en Badajoz y la carrera de Derecho en Madrid. Allí, fue uno más de los que tomaría contacto con el ambiente reformista que la semilla del krausismo imbuyó en muchos de los intelectuales coetáneos. Fue discípulo de Sanz del Río y entabló amistad con quienes también compartían sus inquietudes filosóficas: Fernando de Castro, Salmerón, el también extremeño Juan Uña, Tapia, entre otros. Con posterioridad trasladará su residencia de nuevo a Extremadura (Díaz Pérez, 1888), donde la vida política local fue objeto de sus acciones. Fue diputado provincial en la legislatura de 1883-1884 del partido democrático y en la legislatura de 1884 a 1886 en las filas del partido republicano, en ambas ocasiones representando al distrito electoral de Almendralejo (Badajoz)²³. Gracias a su patrimonio se fundó una institución educativa en Santa Marta con matices claros de institucionismo²⁴.

1.2. Junta Directiva, Junta Facultativa y alumnado

Para el estudio del organigrama de la Institución se ha hecho un acercamiento haciendo una división entre los puestos de la Junta directiva y los de la Junta facultativa. Respecto al primero, la Junta directiva la formaban el presidente, el vicepresidente, los consiliarios, el tesorero, el secretario y los miembros de la comisión de cuentas. Las competencias de este apartado del organigrama tenían que ver más con la gestión empresarial, con los designios económicos de la propia Institución. En el caso de la Junta Facultativa, las funciones eran de marcado tinte pedagógico y educativo. La conformaban el Rector, los profesores, el director del BILE, el puesto de Bibliotecario, el secretario, vicesecretario, vocales en la junta directiva, consiliarios en la junta directiva, el director de estudios, el subdirector de estudios, y el director de la caja escolar.

²³ Toma de posesión como diputado del partido Republicano de José Tercero Torrado. Legislatura de 1883-1884. Archivo Digital del Congreso de los Diputados. Recuperado de: <http://bit.ly/2IHzzj1>.

²⁴ V. apartado sobre Realidades de base institucionista en Extremadura.

Para la confección de este apartado donde se exponen los datos clasificados en tablas, se han tomado como referencia los datos de la Fundación Giner de los Ríos²⁵, en dónde se exponen los cargos de personalidades relacionadas con la Institución a lo largo de sus 60 años de trayectoria. Además de ello se han revisado todos los números del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza²⁶, haciendo especial hincapié en la observación de la sección *Institución*, en la que se exponían los datos más relevantes de las juntas generales de accionistas celebradas con asiduidad. Las investigaciones de Rangel Mayoral (2006), García-Corrales (2007), Osto (1991), Domínguez Rodríguez (1996), Pérez González (1997) y Ruiz y Tellado (2014), también han servido para completar el perfil relacional con la ILE de muchos de los extremeños más notables.

Respecto al alumnado, se han revisado los estatutos de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza²⁷, así como las distintas noticias que en el BILE se publicaban de la misma; y a través de las acciones de la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE que también ofrecían información mediante el Boletín. Por otro lado, en el Archivo de la Real Academia de la Historia, se hallan tanto los Fondos Institución Libre de Enseñanza, Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, donde podemos encontrar algunos trabajos y apuntes de quienes fueran alumnos y alumnas de la Institución. En este caso, por ejemplo, se han podido observar cuadernos de trabajo y excursiones de alumnas y alumnos como Dolores Sama²⁸ (hija de Joaquín Sama) y Juan Uña y Sarthou²⁹ que dan buena cuenta de esa condición. Así como listados de alumnos en los que encontramos a Nicolás Sama³⁰ (hijo de Joaquín Sama).

²⁵ Personas que ocuparon cargos de responsabilidad en la Institución Libre de Enseñanza y en las colonias escolares desde 1876 a 1936. Fundación Giner de los Ríos. Recuperado de: <http://bit.ly/2myqzMh>.

²⁶ Números presentes en la Biblioteca Nacional de España (BNE 1364, n.º 1-309) y en la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica (BVPH BILE, n.º 310-918).

²⁷ Revítese la edición publicada en el BILE el 15 de diciembre de 1892 de la *Circular de creación y Estatutos de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza creados el 30 de junio de 1882*. BVPH BILE, n.º 380, pp. 365-368.

²⁸ Cuaderno de apuntes de la asignatura de Historia perteneciente a Dolores Sama ARAH Fondo Giner de los Ríos 76-1423.

²⁹ Diario de excursión a la Sierra de Guadarrama de Juan Uña y Sarthou. ARAH Fondo Institución Libre de Enseñanza 22-538.

³⁰ Listado de alumnos que pertenecen a la sección II de la Institución Libre de Enseñanza. ARAH Fondo Cossío 79-1459-01.

Además de lo señalado, se han decidido incluir aquí, las aportaciones, donativos u otras acciones que tenían que ver con ciertas atribuciones de los cargos. Así como la participación en excursiones programadas por la Institución y la participación en Colonias Escolares de vacaciones que, aun siendo iniciativa del Museo de Pedagógico, se nutrían fundamentalmente de profesorado ligado a la ILE. Sin embargo, no se han incluido aquellas otras instituciones de cariz institucionista como la JAE, la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas o el Instituto-Escuela, ciñéndonos únicamente al centro educativo propio de la Institución y a las Colonias. La presencia extremeña en estos centros será analizada en capítulos posteriores.

A continuación, se presentan en formato de tabla los datos relativos a la participación de tres familias de cuna y relación con Extremadura: la familia Sama, Uña, Landa y Hernández-Pacheco. Además de otras personalidades extremeñas y de relación con la ILE.

Familia Sama	Acciones
Joaquín Sama y Vinagre	- Bibliotecario (1881-82). - Subdirector de Estudios Generales (1882-83-84-85). - Director de Estudios Generales/Director pedagógico (1888-89-90-91-92). - Profesor³¹. - Realiza excursiones como: Palencia, Torrelavega, Santillana, Comillas y Santander³², Ciempozuelos³³ Las Navas del Marqués³⁴. - Representante de la Institución³⁵ ante eventos culturales y pedagógicos.

Tabla de elaboración propia

³¹ Profesores de la Institución Libre de Enseñanza en curso 1884/1884. BNE 1364, n.º 172, pp. 110-111.

³² Excursiones a Palencia, Torrelavega, Santillana, Comillas y Santander de alumnos y docentes de la ILE en 1882. BNE 1364, n.º 122, pp. 62-63.

³³ Excursiones a Ciempozuelos de alumnos y docentes de la ILE en 1882. BNE 1364, n.º 134, p. 208.

³⁴ Excursiones a Navas del Marqués de alumnos y docentes de la ILE en 1882. BNE, 1364 n.º 136, p. 231.

³⁵ Sama como representante de la Institución junto a José de Caso en el Congreso de Sociedades de Educación Popular, promovido y convocado por El Fomento de las Artes. BVPH BILE, n.º 320, p. 176.

Familia Sama	Acciones
Nicolás Sama	- Alumno³⁶. - Profesor (1904-1905)³⁷. - Profesor en V Colonia Escolar (7-31 de julio, en la casa del Museo Pedagógico Nacional) (1900). - Profesor en IX Colonia Escolar (10 de julio a 1 de agosto, en la casa del Museo Pedagógico Nacional) (1903). - Profesor en XIII Colonia Escolar 2-24 de julio (1907).

Tabla de elaboración propia

Familia Sama	Acciones
Dolores Sama	- Profesora (1910-1911)³⁸.

Tabla de elaboración propia

Familia Sama	Acciones
Isabel Sama	- Consiliario (1935-36). - Contribuye con 1 pts. A la 2.^a colonia escolar (1897). - Secretaria del BILE en (1898)³⁹. - Profesora curso de 1904 a 1905⁴⁰.

Tabla de elaboración propia

Familia Sama	Acciones
Leonor Sama	- Profesora curso de 1904 a 1905⁴¹.

Tabla de elaboración propia

Familia Sama	Acciones
Pilar Sama	- Profesora en XIII Colonia Escolar 2-24 de julio (1907).

Tabla de elaboración propia

³⁶ Donativo a la Institución de Nicolás Sama (siendo alumno de esta) de un pirómetro de palanca. BVPH BILE, n.º 410, p. 160; Listado de alumnos que pertenecen a la sección II de la Institución Libre de Enseñanza. ARAH Fondo Cossío 79-1459-01.

³⁷ Profesores de la Institución Libre de Enseñanza en curso 1904/1905. BVPH BILE, n.º 533, pp. 249.

³⁸ Profesores de la Institución Libre de Enseñanza en curso 1910/1911. BVPH BILE, n.º 606, p. 280.

³⁹ Isabel Sama aparece como Secretaria del BILE (además de Maestra Nacional, profesora auxiliar en la Escuela Normal Central de Maestras). BVPH BILE, n.º 454, p. 27.

⁴⁰ Profesores de la Institución Libre de Enseñanza en curso 1904/1905. BVPH BILE, n.º 533, pp. 249.

⁴¹ Ídem.

Familia Sama	Acciones
Nicolás Pérez Sama	- Benefactor en 2.^a colonia escolar (1897)⁴² Nicolás Pérez Sama da 50 pesetas. - Profesor en LVII Colonia Escolar (agosto) (1931). - Profesor en LXI Colonia Escolar 7-31 de agosto (1933).

Tabla de elaboración propia

Familia Sama	Acciones
José Pérez Sama	- Profesor en LXIV Colonia Escolar 10 de julio a 3 de agosto (1935).

Tabla de elaboración propia

Familia Uña	Acciones
Juan Uña Gómez	- Profesor (1876-77-78-79-80-81-82) (1896-97)⁴³. - Rector (1882-83)⁴⁴. - Vicerrector (1883-84). - Miembro de la Comisión de cuentas (1899-1900). - Consiliario (1903-04-05-06-07-08-09-10) - Miembro de Junta directiva. (Junio de 1899)⁴⁵ También en 1900 y en 1904 en sustitución de Laureano Figuerola⁴⁶. - Presidente accidental de la junta ordinaria de accionistas reunida el 30 de mayo de 1905⁴⁷. - Ayuda económica para sufragar gastos de préstamos⁴⁸.

Tabla de elaboración propia

⁴² Lista de donativos para la 2.^a colonia escolar. BVPH BILE, n.º 450, pp. 287.

⁴³ Juan Uña Gómez, profesor de curso para aspirantes de derecho organizado por la Institución. BVPH BILE, n.º 436, p. 224.

⁴⁴ Publicación en el BILE en octubre de 1882 del Discurso leído por el ILMO. Sr. Don Juan Uña, Rector de la Institución Libre de Enseñanza en la inauguración del actual año académico BNE 1364, n.º 136-137, pp. 221-223; 233-235.

⁴⁵ Lista de Miembros de Junta directiva año de 1899. BVPH BILE, n.º 471, pp. 109-191.

⁴⁶ Juan Uña sustituye a Laureano Figuerola en la Junta directiva de la ILE. Publicado en el BILE en Agosto de 1904. BVPH BILE, n.º 533, p. 255.

⁴⁷ Juan Uña es presidente accidental de la Junta de Accionistas de la ILE. Publicado en el BILE en Diciembre de 1906. BVPH BILE, n.º 561, p. 383.

⁴⁸ Lista de donativos para sufragar gastos de préstamos de 15.000 pesetas y alquiler de agua (febrero de 1892). Juan Uña aporta 25 pesetas. BVPH BILE, n.º 360, p. 48, V. RD núm. 89; Lista de donativos para sufragar gastos de préstamos de 15.000 pesetas y alquiler de agua. (junio de 1893) Juan Uña aporta 10 pesetas. BVPH BILE, n.º 393, p. 192.

Familia Uña	Acciones
Juan Uña y Sarthou	- Alumno⁴⁹. - Secretario de la Corporación de Antiguos alumnos (1892-93)⁵⁰. - Miembro de la Comisión de cuentas (1903-04). - Consiliario (sustituyendo a su padre tras su fallecimiento 1909) (1910-11-12-13-15-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36). - Vocal en 1930. - Contribuye con 1 pts. A la 2.ª colonia escolar (Septiembre de 1897)⁵¹. - Profesor en XI Colonia Escolar (14 de julio a 7 de agosto) (1905).

Tabla de elaboración propia

Familia Uña	Acciones
José Antonio Sánchez Uña	- Profesor en XIX Colonia Escolar (4 a 31 de julio) (1912). - Profesor en la XX Colonia Escolar (1 al 27 de agosto) (1912). - Profesor en XXI y XXII Colonia Escolar (7 de julio al 2 de agosto) y (del 4 al 30 de agosto) (1913). - Profesor en XXV Colonia Escolar (4 a 31 de julio) (1915). - Profesor en XXXVIII Colonia Escolar (6 a 31 de agosto) (1916).

Tabla de elaboración propia

Familia Landa	Acciones
Jacinta Landa	- Profesora en LX Colonia Escolar (14 de julio a 7 de agosto) (1933).

Tabla de elaboración propia

Familia Landa	Acciones
Carmen Viqueira Landa	- Alumna de la Institución.

Tabla de elaboración propia

⁴⁹ Diario de excursión a la Sierra de Guadarrama de Juan Uña y Sarthou. ARAH Fondo Institución Libre de Enseñanza 22-538.

⁵⁰ Circular de creación y Estatutos de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza creados el 30 de junio de 1882. BVPH BILE, n.º 380, pp. 365-368.

⁵¹ Lista de donativos para la 2.ª colonia escolar BVPH BILE, n.º 450, pp. 287.

Familia Landa	Acciones
Jacinto Viqueira Landa	- Alumno de la Institución.

Tabla de elaboración propia

Familia Hernández - Pacheco	Acciones
Eduardo Hernández Pacheco	- Profesor (1910-1911) (1918-1919).

Tabla de elaboración propia

Familia Hernández - Pacheco	Acciones
Diego Hernández Pacheco	- Profesor en XXXVI Colonia Escolar (2 a 26 de agosto) (1920). - Profesor en XXXVII Colonia Escolar (15 de julio a 8 de agosto) (1921). - Profesor en XXXVIII Colonia Escolar (10 a 31 de julio) (1922).

Tabla de elaboración propia

Otros	Acciones
José Vidarte	- Alumno de la Institución. - Médico en Colonia Escolar⁵².

Tabla de elaboración propia

2. EXTREMADURA Y EL BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza fue una publicación que dio buena cuenta de la vida de la Institución y, en el que una importante nómina de la intelectualidad del momento publicó artículos referentes a distintos campos. En el artículo 16 de los Estatutos de la Institución y concretamente en el apartado 5.º, reza lo siguiente: «La Institución establecerá, según lo permitan las circunstancias y los medios de que pueda disponer: Un Boletín para publicar sus documentos oficiales y trabajos científicos». El Boletín no solo fue una publicación donde se dieron a conocer los estudios más

⁵² Lamento por el médico de la Colonia de Santander José Vidarte, ahogado en extrañas circunstancias en las costas cántabras durante su celebración. Llamamiento a su memoria por parte de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza. BVPH BILE, n.º 631, p. 320.

interesantes, razonamientos innovadores o los avances en distintas materias que se producían en el extranjero. Consistió también en un elemento de unión entre los socios y simpatizantes de la ILE con la propia Institución, un vehículo de comunicación permanente como afirma Martínez Medrano (1999). De ahí que se afirme que, de los distintos apartados que conformaban la estructura interna del Boletín, el apartado denominado como «Institución», fuese el más importante.

Su primer número se hizo público el 7 de marzo de 1877 (Cacho Viu, 1962) y desde esa fecha hasta 1936 realizó una labor de transmisión de la cultura y el saber del momento. Una primera etapa que quedó truncada por la trágica situación que comenzaría a vivir el país en 1936. En su cabecera se aprecia el contenido del artículo 15 de los Estatutos de la Institución que dice así:

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

Esa estructura interna a la que hacíamos referencia anteriormente fue cambiando a lo largo de los años, puesto que la evolución, *in crescendo* del BILE, fue un hecho en esos años. En el primer año de vida se publicaron cuatro páginas, divididas cada una de ellas en dos columnas. Un año más tarde cambiaría su tirada, pasando a publicarse de manera quincenal y subiendo el número de páginas a ocho, produciéndose este fenómeno de crecimiento acompasado hasta 1893, donde ya se publicaría mes a mes y en números de treinta y dos páginas (Merino Morales, 2012). En los primeros años se aprecian tres secciones que harán referencia a distintas temáticas. Una primera, «Educación y enseñanza», en segundo lugar, «Enciclopedia» y, por último, «Institución». Sin embargo, como alude Merino Morales (2012), en 1889 se producirá un cambio en el primer subtítulo, pasándose a denominar «Pedagogía». Esta agrupaba temas sobre enseñanzas, corrientes pedagógicas, cronología y descripción de los viajes realizados a otros países de Europa, etc.; «Enciclopedia» recogía material sobre ciencia, arte, filosofía, historia, y otras disciplinas e «Institución» presentaba cuestiones sobre la vida de la ILE para informar así a los lectores sobre los designios y caminos que esta iba tomando.

Se trata por tanto este último, de un apartado donde se defendía y se propagaba un ideario. Como apunta Martínez Medrano (1999), eran apartados fijos de la sección «Institución» los siguientes: sección oficial, memoria de la junta general de señores accionistas, notas de la Secretaría leídas en las juntas ordinarias y extraordinarias, presupuestos y cuentas de ingresos y gastos generales, colonias escolares, asociación de antiguos alumnos, fundaciones, correspondencia y, sobre todo, la sección titulada «in MEMORIAM», dedicada al recuerdo de los miembros desaparecidos de la ILE. Biografías interesantísimas que nos permiten conocer el espíritu, dedicación y entrega que tenían los miembros de la Institución. Decir también que, a menudo, dentro de las secciones del BILE aparecía un apartado denominado «Revistas de revistas». En él aparecían catalogados aquellos artículos traducidos que, por su extensión y contenido, podían resultar de interés y utilidad para los investigadores. Este fue un medio para llevar al lector los conocimientos situados a la vanguardia de los distintos campos de la ciencia y la educación y que se encontraban en las más importantes revistas internacionales. Calderón España (2009) recoge una enumeración de las más traducidas. De Francia la *L'Enseignement Public*, la *Revue Pédagogique* y la *Revue Internationale de l'Enseignement*. De Alemania la *Die Deutsche Schule* y la *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. De Estados Unidos la *Educational Review*, *The Journal Educational Psychology* y *The Pedagogical Seminary*. De Inglaterra *The Journal of Education*.

La estructura externa del Boletín presenta unas características determinadas por la austeridad del momento. Este era humilde en su forma, en su paginación y en la manera de presentar la información. En multitud de ocasiones, la dimensión de los trabajos publicados por los profesores o colaboradores era mayor que la de la propia revista, ello obligaba a dividir el artículo en varias partes publicándose este en distintos números del Boletín. Esto es un factor a conocer para el investigador que se dirige por primera vez a esta fuente y que ve como ciertos trabajos están cortados, produciéndose la continuación en otro número del BILE.

A lo largo de los años, figuran como directores distintas personalidades de la Institución (Martínez Medrano, 1999). El primero de ellos fue Francisco Giner de los Ríos, de 1877 a 1881, cogió el testigo Joaquín Costa que ostentó el cargo hasta 1884, sucediéndole Caso Blanco. Este será relevado por Ricardo Rubio en el año 1904 el cual intercalará el puesto con Adolfo Posada desde 1910 hasta 1917 cuando nuevamente tomará el cargo Ricardo Rubio

hasta 1933. El último director de la primera etapa será Juan Ontañón, que se verá obligado a suspender el Boletín en 1936.

En la comparativa con otras publicaciones, consiguió un nivel cultural alto. Sobre todo respecto a lo que se venía haciendo en España, como advierte Jiménez-Landi (1996), debido a la importante nómina de personalidades de la cultura del país y del extranjero que publicaron sus textos. Nombres como los de Rafael Altamira, Gumersindo de Azcárate, Giner de los Ríos, E. Clapared, O. Decroly, M. Bartolomé Cossío, Santiago Ramón y Cajal, Miguel de Unamuno, Bertran Rusell, y John Dewey, entre otros, aparecen como autores y reseñas publicadas en el Boletín. Con ello, no cabe duda de su importancia como órgano de difusión de saberes. Como afirma Calderón España (2009), se encontraban en él las noticias de los aprendizajes en los diversos viajes y contactos epistolares con otros pedagogos. Por tanto, quienes escribieron, grandes figuras de la pedagogía, fueron plasmando en el Boletín de la Institución esas innovaciones, logrando construir así un vehículo trasmisor de influencias a lo largo del último tercio del siglo XIX y primero del XX.

2.1. Relación de autores extremeños y sus escritos

La nómina de autores y trabajos de extremeños y de personalidades relacionadas con la región, que publicaron sus trabajos en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza es rica en matices. Antes de analizar cada uno de sus escritos, a continuación, se exponen la lista de los distintos autores y el título de sus trabajos publicados en el Boletín:

Joaquín Sama y Vinagre

- *Proyecto de bases para una Institución de Enseñanza en Bilbao*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1881) n.º 109, 111, y 114, pp. 125-128; 137-138; 165-166.
- *La criminalidad de los animales*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1882) n.º 123, pp. 66-71.
- *Conferencias pedagógicas. Enseñanza de la lengua española*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1882) n.º 129, pp. 144-145.
- *Las instituciones económicas para obreros, traducción de D. J. Sama*. BILE Sección: Enciclopedia. (1882) n.º 131, pp. 165-167.
- *Reorganización de la Enseñanza Primaria en Madrid*. BILE Sección: Pedagogía. (1885) n.º 195 y 196, pp. 90-92; 105-108.

- *Conferencias normales sobre la enseñanza: La enseñanza de la lengua española*. BILE sección: Educación y Enseñanza. (1885) n.º 206, pp. 265-270.
- *Enseñanza de la mineralogía*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama. (1885) n.º 212, pp. 366-368.
- *Conferencias Normales sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza de la zoología*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1886) n.º 216, pp. 366-368.
- *Las Escuelas de Artes y Oficios*. BILE: Sección Educación y Enseñanza. (1886) n.º 223, pp. 145-149; 165-166.
- *Sobre las escuelas de adultos*. BILE: Sección Educación y Enseñanza. (1886) n.º 225, pp. 177-178.
- *La situación de nuestras clases obreras*. BILE: Sección Educación y Enseñanza. (1886) n.º 226, pp. 199-200.
- *Sobre las causas del malestar de las clases obreras*. BILE: Sección Educación y Enseñanza. (1886) n.º 228, pp. 231-232.
- *Nuestra educación primaria y la situación de las clases obreras*. BILE: Sección: Educación y Enseñanza. (1886) n.º 231, pp. 273-277.
- *La reforma de nuestra educación primaria y la situación de las clases obreras*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1886) n.º 232 y 233, pp. 298-301; 310-311.
- *Cómo influyen las universidades y las escuelas superiores en la condición de las clases obreras*. BILE: Sección: Educación y Enseñanza. (1887) n.º 238, pp. 1-6.
- *La educación del soldado y la condición de las clases obreras*. BILE: Sección Educación y Enseñanza. (1887) n.º 241, pp. 49-52.
- *Influencia de la educación social sobre las clases obreras*. BILE: Sección Educación y Enseñanza. (1887) n.º 251, pp. 209-211.
- *La Religión y la Educación de las clases obreras*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1887) n.º 252, pp. 228-230.
- *Los partidos políticos y la situación de nuestras clases obreras*. BILE Sección: Enciclopedia. (1887) n.º 253, pp. 249-50.
- *Los asilos de huérfanos y la educación de las clases obreras*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1887) n.º 255, pp. 273-274.
- *Nuestros hospitales y cárceles y la condición de las clases obreras*. BILE Sección: Enciclopedia. (1887) n.º 257, pp. 316-318.

- *D. Pablo Montesino: la instrucción primaria en 1808 y su desarrollo posterior*. BILE Sección: Educación y enseñanza. (1888) n.º 271, pp. 133-139.
- *El concepto de la educación según Montesino*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1888) n.º 280, pp. 241-245.
- *Participación de la mujer en el profesorado*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1889) n.º 292 y 293, pp. 104-105 y 116-119.
- *La filosofía española según el señor Castro*. BILE Sección: Pedagogía. (1892) n.º 363, 365, 366. pp. 89-95; 117-124; 136-413.
- *Educación física de la mujer*. BILE Sección: Pedagogía. (1892) n.º 381, pp. 371-379.
- *Doña Concepción Arenal*. BILE Sección: Enciclopedia. (1893) n.º 384 pp. 44-48.
- *Don Antonio Machado y Álvarez*. BILE Sección: Enciclopedia. (1893) n.º 389, pp. 125-128.
- *Apuntes sobre la significación del verbo ser*. BILE Sección: Enciclopedia. (1893) n.º 390, pp. 141-144.
- *La educación intelectual mediante las ciencias naturales*. BILE Sección: Pedagogía. (1893) n.º 392, pp. 161-164.
- *La asignatura de Derecho en la Enseñanza Normal*. BILE Sección: Pedagogía. (1893) n.º 393, pp. 177-182.
- *La escritura corriente y D. Pablo Montesino*. BILE Sección: Pedagogía. (1893) n.º 394 y 395 pp. 193-202.
- *Una lección de mineralogía a los párvulos*. BILE Sección: Pedagogía. (1893) n.º 400 y 401 pp. 289-293.
- *Nuestros alumnos en Portugal*. BILE Sección: Pedagogía. (1895) n.º 419, pp. 57-63.

Isabel Sama

- *Más sobre protección a la infancia*. BILE Sección: Pedagogía. (1896) n.º 435, pp. 167-169.

Nicolás Sama

- *El radio*. BILE Sección: Enciclopedia. (1904) n.º 530, pp. 157-160.
- *Tipos de tiempo*. BILE Sección: Enciclopedia. (1916) n.º 677, pp. 245-249; 279-285.

Juan Uña Gómez

- *Sobre la validez de los estudios de los colegiales españoles de Bolonia.* BILE Sección: Enseñanza y Educación. (1889) n.º 287, pp. 21-22.

Juan Uña y Sarthou

- *Las ideas del anarquismo según Kropotkin.* BILE Sección: Enciclopedia. (1894) n.º 409, pp. 119-126.
- *Los congresos de educación, en la exposición de Chicago de 1893.* BILE Sección: Pedagogía. (1894) n.º 415, pp. 300-302.
- *El congreso atlético de París.* BILE Sección: Pedagogía. (1894) n.º 413, pp. 250-251.
- *Notas acerca de la literatura en 1894.* BILE Sección: Enciclopedia. (1895) n.º 418 y 420, pp. 27-30; 93-95.
- *La discusión parlamentaria sobre Instrucción Pública.* BILE Sección: Pedagogía. (1895) n.º 427, pp. 296-300.
- *Notas acerca de la literatura francesa en 1895.* BILE Sección: Enciclopedia. (1896) n.º 432 pp. 93-96.
- *La idea de la educación.* BILE Sección: Pedagogía. (1897) n.º 451 p. 301.
- *Los gremios en España en los siglos VIII al XI.* BILE Sección: Enciclopedia. (1899) n.º 476 y 477, pp. 336-345; 374-383.
- *Desde Toynbee Hall.* BILE Sección: Pedagogía. (1903) n.º 514 y 515, pp. 1-5; 33-40.
- *Algunos tipos de escuelas de segunda enseñanza en Inglaterra.* BILE Sección: Pedagogía. (1904) n.º 526, pp. 1-4.
- *El descanso dominical en legislación austríaca.* BILE Sección: Enciclopedia. (1904) n.º 529, pp. 122-123.
- *Educación inglesa.* BILE Sección: Pedagogía. (1904) n.º 530 y 531, pp. 129-138; 169-181.
- *Inglaterra, los sin-trabajo: problema nacional.* BILE Sección: Enciclopedia. (1906) n.º 551, pp. 61-64.
- *Política de la enseñanza.* BILE Sección: Pedagogía. (1907) n.º 562, pp. 7-13.
- *Bases para una reforma de nuestra instrucción pública.* BILE Sección: Pedagogía. (1918) n.º 705, pp. 363-364.
- *Sobre educación nacional.* BILE Sección: Pedagogía. (1921) n.º 737, pp. 247-249

- *D. Antonio Portuondo y Barceló*. BILE Sección: Sumario. (1927) n.º 805, pp. 97-99
- *El señor Cossío*. BILE Sección: Sumario. (1935) n.º 905, pp. 193-196.

Urbano González Serrano

- *Una cuestión pedagógica*. BILE Sección: Educación y Enseñanza. (1888) n.º 285, pp. 301-302.
- *La risa seria*. BILE Sección: Enciclopedia. (1892) n.º 362. p. 70.

Eduardo Hernández-Pacheco

- *Geología africana*. BILE Sección: Enciclopedia. (1910) n.º 599, pp. 58-64; 92-94.
- *Los ancestrales terciarios del hombre, según las investigaciones del Dr. Ameghino*. BILE Sección: Enciclopedia. (1910) n.º 607, pp. 306-313.
- *Resultados de una excursión geológica por la meseta toledana*. BILE Sección: Enciclopedia. (1911) n.º 666 pp. 218-221.
- *El profesor don Salvador Calderón y Arana y su labor científica*. BILE Sección: Pedagogía. (1911) n.º 621, pp. 353-365.
- *Elementos geográfico-geológicos de la Península Ibérica*. BILE Sección: Enciclopedia. (1913) n.º 634, pp. 27-31.
- *El problema de la Investigación científica en España*. BILE Sección: Pedagogía. (1918) n.º 695, 696 y 697, pp. 40-43; 75-81; 107-117.
- *Los parques nacionales y los monumentos naturales de España*. BILE Sección: Enciclopedia. (1921) n.º 732, pp. 86-94.
- *La exposición de arte prehistórico español*. BILE Sección: Enciclopedia. (1921) n.º 741, pp. 374-383.
- *Rasgos fundamentales e historia geológica del solar ibérico*. BILE Sección: Enciclopedia. (1922) n.º 746, 748, y 749, pp. 149-158; 215-222; 249-256.
- *El geólogo D. José Mcpherson y su influjo en la ciencia española*. BILE Sección: Enciclopedia. (1927) n.º 809 pp. 252-256; 280-286.
- *La Geología y la Paleontología a través de la Historia*. BILE Sección: Enciclopedia. (1928) n.º 816, pp. 121-124; 148-155
- *En la inauguración de la «Fuente de los geólogos»*. BILE Sección: Enciclopedia. (1932) n.º 867, pp. 220-224.
- *El paisaje general y las características del paisaje hispano*. BILE Sección: Enciclopedia. (1935) n.º 897, 898, 899, 900, 901, 902 pp. 11-17; 39-44; 67-70; 89-94; 112-117; 124-127.

- *La ganadería porcina de Ulises y un error zoológico de la Odisea*. BILE Sección: Enciclopedia (1936) n.º 915, pp. 153-156.
- *Nota adicional*. BILE Sección: Enciclopedia. (1936) n.º 916, pp. 187-188

Francisco Hernández-Pacheco

- *Estudio de la región volcánica central de España*. BILE Sección: Enciclopedia. (1932) n.º 871, pp. 341-342.

Rubén Landa Vaz

- *La reforma de la segunda enseñanza francesa*. BILE Sección: Pedagogía. (1922) n.º 748, pp. 198-206.
- *Estado actual de la segunda enseñanza en Portugal*. BILE Sección: Pedagogía. (1922) n.º 749, pp. 237-246.
- *La reforma de nuestra segunda enseñanza*, BILE Sección: Pedagogía. (1924) n.º 770, pp. 143-146.
- *La enseñanza de las lenguas vivas*. BILE Sección: Pedagogía. (1926) n.º 791, pp. 35-46.
- *La enseñanza secundaria en Portugal*. BILE Sección: Pedagogía. (1926) n.º 796 y 797, pp. 203-209; 247-250.
- *La educación de adultos en España*. BILE Sección: Pedagogía. (1930) n.º 840, pp. 110-120.
- *La segunda enseñanza francesa*. BILE Sección: Pedagogía. (1930) n.º 841, pp. 138-143.

Juana Ontañón Valiente

- *La enseñanza de la literatura española en la escuela primaria*. BILE Sección: Pedagogía. (1934) n.º 890, 891 y 892, pp. 121-126; 151-152; 179-185.

Juvenal de Vega Relea

- *Evolución de la solidaridad infantil*. BILE Sección: Pedagogía. (1922) n.º 745, pp. 113-117.

2.2. Análisis de los escritos de Joaquín Sama en el BILE

Joaquín Sama vuelca en sus escritos todo su pensamiento pedagógico. Inundado por lo que va viviendo en el seno de la Institución, defenderá sus principios pedagógicos y explicará con múltiples ejemplos la manera de

llevarlos a la práctica. De igual forma, su arraigo con los problemas de su tierra natal le llevará a hacer una defensa a ultranza de los derechos del obrero.

*Proyecto de bases para una Institución de Enseñanza en Bilbao*⁵³.

Joaquín Sama realiza por primera vez en el BILE un escrito en el que señala una serie de ideas clave para la creación de un centro educativo, al estilo de la Institución Libre de Enseñanza en Bilbao.

Entre todas las reflexiones que realiza el extremeño, comienza aludiendo a la importancia de la calidad sobre la cantidad en el nivel y actividades realizadas por el maestro, así como de los conocimientos que el mismo demuestra. Plantea también, seguir el ejemplo de la ILE en materia de integridad de la educación. Es clave también para su juicio el establecimiento de una relación íntima y personal del maestro y el alumno sin perder eso sí, la espontaneidad y la individualidad propias del individuo. Plantea partir de la revalorización del concepto de Escuela en la que se ha de comenzar por crear secciones de párvulos, continuando con secciones de 1.ª y 2.ª enseñanza, tratando de evitar, en la medida de lo posible, la admisión de alumnado que no haya comenzado sus estudios en el centro educativo. En el caso de que así sea, estos deben de pasar un examen de cultura general. Respecto a la enseñanza, plantea Sama que debe ser enciclopédica, pero no sucesiva. La simultaneidad debe reinar, adaptando los conocimientos a la edad del alumno. Igualmente debe enseñarse de cada objeto de estudio todo el contenido posible, tarea no sencilla pero sí exigible al profesor y a su arte de enseñar. El método intuitivo debe ser utilizado, representado en el diálogo, la búsqueda y la curiosidad del niño. La gestión de los materiales no debe ser una obsesión, el maestro debe adaptarse a lo que dispone. Más que el libro, el diario del alumno debe ser una herramienta clave, revisada constantemente por el maestro.

Todas estas medidas se complementan con la idea del número de alumnos por profesor, la cual no debe superar el de veinticinco alumnos por sección y no más de doscientos cincuenta para todo el centro. O la importancia de las excursiones, la importancia de la familia y del ambiente

⁵³ Proyecto de bases para una Institución de Enseñanza en Bilbao. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1881). BNE 1364, n.º 109, 111, y 114, pp. 125-128; 137-138;165-166.

cercano entre ambos entes familia-escuela, la nueva visión de los premios y los castigos basados más en la responsabilidad y no tanto en la sanción, la idea de la buena colocación del material para que cuente con unas dosis aceptables de armonía, o sobre las condiciones higiénicas del lugar donde se da el acto de enseñar.

*La criminalidad de los animales*⁵⁴

Este artículo, escrito por Sama, está orientado a reflexionar acerca de los derechos de los animales. Ante tal cuestión utiliza la revisión del trabajo del profesor Lacassagne, especializado en medicina legal de la Facultad de Lyon. Entre los ítems que son abordados para esta temática tan específica, no exenta de cierta polémica, podemos especificar: los actos cometidos por los animales bajo la influencia del instinto nutritivo; los actos cometidos por los animales bajo la influencia del instinto genésico; los actos cometidos por los animales bajo la influencia del instinto del amor materno; crímenes de los animales cometidos bajo el influjo del instinto destructor; los actos cometidos por los animales bajo la influencia del instinto de la vanidad; o crímenes de los animales bajo la influencia del instinto social.

*Conferencias pedagógicas. Enseñanza de la lengua española*⁵⁵

Con motivo de la celebración del Congreso Pedagógico Nacional en 1882, la ILE sometió sus métodos al juicio de los profesores que asistieron a él por medio de una serie de conferencias como la de Sama, entre otros.

De acuerdo con el extracto que se publicó en el BILE, Sama expuso la metodología de aula seguida para la enseñanza y fomento de la expresión, de la escritura, de la audición y la lectura. Teniendo como punto de partida lo que realizan en países como Francia y Portugal, la enseñanza de la lengua en la ILE como expone Sama radica en un afirmativo compromiso por no coartar la espontaneidad expresiva del alumno, animándole a hablar y a escribir, no importando el error si luego se corrige con presteza. Y por supuesto, no alejando las temáticas de escritura y lectura del mundo del

⁵⁴ La criminalidad de los animales. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1882). BNE 1364, n.º 123, pp. 66-71.

⁵⁵ Conferencias pedagógicas. Enseñanza de la lengua española. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1882). BNE 1364, n.º 129, pp. 144-145.

niño y de lo cercano, para evitar así la reproducción memorística de textos y fomentando el gusto por la lectura para que cuando este salga de la escuela siga manteniendo viva esa afición.

*Las instituciones económicas para obreros, traducción de D. J. Sama*⁵⁶

Sama en esta ocasión realiza una traducción de *las ideas sobre Instituciones económicas para obreros* del autor M. Le Play. La idea de salvaguardar y proteger los derechos del obrero se centra esta vez en la naturaleza de las Sociedades de Economía Social, y que son analizadas por su labor de apoyo a las condiciones de este. En el texto se pone en consideración la descripción de las instalaciones de varias de estas sociedades, en las que los obreros disponen de habitaciones y servicios para vivir.

*Reorganización de la Enseñanza Primaria en Madrid*⁵⁷

En esta ocasión, las líneas que escribe Sama en el Boletín están orientadas a realizar un extracto, así como una crítica, a un Real decreto que organizaba bajo una nueva forma la administración, el gobierno y la inspección de la primera enseñanza de Madrid y el ingreso de su profesorado. Partiendo del destacado papel que cumplen las Juntas municipales de enseñanza, Sama va exponiendo sus nuevas atribuciones, así como la gestión de su organigrama. Amén de las cuestiones de la inspección educativa, se adentra en la cuestión del sufragio y subvenciones de las escuelas, que no parecen ser, -según el pensamiento del autor- las más ecuánimes. El autor recalca la necesidad de despolitizar el gobierno directo de las formas de organización de la Instrucción:

¿La desorganización en que se encuentra el importante servicio municipal de la enseñanza evidencia la urgente necesidad de introducir en él la bien meditada y profunda reforma de hacer que formen parte de la Junta cuatro individuos que pueden ser extraños a la educación y enseñanza, y que, aun siéndolo, están casi incapacitados de hacer cosa de

⁵⁶ Las instituciones económicas para obreros, traducción de D. J. Sama. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Joaquín Sama (1882). BNE 1364, n.º 131, pp. 165-167.

⁵⁷ Reorganización de la Enseñanza Primaria en Madrid. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Joaquín Sama (1885). BNE 1364, n.º 195 y 196, pp. 90-92; 105-108.

gran provecho, supuesto que sus cargos en la Junta no durarán más que lo que dure el papel que desempeñan como individuos del Ayuntamiento, y por consiguiente no podrán ser elegidos antes de transcurridos cuatro años desde que dejaron sus cargos? (p. 106).

Esta debe estar en manos de los maestros y pedagogos bien formados que, de trayectoria larga y duradera sabrán valorar las medidas y alternativas a poner en marcha para la mejora de Escuela.

*Conferencias normales sobre la enseñanza: La enseñanza de la lengua española*⁵⁸

En el mes de enero de 1885 la Institución Libre de Enseñanza comenzó a impartir, de mano de sus profesores, un ciclo de conferencias sobre distintos temas sobre la enseñanza y educación de los párvulos. Dentro de ese circuito de conferencias, Joaquín Sama ofreció varias a quienes estaban interesados en aprender nuevas metodologías de enseñanza al respecto. El boletín, en este sentido, publicó un extracto de lo acontecido en esas conferencias.

En el caso que nos ocupa, analizamos lo expuesto por Sama en la conferencia que tuvo como contenido la enseñanza de la lengua española en los párvulos. Este tema estuvo organizado en dos sesiones de conferencia: en la primera de esas sesiones el extremeño habló de la importancia de tomar consideración del pensamiento del niño para la enseñanza de la lengua, realizando por tanto una contextualización y adaptación de su lógica infantil; la pertinencia del cultivo de los elementos fonéticos, mediante los ejercicios de pronunciación; y el cultivo de la palabra mediante las expresiones propias de los infantes, objeto de los trabajos de lexicología y gramática. En la segunda sesión, abordó la cuestión de la transición del niño de un ambiente familiar a un ambiente reglado como es el del aula, señalando la importancia de adaptar, en una etapa tan tierna, los ejercicios y la interacción con el niño para evitar las brusquedades y la atracción. Por otro lado, respecto a la pronunciación, advirtió que hay que estar atentos a los posibles malos hábitos en lo que a pronunciación se refiere y razonar, que la cultura y el lenguaje van de la mano. Respecto a la caligrafía, los

⁵⁸ Conferencias normales sobre la enseñanza: La enseñanza de la lengua española. BILE sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1885). BNE 1364, n.º 206, pp. 265-270.

métodos que hacen de la escritura un ejercicio complejo, más artístico que pragmático, alejan al niño de la principal finalidad: el aprendizaje sencillo de la escritura. Algo que, además, es contraproducente por la propia motricidad del niño a tan corta edad. Finalmente señalará Sama con vehemencia que en la escuela de párvulos ha de regir el principio de que no se escriba sino lo que se piensa y habla, y no se lea sino lo que se ha escrito. Pues son más importantes las ideas y el conocimiento de estas, que las veces que repitamos la lectura de un texto que no es comprendido por el niño.

*Enseñanza de la mineralogía*⁵⁹

Continuando Sama con el circuito de conferencias, esta vez se publica en el BILE el extracto de su charla ofrecida sobre la enseñanza de la mineralogía a los párvulos. En este caso, el extremeño centra su intervención en dos ideas sencillas a la hora de acercar el mundo de los minerales a los infantes. El objetivo de la profesora debe ser que el párvulo reconozca fácilmente los cuerpos simples, los elementos minerales cercanos. Para ello, reconoce que es necesario hacer cotidiano ese aprendizaje, cercano a la naturaleza y mundo del niño. De este modo, los elementos que se han de enseñar deben estar al alcance de su mano, en visitas, en excursiones, reconociendo su textura, color, características en definitiva exteriores. Sin embargo, no se debe, como señala Sama, obviar el interior, la composición de estos minerales. Para ello, puede ser posible acudir a las canteras situadas en el exterior de las ciudades, a las fábricas, o incluso en pequeños experimentos que se puedan realizar en el aula. En definitiva, conocer de una forma simple, concreta y real el mundo mineral.

*Conferencias Normales sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza de la zoología*⁶⁰

En la tercera y última conferencia que es ofrecida por Sama, habla este de la enseñanza de la zoología a los párvulos. En este sentido, continúa

⁵⁹ Enseñanza de la mineralogía. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1885). BNE 1364, n.º 212, pp. 366-368.

⁶⁰ Conferencias Normales sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza de la zoología. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1886). BNE 1364, n.º 216, pp. 366-368.

poniendo como base de la enseñanza los principios pedagógicos de la globalidad y la contextualización, propias de la enseñanza de párvulos. Es decir, siempre mostrando nuevos contenidos partiendo de la realidad más cercana a la más lejana, de lo concreto a lo abstracto, y además integrando esos aprendizajes con otros para que se produzcan relaciones lógicas y se erradiquen las falsas ideas preconcebidas. Por ello, plantea la observación sencilla y razonada de los rasgos de los animales, planteando aspectos de su fisiología, del ecosistema donde viven de su nutrición, e incluso de su morfología comparada entre sí y con el ser humano. Todo ello va argumentándolo Sama poniendo ejemplos de distinta consideración y con múltiples variedades del reino animal: mamíferos, aves, reptiles, anfibios, peces, moluscos, entre otros.

*Las Escuelas de Artes y Oficios*⁶¹

De nuevo Sama acude como otros institucionistas a tratar la cuestión de la educación del obrero. En este caso, inicia su reflexión haciendo eco de las dificultades económicas de la clase obrera para la cual, se crean establecimientos de caridad y altruismo. En este sentido, Sama suplica que no centremos nuestros recursos únicamente en crear este tipo de establecimientos de subsidio, vayamos a la raíz de todos esos males e invirtamos en crear buenos centros formativos. La clase obrera que desempeña trabajos manuales y técnicos necesita de buenos centros de artes y oficios como ocurre en otros países de Europa. Ha de dignificarse su labor, convirtiendo su oficio en profesión, convirtiendo al hombre en director inteligente del trabajo y no en una simple máquina del mismo. Para ello es necesario que el profesorado disponga de un nivel acertado, que los talleres y los materiales estén disponibles y se prevean ayudas para que la instrucción del obrero no se convierta en una vía de supervivencia, sino en un camino más de formación del hombre. Así mismo, finaliza sus líneas acordándose de la mujer, la cual ya en la formación elemental tiene derecho a ser educada en las mismas condiciones que el hombre, y como tal, el Estado también debe disponer de Escuelas técnicas para que la mujer se forme en una profesión válida para sus intereses.

⁶¹ Las Escuelas de Artes y Oficios. BILE: Sección Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1886). BNE 1364, n.º 223, pp. 145-149; 165-166.

*Sobre las escuelas de adultos*⁶²

Planteaba el interrogante de si puede hacer en la educación algo por los obreros y las obreras. Como se cree en la hipótesis afirmativa de que, por supuesto, la educación en la cuestión obrera tiene mucho que decir, es lógico pensar en la resolución inmediata de creación de escuelas para adultos. En las ya creadas saltan a la luz dificultades que, por la naturaleza del alumnado, obligan a hacer modificaciones en las organizaciones escolares pasando por los horarios o los planes de estudio.

El sistema de educación primaria no puede ser trasladado sin cortapisas a la escuela de adultos pues, aunque ambos, niño y adulto ignoren las mismas cosas en cuanto a ciertos conocimientos; no ignoraran de fondo lo mismo. El adulto por edad conoce muchas otras que el niño no posee. El razonamiento didáctico en la enseñanza de adultos obliga a hacer un juicio en el que se valoren los conocimientos previos que posee el adulto. De ellos habrá cosas aprovechables y cosas que habrá que sustituir.

Para Sama, la adaptabilidad debe por tanto protagonizar el acto educativo, procurando enseñar saberes complementarios a sus oficios, así como rutinas cercanas a la eliminación de malos hábitos de vida, y puesta en valor de otros que si encumbran el espíritu del hombre.

*La situación de nuestras clases obreras*⁶³

Joaquín Sama pone el acento en este artículo sobre la cuestión obrera. Con sus líneas trató de advertir al lector que las condiciones de la clase obrera en España requerían de atención, de una atención capital. En comparación con otros países, la cuestión obrera ya estaba siendo atendida, sin embargo, en España aún primaba la ignorancia de atender a una masa social que vivía en nuestras fábricas y campos y que malvivía sin recursos de ningún tipo. ¿Qué esperanza le quedarían al obrero si no tiene ni recursos materiales para cubrir sus necesidades más básicas? Respecto a su formación intelectual y cultural que queda aún más lejana cuando las demás necesidades apenas se han cubierto. Por tanto, Sama avivó la idea de que esa masa social obrera no

⁶² Sobre las escuelas de adultos. BILE: Sección Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1886). BNE 1364, n.º 225, pp. 177-178.

⁶³ La situación de nuestras clases obreras. BILE: Sección Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1886). BNE 1364, n.º 226, pp. 199-200.

era algo ajeno al país, eran ciudadanos también de España y por tanto sus males también afectaban al ritmo y crecimiento del conjunto.

*Sobre las causas del malestar de las clases obreras*⁶⁴

Sama planteó que la situación perentoria de las clases obreras era fruto de nuestra acción como país, y era el resultado de nuestra educación, de nuestra historia, y de nuestra idiosincrasia. Así mismo, la estructura social era fruto de las deficiencias producidas en lo que a educación se refieren y que perpetuaban como si fuera un sistema de castas, la imposibilidad de progresar como pueblo. Así mismo, pese a tener recursos, planteó el hecho que no se estaban aprovechando las posibilidades que nos ofrecen, pues nos vanagloriamos de ser el campo de Europa y no tenemos, sin embargo, capacidad para producir alimento para nosotros mismos. Por tanto, entre los males que no solo afectaban a la masa obrera sino al país entero, estaban para el extremeño el de la escasez productiva, que no se eliminaría si no se extirpan los males que han asolado y asolan a la Educación del pueblo.

*Nuestra educación primaria y la situación de las clases obreras*⁶⁵

Joaquín Sama realizó una llamada de atención acerca de la situación de la educación primaria general en España. De ella criticó su falta de integralidad, señaló que no es completa, ni objetiva ni propiamente educadora. Pero ello no eran cosa del azar, sin duda, eran consecuencia del carácter pasivo, tradicional y puramente receptivo de la educación, algo que debía ser solucionado desde una modificación de los sistemas de relación, contacto y comunicación entre maestro y discípulo. Sama expresará: «nuestra educación primaria nacional, en resumen, ni despierta el alma, ni fortalece el cuerpo, ni forma hombres hábiles para luchar con las vicisitudes de la vida» (p. 275). Además, advirtió del elevado nivel de absentismo escolar, del que los hijos de la clase obrera eran la presa más fácil del sistema. Para ello propone entre otras medidas, incluir como materias a enseñar, además de las establecidas en la ley de educación de 1857, la moral y el derecho, la literatura y las bellas artes, la higiene, el francés, el inglés, la música, la gimnasia y el juego, el

⁶⁴ Sobre las causas del malestar de las clases obreras BILE: Sección Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1886). BNE 1364, n.º 228, pp. 231-232.

⁶⁵ Nuestra educación primaria y la situación de las clases obreras. BILE: Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1886). BNE 1364, n.º 231, pp. 273-277.

modelado y el trabajo manual correspondiente a cada nivel y grado. Todo desde una concepción concéntrica y cíclica de la enseñanza en lugar de secuenciada y fragmentada.

*La reforma de nuestra educación primaria y la situación de las clases obreras*⁶⁶

Joaquín Sama hizo balance de la situación de la educación primaria, en base a lo que se propuso conseguir, con la promulgación de la ley de Instrucción Pública de 1857. Al respecto, expresará que mucho se ha quedado en papel mojado. De poco sirve decretar que la educación debe ser integral, intuitiva, etc. si no hay un respaldo económico, de infraestructuras y de tejido educativo por parte del Estado.

Entre las tareas que aún quedaban por hacer, está la de la reforma de la situación del maestro. Algo que, según Sama debía comenzar por las Escuelas Normales centrales de maestros y maestras, para después repercutir en las provinciales y con ello en las distintas escuelas primarias de cada punto del país. Por otro lado, se hacía necesario un mecanismo en red que hiciese real el espíritu de renovación pedagógica y formación continua en los maestros:

Queremos decir que si luego á los maestros de poblaciones de cierta importancia se les autorizase para venir á la escuela normal ó á las normales de provincia á asistir á las enseñanzas, á ver los procedimientos, á tomar nota de libros nuevos, á consultar las dificultades que hubieran hallado en la práctica; y si á los profesores de poblaciones inferiores se les permitiese también venir á conocer lo que se hiciera en otras escuelas más perfectas, el influjo llegaría de este modo bien pronto y en algún grado á todos los puntos, sin haberse desaprovechado como medio para ello los mismos profesores actuales (p. 299).

Por otro lado, planteó Sama que se debe acabar con la dependencia salarial del maestro, que está sujeto al presupuesto de los municipios y/o provincias en lugar del Estado, algo que crea una desigualdad territorial y un esclavismo encubierto que no tiene otra consecuencia que la precariedad laboral de este. Así mismo, para terminar con el conjunto de reformas necesarias relativas al profesorado, sería necesaria una mayor amplitud de la red de inspección del Estado, para que los parámetros de calidad y regulación de este estuvieran de acuerdo a la Ley.

⁶⁶ La reforma de nuestra educación primaria y la situación de las clases obreras. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1886). BNE 1364, n.º 232 y 233, pp. 298-301; 310-311.

Finalmente, Sama nunca eludiría la responsabilidad que tiene para con la clase obrera. Los últimos párrafos de su artículo están dirigidos a la otra mitad del binomio, el educando. Y concretamente la masa de alumnado que no podía permitirse asistir a la escuela con regularidad. Si todas las reformas anteriores que afectan al profesorado se cumpliesen, no serviría de nada si continuara existiendo una masa pobre que no puede acceder a esas mieles del conocimiento. Esta enfermedad endémica que afectaba a España debe ser erradicada:

Padres é hijos, por consiguiente, necesitan libertarse de la ignorancia, origen de su miseria, y la miseria misma les impide aprender lo necesario. Y hélos aquí en un verdadero círculo de hierro, de donde no pueden salir, creemos nosotros, sino mediante el esfuerzo del resto de la sociedad (p. 310).

Es el resto de miembros de la población quiénes deben hacer un esfuerzo según el extremeño. Un esfuerzo que reside si es necesario en una adaptación desde la escuela de párvulos para que esta masa social pueda ser educada; si es necesario, hasta cambiando el calendario escolar y los horarios para que no coincidan con las estaciones de trabajo en el campo.

Cómo influyen las universidades y las escuelas superiores en la condición de las clases obreras⁶⁷

En este caso Joaquín Sama estableció una crítica severa al estado actual de la educación superior en España. Partió de dos premisas fundamentales en su disertación: la primera, que la obra que realiza la universidad repercute indirectamente sobre las clases obreras, ya que aquellos que son alumnos de la institución superior son quienes decidirán sobre los designios de esta. Son estos los privilegiados que recibirán una formación universitaria y quienes tomarán las decisiones políticas, económicas, judiciales, educativas, etc. La segunda de las premisas, que señaló Sama, hacía referencia al hecho de que los defectos que existen en las distintas etapas de la organización de la enseñanza de España, a saber, educación elemental y secundaria fundamentalmente, se manifiestan acrecentados en la enseñanza superior.

⁶⁷ Cómo influyen las universidades y las escuelas superiores en la condición de las clases obreras. BILE: Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1887). BNE 1364, n.º 238, pp. 1-6.

En este sentido, la fotografía que describió Sama de la Universidad española, tenía como rasgos fundamentales la de ser una institución arcaica, que produce una masa acomodada e indolente, con marcas de egoísmo pues su único propósito sería la gestión de un patrimonio heredado.

Era necesario para Sama, revertir la relación existente entre maestro y discípulo, modificar la organización de los programas de estudios, los sistemas de oposición, los exámenes, e incluso las vacaciones. Todo con el fin de realizar una reforma de la Universidad en pos de convertirla en un instrumento activo generador de una masa profesional e ilustrada, lejana de la contemplación y la pasividad, y promotora de la ruptura de los lazos de conveniencia entre poder y clase acomodada.

*La educación del soldado y la condición de las clases obreras*⁶⁸

El objeto de este artículo pivotó sobre la concepción de que la sociedad forma un ente que en sí es educador a todos los efectos. Como un solo cuerpo, se compone de distintos órganos que cumplen distintas funciones pero que tienen una sola y simple finalidad. Como toda la sociedad educa o así debe ser, todas las instituciones deben tener esa función, de esta forma, ni el noble, ni el aristócrata, ni el burgués, ni el obrero pueden quedarse fuera del ser educados:

Es indispensable reconocer la necesidad de que todo el cuerpo social con sus múltiples instituciones, con sus procedimientos variados, con todas sus fuerzas vivas, puede y debe contribuir, mediante la educación y la enseñanza, á mejorar la actual situación de las clases obreras (p. 50).

En este sentido, Sama disertaría en su artículo sobre la posibilidad de que la milicia, que además se nutre de muchos hombres que no tienen recursos, también contribuyese a la educación de estos:

¿Podría, respecto de ella, conseguirse que, sin merma de lo que á la viuda militar corresponde, ganara en educación, y que se encontrara, terminando el tiempo de su empeño, en mejores condiciones que las que, como hija de la clase obrera, tenía antes de ingresar en las filas? (p. 50).

⁶⁸ La educación del soldado y la condición de las clases obreras. BILE: Sección Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1887). BNE 1364, n.º 241, pp. 49-52.

Sama señaló la posibilidad de que se utilizase los rasgos del entrenamiento militar, para una orientación higiénica y educativa del cuerpo y la mente del soldado. Tratar de favorecer el intercambio social y cultural, el conocimiento de la geografía y la cultura de los lugares.

*Influencia de la educación social sobre las clases obreras*⁶⁹

Las instituciones educativas, ya sea la Universidad, el Instituto, la Escuela de cualquier orden o grado solo cumplen una función educadora, pero no el pleno de esta. La sociedad es quien completa esa faceta, una función que se encuentra viva en la calle, en las plazas, en los cafés, en los teatros, etc. Sama hizo una llamada a la atención sobre las costumbres malsanas del ocio que se daban en la cultura española, o en las malas acciones que lejos de ser educadas nos acercan a la barbarie y nos alejan de la cultura y de los finos modales. Sama dirá que, aunque la educación, que hoy denominamos formal, trata de paliar estas circunstancias impulsando en la medida de lo posible una serie de valores ciudadanos, es necesario que en la individualidad de la persona se produzcan cambios en lo social que vayan encaminados hacia el respeto y la cordialidad, hacia las buenas costumbres; y alejen del hábito social acciones mundanas.

*La Religión y la Educación de las clases obreras*⁷⁰

En este artículo, puso la mirada Sama en las instituciones religiosas y en su papel como instituciones educativas. Para el extremeño, ponen por encima de todo el valor incuestionable de la fe y la premisa de hacer santos en lugar de sabios.

No es según todo lo indicado, el ideal religioso de ningún pueblo europeo, ni del nuestro, «formar santos y no sabios», sino formar hombres en primer término, para que sean sabios y santos los que puedan luego serlo. Y siendo esto así, aconsejamos y deseamos vivamente que las escuelas religiosas de todos grados, inspirándose en sus verdaderos fines, cambien su organización actual, sus planes de estudios, sus programas, el carácter de su enseñanza, por otros en que tuvieran mayor desarrollo las facultades espontáneas del

⁶⁹ Influencia de la educación social sobre las clases obreras BILE: Sección Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1887). BNE 1364, n.º 251, pp. 209-211.

⁷⁰ La Religión y la Educación de las clases obreras, BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1887). BNE 1364, n.º 252, pp. 228-230.

discípulo, en que el maestro no hiciera lo que á aquel corresponde, sino que se limitara á dirigir y ordenar las propias dotes naturales del educando (p. 229).

En la opinión de Sama, se encuentran fuera de lugar para los tiempos que corren y más para las necesidades de las clases obreras. En ningún momento este negó los valores cristianos, pero si pediría coherencia para lograr justicia social, evitar tener que auxiliar al pobre, darle de comer, dándole las herramientas necesarias para que este no tenga que pasar por estas circunstancias.

*Los partidos políticos y la situación de nuestras clases obreras*⁷¹

Sama reflexionó esta vez sobre la cuestión política. Puso en consideración los fines y objetivos de la acción política para razonar sobre las posibilidades que esta ofrece como instrumento en la configuración y gestión del Estado. En este sentido desembocó, como en otras ocasiones, en la cuestión obrera. Planteó a tal efecto las oportunidades del asociacionismo obrero o de qué partidos políticos concretos lleven entre sus acciones y líneas programáticas cuestiones para mejorar la condición de este colectivo. Por ello ya se anticipó y propuso que es y será, cada vez más destacado, el papel que los partidos políticos y las agrupaciones de este sino den a la cuestión social y con ello también la cuestión de las necesidades del obrero:

Pero es necesario reparar, y comienza á repararse por fortuna, que el Derecho no se realiza sino como relación de seres, y por tanto, no se concibe sin que atienda primordialmente á la vida, manera y situación de estos. Políticos, sociólogos y estadistas se hallan casi conformes en afirmar que las reformas políticas tienen, por fortuna, que ir acompañadas de las sociales, y que es verdaderamente inútil tratar de organizar el país allí donde éste no existe; dictar leyes, donde no hay costumbres; reconocer derechos, donde son ilusorios, como v. gr., el sufragio, donde el que lo ha de ejercitar está sometido á la presión y a la dictadura de la miseria ó la ignorancia más abyecta (p. 250).

Lo que se relaciona directamente con otra cuestión, y es que, para forjar una opinión crítica en el pueblo, una masa viva y coherente que además genere una participación real y no sumisa en la política del Estado es necesaria la cultura.

⁷¹ Los partidos políticos y la situación de nuestras clases obreras. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Joaquín Sama. (1887). BNE 1364, n.º 253, pp. 249-50.

*Los asilos de huérfanos y la educación de las clases obreras*⁷²

Este breve artículo de Sama tiene de nuevo como protagonista al obrero, esta vez desde el prisma de las casas de maternidad y asilos de huérfanos de todas clases, sostenidos por el Estado. Mientras que otras instituciones llamémoslas de educación formal y de no formal tienen que coordinarse con la institución familiar, sus rasgos, sus aspectos positivos y sus males. Los asilos de huérfanos, por su propia naturaleza, no tienen que enfrentarse a esa coordinación ya que son ellas en sí mismas las que tienen que cubrir tanto la formación educativa propia de una escuela como la educación familiar. En la mayoría de los casos, los niños que forman parte de estas instituciones, son víctimas de la miseria y el desamor, la miseria por una ausencia familiar. El porcentaje en este caso es en su mayoría de hijos de trabajadores de fábricas, campesinos, o de gente sin recursos que no pueden hacerse cargo de los hijos. Desde este contexto, Sama realizaría una petición para que la situación de estos centros fuese más adecuada, sobre todo en ámbitos de nutrición e higiene. Así mismo, señaló que se cuenta con una oportunidad de que, si se hacen bien las cosas, influir de una manera total en la formación del niño. Cuestión que radica en una mayor dotación de recursos y una mejora de los profesionales que allí trabajen.

*Nuestros hospitales y cárceles y la condición de las clases obreras*⁷³

En este caso, Sama expuso la idea de que existen dos tipos de establecimientos sufragados tanto por el Estado como por la iniciativa privada orientados a lo que él llamó: curar la enfermedad social. Estos dos establecimientos son los hospitales, que curan las dolencias físicas; y aquellos donde se intenta curar las perturbaciones morales, las cárceles. De estas dos instituciones Sama plantearía una revisión de sus objetivos, fines y recursos. En el caso de los hospitales expondrá:

entendemos que ni en los hospitales aplicamos el remedio adecuado, por cuanto no se extirpa la enfermedad en su origen, y la dolencia queda intacta; nos cuidamos solo del síntoma que la representa, de la enfermedad física. La

⁷² Los asilos de huérfanos y la educación de las clases obreras, BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1887). BNE, 1364, n.º 255, pp. 273-274.

⁷³ Nuestros hospitales y cárceles y la condición de las clases obreras. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Joaquín Sama (1887). BNE 1364, n.º 257, pp. 316-318.

historia verdadera de ésta queda por lo común ignorada, para nada influye, y una vez que «es alta» el enfermo, sale del hospital sin que nadie presuma que en la convalecencia podría estar quizá el momento de la verdadera curación (p. 317).

Y de las cárceles dirá:

En gracia de la inmensa población de las clases obreras que contienen, por desgracia, reclamamos solamente que antes de introducir reformas en nuestro desdichado sistema penitenciario, se estudie detenidamente cuáles deben ser las verdaderas condiciones de éste, que de no ser así, correremos el riesgo de hacer un esfuerzo inútil y perderemos por mucho tiempo la esperanza de corregir sus defectos (p. 318).

*D. Pablo Montesino: la instrucción primaria en 1808 y su desarrollo posterior*⁷⁴

Este texto, publicado en el BILE, fue antes el discurso de una conferencia ofrecida por Sama en el Ateneo científico, literario y artístico de Madrid en la noche del 15 de marzo de 1888. Las palabras de Sama, en este caso, vinieron a analizar la figura de Pablo Montesino y sobre todo su labor como pedagogo adelantado a su tiempo. Además de realizar una obertura con sus datos biográficos más destacados, Sama acompañó su análisis de un semblante histórico que determinaría la obra y pensamientos de Montesino. Sama ofreció a los oyentes y a los lectores del Boletín la reflexión sobre la posibilidad de influencia de Montesino en el Decreto de 31 de agosto de 1834 sobre la creación de un plan general de instrucción pública. Entre las ideas que se hacen explícitas de ese decreto, y que según Sama son propias del pensamiento del autor, se destacan la necesidad vital de llevar a buen término una educación popular. Esta debía estar sustentada por la existencia de un magisterio idóneo formado en escuelas normales. Así mismo, este magisterio debía tener como condición indispensable todas sus condiciones de subsistencia y decoro salvaguardadas, para que su labor se realizase con éxito. Más allá de esto, no se indicaban en el Decreto, otras ideas que sin duda sí estaban en la mente y los escritos del pedagogo. En cierto sentido, este buscaba una nueva educación popular, en la que se sustituyese la mera

⁷⁴ D. Pablo Montesino: la instrucción primaria en 1808 y su desarrollo posterior. BILE Sección: Educación y enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1888). BNE 1364, n.º 271, pp. 133-139.

instrucción por una educación completa. Además de ello, teorizaba sobre la posibilidad de llevar al término de lo real una educación secundaria de carácter simultánea, y no progresiva y en departamentos estancos. En esta etapa, el estudio de la religión debía de estar dotada de mayor racionalidad y solidez, y en el estudio de las lenguas, el latín debía de ceder cierta cuota de protagonismo en beneficio de las lenguas vivas como el francés o el inglés. Por otro lado, nada menor era la cuestión de la formación de los maestros, tarea ardua y necesitada de tiempo y medida, y para la cual, era de necesario recelo en la elección de aquellos que iban a ser los encargados de la formación de ese magisterio. Teniendo en cuenta las ideas de reforma de la instrucción primaria de Montesino en lo que a educación popular se refiere, desembocó Sama en la presentación de otro de los ideales de Montesino, el de la creación de una escuela de párvulos sujeta a la premisa de que la formación del individuo debía comenzar antes, siendo el primer paso de la educación primaria. Finalmente, como señalaría Sama, todas estas propuestas estaban adelantadas, y quizá no encontraron el abrigo para que florecieran. Sin embargo, se recogió el testigo, y gracias a él son tema de debate e incluso premios conquistados de una obra aún inacabada y que, sin duda, el día que se consiga constituirán el mejor de los homenajes a su memoria.

*El concepto de la educación según Montesino*⁷⁵

Se publicaron en este espacio fragmentos del libro que se encontraba pendiente de publicación: *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, obra escrita por Sama en la que recoge una síntesis del pensamiento pedagógico del autor. En este prelude que publicó en el BILE, el extremeño, realizó un esbozo acerca del concepto de educación del propio Montesino. Algo que realizaría a partir del estudio de varios de sus principales escritos: *Manual para maestros de las escuelas de párvulos*, y artículos varios publicados en el *Boletín de Instrucción Pública*. De estas obras cita definiciones que posteriormente analiza, como por ejemplo:

para Montesino, la educación consiste en: «aplicar los medios con que nos proponemos facilitar el desarrollo natural de las facultades físicas, morales é intelectuales del educando, a fin de criar hombres inteligentes o en «los

⁷⁵ El concepto de la educación según Montesino. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1888). BNE 1364, n.º 280, pp. 241-245.

cuidados que nos tomamos, los medios que aplicamos y modo de aplicarlos, para formar hombres sanos, hombres de bien, hombres de entendimiento» (p. 241).

Por tanto, según va analizando Joaquín Sama, la idea que tiene Montesino de educación no consiste en el mero cultivo de la inteligencia como facultad humana, sino también en el desarrollo de la voluntad al mismo tiempo que en el apartado físico del educando. Algo que como señaló Sama nos acerca a una concepción integral de la educación. Para llegar a esta forma de ver el acto educativo, Montesino, según fue exponiendo Sama, se ve influenciado por los grandes filósofos y pedagogos representantes del realismo, racionalismo y naturalismo pedagógico. A saber, de Kant tomará el pensamiento de considerar a la educación moral, el pensamiento de equidad y lucha contra la desigualdad en el Estado propia de la pedagogía de la revolución francesa, los tomará de Rousseau y Montesquieu, y las teorías de Pestalozzi y Basedow terminarán de conformar la genealogía del plan reformista de Montesino. Sin embargo, Sama apostillaría para concluir que, pese a la extraordinaria visión y capacidad de síntesis de todas estas ideas pedagógicas de progreso puesta en valor, hay algo que todavía hacía más completa a esa genealogía. En este sentido hace una referencia directa a las ideas Fröebel, y una consideración velada al respaldo filosófico que se le provee a esta doctrina aquí en España. Aquí el extremeño se está refiriendo al krausismo y concretamente podríamos determinar que a la corriente denominada como krausofröbelismo, que además en las aulas de la ILE se hizo real con los métodos y materiales educativos que se pusieron en práctica.

*Participación de la mujer en el profesorado*⁷⁶

Joaquín Sama escribió estas líneas, que también fueron objeto de una conferencia en *El Fomento de las Artes*, mientras era profesor en la Escuela Normal Central de Maestras. Las tesis defendidas por el extremeño se centraban en dos posturas fundamentales: la primera acerca del marcado papel que juega la mujer como eje central de la educación familiar. Según Sama, poco se puede hacer por la globalidad de la educación si el maestro en la escuela se encuentra solo ante la tarea de educar. La familia y la madre,

⁷⁶ Participación de la mujer en el profesorado. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Joaquín Sama (1889). BNE 1364, n.º 292 y 293, pp. 104-105 y 116-119.

como eje central de este, tiene un importante papel que cumplir y que hasta la fecha no se ha realizado como se debería. Para Sama las cualidades que por naturaleza tiene el género femenino y que por tanto ostenta la madre en muchos casos en España, no se están dando hacia el buen uso. Y todo tiene que ver con una ausencia de responsabilidades, una desidia que no se percibe en otros países de Europa. Según expuso Sama, la mujer es maestra obligada de la educación corporal de los hijos, de las relaciones que esta debe sostener con el mundo físico, profesora de arte y de belleza, despertando el gusto por las artes útiles y bellas, por los trabajos manuales, la literatura, la música, el canto, etc. La segunda de esas dos posturas es la que viene a decir que, cuando la mujer tanto en su papel de madre como de maestra se una a la labor por la educación, esta llegará a ser de verdad integral. La explicación de por qué, hasta la fecha, esto no había sido así tiene que ver, según Sama, no con una incapacidad o una indolencia natural de la mujer, sino todo lo contrario; por unas fuerzas que ella misma debía superar y que tienen que ver con un tipo de educación de carácter autoritario e intelectualista hecha por el hombre y para el hombre. Por tanto, es necesario la lucha de la mujer por ganarse el lugar que le corresponde ya que:

las cualidades que de buen grado reconocemos en la mujer, á saber: la tolerancia, la condescendencia, la dulzura en las formas, la insinuación persuasiva y el instinto de concierto entre todas las fuerzas, impedirán, desde el día en que ocupe el puesto que debe, como maestra de la educación nacional, que esta siga siendo autoritaria é intelectualista. Y dicho se está que, desde el momento en que esto suceda, se abrirán muchos caminos para que la enseñanza sea verdaderamente educativa (p. 117).

Por último, destapó las ideas acerca de la necesidad de educar a la mujer de igual forma que al hombre, al mismo tiempo que esperaba no tardar en ver como las maestras toman mayores cargos de dirección, no solo de las escuelas de párvulos sino también de las escuelas elementales y superiores.

*La filosofía española según el señor Castro*⁷⁷

Fruto de la admiración que Joaquín Sama le tenía a Don Fernando de Castro, este analiza el discurso proclamado en la inauguración del curso

⁷⁷ La filosofía española según el señor Castro. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Joaquín Sama (1892).BVPB BILE, n.º 363, 365, 366. pp. 89-95; 117-124; 136-413.

académico en la Universidad de Sevilla en el año 1982. Mismo año en el que se escribe este artículo.

El extenso discurso del catedrático de la Universidad sevillana vino a defender y desarrollar una idea muy concisa: el hecho de que a lo largo de los siglos se ha desarrollado una filosofía íntegramente española, de matriz además fundamentalmente andaluza por quienes la representan. Esto lo fue desarrollando con argumentaciones que Sama analizaría, tratando de llevar a los lectores del Boletín las enseñanzas de su admirado maestro. Este invitó a los asistentes o quien tuvo la ocasión de llegar a su discurso, a llevar la mirada a nuestra filosofía, a nuestra historia filosófica, a los filósofos que desarrollaron su pensamiento en la península ibérica. Un camino que tiene un fin: darnos cuenta de la solidez filosófica de un país pues, «solo alcanzaremos el respeto que merece nuestra dignidad por la confianza en el conocimiento propio» (p. 92). De esta forma Sama fue narrando la estructura discursiva de Castro y sus ideas, las cuales se apoyan en una ejemplificación riquísima en detalles sobre el pensamiento de grandes figuras como: Séneca, Priscilo, Moderato, San Isidoro, Averroes, Maimónides, Raimundo Lulio, Fox Morcilo, Santa Teresa de Jesús, Olavide y Custodio, entre otros. Pese a la dificultad reconocida en la diversidad y divergencia de pensamientos, Sama en voz de Castro escribirá: «decidme ahora si hay entre las modernas filosofías nacionales alguna que tenga más noble abolengo, ni que haya recibido de su primer progenitor más rica herencia» (p. 94).

*Educación física de la mujer*⁷⁸

En primer lugar, el extremeño alertaría del lugar que ocupa la educación de la mujer dentro de las líneas del congreso pedagógico de 1892, donde se presenta esta exposición también publicada en el BILE. En segundo lugar, realizó una crítica histórica en el contexto de los pueblos latinos por poner no solo en un lugar inferior a la mujer sino también por acusarla de todos los males. Seguidamente aludió a una serie de prácticas aberrantes que la educación doméstica del momento acometía contra el desarrollo natural de las niñas. A estas por su condición se las viste o se las mantiene recluidas sin la libertad que los cuerpos infantiles deben tener para su óptimo desarrollo. Lo que daba lugar como señala Sama, a múltiples enfermedades o síntomas en

⁷⁸ Educación física de la mujer. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Joaquín Sama (1892). BVPB BILE, n.º 381, pp. 371-379.

estas: palidez, anemia, neurastenia, perturbaciones digestivas, depresiones torácicas, etc. La condición social de la mujer burguesa, obligada a mantener una apariencia frágil, y a la vez perfecta entra de lleno en contradicción con la salud física. Como contrapunto a ello, el institucionista extremeño apelará a un ejemplo antepasado, al canon de belleza griegos y a la reflexión sobre los ejercicios que, la mujer helénica, debía hacer para aparecer de tal forma en las reproducciones esculpidas de las famosas estatuas que hoy día conocemos.

Por otro lado, va argumentando las características fisiológicas de la mujer, no desde un punto de vista negativo sino dando constancia, a través del citado de investigaciones publicadas, de una característica natural y óptima de la mujer. La cual debe ser potenciada con una educación física que se lo permita.

Desde el ámbito familiar, según Sama, se deberían asentar los cimientos de una buena salud física, con hábitos concisos que va exponiendo el extremeño. De otro lado, la Escuela debe continuar esa obra, pero haciendo reformas en su proceder: con cambios en sus instalaciones y modificaciones de sus métodos didácticos. En la labor gimnástica cita el trabajo también publicado en el BILE de Ángel Mosso, especialista italiano en ese ámbito.

Para concluir, Sama trajo a colación los ejemplos de países europeos donde se están realizando avances como son Inglaterra, Francia, Alemania y Bélgica. Para España se conformaría con pedir unos mínimos: el no tomar a la mujer como ser de condición inferior a la del hombre, mejorar la educación física primaria de la mujer en el hogar, lograr una coordinación entre Familia y Escuela para que se exijan unas condiciones mínimas para la higiene femenina en ambos contextos, potenciar actividades al aire libre, en el campo para las niñas; para terminar, aludiendo a las colonias escolares como complemento a tales estrategias y fines.

*Doña Concepción Arenal*⁷⁹

Joaquín Sama con estas líneas es uno de los que se prestó a homenajear y traer a la memoria de todos la figura y obra de Doña Concepción Arenal, en ese momento, recientemente fallecida. De su figura planteó Sama que era necesario estudiar y convertir lecciones. Ya que, desde su pensamiento,

⁷⁹ Doña Concepción Arenal. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Joaquín Sama (1893). BVPH BILE n.º 384, pp. 44-48.

en la autora siempre afloraron la preocupación y el desvelo por los males de la sociedad. Pero además un inconsolable tesón por igualar y defender a la mujer, tanto en el panorama social como en el intelectual. A esto dedicó Sama un elevado argumentario, apoyándose en reflexiones e ideas de la propia Concepción Arenal. Su recuerdo, por tanto, se fortalecería con la continuación de la defensa del ideario de la autora, manteniendo así viva su memoria y su obra.

*Don Antonio Machado y Álvarez*⁸⁰

Joaquín Sama escribió estas líneas atendiendo a la pérdida de Don Antonio Machado y Álvarez. Sumada al reciente fallecimiento de Doña Concepción Arenal, antes de acometer un rico homenaje al ilustre poeta, realizaría una solidaria mención a los hombres que cada día se juegan la vida construyendo los modernos edificios de las ciudades. Señalaría que, de los obreros, no nos acordamos, y tristemente pierden la vida sin que ocupen la mente ni las palabras de los demás. Al margen de esta cuña introducida por el extremeño, siempre preocupado por la cuestión obrera, continuaría alabando las virtudes de Machado. A lo largo de las cuatro páginas que le dedica va haciendo referencia a sus aficiones e hitos más solemnes. Destacando su polivalencia que tan fructíferos resultados dio. Además, realizó una alegoría descriptiva de sus obras y escritos que dan brillo al homenaje de su figura. En este sentido Sama se detuvo en la vertiente pedagógica y señaló la obra en la cual, según él, Machado representa su idea de enseñanza, *Titín (estudio sobre el lenguaje de los niños)*. Sama escribió al respecto que Machado «estaba en la corriente central de la pedagogía moderna, y conforme, pues con los procedimientos objetivos de las lecciones de cosas y de la intuición, en sentido verdadero de esta palabra, y en contra de todo lo subjetivo, verbalista é infundado de los procedimientos intelectualistas medioevales» (p. 127).

*Apuntes sobre la significación del verbo ser*⁸¹

Con un lenguaje bastante complejo y marcadamente reflexivo, Sama realizó este escrito ilustrativo sobre la significación del verbo ser. Colocó a

⁸⁰ Don Antonio Machado y Álvarez. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Joaquín Sama (1893). BVPB BILE, n.º 389, pp. 125-128.

⁸¹ Apuntes sobre la significación del verbo ser. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Joaquín Sama (1893). BVPB BILE, n.º 390, pp. 141-144.

este y al verbo existir en contraposición y, a partir de ahí, elaboró todo un análisis crítico del lenguaje y del metalenguaje de estas dos formas verbales que apoya con alusiones a otros elementos gramaticales. Se trata de una verdadera dosis de teoría lingüística que el extremeño concluye con las siguientes palabras:

Todo lo que existe tiene una forma, todo lo que tiene una forma es de algún modo, ó tienen un fondo del cual sea la forma, lo cual equivale á decir que todo lo que existe es. De esta íntima proximidad de la esencia y de la existencia, los gramáticos se han apoderado, pudiendo decir que todo lo que es existe y que todo lo que existe es, y emplear, en vista de ello, á veces el verbo ser por existir y decir que el verbo sustantivo indica la existencia (p. 144).

*La educación intelectual mediante las ciencias naturales*⁸²

No es lo que se enseña, sino la consideración que se les da las cosas o cuestiones que se enseñan y que, por tanto, revierten en el modo de enseñarlas. Esta idea era la que trató de explicar Joaquín Sama en este artículo. Para ello utilizó el ejemplo de las ciencias naturales y más concretamente en casos concretos de zoología. Con detalles de experto biólogo, Sama realizó continuas alusiones a procesos y términos de la mencionada ciencia. Así, desde esta fundamentación utilizada como símil, criticaría aspectos como la división o corte de secciones o apartados en los libros, como si sin ningún tipo de criterio se realizasen fisuras en las formas de alcanzar el conocimiento que, por otro lado, no son propios del desarrollo natural.

*La asignatura de Derecho en la Enseñanza Normal*⁸³

Joaquín Sama argumentó en este artículo, publicado en la sección de Pedagogía del BILE, ideas sobre la importancia que tiene la enseñanza del Derecho en los programas de toda Escuela. Situó a esta disciplina al lado de la Moral como aspectos fundamentales y constitutivos de la Ética. Este pensamiento lo genera desde el peso circunstancial de la formación del magisterio en conocimientos de Derecho, y lo sustenta a partir de textos

⁸² La educación intelectual mediante las ciencias naturales. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Joaquín Sama (1893). BVPB BILE, n.º 392, pp. 161-164.

⁸³ La asignatura de Derecho en la Enseñanza Normal. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Joaquín Sama (1893). BVPB BILE, n.º 393, pp. 177-182.

legislativos del momento. A saber, el decreto de 13 de agosto de 1889 donde se consideró la asignatura de Moral y Derecho entre las necesarias para aspirar al título de maestra elemental, superior y normal en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid. Así mismo, aunque a priori, en un aparato legislativo anterior como la Ley de 9 de septiembre de 1857 no parece exigirse la enseñanza de esta disciplina; entre las asignaturas del programa exigido por esta ley aparece una en la que sí tienen cabida contenidos de Derecho: Principios de Educación y Métodos de Enseñanza. Joaquín Sama llegaría a este razonamiento mediante la labor de Pablo Montesino. Este reorganizó la enseñanza pública y especialmente abordó cuestiones sobre la formación en las escuelas normales de maestros y en la Universidad Central de Madrid. Citando a su manuscrito relativo al Curso de Educación y Métodos de Enseñanza y Pedagogía, explicado en el decurso de los años 1840 y 1841, Sama terminará de defender la enseñanza del Derecho como algo inherente a la Escuela y la Cultura del pueblo, cuestión que vendría realizándose con anterioridad a la publicación de este artículo.

*La escritura corriente y D. Pablo Montesino*⁸⁴

Joaquín Sama comenzó la escritura de este artículo, realizando un recorrido histórico acerca de la aparición de la lectura y la escritura y la transmisión de estos actos del intelecto humano. Este recorrido no lo hizo desde la simple enumeración consecutiva de hitos en orden cronológico, sino que ofreció un razonamiento pedagógico que obliga a no separar la teoría de la práctica. Por ello, dota de significado a esos hitos razonando sobre la causa y efectos que han ido generando el progreso en la enseñanza de la escritura.

Tras la introducción, el pedagogo extremeño expuso las distintas vertientes que en ese momento parecen protagonizar la enseñanza de la escritura en España: la Corriente y la Caligráfica. Al respecto dirá lo siguiente:

cuando llega el caso de aprender la Escritura, surge la cuestión de si ha de consistir esta en un medio fácil, correcto, usual, al alcance de todos para comunicarse útilmente entre sí; ó por el contrario, patrimonio de pocos, difícil, raro, artístico. Surge en suma el problema de si la escritura ha de ser la corriente o la caligráfica (p. 196).

⁸⁴ La escritura corriente y D. Pablo Montesino. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Joaquín Sama (1893). BVPB BILE, n.º 394 y 395 pp. 193-202.

Tras exponer la doble vertiente, Sama expone un análisis de ambos formatos tratando las características de uno y otro. De sus palabras indudablemente se decanta por el estilo Corriente de Pablo Montesino, en lugar del Caligráfico de José Francisco Iturzaeta. Por su sencillez, pragmatismo, o por ser potenciador de la creatividad en los niños amén de por su mayor facilidad de corrección de errores de normal aparición. Todos estos, elementos positivos para Sama que el método Caligráfico no posee, por su naturaleza reproductora de un único modelo de letra artístico a la par de rígido.

Esta disertación no la hizo de manera aleatoria o superficial, el extremeño fue argumentando estas razones aludiendo a las obras que representan cada vía de enseñanza de la escritura. Por un lado, el *Curso de educación, Métodos de Enseñanza y Pedagogía* de Pablo Montesino y por otro el *Arte de escribir la letra bastarda española* de José Francisco Iturzaeta.

Finalmente, Sama terminaría su artículo volviendo a la reminiscencia histórica, haciendo un recorrido por las formas de escritura antigua: egipcia, griega, fenicia. Y la de los pueblos modernos, reflexionando acerca de su evolución hacia un alfabeto y ortografía actuales, no exento de dificultades para su aprendizaje. Así mismo, se permitió la licencia de vaticinar la evolución hacia una simplificación de la escritura hacia la taquigrafía que mejoraría la forma en que se practica y por tanto se enseña esta.

*Una lección de mineralogía a los párvulos*⁸⁵

Con este texto Joaquín Sama realizó una detallada descripción de lo acontecido en una clase de mineralogía con párvulos. El extremeño escribió sobre lo acontecido en el aula atendiendo a diversos aspectos: la conducta y el ánimo de los niños y niñas, el contenido que se trabaja, -el reconocimiento de distintos tipos de rocas- y la metodología utilizada para ello. Deteniéndonos en esto último, debemos señalar que Sama utilizó una metodología activa. Los alumnos y alumnas son llamados a la participación constante, tanto individual como general, por medio de preguntas realizadas por el profesor. Así mismo, el ámbito manipulativo está presente pues Sama, proveía a cada uno de los alumnos y alumnas de un ejemplar de roca para su reconocimiento visual y manual. Todo

⁸⁵ Una lección de mineralogía a los párvulos. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Joaquín Sama (1893). BVPB BILE, n.º 400 y 401 pp. 289-293.

bajo una libertad coordinada, alternándose intervenciones de profesor y alumnado y potenciando la confianza y autoestima de los niños, no solo desde el plano intelectual sino también desde el moral con el cuidado y mantenimiento del material. En suma, cuarenta y cinco minutos de clase de mineralogía con párvulos con un marcado carácter motivador y activo. Con un fin claro señalado por Sama: el regocijo, el disfrute y la felicidad tan propio de niños y niñas de esa edad.

*Nuestros alumnos en Portugal*⁸⁶

Siendo ya Catedrático del Instituto de Guadalajara, este sería el último texto publicado por Sama en el Boletín. En él se narran las andanzas que, junto a Sama, compañeros profesores, y alumnos vivieron durante julio y agosto de 1894 en una excursión a Portugal. El punto de residencia fue Figuera da Foz de Mondego al que fueron siguiendo la línea de Madrid, Cáceres, Portugal. Una localidad que como señaló Sama, hospeda en los meses de julio y agosto a extremeños y salmantinos.

En su escrito, Sama no se limitaría a contar las ventajas para la salud de los infantes que tiene una estancia como esta, sino que ofreció al lector las distintas actividades, visitas y vivencias que los niños y niñas, o como él llama, excursionistas, tienen la oportunidad de aprovechar y que sin duda amplían las fronteras de su cultura. Algo que se consiguió no solo viendo el museo arqueológico municipal de Figueira, sino también reflexionando sobre el paisaje, la cultura popular, la artesanía, los oficios, la orografía y el clima, gracias a los paseos y las expediciones que estos hicieron en el marco de la cotidianidad del enclave. En definitiva, lecciones de historia natural, de geología, de física, y de economía, vividas en las hermosas playas, el cabo y con el acervo cultural de las gentes de la mencionada localidad portuguesa.

2.3. Análisis de los escritos de Isabel y Nicolás Sama en el BILE

Los hijos de Joaquín Sama, Isabel y Nicolás, tuvieron una participación escueta en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. En el caso de Isabel, heredaría de su padre el afán por la cuestión pedagógico-social y reflexionará sobre la infancia más desvalida en este sentido. Por otro lado, Nicolás se

⁸⁶ Nuestros alumnos en Portugal. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Joaquín Sama (1895). BNE 1364, n.º 419, pp. 57-63.

centrará más en un campo científico-técnico, propio de su formación y posterior dedicación profesional.

*Más sobre protección a la infancia*⁸⁷

Isabel Sama realizó en este artículo una descripción del programa de ayudas a la alimentación, vestido y vivienda de los alumnos de las escuelas municipales de Bruselas. En su análisis trató tanto los progresos y ventajas de estas ayudas como las complicaciones que ocurren en su desempeño. No obstante, señaló la óptima labor que realizan allí, en el país belga, y por ello propuso para España que se reprodujese un símil: una aplicación del Proyecto de alimentación tipo medio para niños de 3 a 12 años al estilo del de Bruselas. Así mismo realizó una descripción detallada de desayunos, comidas y meriendas para los niños y niñas con detalle de gastos y menús para posible implementación con el fin de ayudar a la infancia española.

*El radio*⁸⁸

Nicolás Sama comenzó sus líneas aludiendo a los estudios del matrimonio Curie sobre el descubrimiento del Polonio y el Radio en 1893 y las investigaciones de estos grupos de materiales radioactivos de Becquerel, Demarçay, Berchelot, Delaborde y Hugyns. A partir del fundamento teórico y práctico de las investigaciones de los autores mencionados, Nicolás Sama ilustraría a los lectores explicando las características y propiedades del radio. Así como los experimentos detallados que se estaban realizando con él para investigar más efectos físico-químicos al contacto con otras sustancias.

*Tipos de tiempo*⁸⁹

El propósito central de este artículo fue ilustrar al lector sobre cómo se analizan las condiciones y fenómenos físicos, para predecir la situación concreta de tiempo en un lugar determinado. Tal explicación, la realizó

⁸⁷ Más sobre protección a la infancia. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Isabel Sama (1896). BVPB BILE, n.º 435, pp. 167-169.

⁸⁸ El radio. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Nicolás Sama (1904). BVPB BILE, n.º 530, pp. 157-160.

⁸⁹ Tipos de tiempo. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Nicolás Sama (1916). BVPB BILE, n.º 677, pp. 245-249; 279-285.

Nicolás Sama ejemplificando el proceder de los estudios que se ejecutan para la península ibérica y en concreto España. Habló de los elementos que hay que tener en cuenta para predecir el tiempo atmosférico. Analizó desde el punto de vista del estudio de las isotermas el invierno en la península ibérica. Enumeró distintos tipos de tiempo, deducidos a partir del análisis. Tiempos que, dependiendo de condiciones de altitud o latitud entre otras, generan una diversidad de tiempo invernal en España. Así mismo, aludiría a las situaciones de bajas presiones y de anticiclón junto a los fenómenos de precipitación y sequía asociados a cada uno. Por tanto, una disertación concreta sobre las características y elementos en la tarea de deducir el tiempo en la península ibérica en los observatorios meteorológicos.

2.4. Análisis de los escritos de Juan Uña Gómez y Juan Uña y Sarthou en el BILE

Juan Uña Gómez, quien fuera Rector de la Institución, sin embargo, tuvo una participación reducida en el BILE. Sin contar el discurso de apertura de curso como Rector, solo se publicaría un artículo firmado por él. Un artículo de carácter jurisprudencia y a la vez educativo en el que defiende la validez de estudios de los colegiales españoles de Bolonia. Por otro lado, la participación de su hijo fue abundante. Juan Uña y Sarthou trató temas de política educativa, se acercó a la educación inglesa y fue participante en importantes congresos como el atlético de París o la exposición de Chicago, que analizaría para los suscriptores del BILE. Además, trató materias propias de la sección *enciclopedia* cercanas a otras ramas de conocimiento como la Sociología, la Historia y la Literatura internacional.

*Sobre la validez de los estudios de los colegiales españoles de Bolonia*⁹⁰

Juan Uña Gómez escribió en defensa de una cuestión concreta: la viabilidad de los estudios y títulos de los colegiales españoles en Bolonia. El análisis legislativo y la tradición en esta materia que, tanto desde el derecho público como desde el privado, hizo el extremeño con un compendio de argumentos en contra de aquellos que querían privar de la convergencia y convalidación de estudios, fue locuaz y pertinente:

⁹⁰ Sobre la validez de los estudios de los colegiales españoles de Bolonia. BILE Sección: Enseñanza y Educación. Artículo firmado por Juan Uña Gómez (1889). BNE 1364, n.º 287, pp. 21-22.

en la subsistencia y eficacia del precepto de la Ley recopilada de que queda hecho mérito y que no ha sido hasta hoy legal ni formalmente derogada en tiempo alguno (porque las Reales Órdenes de 1853, 1877, y 1886, igualmente citadas, no han podido derogarla, dado nuestro sistema constitucional) se entiende, decimos, que los grados obtenidos por nuestros colegiales de San Clemente, en Bolonia, son válidos en España y deben ser tenidos como colacionados en España, una vez comprobada su autenticidad (p. 22).

Por otro lado, estando ya resuelta la cuestión, expuso para finalizar la comparación con los casos no tan lejanos que tienen que ver con otros países como Irlanda e Inglaterra, que disfrutaban de colegios en Valladolid y Salamanca. Así como la relación de genio, origen, lengua, religión, histórica, jurídica y política entre España e Italia, que es más de hermandad que de discordia.

*Las ideas del anarquismo según Kropotkin*⁹¹

En este caso se trató de la publicación de un resumen de los trabajos realizados y discutidos en la clase de Filosofía del Derecho de la Universidad de Madrid del curso de 1894. A lo largo de sus líneas, se expuso la discusión de distintos conceptos y razonamientos relacionados con el pensamiento del político, geógrafo y naturalista ruso. A modo de ejemplo, estos serían: los medios de producción, la propiedad pública y privada, el papel del Estado, la expropiación, el colectivismo, las condiciones de trabajo, las diferencias entre el comunismo autoritario y el comunismo anarquista, el salario y la riqueza social, entre otros.

*Los congresos de educación, en la exposición de Chicago de 1893*⁹²

Juan Uña y Sarthou expuso en este artículo una compilación de lo acontecido en los congresos de temática educativa celebrados en Estados Unidos por la conmemoración del descubrimiento del nuevo continente. Tales eventos, como señaló el autor, fueron promovidos y organizados por instituciones como el General Educational Committee of the World's Congress Auxiliary o la Asociación de Educación Nacional. Entre los temas

⁹¹ Las ideas del anarquismo según Kropotkin. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1894). BVPB BILE, n.º 409, pp. 119-126.

⁹² Los congresos de educación, en la exposición de Chicago de 1893. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1894). BVPB BILE, n.º 415, pp. 300-302.

abordados en los más de 15 congresos celebrados nos encontramos con: la educación superior, la educación en los jardines de infancia, la educación manual y artística, los maestros de sordo-mudos y los de ciegos, la extensión universitaria, la educación profesional de los maestros, la enseñanza industrial y manual, la enseñanza comercial y de negocios, la educación física, y la psicología racional y experimental aplicada a la educación entre otros.

Uña señalaría al respecto que de estos congresos se ha obtenido una:

combinación de la experiencia y de las innovaciones de los pedagogos contemporáneos; y de aquí que las actas de sus sesiones sean así mismo viva expresión del estado actual y de la deseada reforma en cuestiones de enseñanza; debiendo notarse muy especialmente el sentido práctico que ha respirado la redacción de los temas, planteando cuestiones claras y concretas, con objeto de huir de vagos e interminables discusiones, ventaja pretendida y alcanzada, gracias, tal vez, al criterio positivo de los norte-americanos encargados de la organización y dirección de esta asamblea (p. 301).

Finalmente aludirá Uña a la calidad de la congregación de congresos, señalándolos con el apelativo de los más importantes celebrados hasta la fecha en el mundo. Apostillando que, en ellos, el papel de la mujer –visto allí como paritario con el hombre– ha sido determinante para el éxito de la consecución de los mismos.

*El congreso atlético de París*⁹³

Dar noticia del congreso atlético de París fue el fin de este artículo. En él Juan Uña y Sarthou dio buena cuenta del progreso y avances de la educación física en Europa más allá de –la siempre presente por su arraigo– corriente anglosajona. La idea fundamental que se trató durante la celebración de dicha asamblea, y de la cual han derivado la mayoría de los trabajos ha sido el *amateurismo*. Este término, de cuño francés, presenta un enfoque en el que los deportes y ejercicios físicos deben tomarse como una educación final en sí misma. Como un componente educativo necesario en la integralidad de la formación del individuo. Además de dicha reflexión de carácter pedagógico, en los días en que se celebró el evento, surgió la idea de refundar lo que a día

⁹³ El congreso atlético de París. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1894). BVPB BILE, n.º 413, pp. 250-251.

de hoy conocemos como Juegos Olímpicos de la era moderna. Se propuso además la fecha de 1896 y el lugar, Atenas, como inicio de dicha celebración deportiva. Empresa que acabaría teniendo lugar y que aún se desarrolla con elevado éxito.

*Notas acerca de la literatura en 1894*⁹⁴

En esta ocasión Uña y Sarthou escribió una crónica sobre el panorama literario internacional. Realizó un recorrido por las obras estrenadas o publicadas en el año 1894 para así informar a los lectores de las corrientes y de las opiniones de la crítica. Fueron objeto de sus líneas: la novela y el teatro francés, la poesía lírica de Inglaterra, su novela y teatro. Así mismo, también puso la mirada en las manifestaciones de otras literaturas, las de los países del norte; destacando a Rusia, Polonia o Dinamarca. Por último, concluyó esta crónica haciendo balance del nuevo producto publicado en Alemania, Italia, Austria y Estados Unidos.

*La discusión parlamentaria sobre Instrucción Pública*⁹⁵

En esta ocasión Juan Uña y Sarthou recogería el debate parlamentario sobre la instrucción pública y sobre los presupuestos del Estado para con esta. Entre los intervinientes más destacados que vertieron sus argumentaciones ante el resto de los diputados de la cámara se encontraron: Sr. Carlos Groizard, Sr. Álvarez Capra, Sr. Bosch (Ministro de Fomento), Sr. Becerro de Bengoa, Sr. Vicenti (Director General de Instrucción Pública), Sr. Cárdenas, Sr. Serrano Díez, Sr. Labra (Rector de la Institución Libre de Enseñanza), y el Sr. Salmerón. Los temas discutidos tuvieron que ver con propuestas que van desde la supresión del Ministerio de Fomento, para en su lugar, crear uno de Instrucción Pública y Bellas Artes y otro de Obras Públicas, Agricultura Industria y Comercio, hasta la cuestión de la libertad de enseñanza. Pasando por la cuestión de la enseñanza de la religión costeada por el Estado, inspección, el número y la distribución de las Escuelas Normales, el consenso político en materia de instrucción pública o el pago a los maestros.

⁹⁴ Notas acerca de la literatura en 1894. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1895). BNE, 1364 n.º 418 y 420, pp. 27-30; 93-95.

⁹⁵ La discusión parlamentaria sobre Instrucción Pública. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1895). BNE 1364, n.º 427, pp. 296-300.

*Notas acerca de la literatura francesa en 1895*⁹⁶

Juan Uña y Sarthou proyectó su mirada sobre la literatura francesa, realizando una recopilación y recensiones de las obras y autores que durante el año de 1895 coparon la esfera literaria francesa. A tal respecto, en el artículo escrito en el Boletín aparecen ejemplos representativos como los de «Por le coronne» de Francisco Copée, «Les tenailles» de Paul Hervieu, «La Petit Paroisse» de Alfonso Daudet, y «Terre d'Espagne» de René Batin, entre otros.

*La idea de la educación*⁹⁷

En este caso Uña y Sarthou realizó para el BILE una recensión del artículo titulado «Sobre la definición de la educación» de Mr. Findlay, publicado en la revista *The Journal of Education*, de Londres. Se trató de una exposición sistemática de la pedagogía, en la que se abordaron cuestiones como la acción educativa y su reflejo en la sociedad, las necesidades del educando, los fines generales de la educación, la administración de la educación y el proceder en esta. Estos tres últimos aspectos, planteados por el autor de la obra, son esbozados como elementos alrededor de los cuales pueden colocarse todos los problemas de la teoría de la educación.

*Los gremios en España en los siglos VIII al XI*⁹⁸

Durante la veintena de páginas que componen este trabajo publicado en la sección «enciclopedia» del Boletín, Juan Uña y Sarthou escribiría acerca de la temática gremial en España durante los siglos VIII a XI. Aludió a la necesidad de tratar el estudio de las fuentes históricas que no solo hablen de las monarquías, los conflictos bélicos, las luchas por el dominio territorial y el culto espiritual. Y con ello, abordaría la prioridad del estudio social y económico.

Por tal argumento, inició la materia de los gremios en España en el mencionado espacio temporal. A tenor de lo escrito, el autor fue trabajando la ilustración de dichos aspectos agrupándolos bajo distintos epígrafes. Por

⁹⁶ Notas acerca de la literatura francesa en 1895. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1896). BVPH BILE, n.º 432 pp. 93-96.

⁹⁷ La idea de la educación. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1897). BVPH BILE, n.º 451 p. 301.

⁹⁸ Los gremios en España en los siglos VIII al XI. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1899). BVPH BILE, n.º 476 y 477, pp. 336-345; 374-383.

ejemplo, en primer lugar, habló de la localización temporal de la cuestión estudiada y a su vez de la falta de datos actuales sobre el objeto tratado. Señaló aspectos sobre los medios indirectos para el conocimiento de las corporaciones de trabajo respecto del arte, la industria o del municipio donde se estableciesen. Así mismo, reflexionó sobre la subsistencia de corporaciones de trabajo en este periodo, a lo que lanza conjeturas y expone datos de lo acontecido en el país vecino, Francia.

Para terminar, escribiría sobre la continuidad en este periodo de la tradición corporativa y de lo acontecido al respecto en la España árabe.

*Desde Toynbee Hall*⁹⁹

Juan Uña y Sarthou en uno de sus viajes a Inglaterra visitó la comunidad de Toynbee Hall. Este artículo es en sí una crónica de dicho viaje. Toynbee Hall era una residencia-comunidad fundada para coser, en la medida de lo posible, la brecha social en parte de la sociedad inglesa. Sus residentes y miembros colaboradores conformaban una comunidad donde se vivía la autonomía y la anarquía en el sentido de la nula imposición de cometidos, pero con un equilibrado sentido del deber, que proveía de cohesión a la institución para el logro de sus fines. Toynbee representa la igualdad y la diversidad con un ideario democrático que se sustenta y se enriquece con lo encontrado en su entorno:

no desdeña el apoyo de las universidades inglesas, aristócratas y privilegiadas; Toynbee Hall, abierto a todas las confesiones y a todas las ideas religiosas, acepta la dirección de un canónigo anglicano; Toynbee Hall censor de la gestión administrativa, se infiere para realizar su obra en los organismos existentes, en el School Board, en los centros municipales; de todos ellos toma su fuerza y sus medios (pp. 3-4).

En su artículo expuso notas de cómo acompañó a ciertos residentes, colaboradores en la obra de la institución, para comprobar qué cometidos realizaban. De este modo, con uno de ellos realizó una serie de visitas a centros educativos, donde destacó una peculiaridad que todavía en España no había empezado a tenerse en cuenta. Se trató de la educación especial denominada allí: «feble minded boys». También señalaría aspectos de la

⁹⁹ Desde Toynbee Hall. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1903). BVPH BILE, n.º 514 y 515, pp. 1-5; 33-40.

infraestructura inglesa, destacando el gusto inglés por hacer del entorno educativo un sitio agradable.

Acompañado por otro residente visitó hogares para realizar un padrón de niños que no asistían a la escuela, analizando las causas y dirimiendo si la madre o padre debían o no asistir a un juez para que decidiese sobre cada caso de absentismo.

Entre otras acciones que se realizan o se potencian desde Toynbee Hall, se encuentran las colonias escolares, la inquietud por la naturaleza de los juegos en las escuelas públicas del entorno, la realización de excursiones, la preocupación por cuestiones jurídicas sobre todo entre patronos y obreros (para lo cual, los residentes y colaboradores de Toynbee Hall son miembros de los comités y Consejos locales y municipales, como por ejemplo el London County Council, el Local administrative Board o el Town Council, entre otros).

Por último, Uña y Sarthou habló del contexto social inglés en un esfuerzo para que los lectores entendiesen el verdadero sentido de Toynbee Hall. Terminaría haciendo alusión a otros centros que también se proponían ciertos cometidos sociales y educadores como son: Mansfield House, Oxford House, Passmore Edwards Settlement, Chalfont House, y la Women's University Settlement.

Algunos tipos de escuelas de segunda enseñanza en Inglaterra¹⁰⁰

Juan Uña y Sarthou analizaría la segunda enseñanza inglesa a partir de los rasgos de varios centros de enseñanza. A lo largo de su disertación fue exponiendo un cúmulo de datos relativos a instituciones de la City londinense; fundamentalmente: tipo de alumnado, planes de estudios, y estructura de la enseñanza, etc.

En el artículo se pueden distinguir dos partes, una primera en la que se dedicó a clarificar los fundamentos de la educación inglesa más arraigada; aquella ofrecida por las public schools. En este sentido, saltan a la palestra los nombres de centros fundados en los siglos XIV, XV, XVI y XVII como los de Eton, Harrow, Winchester, Westminster, Charterhouse, Rugby o Shrewsbury. Instituciones que gozaban de un arraigo propio de su longevidad, pero también de una floreciente vida en la que se encarnan los ideales más puros de la pedagogía inglesa. A saber: el cultivar alumnos pertenecientes a la aristocracia

¹⁰⁰ Algunos tipos de escuelas de segunda enseñanza en Inglaterra. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1904). BVPB BILE, n.º 526, pp. 1-4.

donde se eleve el espíritu, se fomente el idealismo cultural, el refinamiento y su sentido moral. Por tanto, una educación que se aleja de las enseñanzas profesionales en pos de la enseñanza clásica. La vista como propia de un gentleman. Para que este ideal educativo se forje aparecen algunos rasgos que son muy ensalzados en la pedagogía inglesa. Amén de los estudios clásicos, el fenómeno tutorial en el que se establecen lazos íntimos entre maestro y discípulo, y el culto al cuerpo mediante la actividad física y el deporte son agentes fundamentales para completar la educación del caballero inglés.

La segunda parte de este escrito la dedicó Uña a la descripción de otras instituciones. Son el caso de St. Paul's School, Christ's Hospital, University College School, Mercer's School, Cooper Str. School y la Foundation School. En los párrafos dedicados a estas, Uña fue señalando una serie de distinciones que las separan de lo que podríamos denominar como la enseñanza media más tradicional. Esto se representa en que el tipo de alumnado no es de clase alta y perteneciente a la aristocracia sino burguesa o menos acomodada. O en los planes de estudio más cercanos al pragmatismo, a una enseñanza profesional que prepara a los alumnos para desempeñar los trabajos en la City londinense.

*El descanso dominical en legislación austríaca*¹⁰¹

En este escueto pero conciso artículo, Juan Uña y Sarthou, realizó un análisis socio-laboral de la situación del derecho al descanso laboral en Austria. Concretamente, en cuanto al descanso laboral semanal que se circunscribe al domingo. El autor realizó esta disertación para los lectores del BILE a través de un esquema en el que fue exponiendo la situación de los antecedentes legislativos, la legislación vigente y la ejecución de la ley. Con ello puso voz a los derechos de los obreros, pero también a las inquietudes de la industria o el comercio en lo relativo al descanso dominical.

*Educación inglesa*¹⁰²

En este caso, el autor comenzaría aludiendo a la terminología inglesa de las etapas educativas para acabar centrándose en la etapa de educación secundaria. Siempre en clave o condición político-educativa, Uña y Sarthou

¹⁰¹ El descanso dominical en legislación austríaca. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1904). BVPH BILE, n.º 529, pp. 122-123.

¹⁰² Educación inglesa. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1904). BVPH BILE, n.º 530 y 531, pp. 129-138; 169-181.

habló de la tipología de centros de enseñanza media en Inglaterra, de la visión y utilidad de la enseñanza, de las reformas necesarias, de la vertiente pública y privada de la educación secundaria, y de la obra del Estado inglés en materia de segunda enseñanza respecto a otras etapas.

Manteniendo el foco sobre la enseñanza media inglesa, realizó un abordaje sobre las *publics school* y en concreto hacia dos instituciones concretas, Eton y Harrow. Con ellas siempre como ejemplo, fue realizando una serie de alusiones a conceptos clave de la educación inglesa. Siempre asociándolos y clarificando su valor en tanto en cuanto forman parte de un sustrato cultural e idiosincrásico del país británico.

Por ejemplo, ilustró a los lectores sobre el fenómeno denominado como *faggins*, una especie de relación subordinada entre alumno veterano y alumno principiante, que se reproducía en muchas de las instituciones de segunda enseñanza inglesa. En un principio, la estrategia se concibe como una forma de control debido a la escasez de profesorado, como un sistema monitorial, pero que posee matices dependiendo de la institución. Otro fenómeno es el denominado como *tuiton* o tutoría. Base pedagógica fundamental de la *public school*. El sistema de tutorías favorecía la relación íntima entre profesor y alumnado.

Además del valor dado a los deportes y a la enseñanza denominada como clásica, Uña señaló el destacado valor dado a la idea de no separar la instrucción de la educación. Una labor que genera una máxima: «*manners making the man*», algo que hace referencia a la consideración elevada de la educación del hombre por encima del saber. De todo ello se deriva un elevado carácter moral en el proceso educativo y el acuñamiento del término *caballero* o *gentleman*.

Una aportación que citó Uña en su texto aclararía esta idea:

estas son las cualidades que hacen a los alemanes admirar las *publics schools* y decir: «nuestras escuelas secundarias están muy por encima de las inglesas en conocimientos, pero la educación de estas es más positiva porque da mejor preparación para la vida» (p. 176).

A colación de esto, el autor señaló cómo se percibe el amor y honor por la institución en la que los alumnos son educados, algo que es inculcado desde el inicio.

es un ambiente en el que se aprende a ser *gentleman*, a ser valiente y a ser fuerte, no porque lo enseñe nadie, sino porque lo produce la tradición

de la casa en la que hay una nota de honor colectivo, del que cada alumno se considera partícipe y por el que se obliga a velar (p. 178).

Un conjunto, por tanto, de pasión, tradición y profundidad que sustentan la educación secundaria en las public schools inglesas.

*Inglaterra, los sin-trabajo: problema nacional*¹⁰³

Uña y Sarthou abordó otra cuestión socio-laboral en este trabajo para el BILE, también publicado en la Revista mensual Ateneo. Trató uno de los temas que en su contemporaneidad más irritaba en la política inglesa. Un mal que se había consolidado y que se constituía en una masa de personas sin empleo, o como lo denominaban los ingleses: unemployed. En las líneas escritas por el autor se abordaron las acciones políticas y de beneficencia que se estaban llevando a cabo para tratar de solucionar esta situación. Sin embargo, la cuestión se tornaría como difícil pues se trató de una masa con un problema de patología social. No se está hablando de obreros sino de vagabundos, maleantes, borrachos, etc. Gente exenta de recursos que forma parte de un país y una sociedad considerada como rica y próspera. A ello Uña diría que en la reflexión sobre las causas se encontrará más cerca el camino de la solución, y terminaría planteando un análisis acerca de los medios tanto directos como indirectos para responder a la compleja problemática.

*Política de la enseñanza*¹⁰⁴

Esta publicación centró su temática en las discusiones acaecidas en el Senado en lo relativo a una proposición de la *Ley sobre la validez de títulos académicos extranjeros en España*, presentada el 20 de octubre de 1905. Sin embargo, a esta le haría frente un dictamen de la Comisión del Senado un 3 de noviembre de 1906 en la que la idea central de la proposición de ley fue altamente modificada.

Aquella inspirada indudablemente en la idea de que la enseñanza dada en los establecimientos extranjeros puede bien equipararse a la nacional y hasta

¹⁰³ Inglaterra, los sin-trabajo: problema nacional. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1906). BVPB BILE, n.º 551 pp. 61-64.

¹⁰⁴ Política de la enseñanza. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1907). BVPB BILE, n.º 562, pp. 7-13.

favorecer nuestra cultura, abre las puertas, casi de par en par, a los estudiantes y españoles graduados en otros países. La Comisión, entendiendo que no es prudente este sistema de confianza tan ilimitada, no admite los títulos extranjeros como válidos, sino previa demostración «mediante un examen de carácter esencialmente práctico o experimental, realizado ante un tribunal constituido por profesores de los establecimientos de enseñanza oficial análogos a los que confirieron en el extranjero el grado de que se trate (Art. 3º)» (pp. 7-8).

El artículo escrito por Juan Uña y Sarthou recogió las discusiones y las propuestas, así como los enunciados presentados a tal dictamen. En el apartado final del escrito de Uña y Sarthou se hizo mención a los artículos definidos en la versión última de la ley aprobada.

*Bases para una reforma de nuestra instrucción pública*¹⁰⁵

Este artículo fue también una ponencia presentada a la Asamblea del partido Reformista siendo Juan Uña y Sarthou diputado. En ella expuso doce propuestas de reforma para la educación en España: 1) Dar más poder al Estado en materia de educación sin menoscabo de la libertad de enseñanza, elevando su responsabilidad como defensor del derecho a la educación. 2) Dotar de mayores medios para que este no solo sea un derecho sino también como señala el autor, un hecho. 3) Caminar, de la enseñanza primaria, a la escuela única; evitando así el vacío entre una sociedad popular sin acceso a los niveles altos del estrato educativo, y una sociedad burguesa apoderada de la enseñanza media y superior. 4) Para ello es necesario legislar más en materia social, para que todo joven obrero tenga la posibilidad de acceder a un sistema de instrucción pública que le permita mejorar sus posibilidades y capacidades. 5) El Estado debe velar por la educación de la mujer, al mismo nivel que la del hombre. 6) Invertir en la enseñanza primaria mediante la mejora de infraestructuras y servicios de inspección con el objetivo de bajar las elevadas tasas de analfabetismo. 7) Mejorar las enseñanzas en materia profesional y técnica. 8) Atender y ayudar a las nuevas iniciativas culturales y de investigación de índole superior que florecen en el país. 9) Apostar por una elevación en el nivel de la estética, llevando a las escuelas la belleza, renovando sus espacios. 10) Multiplicar la inversión en pensiones e instituciones que miran más

¹⁰⁵ Bases para una reforma de nuestra instrucción pública. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1918). BVPH BILE, n.º 705, pp. 363-364.

allá de las fronteras españolas para el cambio y renovación constante en materia científica, cultural y educativa. 11) En todos los centros debe quedar garantizada la libertad de conciencia. 12) Establecer medidas para concienciar a la ciudadanía del valor de la educación y la cultura. Poniendo el foco sobre los padres, para que lleven a sus hijos e hijas a la escuela pública e inculquen en ellos el tesoro que es la educación y la formación. Por último, Juan Uña abogó por la paciencia y la humildad en el logro de todos estos propósitos. Planteará que son tarea difícil, pero estarán más cerca si se tiene claro que la educación como tal debe ser un derecho esencial para todo ciudadano.

*Sobre educación nacional*¹⁰⁶

Lo escrito en este caso en el BILE es el texto de una ponencia leída y aprobada por unanimidad en la Asamblea del Partido Reformista. En ella se reflexionó y aludió a lo que el partido debía hacer para el progreso de la educación en España.

De ello se exponen una serie de conclusiones: aumento considerable del presupuesto en instrucción pública. Focalizar los esfuerzos hacia la mejora de la enseñanza primaria para conseguir alcanzar un mínimo de formación para toda la ciudadanía. Gratuidad de la enseñanza en todos sus grados. Robustecer y perfeccionar la obra educadora del Estado. Revisar la obra legislativa en materia de educación pública en busca de la simplicidad y la coordinación. Revitalizar las administraciones y organismos educativos en pos de la fluidez y la flexibilidad de un sistema vivo como es el educativo. Ejercer inspección sobre la enseñanza privada por parte del Estado. Ejercer tutela moral del niño cuando este está fuera de la Escuela. Procurarse la labor coordinada entre profesorado masculino y femenino, así como la coeducación de los alumnos. El Estado no deberá permanecer indiferente a la elección de los libros para la enseñanza, respetando la libertad del profesor. Revisar la economía en el material de enseñanza y el desigual número de alumnos en las aulas. Mejorar de manera general el sueldo y contribuciones.

Estas conclusiones las planteará atajar el Partido Reformista mediante el cumplimiento de medidas concretas, enfocadas a los maestros, las escuelas,

¹⁰⁶ Sobre educación nacional. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1921). BVPH, BILE n.º 737, pp. 247-249.

los locales, el analfabetismo, la inspección, la cultura elemental general y los institutos o universidades.

*D. Antonio Portuondo y Barceló*¹⁰⁷

Juan Uña y Sarthou fue el encargado de homenajear tras su muerte, a la figura de D. Antonio Portuondo y Barceló. De él destacó su infalible vitalidad, su amor por las ciencias matemáticas y su capacidad para la enseñanza avalada por su trayectoria. Además, destacará Uña su cercanía a los postulados krausistas e institucionistas:

sin ser krausista coincidía con nuestros hombres del krausismo en vivir la vida en función trascendental (...). Fue uno de los nuestros, de los que más íntimamente comulgaron en el espíritu de la Institución, a la que le unieron siempre la idéntica apreciación de la transcendencia de la obra educadora y la decidida vocación pedagógica (pp. 97-99).

Desde el BILE, dónde también colaboraría, se le percibe este recuerdo, quedando su figura siempre viva en sus escritos y sus enseñanzas.

*El señor Cossío*¹⁰⁸

Juan Uña y Sarthou realizó un homenaje a la memoria de Cossío, recién fallecido. Firmó estas líneas como antiguo alumno de la sección 5.^a de la Institución, como discípulo de un hombre que le marcaría en lo intelectual pero también en la más pura esencia del alma. De ahí se derivan unas palabras que más que hacer un recorrido por lo realizado en vida profesional del autor, eran un cariñoso recuerdo de su figura humana. Uña hablará de Cossío como un hombre con fe ciega en su obra, consagrado a la verdad y el amor a los demás. Con una vida llena de actos de coherencia, alejada de la frivolidad. Además de compararlo con el hombre ideal—algo que ciertamente alega un pensamiento de origen krausista—, destacó la relación de perfección filial e intelectual con Francisco Giner de los Ríos:

¹⁰⁷ D. Antonio Portuondo y Barceló. BILE Sección: Sumario. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1927). BVPH BILE, n.º 805, pp. 97-99.

¹⁰⁸ El señor Cossío. BILE Sección: Sumario. Artículo firmado por Juan Uña y Sarthou (1935). BVPH BILE, n.º 905, pp. 193-196.

la íntima unión espiritual del Sr Cossío con Don Francisco es de una complejidad y de una delicadeza de matices extraordinarias. Toda la pasión del amor filial más acendrado, toda la veneración del devoto, la admiración del discípulo, la confianza íntima del amigo, la compenetración del cofrade, la fusión de un ideal común, la labor coordinada para un fin (p. 194).

Así mismo también destacaría la figura en Cossío, del maestro, pero del maestro que no vive para ser él sino para que otros lo sean. En su vida docente señala como digno de mención la alta preparación buscada para según él, la más noble tarea:

la educación del niño no puede ser la obra rudimentaria de hombres vulgares, debe ser, por el contrario, la obra exquisita, delicada quintaesenciada, de los espíritus más selectos que se consagran a ello como a un sacerdocio (p. 195).

Finalmente terminaría este homenaje a Cossío celebrando el candor de su espíritu en lo relativo a la enseñanza y modo de vivir el arte, lo estético, lo bello y lo natural.

2.5. Análisis de los escritos de Urbano González Serrano en el BILE

El extremeño Urbano González Serrano, natural de Navalmoral de la Mata, tiene una intervención en el BILE que consta de dos trabajos. El primero de ellos tratará de verter su opinión sobre los acontecimientos acaecidos por la cuestión universitaria. El segundo de ellos, de trasfondo más psicológico y filosófico es una reflexión sobre una de las emociones del ser humano: la melancolía. Un artículo crítico-pedagógico y otro propio de la sección enciclopedia del BILE que conformaron su colaboración en este importante órgano de difusión científico-cultural.

*Una cuestión pedagógica*¹⁰⁹

González Serrano se dirige a los lectores del BILE entonando un argumentario que hace referencia a las cuestiones universitarias vividas

¹⁰⁹ Una cuestión pedagógica. BILE Sección: Educación y Enseñanza. Artículo firmado por Urbano González Serrano (1888). BNE 1364, n.º 285, pp. 301-302.

en el seno de tal institución. Estas tuvieron como protagonistas tanto a los profesores y alumnado como a quienes, desde el poder, censuraron la enseñanza a su modo de ver «perniciosa» de textos y pensamientos tendentes al librepensamiento y, contrarios al régimen establecido en lo ideológico, espiritual e intelectual.

Partiendo de ese marco, entronca su discurso en la reflexión pedagógica y en las consecuencias de lo sucedido. Lamenta que el trabajo que la institución universitaria y su profesorado invirtieron en formar alumnos democráticos se vea truncado y anquilosado, porque esos mismos alumnos ahora tienen que escuchar unas doctrinas en lugar de ser receptores de formas de hallar conocimiento y verdad:

observamos que el proselitismo y el escolasticismo, que dominan á la función docente y a los órganos de que la desempeñan, son vicios que dan resultados contraproducentes, como demuestra la experiencia. Ni el maestro debe moldear al discípulo, ni imprimir en él su manera de pensar. La función docente, en su doble fin instructivo-educativo, debe trabajar hondo y recio, no para hacer partidarios ó sectarios, ni para extender una manera de pensar, siquiera se estime verdadera, sino para enseñar á pensar, y para enseñar á vivir según lo que se piensa como verdadero (p. 302).

Lanza finalmente unas frases de aliento pues piensa que la semilla puesta por aquellos profesores no podrá ser erradicada.

*La risa seria*¹¹⁰

Urbano González Serrano escribe este breve artículo en el BILE con el objetivo de hablarnos de una de las emociones humanas: la melancolía, o como él la denomina, la risa seria. Meditaría el extremeño acerca de esta como algo inherente a la condición humana, algo propio de los seres que tienen conciencia de lo que ocurre y de lo que aconteció en un pasado. Por tanto, va ligada a la experiencia de la persona como un sentimiento que le persigue o acompaña a medida que va quemando etapas de su vida. Es esta una reflexión que, aunque breve, estuvo cargada de un fuerte cariz metafísico y existencial.

¹¹⁰ La risa seria. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Urbano González Serrano (1892). BVPB BILE, n.º 362, p. 70.

2.6. Análisis de los escritos de Eduardo y Francisco Hernández-Pacheco en el BILE

Eduardo Hernández-Pacheco, extremeño de adopción, pues su familia era de Alcuéscar y ya en sus primeros años de formación los pasó en Extremadura, tuvo un abundante corolario de trabajos que fueron publicados en el BILE. Muchas de las investigaciones y trabajos que realizaría en el Instituto de Ciencias¹¹¹, serán tratadas aquí. Unos trabajos que se centrarán en la disciplina antropológica, paleontológica y geológica, sobre todo, forjándose y erigiéndose como todo un especialista en ese campo en España. Su hijo Francisco seguiría sus pasos, pero su participación en el BILE que también analizamos, fue menor.

*Geología africana*¹¹²

En este caso, Eduardo Hernández-Pacheco, realizó una exposición detallada acerca de la investigación llevada a cabo en Lanzarote y varias isllillas de las Canarias Orientales. El trabajo resultante de dos meses se presentó a los investigadores y docentes interesados en la Memoria 4.^a del tomo IV de las Memorias de la Real Sociedad Española de Historia Natural, la cual se tituló: «Estudio geológico de Lanzarote y de las Isletas Canarias». Dicho estudio trató aspectos característicos de la conformación geológica de tipo volcánico de las islas, ahondando en datos recogidos y analizados tras el trabajo de campo. Realizando, además, una construcción de la historia geológica de las islas, así como una explicación detallada de las láminas y gráficos que la acompañan.

*Los ancestrales terciarios del hombre, según las investigaciones del Dr. Ameghino*¹¹³

El profesor Hernández-Pacheco, en la sección Enciclopedia del Boletín, ilustró a los lectores acerca de la disciplina antropológica. Concretamente

¹¹¹V. apartado sobre Presencia de Extremadura en los centros científicos y de investigación de la JAE.

¹¹²Geología africana. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1910). BVPB BILE, n.º 599, pp. 58-64; 92-94.

¹¹³Los ancestrales terciarios del hombre, según las investigaciones del Dr. Ameghino. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1910). BVPB BILE, n.º 607, pp. 306-313.

orientaría este trabajo hacia aspectos arqueológicos y paleontológicos razonados primeramente desde las investigaciones del Dr. Ameghino, Director del Museo Nacional de Buenos Aires.

En este sentido estructuró el texto en torno a cuatro secciones fundamentales: una primera, acerca de la raza Canstadt en Europa. En segundo lugar, escribió sobre las dificultades para establecer el sincronismo de las formaciones terciarias de la Argentina y las del viejo continente. En tercer término, volvería a las tesis del Dr. Ameghino para hablar de los Ancestrales americanos del hombre. Por último, centró su interés sobre el hecho de que, lo que nos hace humanos, y nos diferencia de otros seres, no debe adjudicarse desde la investigación antropológica a la relación entre el peso y el volumen del cerebro, sino a la morfología de este.

*Resultados de una excursión geológica por la meseta toledana*¹¹⁴

Con motivo de las relaciones que establecía la JAE con profesionales, docentes y centros de investigación, se les pidió a estos, entre los que se encontraban para este caso Eduardo Hernández-Pacheco, la tutela formativa de varios estudiantes de la Junta. Concretamente como señaló el propio Hernández-Pacheco, se les pidió dos aspectos o fines fundamentales: 1.º el trabajo en investigaciones sobre la Geología en España y 2.º la contribución a formar a quienes el día de mañana serán especialistas en esta clase de conocimientos. Para alcanzar estos propósitos, se organizaron una serie de excursiones. En este trabajo se narra la primera de estas salidas, la cual, tuvo por objeto el conocimiento de la geología de la comarca situada al sur del Tajo y que comprende parte de las provincias de Toledo, Ciudad Real, Cáceres y Badajoz. A lo largo de las páginas se describen las distintas etapas del viaje, exponiendo las observaciones y datos relevantes acerca del terreno y estableciéndose hipótesis debatidas entre estudiantes y profesores.

*El profesor don Salvador Calderón y Arana y su labor científica*¹¹⁵

Eduardo Hernández-Pacheco fue quien, en este caso, realizó una nota homenaje a la trayectoria de vida y trabajo del científico del español

¹¹⁴ Resultados de una excursión geológica por la meseta toledana. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco. (1911). BVPH BILE, n.º 666, pp. 218-221.

¹¹⁵ El profesor don Salvador Calderón y Arana y su labor científica. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1911). BVPH BILE, n.º 621, pp. 353-365.

Don Salvador Calderón Arana, fallecido el 3 de julio de 1911. Hernández-Pacheco destacaría de él su bondad, sencillez y modestia en lo personal. Poseedor de una extensa cultura general, con una escritura elegante, será creador de la ciencia de la Mineralogía geológica. Su obra prima, como destacó Hernández-Pacheco será «Los Minerales de España», publicada poco antes de su fallecimiento con el respaldo de la Junta para Ampliación de Estudios.

A lo largo de estas líneas, fue exponiendo a los lectores del BILE la trayectoria personal y profesional de Don Salvador Calderón. Destacándose su labor docente y su capacidad para hacer atractiva a sus estudiantes la disciplina científica. Su papel en la segunda cuestión universitaria, en la posterior fundación de la Institución Libre de Enseñanza, así como sus viajes al extranjero. En este sentido subrayaría sus viajes de formación y desempeño profesional en Ginebra, Heidelberg, Viena o París, en el caso de Europa y su viaje al continente americano para el estudio de la geología de América Central. Entre sus reconocimientos podemos destacar el del nombramiento de Jefe de la sección de Mineralogía del Museo de Ciencias Naturales. En definitiva, toda una vida consagrada a la ciencia a la investigación y a la docencia, que Eduardo Hernández-Pacheco trató aquí de ensalzar y propagar.

*Elementos geográfico-geológicos de la Península Ibérica*¹¹⁶

Este artículo constituyó un análisis de la geografía física y geológica de la Península Ibérica. Eduardo Hernández-Pacheco realizó este trabajo haciendo descripción detallada de las características de diferentes puntos de la península, que son hitos estratégicos en la conformación del terreno. Esta argumentación fue cohesionada y matizada con la localización geográfica y la anexión de una imagen que ayudó al lector a comprender tal excelsa lección. Apuntes específicos sobre la meseta central, la depresión del Ebro y montañas externas limitantes, la cadena costero-catalana, la depresión bética y la cordillera penibética, la orla atlántico-mesozoica y las depresiones terciarias portuguesas, las Islas Berlengas y Farilhões; conforman el cuerpo de este interesante artículo del que era entonces Catedrático de la Universidad de Madrid.

¹¹⁶ Elementos geográfico-geológicos de la Península Ibérica. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1913). BVPB BILE, n.º 634, pp. 27-31.

*El problema de la Investigación científica en España*¹¹⁷

Eduardo Hernández-Pacheco dividiría este escrito publicado en el BILE en tres secciones. En primer lugar, en la parte a la que denominó como organización, expuso los progresos alcanzados por el equipo de científicos del Museo Nacional de Ciencias Naturales. En la segunda de las secciones en las que se dividió esta publicación, denominada por el autor como «la labor», centró su interés en hablar al lector sobre varios de los trabajos que se llevaron a cabo: sintetizando su disertación en los propósitos, métodos y resultados de estos, los cuales se enmarcaron en la temática de la geología del cuaternario de la Península Ibérica. Algunos títulos al respecto son: «Estudio de los glaciares de los Picos de Europa», «Contribución al estudio del glaciario cuaternario de la sierra de Gredos» o «Los glaciares de Sierra Nevada». Por último, en la tercera sección, denominada por el profesor Hernández-Pacheco como «El problema», reflexionaría sobre el creciente interés de los jóvenes investigadores en desarrollar nuevos hitos científicos:

Es un hecho que, tan pronto hemos tenido algunos centros y laboratorios donde existiesen medios de trabajo y personal para dirigir la investigación a ellos han acudido espontáneamente jóvenes llenos de fe y de entusiasmo, deseosos de adquirir cultura y de hacer ciencia laborando en la investigación (p. 112).

Continúa señalando la importancia de seguir debatiendo acerca del doble papel del investigador y del docente, constatando la doble vía del profesor universitario que antes se ha forjado en la investigación y que ahora, además, también enseña a sus pupilos.

En los países de gran producción científica, van juntas generalmente la misión docente y la labor investigadora, pues casi siempre el profesor es investigador, o el profesor llegó a este cargo por sus méritos como investigador. Bien sabido es como reclutan universidades alemanas, norteamericanas, inglesas y en menor escala, las francesas, su profesorado, llamando a ellas a los investigadores de más renombre. Con tales procedimientos, estos países,

¹¹⁷ El problema de la Investigación científica en España. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1918). BVPB BILE, n.º 695, 696 y 697, pp. 40-43; 75-81; 107-117.

que pagan como merecen a sus profesores, resuelven a la vez dos problemas del más grande interés. 1º tener profesores sabios, 2º subvenir indirectamente a las necesidades de un conjunto de laboratorio y especialistas, principales creadores del poderío y de la riqueza nacional (p. 113).

Como solución, el eminente profesor propuso apelar a la acción del pueblo en la llamada consulta de los especialistas, y no dejar la responsabilidad total a los políticos, quienes deben consultar a quienes realmente son partícipes y vividores de la situación.

Nosotros, aunque no nos corresponde legislar, si podemos gobernar, en el sentido de que también se gobierna realizando la acción íntima, poco lúcida y nada aparatosa de guiar y dirigir, haciendo que la opinión demande las convenientes disposiciones legales, función que podemos y debemos realizar desde las aulas y laboratorios en el seno de las sociedades científicas, y proponer en las Corporaciones y en los congresos científicos nacionales (p. 116).

Aportaba con ello una solución a la problemática con formas reformadoras de pensamiento adelantado, con tesis que hoy mismo se pueden llegar a escuchar, y que tratan de dar la voz al profesorado, a los científicos, para que se les escuche y para que las reformas que hoy demanda y que ya demandaba entonces el mundo de la ciencia y la educación en España, sean escuchadas.

Los parques nacionales y los monumentos naturales de España¹¹⁸

Este artículo se correspondería con un extracto de la comunicación publicada en el tomo XX, números 8 y 9, del *Boletín de la Sociedad Española de Historia Natural*. En él, explicó la labor e interés de conservación del patrimonio natural del territorio, gestionado por la *Real Sociedad Española de Historia Natural* y la *Junta Central de Parques Nacionales*. Eduardo Hernández-Pacheco expuso datos sobre las acciones de gestión y conservación del Parque Nacional de la Montaña de Covadonga y el Parque de Ordesa, atendiendo a aspectos tanto de cuidado y conservación de flora como de fauna.

¹¹⁸ Los parques nacionales y los monumentos naturales de España. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1921). BVPB BILE, n.º 732, pp. 86-94.

*La exposición de arte prehistórico español*¹¹⁹

Este artículo versó sobre la celebración de la exposición de arte prehistórico español sufragada y organizada por la *Sociedad Española de Amigos del Arte*. La celebración, según expuso Hernández-Pacheco, se efectuó en España en su primera edición por dos motivos razonables: en primer lugar, la investigación del arte pictórico de los pueblos primitivos y razas fósiles se realizan en territorio español, debido a que la mayoría de manifestaciones artísticas se han encontrado en dicho territorio. En segundo lugar, porque de su estudio se han encargado fundamentalmente equipos de investigación españoles.

Señalado esto, la exposición presentó al público asistente los hitos de investigadores españoles precursores de este trabajo. En este sentido, Hernández-Pacheco dedicaría unas líneas a explicar el aparato metodológico de investigación que se utilizó, así como el material de la propia exposición disponible para los interesados. Concretando sobre las pinturas paleolíticas y neolíticas, y sobre las pruebas de autenticidad aplicadas a dichas manifestaciones.

*Rasgos fundamentales e historia geológica del solar ibérico*¹²⁰

Esta publicación fue un extracto del trabajo leído por Eduardo Hernández-Pacheco cuando ingresó en la *Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*. Fue una extensa disertación donde abordó temas eminentemente geológicos y de geografía física de la Península Ibérica. En una clasificación temática, podemos decir que el autor de la publicación trató lo siguiente: la privilegiada situación de la Península Ibérica en términos de Geografía física, la variedad fisiográfica de la Península Ibérica, los elementos geográficos de la península, entre los que va citando una gran cantidad de ejemplos de los que realiza un serio análisis geológico. Y por último, escribiría un apartado acerca de la historia geológica de la Península Ibérica, con datos precisos de los periodos anteriores a la aparición del ser humano.

¹¹⁹ La exposición de arte prehistórico español. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco BVPH (1921). BILE, n.º 741, pp. 374-383.

¹²⁰ Rasgos fundamentales e historia geológica del solar ibérico. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1922). BVPH BILE, n.º 746, 748, y 749, pp. 149-158; 215-222; 249-256.

*El geólogo D. José Mcpherson y su influjo en la ciencia española*¹²¹

En este caso, el texto que se reproduce en el Boletín, se correspondería con un extracto del discurso inaugural de la sección 4.^a «ciencias naturales» del Congreso XI de la *Asociación Española para el Progreso de las Ciencias*, celebrado en Cádiz en mayo de 1927. El discurso recorrió la figura de José Mcpherson, gaditano, figura de la geología española e internacional del momento. Hernández-Pacheco abordó su trayectoria personal y profesional intercalando datos familiares, de su infancia y juventud, junto con aspectos de su formación académica y su obra investigadora y producción escrita. Hecho que acercó a los que allí estuvieron presentes y a los lectores del BILE a la impronta de este ilustre científico español.

*La Geología y la Paleontología a través de la Historia*¹²²

Este texto publicado en el BILE fue también una conferencia ofrecida por el profesor Hernández-Pacheco el 8 de abril de 1927, esta vez, en la Residencia de Estudiantes. Abrió su exposición haciendo referencia a la juventud científica de la Paleontología y Geología, en el sentido de no haber sido consideradas como disciplinas científicas hasta las primeras décadas del siglo XIX. Sin embargo, continuó señalando el autor, que esto no significaba que, con anterioridad, en otras épocas de la historia de la humanidad, no se hubiese practicado la Paleontología o la Geología. Esta ponencia tuvo como objeto hacer un viaje por los desempeños de distintas civilizaciones y pueblos en esta materia. Por ello, el profesor señalaría como pertinente realizar:

un resumen de cómo los conocimientos geológicos y paleontológicos han surgido en la antigüedad y cómo éstos han evolucionado durante las diversas etapas de la Humanidad (...). Relataremos, pues, en esta conferencia lo que pudiera llamarse la Historia de la Historia de la Tierra (p. 121).

Las civilizaciones y etapas a las que fue haciendo mención partieron de los antiguos pueblos del Oriente mediterráneo: Egipto y antigua Grecia. A continuación, reflexionó acerca del suspenso que se produjo acerca

¹²¹ El geólogo D. José Mcpherson y su influjo en la ciencia española. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1927). BVPB BILE, n.º 809, pp. 252-256; 280-286.

¹²² La Geología y la Paleontología a través de la Historia. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1928). BVPB BILE, n.º 816, pp. 121-124; 148-155.

de las ideas de la Paleontología y Geología durante la época romana y la Edad media, salvo excepciones como la de los trabajos de Avicena y Alberto el Grande. Prosiguió con datos sobre el Renacimiento, los primeros historiadores postcoloniales en América, el impulso de los investigadores del siglo XVI sobre todo en Francia, los antecedentes de los investigadores españoles, los primeros estudios sobre lo que podría denominarse como geología regional, los albores de estas disciplinas en los Estados Unidos, para terminar con los autores que pueden ser calificados como los creadores de las ramas modernas de la geología, Werner, Curier y Lyell; así como los más representativos del panorama español, Mcpherson, Mallada y Calderón.

En la inauguración de la «Fuente de los geólogos»¹²³

El 12 de junio de 1932 tuvo lugar la inauguración de la «Fuente de los geólogos». El texto reproducido en el BILE fue el discurso ofrecido por Eduardo Hernández-Pacheco para este día. Este acto, en palabras del profesor, constituyó un homenaje a la tierra y a ilustres investigadores que trataron de entenderla: Casiano de Parado, José Mcpherson, Salvador Calderón y Francisco Quiroga.

En recuerdo de tan eximios ciudadanos, denominamos a esta fuente *Fuente de los geólogos*, que brota en el corazón de la sierra Carpetana, por ellos estudiada; junto a las altas divisorias de los ríos caudales castellanos: Duero y Tajo; en medio de este espléndido bosque de recios y aromáticos pinos; frente a la bella y fuerte montaña de Siete Picos, coronada de abruptos canchales graníticos, y en el corazón de la vieja cordillera Castellano-Lusitana que une a ambas Castillas y enlaza a las dos naciones hespéricas. Cordillera a la que Mcpherson denominó con frase gráfica «columna vertebral de la Península Hispánica» (p. 224).

El paisaje general y las características del paisaje hispano¹²⁴

El extenso texto que se publicaría en la sección Enciclopedia firmado por Eduardo Hernández-Pacheco, ilustró a los lectores acerca de la

¹²³ En la inauguración de la «Fuente de los geólogos». BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1932). BVPH BILE, n.º 867, pp. 220-224.

¹²⁴ El paisaje general y las características del paisaje hispano. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1935). BVPH BILE, n.º 897, 898, 899, 900, 901, 902, pp. 11-17; 39-44; 67-70; 89-94; 112-117; 124-127.

comunidad de la Geografía y la Geología en el paisaje español. Además de ser publicado aquí en el BILE, su origen consistiría en ser el discurso leído, por el eminente profesor, en la sesión inaugural del curso de 1934-1934, el día 28 de noviembre de 1934, en la *Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*.

El discurso se dividió en dos partes fundamentales: una primera que versaba sobre la Teoría científica del paisaje y una segunda parte que centró su mirada sobre las características del paisaje hispano. Para el primer apartado se apoyó en estudios de carácter descriptivo y estéticos del paisaje, concretando en elementos como el roquedo, la vegetación, el bosque, elementos complementarios del paisaje como la nubosidad del cielo y la luminosidad o el agua en sus cuatro aspectos: el mar, los lagos, las aguas corrientes y el agua sólida. El primer apartado lo cerró con los componentes accesorios del paisaje: los animales silvestres y los ganados, el hombre y su carácter etnográfico, los cultivos típicos y las construcciones.

En una mirada centrada más en los datos, ejemplos, descripciones y reflexiones acerca del paisaje español, Hernández-Pacheco fue estructurando su intervención de este segundo bloque entorno a algunos de estos apartados: el relieve, el clima, los influjos marinos, y la relación entre el clima y la vegetación en la Península. Ofreció una mirada también al exterior, aportando datos sobre la influencia del clima europeo y las altiplanicies centrales de régimen centroasiático. En las últimas páginas, antes de la síntesis final realizaría un recorrido por los espacios peninsulares desde el punto de vista geográfico y físico más relevantes: el paisaje galaicoduriense, el paisaje extremeño, el de la depresión aragonesa, la llanura andaluza, castellana y de la Mancha, así como la variación del paisaje a lo largo de las serranías Bética e Ibérica, entre otros.

*La ganadería porcina de Ulises y un error zoológico de la Odisea*¹²⁵

El fin de este breve artículo, escrito por el profesor Hernández-Pacheco, se situó en una crítica hacia ciertos pasajes de la *Odisea* de Homero. La crítica o revisión distó bastante de ser literaria pues es algo complicado como señala el autor, criticar o exponer correcciones a una obra clásica de la literatura universal. En este caso, Hernández-Pacheco se centró en un detalle de tipo

¹²⁵ La ganadería porcina de Ulises y un error zoológico de la Odisea. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco. (1936). BVPH BILE, n.º 915, pp. 153-156.

zoológico, que tenía que ver con errores en las edades y descripciones de un animal presente en ciertos pasajes de la obra, el cerdo. En este sentido, tras realizar distintas argumentaciones lógicas, fundamentadas en los conocimientos adquiridos durante su niñez en Extremadura (tierra donde la ganadería porcina es capital), localizó la posible causa de los errores en las traducciones de las versiones francesas y españolas respecto al original griego.

*Nota adicional*¹²⁶

Esta breve reseña reprodujo un comentario adicional al artículo anteriormente publicado sobre la ganadería porcina de Ulises en los pasajes de la *Odisea*. Relativizando el error encontrado en los pasajes, deduciría gracias a la ayuda del profesor Segalá, especialista en Griego de la Universidad de Barcelona, que, más que un error de los copistas o traductores en las cifras relativas a las edades de los cerdos; se debió a una interpretación condicionada por la medición del tiempo en ciclos lunares.

*Estudio de la región volcánica central de España*¹²⁷

Francisco Hernández-Pacheco realizó para este número y sección del BILE un breve análisis de una de las memorias de la *Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*. La relativa a la región central volcánica de España. El fin fue ilustrar a los lectores acerca de la historia geológica de la región situada en la denominada entonces Castilla La Nueva –hoy Castilla La Mancha– a través de notas de campo, ilustraciones y datos concisos del terreno y orografías.

2.7. Análisis de los escritos de Rubén Landa Vaz en el BILE

Rubén Landa Vaz, quien sería alumno de la Residencia de Estudiantes y becado por la Junta para Ampliación de Estudios, como veremos en el capítulo 6; vertió mucho de lo aprendido en los viajes auspiciados por esta institución en varios artículos publicados en el Boletín. La educación francesa

¹²⁶ Nota adicional. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Eduardo Hernández-Pacheco (1936). BVPB BILE, n.º 916, pp. 187-188.

¹²⁷ Estudio de la región volcánica central de España. BILE Sección: Enciclopedia. Artículo firmado por Francisco Hernández-Pacheco (1932). BVPB BILE, n.º 871, pp. 341-342.

y portuguesa será prueba de ello, con análisis sobre la segunda enseñanza, la enseñanza de las lenguas vivas y su comparación con lo acontecido en España. Así mismo, como habría hecho años antes Sama, también orientaría sus escritos a la cuestión obrera, concretamente a la educación del adulto. Por otro lado, aunque no es analizado en esta ocasión, Landa escribiría en varias ocasiones crónicas acerca de las revistas de interés científico y cultural más importantes de Europa. En una subsección del BILE denominada Revista de revistas.

*La reforma de la segunda enseñanza francesa*¹²⁸

En este artículo Landa analizó, a la vez que elogió, la enseñanza media francesa por su elevado nivel de formación científica y literaria, además de por haber sido capaz de extender los mecanismos de inserción de una clase no tan acomodada a las aulas de los liceos. A lo largo de su escrito traería a conocimiento de los lectores las cuestiones discutidas actualmente en Francia respecto de la enseñanza media. Para realizar su análisis, comenzó llevando al lector a los antecedentes de la situación actual, concretamente a la reforma de 1902 que afectaba principalmente a los planes de estudios. Realizó previamente esto para, a continuación, trasladarles al presente con el proyecto de reforma del ministro M. León Bérard, quién planteaba volver a una situación anterior a la reforma, donde se recuperara la primacía de la enseñanza clásica. Landa explicaría como se estaba preparando la reforma, la cual estaba contando con la participación activa de los actores educativos y masas del electorado. Y qué se encontraba actualmente en discusión. En este caso se trataba de la cuestión de la enseñanza clásica y moderna, y de la escuela única. El extremeño resumió la situación de un modo clarificador con las siguientes palabras:

La crisis presente no es más que un momento de un proceso de transformación iniciado hace mucho tiempo, y cuyo sentido parece ser este: la segunda enseñanza, que antes era: 1) solo para una clase, la burguesía, y 2) de plan uniforme, caracterizado por el estudio del latín, pasa a ser una enseñanza: 1) abierta a todas las clases sociales y 2) con variedad de planes de estudio. Se trata de la adaptación de un organismo antiguo a necesidades nuevas; de establecimientos fundados para una clase social y principalmente para una

¹²⁸ La reforma de la segunda enseñanza francesa. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Rubén Landa Vaz (1922). BVPH BILE, n.º 748, pp. 198-206.

enseñanza (el latín), y que hoy deben estar abiertos a todos y seguir más de un plan de estudios. Así los dos problemas más vivos en este momento son el de la igualdad ante la enseñanza (escuela única) y el del valor relativo de la enseñanza clásica y de la moderna (p. 206).

A esto añadiría Landa la probabilidad de que el ministro no lograse imponer su criterio con totalidad. Pues en organismos tan importantes como el Consejo Superior de Instrucción Pública o en la Facultad de Letras de la Sorbona no había triunfado la propuesta de este. No obstante, lo importante es la salud política y de debate de un organismo vivo, de una idea viva de educación que mediante la disputa correcta y por el bien del ciudadano, trata de llevar a la segunda enseñanza por el correcto camino, el devenir del progreso.

*Estado actual de la segunda enseñanza en Portugal*¹²⁹

Rubén Landa Vaz escribió estas líneas como adelanto de un trabajo mayor en el que analizaría el estado de la segunda enseñanza en Portugal. Los temas concretos que expuso el extremeño versaban sobre la figura del Rector o Director de los liceos y el de los profesores. Realizó una observación de las distintas asignaturas, y por último, nos narraría con detalle aspectos del Instituto Pedro Nunes.

Respecto a la figura del Rector, señaló que su peso en la instrucción es bastante liviano respecto al del profesorado. Estos últimos tenían mayor cota de acción y decisión acerca de lo que a temas de instrucción dentro del aula se refiere. Así mismo Landa realizó una distinción entre tres tipos de profesores: los docentes antiguos, -sin preparación pedagógica-, los autodidactas, -aquellos que, con el paso del tiempo, se han formado mejorando las carencias de su débil formación inicial complementando así el mismo hecho de la experiencia vivida-, y por último, los docentes modernos -formados en la Escuela Normal Superior-.

En el caso de las clases, Landa realizó observaciones que luego nos narraría en este artículo acerca de distintas disciplinas propias de la enseñanza media. Destacaría la metodología activa utilizada para la enseñanza de la lengua portuguesa. Alertó del bajo nivel en la enseñanza del latín. Señaló

¹²⁹ Estado actual de la segunda enseñanza en Portugal. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Rubén Landa Vaz (1922). BVPB BILE, n.º 749, pp. 237-246.

como positivo y pragmático los niveles de los alumnos en el manejo de las lenguas vivas. Llamó la atención sobre la superioridad respecto a los institutos españoles en lo relativo a la enseñanza de las matemáticas. De la Filosofía anotaría que aún es una disciplina joven en la enseñanza de los liceos portugueses. Había un desinterés generalizado por la Gimnasia que se representaba, salvo excepciones, por la falta de instalaciones o nuevas metodologías. En cuanto a la Historia, se fomentaba el sentimiento patriótico, en Geografía señaló que se producían altibajos en su enseñanza, pues se perciben aspectos muy positivos que son contrarrestados por dolencias del sistema. Para la enseñanza de las Ciencias físico-químicas se prima la observación, la experimentación y la continua acción práctica de los alumnos en laboratorios. Y en Dibujo existe la primacía del dibujo geométrico en detrimento de lo artístico.

La última parte de su escrito fue dedicada al detallado interés por dar a conocer el Instituto Pedro Nunes. El extremeño no escondió su admiración por este centro de enseñanza y su capacidad de llevar a buen puerto las reformas en educación. Ofreció detalles acerca de sus buenas instalaciones y de la vertiente activa e independiente del libro de texto de su enseñanza. Y tomó como joya de la corona a un organismo interno: su asociación escolar. Los frutos de esta giran en torno a la organización de excursiones, prácticas deportivas, conferencias científicas, aprendizaje del arte, o la publicación de una revista, *Os Novos* entre otras.

*La reforma de nuestra segunda enseñanza*¹³⁰

En este caso, en el BILE se publicó un fragmento de una extensa carta de Rubén Landa Vaz a Ramiro de Maeztu. Palabras que el mismo Maeztu también transcribirá y comentará en uno de sus artículos publicados en *El Sol*. El tema tratado hizo referencia a un aspecto de la reforma de la segunda enseñanza en España. El que recordaba el hecho de hacer obligatorio, para todo el tramo de esta, las enseñanzas de latín. Rubén Landa se posicionó en contra de esta medida, argumentando que se trataba de enseñanzas que requerían de una determinada aptitud, un grado de especialidad importante. Al respecto analizó los debates y reformas que acontecían en otros países cercanos como Francia, Inglaterra o Alemania, así como las opiniones de

¹³⁰ La reforma de nuestra segunda enseñanza, BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Rubén Landa Vaz (1924). BNE 1364, n.º 770, pp. 143-146.

importantes teóricos y especialistas en estudios clásicos. En este sentido aporta la idea de Mr. Paton, Headmaster de la Universidad de Manchester, uno de los mejores profesores ingleses de latín, quien pensaba que «deben estudiar lenguas clásicas sólo quienes pueden llegar a conocerlas bien, que son, naturalmente, una minoría» (p. 146). Así mismo, induce a pensar que no se puede negar la equidad de los estudios que abogan por los estudios modernos y las lenguas vivas frente a los estudios clásicos. Solo el tiempo y las generaciones venideras pueden probar la validez de unos y otros estudios para el desarrollo de los pueblos.

*La enseñanza de las lenguas vivas*¹³¹

El objetivo de las líneas escritas por Landa fue indicar cómo debe realizarse en los Institutos de Segunda Enseñanza y en las Escuelas Normales, la enseñanza elemental de las lenguas vivas. Un estudio que se fundamenta en los viajes realizados a Francia, e Inglaterra donde estudió las formas de su enseñanza media.

A partir de esto, el extremeño realizó una exposición acerca de los fines y ventajas del conocimiento de un idioma, para después abordar la cuestión del método. En el caso de este último, en su escrito podemos observar cuatro elementos. En primer término, el método directo, en segundo lugar, la enseñanza de la pronunciación. A continuación, las claves de la traducción, y por último, la descripción del procedimiento. De toda su teoría acerca de la enseñanza de las lenguas vivas, hoy cuestión capital, podemos destacar la siguiente idea: «la clase de lenguas vivas puede servir para adquirir un dominio mayor de la lengua materna y como gimnasia para desarrollar la inteligencia» (p. 36). Esto se corresponde con las teorías actuales que sustentan el bilingüismo en la enseñanza, así como su abordaje metodológico, representadas en autores como Siguán y Mackey (1986), Baker (1997), o García, (2005) y que conciben a los idiomas como vehículos para aprender, tanto la lengua materna como la segunda lengua.

Finalmente, Rubén Landa concluía su artículo abordando las cuestiones de la evaluación a través de los exámenes, y la siempre importante cuestión de la formación del profesorado.

¹³¹ La enseñanza de las lenguas vivas. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Rubén Landa Vaz (1926). BVPB BILE, n.º 791, pp. 35-46.

*La enseñanza secundaria en Portugal*¹³²

Este artículo constituyó una versión adaptada para el Boletín que previamente fue una conferencia impartida en el Congreso de Coimbra de 1925. Su móvil nace de la lectura y conocimiento de la obra de Alice Pestana¹³³, *La educación en Portugal*, la cual llevó a Landa a querer conocer con más detalle la enseñanza del país vecino. De esta iniciativa y de la posibilidad de desplazarse a Portugal para ver in situ las cuestiones allí acontecidas sobre la enseñanza, Landa realiza un estudio comparado de varios liceos portugueses en relación a lo que ocurre en España. El extremeño visitó entre otros centros, los Liceos de localidades como Lisboa, Coimbra, Évora, Santorem y Leira. La conclusión alcanzada de dicho análisis fue que en Portugal se han llevado a cabo una serie de reformas que hacen que la enseñanza media supere a la española. Entre las unidades de análisis que utilizó para su comparativa, podemos destacar las siguientes: la legislación, el currículum, los métodos de enseñanza, el número de centros por habitante, la ratio, y las condiciones higiénicas y pedagógicas de los edificios escolares. De tales unidades de análisis el autor demuestra un marcado énfasis en el aspecto legislativo. Así, destacaría dos normas legales que marcarán el devenir del resto de mejoras. En primer lugar, la reforma de 1894 y 1895, que como especifica Landa «trata de orientar la segunda enseñanza, y en parte lo consigue, de acuerdo con la pedagogía contemporánea, cosa que, excepto los Reales Decretos citados, no hemos logrado nosotros.» (p. 205). Y en segundo lugar, el Decreto del Gobierno provisional de la República que creó en 1911 Escuelas Normales Superiores anejas a las Facultades de Letras y de Ciencias de las Universidades de Lisboa y Coimbra. En este sentido Rubén Landa, escribirá:

para nosotros, los españoles, tiene interés indicar algunas de las disposiciones de este decreto, pues en España parece que aún no nos hemos dado cuenta ni si quiera de que existe este problema de la formación profesional, pedagógica, del profesorado secundario (p. 207).

¹³² La enseñanza secundaria en Portugal. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Rubén Landa Vaz (1926). BVPB BILE, n.º 796 y 797, pp. 203-209; 247-250.

¹³³ De la autora se ha realizado estudios como el de José María Hernández Díaz, quien publicó un interesante trabajo sobre la acción educativa de Alice Pestana en la ILE. Hernández Díaz, J. M. (2012). Alice Pestana, educadora portuguesa republicana en la ILE. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, pp. 257-273.

Por último, terminó este artículo analizando la labor pedagógica de centros concretos como: el Liceo Pedro Nunes, la Casa Pía de Lisboa, la Escuela Nacional de Agricultura de Coimbra, y el Liceo para Señoritas de la misma ciudad.

*La educación de adultos en España*¹³⁴

El artículo que escribió Rubén Landa Vaz en este número del BILE, vino a explicar y dar a conocer al lector interesado la situación de la educación de adultos en España. El extremeño realizaría este análisis de acuerdo a un esquema de cuatro apartados: en primer lugar, habló de la labor del Estado, las provincias y los municipios. En segundo lugar, de las asociaciones religiosas. En tercer término, de las asociaciones obreras. Por último, de otras instituciones. En estas cuatro secciones fue ilustrando al lector, ofreciendo datos sobre el funcionamiento y objeto de instituciones ejemplo, formas de admisión y edad de los alumnos, currículum, gastos, factores sujetos a resultados, nivel de las clases entre otros.

En el caso de la labor del Estado, las provincias, y los municipios, personifica sus ejemplos en las clases de adultos en las escuelas de provincias, en las clases complementarias creadas a partir del Real Decreto de 25 de septiembre de 1922, en las Escuelas de artes y Oficios, en las Escuelas de Trabajo y Escuelas de Artesanos, la Enseñanza Comercial para adultos, la Escuela social, la Junta de Perfeccionamiento Profesional Obrero, otros establecimientos oficiales (hospicios provinciales, reformatorios de jóvenes delincuentes) y bibliotecas. Respecto a las asociaciones religiosas, Rubén Landa puso los ejemplos de las Escuelas Salesianas, el Instituto Católico de Artes e Industrias de Madrid, la acción católica de la mujer, la Unión de damas españolas del Sagrado Corazón, el sindicato obrero femenino de la Inmaculada, el Instituto de las Hijas de María Inmaculada y el Apostolado de las Damas Catequistas. Para las asociaciones obreras, ejemplifica la labor conjunta de los sindicatos obreros y el apoyo de la casa del pueblo, representados en distintas sociedades: la Sociedad Obrera del Arte de Imprimir, la Sociedad de Metalúrgicos, la Escuela del Militante, o la Sociedad Salud y culturas entre otras. Por último, explicaría la labor de otras instituciones o procedimientos como el de la Universidad de Oviedo y

¹³⁴ La educación de adultos en España. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Rubén Landa Vaz (1930). BVPB BILE, n.º 840, pp. 110-120.

la extensión universitaria y los Ateneos, la Asociación de Antiguos alumnos de la ILE y las Sociedades Económicas de Amigos del País.

Finalmente, el extremeño concluyó su artículo realizando una valoración final, señalando que la educación de adultos en España es aún deficiente debido al elevado número de niños que aún no reciben instrucción, la enseñanza profesional aún es incompleta, apenas se apuesta por culturizar al obrero, no hay ayudas para que estos continúen sus estudios con éxito en la enseñanza media y mucho menos en la universidad; y la naturaleza del alumnado sigue estando todavía muy afectada por su contexto familiar y económico.

*La segunda enseñanza francesa*¹³⁵

Este artículo es en sí, un auténtico recorrido histórico-educativo acerca de la enseñanza media en Francia. Esta perspectiva histórica fue abordada por el autor a través del análisis de tres periodos: un primero, por el que la enseñanza media fue una parte de las enseñanzas de la universidad. Un segundo periodo, a partir del Renacimiento, en el que la enseñanza media se independiza de la institución universitaria. Por último, una visión más cercana a la actualidad, en la que esta tiene a fundirse o a enlazar con la primera enseñanza. En cada periodo, Landa fue realizando interesantes apuntes sobre instituciones educativas, programas de estudios, formas de instrucción, iniciativas y pensamientos de personalidades relevantes del ámbito pedagógico, o acerca de las disputas entre distintas tendencias pedagógicas, que tiene su mayor reflejo en las reformas legislativas y las disputas de carácter político de la nación francesa. Todo para construir un camino, una ejemplificación de la evolución de la enseñanza media en el país galo.

2.8. Análisis de los escritos de otras personalidades relacionadas con Extremadura en el BILE

Juana Ontañón Valiente y Juvenal de Vega Relea son los que completan la nómina de autores y escritos analizados. En este caso, por su relación o papel ejercido en la región. Respecto a Juana Ontañón, vendría a vivir

¹³⁵ La segunda enseñanza francesa. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Rubén Landa Vaz (1930). BVPB BILE, n.º 841, pp. 138-143.

a Cáceres ya que su marido sería trasladado al Instituto de segunda enseñanza de la ciudad (Jiménez-Landi, 1996). Analizamos su artículo sobre enseñanza de la literatura en primaria. De igual forma Juvenal de Vega escribirá en el BILE un artículo sobre la naturaleza del niño en las primeras edades. Inspector-jefe de Primera Enseñanza, su papel en el primer congreso pedagógico provincial de Cáceres y sus relaciones con la JAE lo convertirán en una ilustre personalidad de la Extremadura de primeros años del siglo XX¹³⁶.

*La enseñanza de la literatura española en la escuela primaria*¹³⁷

Entre los propósitos de la autora en la redacción de este artículo, destacó el de hacer ver al maestro la importancia que la literatura poseía para la escuela. Así mismo, estableció ejemplificaciones y razonamientos para ayudarle a que utilice las obras literarias en su día a día incorporándolas a su metodología de enseñanza.

Una de las claves que destacaría de la introducción de la literatura en el aula es su capacidad para enseñar valores. Algo que se sujeta gracias a la matriz estética del componente literario. El maestro debe seleccionar obras que emocionen al alumno, que lo fascinen «porque el espíritu que se emociona es libre y refinado y este refinamiento, producto de la educación estética, nos lleva a la educación ética: es la relación del ideal moderno educativo: la educación ética para la estética» (p. 122).

Otra clave es aprovechar las figuras o ejemplos de las obras literarias para la enseñanza de la historia y el espíritu de la época en la que se desarrolle la trama. Con ello se busca complementar la formación estética y ética conseguidas por la emoción y el refinamiento con la formación intelectual del alumnado. Así, de todas las obras a utilizar, la autora propuso las de pluma española. Tanto por la sencillez como por la ductilidad de la lengua. Además, a esto la autora añadiría: «si algún día España desapareciera como entidad política, su alma quedará eternizada en la literatura, y mientras haya hombres, subsistirá nuestro espíritu, como subsiste el de Grecia y el de Roma

¹³⁶ V. apartados de Extremadura en los intentos de renovación educativa y científica de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y Realidades de base institucionista en Extremadura.

¹³⁷ La enseñanza de la literatura española en la escuela primaria. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juana Ontañón Valiente (1934). BVPB BILE, n.º 890, 891 y 892, pp. 121-126; 151-152; 179-185.

en el griego y el latín.» (p. 151). En la literatura española se ve reflejada la identidad del pueblo español y además es una oportunidad para ahondar en el conocimiento de los distintos géneros literarios que conforma su literatura.

Además de estas dos claves, la autora señaló una serie de medidas más concretas que aludían a las anteriores y ampliaban otros aspectos de la didáctica. En este sentido aconsejó que la elección de la obra debía estar sujeta a la edad e intereses del niño. Debe ajustarse el tamaño de la obra o seleccionar el fragmento que sea más pertinente a lo que se quiere enseñar. Reiteró que se debía buscar la emoción, no solo a partir de la buena selección sino también gracias al arte del buen leer que se complementa con el lugar de lectura, la situación y el momento de esta. Por otro lado, señaló que, según el nivel del alumno, los usos de las obras serán distintos. En cuanto a la enseñanza de las figuras literarias, la métrica o el ritmo, apelaría a la utilización de ejemplos de las obras seleccionadas y no quedarse en lo meramente conceptual. Además, desaconsejaba la utilización de obras escritas exclusivamente para niños.

Por último, abogó por no solo enseñar literatura, sino que el papel de la historia de la literatura no debe ser secundario ni algo desterrado de las aulas en la enseñanza primaria. Finalmente, la autora argumentaría que, para que se realice de forma correcta la enseñanza de la historia literaria en la escuela, solo debe elegirse bien el cuándo y el cómo.

*Evolución de la solidaridad infantil*¹³⁸

Juvenal de Vega, Inspector-Jefe de Primera Enseñanza, utilizó el juego y la observación del mismo en los distintos grados de edad de los niños para comprender la evolución y la conformación del sentimiento solidario del individuo. Ya que el juego es una de las principales herramientas de socialización que tiene el niño, a través de él y de las sinergias que crea, se puede observar en mayor o menor medida los actos que tienen relación con el ente solidario. De Vega en este sentido señaló:

la solidaridad infantil, nula en un principio, comienza con una significación puramente instintiva y gregaria, para elevarse, poco a poco, a un verdadero intercambio espiritual de individuos, de aspecto propiamente sentimental, realizado por virtud de imitación, sugestión, contagio, etc; y sin llegar o

¹³⁸ Evolución de la solidaridad infantil. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Juvenal de Vega Relea (1922). BVPB BILE, n.º 745, pp. 113-117.

llegando raramente, a tomar aspecto verdaderamente reflexivo, que indique la consideración consciente de individuos para conseguir un fin común (p. 114).

Con ello, factores que van asociados a las sinergias entre individuos en el juego como pueden ser la asociación o la evolución mental, son objeto de reflexión para el conocimiento de la solidaridad infantil. Una solidaridad a caballo entre la solidaridad natural y la reflexiva.

Para concluir, el autor ofreció a los lectores un somero examen comparativo de las solidaridades infantil animal y humana, estableciendo analogías y diferencias entre ellas con el objeto de llegar a un conocimiento mayor del ente solidario infantil.

2.9. Relación de suscriptores al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza desde Extremadura

A lo largo de las décadas de vida de la Institución y de edición del BILE, se han podido observar cómo desde Extremadura existía una nómina de suscriptores que mantenían vivo el flujo de información y el caudal de nuevos conocimientos. Extremadura recepciona las ideas de la ILE y los nuevos adelantos en pedagogía, ciencia, literatura, arte, etc. también a través de este instrumento.

Realizando un análisis sistemático de la sección *Institución* del Boletín a lo largo de los años, se ha podido observar los distintos suscriptores. La información que se refleja en la mencionada fuente únicamente señala la procedencia del suscriptor, el abono de la suscripción y las iniciales de la persona. Quedan en interrogante la verdadera identidad de las mismas. Sin embargo, haciéndonos eco del contexto social, del movimiento intelectual extremeño, de las redes de personas e instituciones generadas, algunos de esos nombres que, a menudo se repiten, quedan desvelados. Al final del apartado se recogen algunos ejemplos de ello.

A continuación se reproduce lo señalado al respecto en el apartado de Correspondencia del BILE, conformando una lista en orden cronológico de suscriptores desde Extremadura. En ella resalta el lugar de origen, su situación y el dato, en algunos casos, de la cuota pagada:

- Don Benito. Correspondencia. Queda satisfecha suscripción por el corriente año de Don R. G. B (16 de febrero de 1882)¹³⁹.

¹³⁹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 120, p. 40.

- Badajoz. Correspondencia. Suscrito y se le sirve. De Don A. A (16 de febrero de 1882)¹⁴⁰.
- Badajoz. Correspondencia. Recibidas 7,50 por importe de suscripción de Don A. A (28 de febrero de 1882)¹⁴¹.
- Villalba de los Barros (Badajoz). Correspondencia. Con el importe de la libranza que acompaña en su carta, queda satisfecha su suscripción corriente de Don L. L. (5 de julio de 1882)¹⁴².
- Villalba de los Barros (Badajoz). Correspondencia. Recibida libranza de 5 pts. de Don L. L. (15 de marzo del 1884)¹⁴³.
- Cáceres. Correspondencia. Recibida letra y queda anotado el pago, Gracias. De Don R. V. (15 de julio de 1885)¹⁴⁴.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de 10 pts. De Don A. A (15 de mayo de 1886)¹⁴⁵.
- Navalmoral de la Mata. Correspondencia. 5 pts. de Don F. G. S (31 de mayo de 1886)¹⁴⁶.
- Cáceres. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. De Don M. de C. (31 de mayo de 1886)¹⁴⁷.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de 5 pts. De Don M. R. BILE n.º 224, p. 176 (15 de junio de 1886)¹⁴⁸.
- Cáceres. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don M. de T. (30 de junio de 1886)¹⁴⁹.
- Villanueva de la Serena (Badajoz). Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don R.G.B (31 de enero de 1887)¹⁵⁰.
- Cáceres. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don M. de C. (31 de agosto de 1887)¹⁵¹.

¹⁴⁰ Ídem.

¹⁴¹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 121, p. 52.

¹⁴² Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 129, p. 148.

¹⁴³ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 170, p. 79.

¹⁴⁴ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 202, p. 208.

¹⁴⁵ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 222, p. 144.

¹⁴⁶ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 223, p. 160.

¹⁴⁷ Ídem.

¹⁴⁸ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 224, p. 176.

¹⁴⁹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 225, p. 192.

¹⁵⁰ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 239, p. 32.

¹⁵¹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 253, p. 255.

- Trujillo. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don A.M. de M. (15 de septiembre de 1887)¹⁵².
- Badajoz. Correspondencia. Recibidas 10 pts. por importe de suscripción de Don P. R. Y P (15 de noviembre de 1887)¹⁵³.
- La Haba (Badajoz). Correspondencia. Recibidas siete libranzas por importe de 20 pesetas, por su suscripción de dos años 1887 y 1888. De Don R. S. y G. B. (15 de febrero de 1888)¹⁵⁴.
- Villanueva de la Serena (Badajoz). Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don R.G.B (15 de marzo de 1888)¹⁵⁵.
- Trujillo. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don A.M. de M. (31 de julio de 1888)¹⁵⁶.
- Badajoz. Correspondencia. Recibidas 10 pts. por importe de suscripción de Don P. R. y P (31 de julio de 1888)¹⁵⁷.
- Villanueva de la Serena (Badajoz). Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don R.G.B (31 de marzo de 1889)¹⁵⁸.
- Trujillo. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don A. P.G (15 de julio de 1889)¹⁵⁹.
- Cáceres. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don J.M. de T. (15 de julio de 1889)¹⁶⁰.
- Burguillos (Badajoz). Correspondencia. Recibida libranza valor de 5 pts. de Doña. E. M. (31 de julio de 1889)¹⁶¹.
- La Haba (Badajoz). Correspondencia. Recibidas de 10 pts. de Don R. S. y G. B. (31 de julio de 1889)¹⁶².

¹⁵² Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 254, p. 272.

¹⁵³ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 258, p. 336.

¹⁵⁴ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 264, p. 48.

¹⁵⁵ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 266, p. 80.

¹⁵⁶ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 275, p. 192.

¹⁵⁷ Ídem.

¹⁵⁸ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 291, p. 96.

¹⁵⁹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 298, p. 208.

¹⁶⁰ Ídem.

¹⁶¹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 299, p. 224.

¹⁶² Ídem.

- Villanueva de la Serena (Badajoz). Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don R.G.B (28 de febrero de 1890)¹⁶³.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don R.I. (15 de julio de 1890)¹⁶⁴.
- Cáceres. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don J.M.T (15 de julio de 1890)¹⁶⁵.
- Trujillo. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don A.P.G (15 de julio de 1890)¹⁶⁶.
- Cáceres. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don J.M^a.T (15 de enero de 1891)¹⁶⁷.
- Trujillo. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don A.P.G (30 de junio de 1891)¹⁶⁸.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don R. J. (15 de agosto de 1891)¹⁶⁹.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don P.R. y P. (31 de marzo de 1892)¹⁷⁰.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don T.R. de C. (15 de abril de 1892)¹⁷¹.
- Cáceres. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don M. de C. (15 de junio de 1892)¹⁷².
- Santa Marta. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don J.T. (15 de junio de 1892)¹⁷³.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don P.R. y P. (15 de marzo de 1893)¹⁷⁴.

¹⁶³ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 313, p. 64.

¹⁶⁴ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 322, p. 208.

¹⁶⁵ Ídem.

¹⁶⁶ Ídem.

¹⁶⁷ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 334, p. 15.

¹⁶⁸ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 345, p. 192.

¹⁶⁹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 348, p. 240.

¹⁷⁰ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 363, p. 96.

¹⁷¹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 364, p. 112.

¹⁷² Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 368, p. 176.

¹⁷³ Ídem.

¹⁷⁴ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 386, p. 80.

- Badajoz. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don P.R.P. (31 de marzo de 1894)¹⁷⁵.
- Puebla de Alcocer (Badajoz). Correspondencia. 5 pts. de Don J. Ch y C. (30 de abril de 1895)¹⁷⁶.
- Navalmoral de la Mata. Correspondencia. 10 pts. de Don E. C (30 de abril de 1895)¹⁷⁷.
- Don Benito. Correspondencia. Recibidas 20 pts. de Don R. S. y G. B., (30 de abril de 1895)¹⁷⁸.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don P.R.P. (31 de mayo de 1895)¹⁷⁹.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don R.L. (31 de mayo de 1895)¹⁸⁰.
- Don Benito. Correspondencia. 5 pts. de Don R. H. (31 de mayo de 1895)¹⁸¹.
- Cáceres. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don M. de C. (31 de enero de 1896)¹⁸².
- Badajoz. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don R.L. (29 de febrero de 1896)¹⁸³.
- Don Benito. Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don R. S y G. B (30 de abril de 1896)¹⁸⁴.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don T.R. de C. (30 de noviembre de 1897)¹⁸⁵.
- Trujillo. Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don A. C (28 de febrero de 1900)¹⁸⁶.

¹⁷⁵ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 409, p. 128.

¹⁷⁶ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 421, p. 128.

¹⁷⁷ Ídem.

¹⁷⁸ Ídem.

¹⁷⁹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BNE 1364, n.º 422, p. 160.

¹⁸⁰ Ídem.

¹⁸¹ Ídem.

¹⁸² Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 430, p. 32.

¹⁸³ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 431, p. 64.

¹⁸⁴ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 433, p. 128.

¹⁸⁵ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 452, p. 352.

¹⁸⁶ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 479, p. 64.

- Badajoz. Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don C. B. de C. (30 de junio de 1900)¹⁸⁷.
- Llerena. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 5 pts. de Don E. M. (30 de noviembre de 1901)¹⁸⁸.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de 10 pts. de Don T.R. de C. (30 de noviembre de 1905)¹⁸⁹.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 10 pts. de Don R.L. de año 1913 y 1914 (31 de diciembre de 1914)¹⁹⁰.
- Badajoz. Correspondencia. Pago de libranza especial por valor de 10 pts. de Don R.L. de 1915 (31 de mayo de 1916)¹⁹¹.

La procedencia y la confrontación con otros datos extraídos de otras fuentes expuestas a lo largo de estas páginas, nos ayudan proponer el significado de las siguientes iniciales como válido:

A. A: Anselmo Arenas.
 F. G. S: Francisco González Serrano.
 M. de C: Marqués de Cáceres.
 A. M de M: Antonio Malo de Molina.
 T. R de C: Tomás Romero de Castilla.
 J. T: José Tercero.
 J. Ch y C: José Chacón y Calderón.
 E. C: Escuela Concha.
 R. L: Rubén Landa Coronado.

Por otro lado, encontramos ejemplos de la prensa extremeña en los que se producía un intercambio en la suscripción:

- *El Magisterio Extremeño*. Admitido con gusto el cambio y se sirve esta publicación. BILE, n.º 124, p. (16 de abril de 1882)¹⁹².
- *El Magisterio Extremeño-Onubense* (15 de enero de 1891)¹⁹³.

¹⁸⁷ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 483, p. 192.

¹⁸⁸ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 500, p. 353.

¹⁸⁹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 546, p. 288.

¹⁹⁰ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 657, p. 384.

¹⁹¹ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE, n.º 674, p. 160.

¹⁹² Correspondencia del BILE. Sección Institución. Intercambio con *El Magisterio Extremeño*. BNE 1364, n.º 124, p. 88.

¹⁹³ Correspondencia del BILE. Sección Institución. BVPH BILE n.º 334, p. 15.

3. EXTREMADURA EN LOS INTENTOS DE RENOVACIÓN EDUCATIVA Y CIENTÍFICA DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

En la memoria de la propia Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas¹⁹⁴ se resumen los principales puntos que hacen referencia a las razones de por qué se creó tal organismo. En primer lugar, por la escasa eficacia de las reformas educativas acaecidas en distintos frentes. En segundo lugar, por la pobreza y analogía de las reformas propuestas por gobiernos de un signo y otro. En tercer término, por la necesidad de iniciar cualquier reforma pedagógica con la preparación previa del profesorado que la ha de realizar. Y, por último, por la necesidad de salvaguardar la cultura española de la lucha política.

Aún sin ninguna vinculación legal con la Institución, la JAE fue de inspiración institucionista, con especial influencia de Francisco Giner de los Ríos, tanto en su diseño como en la elección del personal reunido entre sus filas (Ribagorda, 2007).

Permitiendo que la ciencia española estuviera representada en el seno de la comunidad científica internacional, como señala muy convenientemente Aubert (2007), la Junta para Ampliación de Estudios desempeñó un doble papel de difusión cultural y formación pedagógica. Por una parte, dio a conocer la cultura española y, por otra, puso a España en el escenario cultural internacional. Sin embargo, este organismo no dejó de despertar críticas provenientes de algunos medios gubernamentales o universitarios. De hecho, al respecto, Delgado Criado (1994) puntúa que la JAE tuvo que sortear desde sus inicios tres poderosos enemigos: los ministros, las universidades y los enemigos de la Institución Libre de Enseñanza. Lo importante es que, estos, no pudieron acabar con uno de los ejes vitales de la Junta: el fomento del afán viajero como revulsivo para acabar con la atonía científica española. El proceso de europeización que tuvo lugar en España, gracias a las becas de los pensionados por la JAE, se produjo en todas las disciplinas: Medicina, Ingeniería, Derecho, Filosofía, Historia y Pedagogía entre otras (Marín Eced, 1987). En el caso de los pensionados en el campo de la pedagogía, el influjo y la riqueza adquiridos fue para España un hecho irrepetible. En el terreno de la pedagogía, las materias más estudiadas fueron la organización escolar y la

¹⁹⁴ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911. JAE/ Memoria (1910-1911), pp. 8-9.

didáctica. Sin embargo, también hubo un importante influjo en el terreno de las nuevas ideas de la Escuela Nueva, estudios sobre Teoría de la educación, Orientación profesional y Educación especial. Como señala la autora, el fruto de estos viajes se vio gracias a sus publicaciones y al papel que cumplieron dentro de instituciones de cultura popular, asociaciones profesionales e instituciones médico-benéficas. En el caso de las primeras, generaron un espíritu de renovación pedagógica que hoy podemos validar gracias al acceso a esos manuscritos. Durante la II República:

a través de la Revista de Pedagogía, la Revista de Escuelas Normales, el Boletín Escolar o La Escuela Moderna, o el mismo Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, los pensionados difundieron ideas nuevas, en particular mediante las recensiones de obras de Montessori, Piaget, Petersen, Audemars, Claparède, Cousinet o Vermeylen y de los autores de la revista *Pour l'Ére Nouvelle*, órgano de la renovación pedagógica europea (Aubert, 2007, p. 10).

Sería a partir de 1910, tras la caída de Maura, cuando la JAE pudo comenzar a cumplir con mayor autonomía las funciones que pretendieron sus creadores. El 22 de enero se dictó un nuevo Reglamento, firmado por Antonio Barroso, ministro de Instrucción Pública del gobierno liberal de Segismundo Moret, con el que se recuperaba el espíritu del Decreto fundacional. El período de 1910-1913 constituyó una etapa de consolidación y expansión, a lo largo de la cual se crearon los principales centros de investigación asociados a la Junta, vertebrados en torno al Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y el Centro de Estudios Históricos, creados en 1910 (Sánchez Ron, 2007). El Museo de Ciencias Naturales, el Museo de Antropología, el Laboratorio de Investigaciones Físicas, el Jardín Botánico, el Laboratorio de Investigaciones Biológicas de Ramón y Cajal. Así mismo, la JAE contribuyó a la creación de otros centros de destacado papel y que desarrollaremos con mayor amplitud en apartados sucesivos: la Residencia de Estudiantes, la Residencia de señoritas y el Instituto-Escuela (Delgado Criado, 1994).

La Junta ayudó a la reforma del sistema educativo español. Poco a poco la ILE consiguió mediante una de sus extremidades influir de una manera más notoria en el sistema oficial de educación en España. Estamos hablando de una época en la que cierto sector en España se estaba convenciendo de que la conquista de la libertad individual y colectiva pasaba por la difusión de la cultura. En esa línea, la Junta para Ampliación de Estudios fue percibida por los universitarios y los creadores como una bocanada de aire

fresco, recibiendo elevadas tasas de solicitudes para conseguir una beca. Aubert (2007) señala datos sólidos al respecto: 9.100 solicitudes, de las que se concedieron unas 1.600 becas, lo que equivaldría a un 19,5 %. A partir de 1910, la JAE mandó cada año 120 estudiantes al extranjero para que ampliasen sus estudios, excepto durante el periodo de la Primera Guerra Mundial en el que dispuso solo de veinte becas anuales y elevó la tendencia de desarrollo hacia la cooperación con los Estados Unidos. Por otro lado, en el apartado femenino, la Junta hizo que muchas maestras tuvieran la oportunidad de conocer nuevos métodos, a la vanguardia de la enseñanza. Durante sus estancias desarrollaron el contenido de sus actividades desde su propia perspectiva personal, incidiendo en aspectos que más les impresionaban o decepcionaban (Colmenar, 2007). De este modo ampliaron sus horizontes descubriendo aspectos que, en comparación con España, estaban a años luz: el bajo absentismo escolar, la preocupación por la salud y la higiene de los escolares, la robustez del mobiliario y edificios escolares, los métodos activos, los recursos y materiales didácticos, entre otros hitos (Marín Eced, 2011).

La JAE fue presidida por Santiago Ramón y Cajal, siendo su secretario José Castillejo quién realmente impulsó y dio empaque al proyecto, dejando la fachada a un personaje más mediático recién condecorado con el premio Nobel (Ribagorda, 2007). Esta gran empresa cultural moriría al poco de estallar la Guerra Civil, dejando paso con su ausencia, a una lamentable situación de pobreza científica y cultural representada en la cruel España de posguerra (López García, 2002).

3.1. Descripción cuantitativa de solicitudes, concesiones de pensión y otras becas de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas a Extremadura

Según los datos que se han podido extraer del archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, desde Extremadura se hicieron un total de 45 solicitudes, de las que 24 fueron concedidas y 21 denegadas. El porcentaje de rechazo es considerable pese a que lo que se proponía en la Junta era:

provocar una corriente de comunicación científica y pedagógica con el extranjero, y agrupar en núcleos de trabajo intenso y desinteresado los elementos disponibles en el país. (...) se percibe la inquietud renovadora de una minoría que aspira á una formación científica sólida sobre la base de una

educación humana é ideal, y se generaliza un movimiento que comienza con la nota negativa del desvío hacia los convencionalismos burocráticos y las puras apariencias externas¹⁹⁵.

Extremadura, por tanto, era una tierra que necesitaba de ese apoyo. La formación de profesionales de la enseñanza y de otras ramas de conocimiento era fundamental para el desarrollo de España y mucho más acuciante si hablamos del territorio extremeño. Las escuelas de primera enseñanza, los institutos de segunda enseñanza y las escuelas normales de Extremadura necesitaban desesperadamente que sus integrantes, maestros, catedráticos y también inspectores de primera y segunda enseñanza viajaran al extranjero. La toma de contacto con otras realidades educativas, con los avances en materia educativa, y los aprendizajes de la mano de grandes figuras de la pedagogía, la ciencia y las artes contemporáneas era algo harto necesario por las condiciones de aislamiento cultural que se vivían en la región.

En la comparativa con el resto de regiones de España, la región no destaca por el número de concesiones con respecto a otras, situándose en una modesta posición solo por encima de zonas como Canarias, Navarra o La Rioja. Sin embargo, teniendo en cuenta las características coyunturales de la propia región, podemos decir que el resultado de 24 becas es loable en cuanto a número de interesados en viajar al extranjero, aunque ciertamente corto por el número de rechazos. No obstante, como se verá en el apartado siguiente, muchos de esos rechazos fueron intentos que después se convirtieron en concesiones.

Zona de España	Número de becas concedidas
Madrid	1110
Cataluña	256
Castilla y León	228
Andalucía	215
Galicia	114
Valencia	109
Aragón	89
Asturias	61
Castilla La Mancha	54
País Vasco	38

¹⁹⁵ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente al año 1907. JAE/Memoria (1907), pp. 4-5.

Zona de España	Número de becas concedidas
Baleares	32
Cantabria	26
Extremadura	24
Canarias	22
Murcia	19
Navarra	11
La Rioja	9
Ceuta	4
Melilla	4

Tabla de becas concedidas por zona de España. Elaboración propia¹⁹⁶.

Como acabamos de señalar, en la comparativa con otras zonas de España, el número de 24 becas concedidas lo podríamos ver a priori como humilde. Sin embargo, tuvo un tremendo valor si nos fijamos en la precariedad de la situación cultural, científica y educativa de la región extremeña. Una región que, en el siglo XIX, estuvo sumida en un atraso representado por una sociedad mayoritariamente rural, donde la tasa de analfabetismo superaba el 90 % (Rodillo Cordero, 1998) y donde el poder y la riqueza se encontraban en manos de terratenientes y de una burguesía minoritaria. Esta situación lastraría el despertar de la región también en las primeras décadas del siglo XX, aunque gracias a acciones como las de la Junta, se tratarían de paliar¹⁹⁷.

Estas 24 becas fueron concedidas tanto a extremeños y extremeñas como a nacidos en otros puntos de la geografía española pero que, en el momento de solicitar la pensión, realizaban su labor en Extremadura. A

¹⁹⁶ Datos extraídos de: Residencia de Estudiantes. Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *Expedientes de los solicitantes de pensión a la Junta para Ampliación de Estudios* Portal Edad de Plata. Recuperado de: <http://bit.ly/2IMQGjo>.

¹⁹⁷ Para un mayor conocimiento de la Extremadura socioeconómica del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX véanse los estudios de: Sánchez Marroyo, F. (1994). Violencia campesina, impotencia pequeño-burguesa y reacción conservadora. El Sexenio Democrático en Extremadura. *Anales de Historia Contemporánea*, 10, pp. 537-557. Ayala Vicente, F. (2002). Orígenes del movimiento obrero en Extremadura. *Revista de estudios extremeños*, 58(1), pp. 171-184. García Pérez, J. y Sánchez Marroyo, F. (1984). Extremadura a fines del s. XVIII y comienzos del XIX: conflictos campesinos, crisis agrarias, crisis de subsistencia y agobios fiscales. *Norba. Revista de historia*, 5, pp. 213-234. Martínez López, D. (2005). Sobre familias, élites y herencias en el siglo XIX. *Historia contemporánea*, 31, pp. 457-480. Merinero Martín, M. J. y Sánchez Marroyo, F. (1990). El monopolio del poder en la Extremadura contemporánea. *Espacio, Tiempo y Forma Serie V, H.ª Contemporánea*, t. 3, pp. 101-117.

continuación se citan los nombres, año de concesión de la beca o pensión, destino y estudios de estos becados:

Nombre	Fecha	Origen	Destino	Disciplina
Nicanor Almarza Herranz	1931	Badajoz	Rusia	Veterinaria
Enrique Canito Barrera	1936	Zafra (Badajoz)	Francia	Educación
Manuel Castillo Quijada	1910	Cáceres	Francia y Alemania	Educación, Lengua y Literatura
Manuel Díaz-Marta Pinilla	1934	Mérida	Suiza y Alemania	Ingeniería
Juan Antonio Gil Mateos	1934	Badajoz	Francia, Bélgica y Suiza	Educación
Lorenzo Gordón Gómez	1921	Badajoz	Francia	Educación
Francisco José Herrera Palomo	1936	Zafra (Badajoz)	Alemania	Matemáticas
Antonio Ibot León	1933	Cáceres	Francia	Geografía
Florencio Jiménez y Jiménez	1921	Garganta de la Olla (Cáceres)	Francia	Educación
Rubén Landa Vaz	1918	Badajoz	Portugal	Educación
Alberto López Casero	1924	Jerte (Cáceres)	Francia, Bélgica y Suiza	Educación
Eduardo Málaga y García	1934	Cáceres	Francia	Lengua y Literatura
Enriqueta Martín y Ortiz de la Tabla	1920	Llerena (Badajoz)	Estados Unidos de América	Educación
Juan Francisco Morán Ramos	1912	Coria (Cáceres)	Suiza	Sociología
Carmen Muñoz Manzano	1935	Cáceres	Francia	Psicología
Joaquín Núñez Coronado	1933	Villafranca de los Barros (Badajoz)	Francia	Lengua y Literatura
Antonio Paz Martín	1924	Azuaga (Badajoz)	Francia y Bélgica	Educación
Ángel Rodríguez Mata	1921	Cáceres	Francia	Educación
Abilio Rodríguez Rosillo	1924 y 1935	Cáceres	Suiza y Alemania	Botánica

Nombre	Fecha	Origen	Destino	Disciplina
Alejandro Santamaría Sanz	1922	Badajoz	Francia y Bélgica	Educación
Ramón Segura de la Garmilla	1924	Cáceres	Francia	Educación
Juvenal De Vega Relea	1935	Cáceres	Francia, Bélgica y Suiza	Educación
Antonio Cristino Floriano Cumbreño	1913-1915	Mérida	Centro de Estudios Históricos (Madrid)	Historia

Tabla de concesiones de pensión desde Extremadura. Elaboración propia¹⁹⁸.

El reparto de solicitudes de pensión por décadas va sufriendo un incremento progresivo. De 1907 a 1910 solo es concedida 1 beca, de 1911 a 1920 son 4 las concedidas, de 1921 a 1930 se conceden 8 y por último, de 1931 a 1936 se concederán 11. Por tanto, es a partir de 1920 cuando desde Extremadura comienza a haber un aumento exponencial de concesiones.

Respecto a la distribución por provincias vemos que se encuentra equilibrado. A profesionales de la provincia de Badajoz le son concedidas 12 becas, 5 para la propia ciudad de Badajoz y otras 7 para localidades de la provincia: Mérida, Zafra, Villafranca de los Barros, Llerena y Azuaga. En el caso de Cáceres, 8 le son concedidas a profesionales de la propia capital de provincia, mientras que 3 son concedidas para solicitantes de Coria, Garganta de la Olla y Jerte.

En cuanto al destino de las pensiones, Francia es el país más visitado por los pensionistas de Extremadura, siguiendo la tendencia dominante del conjunto de pensionados del país. En segundo lugar, los destinos de Suiza y Bélgica son los que más atraen, pues las metodologías implementadas por laboratorios y centros como los de Decroly en Bélgica y el Instituto J. J. Rousseau en Suiza, ejercerán un efecto llamada representando una nueva pedagogía, una educación modernizada. Alemania, que también será un destino destacado, y Estados Unidos, Rusia, Portugal y, Madrid en España, completan el elenco de destinos de los pensionistas.

Finalmente, con respecto a la naturaleza del destino, es decir, la ocupación o disciplina a perfeccionar allí, destaca por encima de todas la educativa, dividiéndose o centrándose más en aspectos que tienen que ver

¹⁹⁸ Datos extraídos de: Residencia de Estudiantes. Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *Expedientes de los solicitantes de pensión a la Junta para Ampliación de Estudios* Portal Edad de Plata. Recuperado de: <http://bit.ly/2IMQGjo>.

con la enseñanza de las lenguas vivas como el francés, la organización de las escuelas y metodologías de enseñanza y la psicología. Otros destinos ocuparán otras materias más específicas como la Geografía, la Lengua y Literatura Castellanas y otras ciencias como la Veterinaria, la Botánica, la Geología, la Ingeniería, la Historia o la Sociología.

Mención también merecen aquellos que solicitaron pensión pero que, por distintas razones y que en algunos casos por falta de fuentes, no se pueden dilucidar, no les fueron concedidas las posibilidades de viajar o vivir una estancia en algunos de los centros de investigación que auspiciaba la JAE. En este caso, fueron 9 las personas que, desde Extremadura, pese su insistencia en algunos casos, no pudieron optar a este privilegio:

Nombre	Fecha	Origen	Destino	Disciplina
Antonio Silva Núñez	1936	Cáceres	Portugal	Educación
Florencio García Rubio	1914	Malpartida de Plasencia (Cáceres)	Fundación González-Allende (Toro, Zamora)	
Miguel Ángel Ortí Belmonte	1917	Cáceres	Centro de Estudios Históricos (Madrid)	
Antonio de la Cámara Cailhau	1933, 1934, 1935	Cáceres	Francia	Educación
Filomena Serrano Moreno	1933, 1934, 1935	Serradilla (Cáceres)	Francia, Bélgica y Suiza	Educación
Eduardo Guija Morales	1933	Plasencia (Cáceres)	Pensión dentro de España	
Antonio Cristino Floriano Cumbreño	1936	Mérida	Italia	Arqueología
María Valdés Sanmartín	1913	Cáceres	Francia y Bélgica	Educación
Pilar Munarriz	1932	Aceituna (Cáceres)	Francia	Educación

Tabla de solicitudes de pensión (no concedidas) desde Extremadura. Elaboración propia¹⁹⁹.

La provincia de Cáceres es mayoritaria en este caso, siendo los últimos años antes del conflicto civil, cuando se concentraron las solicitudes en gran medida. En cuanto a los destinos, los hay tanto de ámbito nacional como internacional, siendo la Educación, la materia más solicitada en sus distintas vertientes.

¹⁹⁹ Ídem.

3.2. Luces y sombras de una renovación. Análisis cualitativo de los becados

Una vez realizado un análisis cuantitativo de las becas concedidas a Extremadura, se expone a continuación un análisis de corte cualitativo, tanto de los becados por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, como de los que solicitaron, pero no obtuvieron, pensión. Entre la relación de personalidades encontramos extremeños y extremeñas, así como otras u otros que no siéndolo de origen, desempeñaban sus funciones profesionales y de enseñanza en la región. Del análisis de los expedientes (disponibles en el Portal Edad de Plata) y de las memorias de la Junta, se extraerán datos relativos a las solicitudes y concesiones, como por ejemplo las formas de solicitud, las cuantías de las pensiones, su duración, las acciones desempeñadas en los destinos y en algunos casos, los trabajos tanto de carácter práctico como teórico generados.

*Nicanor Almarza Herranz*²⁰⁰

Según señala su expediente, el domicilio de Nicanor Almarza se encontraba en la Calle Doctor Lobato, número 6 de Badajoz cuando solicitó pensión. A continuación se presentan cronológicamente el proceso de solicitud y su concesión:

El 21 de febrero de 1931 solicitó pensión; posteriormente, el 5 de junio de ese mismo año, en la sesión reunida para decidir, se acordó concederle una pensión por 4 meses, a partir de octubre, en Rusia, con 425 pesetas mensuales y 600 pesetas para viajes. Tal decisión se le comunicaría el 22 de julio de 1931.

La pensión solicitada desde Badajoz tuvo como destino Rusia. Veterinario de profesión, la materia por la que se le clasificó en los registros fue Veterinaria. Gracias a esta pensión pudo estudiar los hematozoarios de los animales domésticos, diagnóstico diferencial de las diferentes especies y acción terapéutica de los productos químicos existentes en el mercado (ictargal, naganol, trpanblau, etc.). Todo bajo la dirección del profesor A. V. Belitser y los asistentes A. A. Markoff e I. I. Kazansky. Además de esto, también estudió las helmintiasis de la oveja y del cerdo, sistemática de los vermes, profilaxia y tratamiento, bajo la dirección del profesor Skryabin²⁰¹.

²⁰⁰ Expediente de Nicanor Almarza Herranz. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/5-203.

²⁰¹ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1931 y 1932. JAE/Memoria (1931-1932), p. 21.

El 22 de abril de 1933 a petición del interesado –el propio Nicanor Almarza– se le expidió un certificado que acreditaba el haber sido pensionado. El 3 de mayo de ese mismo año también solicitó certificado de suficiencia, el cual se acordaría concedérselo en la sesión del 6 de junio de 1933 y un mes después, el día 6 de julio le fue expedido dicho certificado.

Hijo de veterinario, Nicanor Almarza Herranz (1898-1968) se formó como parasitólogo en Berlín y en Moscú, fue también director del laboratorio de la Sección General de Ganados de la Provincia de Badajoz, siendo entonces cuando solicitaría ir como pensionado. Entre sus obras podemos destacar: *Los dístomas de la oveja: descripción de especies nuevas (1934)*, *Los métodos del Abelardo Gallego y Giemsa en Helmintología (1934)*, *Y Sobre la diferenciación del Piroplasma caballi y Nuttalia equi: A propósito del primer caso de N uha liosis del caballo diagnosticado en España (1933)*. Este escrito pudo realizarlo gracias a los conocimientos adquiridos de su pensión para ir a Rusia. Durante los años que duró la Guerra Civil, fue nombrado Director General de Ganadería²⁰². Tras la guerra civil se exilió a México por sus ideas republicanas. Allí editó un trabajo más, el titulado como *Libro de Albeiteira: (Primer libro de ciencia veterinaria escrito en América por los años de 1575-1580)*, gracias a que se llevó a México su transcripción paleográfica del manuscrito de Juan Sánchez Peralta existente en la Biblioteca Nacional de Madrid. Tal obra la editó en México en el año 1953. Allí también se dedicó a la docencia, dando clases de Parasitología, Microbiología y Enfermedades parásitas e infecciosas en la Facultad de Veterinaria de la Vera Cruz (Guerra, 2003).

*Enrique Canito Barrera*²⁰³

Enrique Canito Barrera solicitó en dos ocasiones ser pensionado, primeramente en 1929 y en segunda ocasión en 1936. La primera de esas pensiones la disfrutó en la Universidad de Toulouse cuando tenía 26 años y aún no había pasado por Extremadura²⁰⁴.

²⁰² Según aparece en la Gaceta de Madrid, 251, de 7 de septiembre de 1936, p. 1704.

²⁰³ Expediente de Enrique Canito Barrera. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/29-176.

²⁰⁴ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1928-29 y 1929-30. JAE/Memoria (1928-29-1929-30), p. 121.

Como rezaba su solicitud, pretendió, y así lo hizo, obtener la condición de alumno repetidor en dicha universidad francesa, con el propósito de mejorar el nivel en el idioma y ampliar sus conocimientos en Historia. La Comisión Ejecutiva de la JAE, en sesión de 7 de agosto de 1929, acordó concederle la condición de pensionado, así como una indemnización de gastos para el viaje de ida y vuelta de quinientas pesetas.

En marzo de 1936, ya con 33 años y siendo catedrático numerario por oposición de Lengua Francesa del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Zafra, solicitó una segunda pensión de nuevo a Francia. Esta vez, durante dos meses, para estudiar los problemas en metodología de la enseñanza de las Lenguas Vivas, además del uso de auxiliares mecánicos, como el gramófono, para la enseñanza de esta en los centros de segunda enseñanza.

En carta fechada en el mes de abril de 1936, desde Zafra, expone una justificación más densa del porqué de la necesidad de su viaje, así como de la necesidad de ampliar el plazo de dos a ocho meses:

Dentro del plazo de la última convocatoria, tengo presentada a esta Junta una instancia solicitando una pensión por dos meses para estudiar en Francia los medios mecánicos auxiliares en la enseñanza de los idiomas modernos. Al madurar posteriormente mi plan de trabajo para el caso en que dicha pensión me fuera concedida, me doy cuenta de que el plazo solicitado es marcadamente insuficiente para desarrollar dicha labor en la eficacia que la importancia del tema exige, ya que no solo debería visitar los principales establecimientos de enseñanza en Francia sino también muy detenidamente las diferentes casas editoriales de los citados medios auxiliares, especialmente de discos de dicción, para poder establecer una antología literaria sonora para nuestras clases. Por otra parte, después de presentada la repetida instancia he emprendido bajo la dirección del profesor Don Pedro Salinas, una tesis doctoral sobre «La teoría del Naturalismo francés comparada con las teorías del Realismo español en la segunda mitad del s. XIX» para el desarrollo de la cual es indispensable consultar bibliotecas, archivos, colecciones de diarios y revistas de época, etc. de París²⁰⁵.

El 30 de junio de 1936 se acordó concederle la pensión de una duración de 8 meses con 450 pesetas de oro mensuales y otras 450 para viajes.

²⁰⁵ Expediente de Enrique Canito Barrera. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. Fragmento específico de su solicitud presente en su expediente, p. 10. JAE/29-176.

Aspecto que se hizo oficial por la Orden Ministerial del 10 de julio de ese mismo año. En cualquier caso, el inicio del conflicto civil estaba a cinco meses de iniciarse y por ello, el efecto que pudiera tener para el alumnado extremeño los nuevos conocimientos de carácter metodológico adquiridos por el catedrático es difícilmente valorable. Así mismo, aunque su primer destino como catedrático fuera el Instituto de la localidad extremeña, con posterioridad fue trasladado al Instituto de Alicante donde le sorprendió el inicio de la Guerra Civil.

Natural de Granada, sus primeros años de formación académica se desarrollaron en Sevilla donde acabó obteniendo la Licenciatura de Filosofía y Letras, sección de Historia y, donde conoció a Pedro Salinas, mencionado en carta a la Junta. Aunque fue apartado de la enseñanza, por cuestiones de ideología política, retomó la docencia en 1945. Es en este tiempo donde afianza sus conocimientos de francés pues trabajó en la Embajada francesa y dio clases en el Liceo Francés. En 1943 fundó la librería Ínsula, que se convertiría en un punto de encuentro de la intelectualidad en los tiempos duros del franquismo. Esta era de los pocos lugares especializados en traer obras del extranjero. De esa misma iniciativa surgiría un boletín revista del mismo nombre y que, aunque comenzó siendo una forma de catalogación de obras disponibles en la librería, se convirtió en un corolario de artículos de interesante consideración literaria (Susó López, 2000),

En pleno nacional catolicismo la enseñanza de las lenguas modernas solo se preocupaba por el contenido ideológico. En este sentido podríamos decir que se produjo un oscurantismo, sin embargo, hubo un grupo de profesores, (catedráticos e inspectores), que reflexionaron y fueron más allá de una enseñanza vacía. Abordaron cuestiones acerca de la metodología de la enseñanza, introduciendo nuevas formas de enseñar la fonética en las aulas o seleccionando el vocabulario atendiendo a centros de interés (Fernández Fraile, 2005), amén de fomentar la actividad constante del alumnado para mantener viva su motivación.

Podemos citar como escritos de relevancia de Enrique Canito los siguientes: *La conjugación francesa* (1935), *La enseñanza de las lenguas vivas en nuestro bachillerato* (1950), *El teatro francés contemporáneo* (1951), *Antonio Tovar y la renovación de los estudios universitarios* (1952). Y en 1962 la publicación de *Nuevos Métodos de la Enseñanza de Idiomas*. Documento esencial, ya que esta obra, escrita por un importante grupo de profesores de lenguas modernas, muestra el estado de la disciplina en España en un momento crucial. En él se aprecian las tensiones entre la

enseñanza tradicional y activa, pero también se incluye una defensa firme de los métodos de St. Cloud como apunta Morales Gil (2006). Este último, como prueba de que aquel viaje que pudo realizar por medio de la JAE, y que no le impidió seguir reflexionando y ahondando en la idea de la importancia de este tipo de recursos para la enseñanza del idioma.

*Manuel Castillo Quijada*²⁰⁶

Manuel Castillo Quijada, catedrático de lengua francesa, solicitó pensión para visitar Alemania, Francia, Bélgica y Austria, durante tres meses. En su solicitud preguntó sobre la posibilidad de que la pensión fuese compatible con el cargo que representaba: Director del Instituto Central y Técnico de Cáceres. La dificultad de compaginar una pensión con los cargos docentes que cumplían los solicitantes, a menudo traía dificultades y altibajos para las concesiones de pensión. La ausencia prolongada del pensionado potencial de su puesto de trabajo podía traer consecuencias negativas, además de ir en contra de los criterios legales de adjudicación de la beca.

En su solicitud, fechada en Cáceres el 26 de marzo de 1910, expuso la idea de ir a estudiar como pensionado a la Sorbona asistiendo a las cátedras de Gramática y Fonética francesa. Al mismo tiempo, pretendía estudiar los sistemas pedagógicos y planes de estudios de los establecimientos de Segunda Enseñanza en Alemania, Francia, Bélgica y Austria. Pidió para ello un tiempo de 6 a 8 meses. Según la Real Orden de 15 de diciembre de 1910 le sería concedida la pensión. Sin embargo, en carta dirigida al Sr. Presidente de la JAE, expuso la renuncia a la pensión concedida. Como motivos señaló, en primer lugar, que ya había empezado el curso (hacía tres semanas) de Fonética en la Universidad de la Sorbona y, en segundo lugar, que no podía dejar las funciones de Director durante el periodo de disfrute de la pensión. Por tanto, salen a relucir aquí las dificultades de compartir las pensiones con las funciones laborales que a veces surgían entre los solicitantes. En este caso, acabaría desencadenando en una renuncia de la valiosa pensión²⁰⁷.

²⁰⁶ Expediente de Manuel Castillo Quijada. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/33-397.

²⁰⁷ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911. JAE/ Memoria (1910-1911), p. 47.

Manuel Castillo tenía cierta amistad con personajes del ambiente institucionista como Domingo Barnés o Pedro Dorado Montero. En el caso del primero, incluso le informó en una de sus cartas de la decisión de solicitar una pensión²⁰⁸.

Fue director de la Escuela Normal de Maestros de Cáceres hasta 1918 y Director del Instituto General y Técnico de la misma ciudad. Sus acciones como escritor en prensa también merecen mención, siendo en la ciudad de Cáceres director de *El noticiario* y uno de los miembros fundadores de la *Revista de Extremadura*²⁰⁹ además de su administrador durante cuatro años.

Algunas de las obras que escribió fueron: *Libros de las claras e virtuosas mugeres* (1908 y reedición en 2002), *La clasificación bibliográfica decimal: exposición del sistema y traducción directa de las tablas generales del mismo* (1897), *Lengua francesa; ejercicios prácticos* (1922-1929), *Discurso leído en el solemne acto del curso académico de 1902-1903 en el Instituto General y Técnico de Cáceres* (1902), *Discurso leído en la solemne fiesta académica celebrada el día 8 de mayo de 1905 en el Instituto General y Técnico de Cáceres y en comunicación del tercer centenario de la publicación del Quijote* (1905), *Cuentos pedagógicos o historietas morales con destino a la clase de lectura de las escuelas primarias* (1902), *Prontuario de gramática francesa*, *Discursos leídos en el solemne acto de inauguración del Instituto General y Técnico de Cáceres y apertura de curso de 1908 a 1909* (1908), *Recuerdos de ayer: colección de poesías* (1904) y *Prontuario de gramática francesa* (1919).

*Manuel Lucio Díaz-Marta Pinilla*²¹⁰

Nacido en Toledo, pero ingeniero en Mérida en condición de funcionario, tendría un importante papel en las infraestructuras hidráulicas de la región. De ideología socialista, se afilió al PSOE en la ciudad de Mérida. Décadas más tarde, tras años de exilio tendría un papel destacado en la política. En las

²⁰⁸ Expediente de Manuel Castillo Quijada. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/33-397, p. 10.

²⁰⁹ Sumario: fundadores y colaboradores de la *Revista de Extremadura*. BVPH Revista Extremadura, Año 1, n.º 1, p. 0.

²¹⁰ Expediente de Manuel Lucio Díaz-Marta Pinilla. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/42-74.

elecciones de 1977 fue diputado por Toledo y senador en 1979 y 1982 por la misma localidad²¹¹.

En lo relativo a su relación con la Junta, el 7 de febrero de 1934, solicitó pensión para ir a Alemania y Suiza desde Mérida. En la solicitud planteó dos ramas a estudiar. Por un lado, la que hacía referencia a los sistemas de riego y por otro, al efecto regulador de embalses y canales. Así mismo, en su demanda de pensión, señaló tanto aspectos negativos como positivos que aconsejaban el estudio y preparación en las mismas. En cuanto a los inconvenientes de su viaje, destacó el elevado pero necesario tiempo de estancia para su aprendizaje total. En cuanto a lo positivo, destacó que de obtener esta beca, sería alta la repercusión no solo cultural a título individual sino también económica para el desarrollo de nuevas formas de ahorro y gestión hidráulica en Extremadura. En su argumentario destacó su participación en la creación de presas como la de Montijo (Badajoz) o el embalse del Cíjara, así como en el Plan Nacional de Obras Hidráulicas de 1933.

La pensión solicitada se le concedió, pues como señalan varios documentos²¹², se exponen datos sobre la llegada y acciones allí desempeñadas, así como del cobro de la pensión. Destacó su labor realizada en el laboratorio de hidráulica, la visita a la biblioteca del Instituto Politécnico de Zúrich y la visita a importantes obras hidráulicas.

Finalmente, Manuel Díaz-Marta, envió otra carta en la que señaló que, por motivos de expiración de su permiso como funcionario, debía abandonar Alemania y volver a España para finales del mes de diciembre, siendo 16 el número de días que no disfrutó de su pensión, pues estaba esta programada para concluir el 6 de enero.

Esta situación es explicada a la Junta en un informe dirigido a su presidente:

Manuel Díaz-Marta Pinilla, Ingeniero de Caminos, pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, para estudiar hidráulica en Suiza y Alemania a V. E. expone:

Que habiendo comenzado el disfrute de la pensión el día 6 de octubre he tenido que renunciar al de los días comprendidos entre el 20 de Diciembre y el 6 de Enero, porque la autorización ministerial que me permite estar ausente

²¹¹ Fundación Pablo Iglesias. Recuperado de: http://www.fpabloiglesias.es/archivo-y-biblioteca/diccionario-biografico/biografias/14523_diaz-marta-pinilla-manuel-lucio.

²¹² Estos documentos recogidos en su expediente son: Carta al Presidente de la JAE desde Zúrich, octubre de 1934; Carta al Presidente de la JAE desde Zúrich, noviembre de 1934; Nota del trabajo realizado desde el día 6 de octubre hasta el 10 de noviembre.

de mi destino, expirará el día 31 de Diciembre, y en esta fecha mi presencia en Mérida es obligada. Por otra parte las Universidades Técnicas permanecerán cerradas gran parte de los días comprendidos entre el 21 de Diciembre y el 29 (último día que hubiese podido permanecer en Alemania), incluso en los Laboratorios, y los días que están estos abiertos se realiza una labor mucho menos intensa que en los días corrientes; por estas razones hubiese sido de poco o ningún provecho para mis estudios, y en cambio más costoso para la Junta, alargar más días mi estancia²¹³.

Con posterioridad, el 22 de enero de 1935 la JAE, de la mano de su secretario, le contestó satisfactoriamente abonándole la cantidad estipulada que usó para su viaje de vuelta anticipado.

Es autor de una abundante obra en la que mezcla un sentimiento ecologista con su ideología política y cariz profesional (Castellanos López, 2015). De esta podemos destacar su «Libro verde» *Las Obras Hidráulicas en España*, que fue escrito en Nueva York y editado en México. En esta obra Manuel vuelca con audacia una descripción, pero también una crítica a la política hidráulica que se fraguaba en España en comparación con la de países más avanzados en la materia.

Después de su primera estancia volvería a solicitar en febrero de 1936 otra pensión para viajar a Austria y Alemania. Adjuntará a su solicitud y con posterioridad, una carta en la que enviaba una parte del libro que estaba escribiendo en Mérida con fecha de 17 de junio de 1936. No tenemos datos sobre la adjudicación o no de esta segunda pensión, pero por lo cercano a las fechas del comienzo de la Guerra civil, se puede sopesar que no se daría con éxito esta segunda estancia.

*Antonio Floriano Cumbreño*²¹⁴

Antonio Floriano Cumbreño fue becario del Centro de Estudios Históricos en Madrid, en la sección de Arte, durante los meses de noviembre y diciembre de 1913; de enero a mayo y de octubre a diciembre de 1914; y de enero a abril de 1915, con la asignación, en todas las ocasiones, de 50 pesetas. Todo ello consta en certificado expedido por el secretario de la JAE, don José Castillejo.

²¹³ Ídem.

²¹⁴ Expediente de Antonio Floriano Cumbreño. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/56-319.

Antonio pudo formarse durante el periodo mencionado en el seno de la Junta. Sin embargo, pese a que las funciones que desempeñaba en la ciudad de Mérida –con el descubrimiento de los yacimientos romanos del hoy complejo monumental del teatro y anfiteatro– eran fundamentales, no tuvo tanta suerte cuando presentó su solicitud para ser pensionado en 1936:

Antonio C. Floriano Cumbreño, Director de las excavaciones Arqueológicas del museo de Mérida y profesor de Numerario por oposición de Escuelas Normales ante V. E. con el debido respeto comparece exponiendo:

QUE: necesitando estudiar para la práctica de excavaciones a que principalmente se dedica los procedimientos y métodos empleados en esta clase de investigación y concretamente en los yacimientos romanos, a V.E.

SUPLICA: se digne someter a la Junta de su presidencia la solicitud presente, y conceder en su caso la pensión que estime necesaria para estudiar en Italia «Técnica de excavación de monumentos y necrópolis romanos» pensión que habría de durar por tres meses durante los cuales realizaría sus estudios en los yacimientos que en la actualidad están en actividad excavadora de Pompeya, Herculano, Ostia, Aquileja Cere y Agrigento.

Gracia que no duda alcanzar de V.E a quien respetuosamente saludo.

Mérida 14 de Enero de 1936

Firma de: Antonio C. Floriano Cumbreño.

*Juan Antonio Gil Mateos*²¹⁵

Juan Antonio Gil Mateos, cacereño de origen y, en concreto, del pueblo de Robledillo de Trujillo, fue pensionado en el año 1924. Pidió ser becado desde Badajoz, ya que ejercía como Inspector de Primera Enseñanza de la misma provincia, para visitar Francia, Bélgica y Suiza. En carta dirigida a la Junta expuso los siguientes aspectos:

Ilustrísimo Sr Presidente de la Junta para Ampliación de Estudios al extranjero. Juan Antonio Gil Mateos natural de Robledillo de Trujillo, provincia de Cáceres, soltero de 27 años de edad, Inspector de primera enseñanza de la provincia de Badajoz a V.S expone: Que habiéndose anunciado en la Gaceta del veinte y siete del pasado abril un cuerpo para la creación de pensiones al extranjero, y, deseando conocer prácticamente el funcionamiento de las instituciones escolares de las naciones de Francia, Bélgica y Suiza, puesto que además de darme una visión real de los problemas pedagógicos en dichos

²¹⁵ Expediente de Juan Antonio Gil Mateos. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/67-490.

países, haría que los maestros puestos bajo mi dirección en la zona de mi cargo, me considerasen rodeado de una mayor autoridad moral al suponer haber tenido la ocasión de observar y contrastar nuestras instituciones en el extranjero, pudiendo de ello sacar provechosas enseñanzas que traduciría en virtud de mi profesión en mejoras dentro de mis fuerzas, de las escuelas y profesorado primario de esta provincia, tan necesitada de ello: El remitente, como alumno que fui de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, posee el título de Maestro-Nacional, conoce el francés, no ha estado vez alguna pensionado ni conoce país alguno fuera del patrio...

Como señalan las notas de archivo, los tres últimos grupos pedagógicos fueron dispuestos por Real Orden de 9 de mayo de 1924: dos de ellos para maestros y uno para Inspectores de primera enseñanza a la que perteneció Juan Antonio Gil Mateos. Tanto el grupo de inspectores como los dos de maestros estudiaron la organización de las escuelas primarias más interesantes de las poblaciones que visitaron, obteniendo de las autoridades académicas las facilidades necesarias para su trabajo. Don Eusebio Lillo Rodelgo fue el Inspector Jefe de la Provincia de Toledo que ostentó la dirección del grupo pedagógico.

En el país galo visitaron Burdeos y París. En la primera de las ciudades examinaron la Escuela Normal de niños de la calle Mardron, 4, que estaba dirigida por Monsieur Ribot; la Escuela Maternal de la Calle Montgolfier; la Escuela Comunal de la calle Francin, 64 y la Escuela *Nausonty* de la calle Somme, 294. En cuanto a París, visitaron las Escuelas Maternales de la calle Clignancourt, 61; calle Lamarck, 146; calle Vauvenarges, 50; calle Saint André-des-Arts, 27; y calle Charles Baudelaire, 16; La Escuela montessoriana de la calle Traversière, 41; la Escuela Comunal de niños de la calle Charles Baudelaire, 8; la escuela de la calle Buffon, 11; la Escuela Comunal de niños de la calle Marini, 40; y la de la calle Etienne-Marcel, 20; la Escuela Aneja a la Normal de maestros de Auteuil, y la Escuela Superior Jean-Baptiste Say.

En Bélgica visitaron multitud de centros educativos de su capital: La Escuela Comunal número 10 y 3 de la calle Rempart des Moines, 116; la Escuela número 7 de la calle Haute, 255; el Kindergarten de la calle Clé, 18; la Escuela Maternal número 5 de la calle Fleuriste; el Jardín de niños número 3 de la calle Saint Gislain, 40; la Escuela de cuarto grado Morichar de la calle Plaisance; la Escuela Comunal número 13 situada en la plaza Annesens; la Escuela de cuarto grado de la calle Miroir; la Escuela media *Leon Lapage*, de la calle Riches craises, 38; las Escuelas Comunes de Skaerbeek; la Escuela Comunal de Maestros; la Escuela comunal número 6 del Boulevard de Midi,

86; la Escuela de niñas de la calle Veronèse, 19; la Escuela de Enseñanza doméstica número 3; la Escuela Media de niñas del Boulevard Clovis, 42; la Escuela de niños número 9 de la calle Eburons, 5; el Jardín de niños número 6 de la misma calle; el Instituto médico-pedagógico de anormales Sainte Elizabeth, de Reixensart; y los Orfelinatos de la Avenida de Pesage, 18 y de la Avenida Van Becelaere, 32. Además también visitaron el Instituto de anormales del doctor Decroly en el Camino de Vossegat, 2, Ucole; el Instituto Normal de Economía doméstica agrícola de Laeken; la Escuela ambulante de economía doméstica agrícola; y la Escuela de Horticultura de Vilvorde.

Centrándonos en la estancia en Suiza, hemos de señalar que visitaron instituciones de las ciudades de Ginebra y Neuchatel. En la primera, los pensionados visitaron el Instituto J. J. Rousseau, la Maison del Petits, la Escuela de Primaria de la calle Hugo Senyer, la Escuela Primaria del Boulevard Carl Vogt, la Escuela de párvulos de la calle Madeleine, la Escuela de la Calle Italie, la Escuela Superior Rural y la Escuela de párvulos de la comuna de Bernex. En el caso de la ciudad de Neuchatel, los pensionados visitaron la Escuela Normal de Maestros, la Escuela de Enseñanza doméstica de los parques, la escuela Rural de Marin, la Escuela Rural de Hauterire, la Escuela Rural de Chaumont y la Escuela Primaria de Maladière.

*Lorenzo Gordón Gómez*²¹⁶

En una de sus solicitudes para ir como pensionado en grupo para visitar Francia, Suiza y Bélgica, este Inspector de Primera Enseñanza de Badajoz, nos da a conocer los datos de su trayectoria profesional. A través de las palabras que él mismo escribió en su solicitud en enero de 1921 expresó que:

Ingresó por oposición en la Escuela Nacional. Ascendió por oposición pasando a ocupar una Auxiliaría de Escuela Práctica Graduada de la Normal de Maestros de Badajoz. Desempeñó interinamente la Inspección en esta provincia y obtuvo plaza por oposición en turno libre y restringido en el Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza. Ha celebrado sin auxilio del Estado dos cursillos breves en la provincia de Badajoz para divulgar nuevas orientaciones en la enseñanza del lenguaje. Mientras fue maestro, colaboró en revistas profesionales y durante seis años fue director y propietario del periódico *La Escuela Nacional*.

²¹⁶ Expediente de Lorenzo Gordón Gómez. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/73-827.

En el caso de este último aspecto de temática periodística, es algo que también es señalado en el trabajo de Checa Godoy (2002) sobre prensa pedagógica nacional. Lorenzo Gordón Gómez fue director de esta revista y también fundador de este semanario en 1910. Su actividad continuaría en los años de 1913 pero varios años después desaparecerá, cuando ya le había sucedido en el cargo de director Manuel Franganillo.

El caso de este inspector de Badajoz posee peculiaridades a destacar. Los rigores de su contexto histórico le obligarían a no poder disfrutar de su pensión. Con la 1.^a Guerra Mundial asolando Europa se cortó el flujo de pensiones hacia países involucrados o cercanos a la contienda. Desde Badajoz, en carta fechada un 24 de septiembre de 1914 expuso la posibilidad de realizar un curso breve para maestros de Escuelas nacionales, ya que, por el conflicto (1.^a Guerra Mundial) no podría viajar al extranjero en algunos años. Desconocemos si finalmente realizó este curso pero su interés de renovación pedagógica era algo patente. Antes, en carta fechada en enero de 1914 realizó una vehemente exposición de motivos en la que habla claro de sus intereses:

Partidario de la enseñanza cíclica-concéntrica, viene preocupándose con especialidad, desde su ingreso en el profesorado de la del lenguaje-lectura, escritura y gramática principalmente en su primer grado, teniendo en proyecto llevar sus observaciones a un método nuevo, basado en la simultaneidad de la lectura y escritura y en la desaparición nada fácil, del inconveniente mayúsculo de no formar el vocabulario del niño sino de palabra, cuya significación le sea conocida. Es proyecto muy radical, no se le oculta al discente, de laborioso desarrollo y costosísimo además, por quererle vaciar en moldes completamente nuevos, por lo que antes de iniciar su labor desearía consultar dentro y fuera de España lo mejor de cuantos métodos y procedimientos vienen utilizándose.

Pese a todo, la situación en Europa no impidió a Lorenzo Gordón poder realizar su viaje, pues la Junta continuó con sus pensiones una vez acabado el conflicto²¹⁷:

Suspendida en el otoño de 1914 la organización de grupos de maestros a causa de la guerra, la situación de las principales naciones de Europa obligó a interrumpir el envío de nuevas excursiones colectivas, reanudadas con los grupos de que se acaba de dar cuenta.

²¹⁷ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. JAE/ Memoria (1920 y 1921), p. 81.

En este sentido, en 1921 pertenecería al primero de los tres grupos de inspectores y maestros organizados por la Junta dispuesto por Real Orden de 24 de enero. Este grupo estuvo dirigido por Luis Álvarez Santullano Inspector de Primera Enseñanza agregado a la Junta, auxiliado por Don Ángel Llorca y García para la sección de maestros y Don Eusebio José Lillo y Rodelgo para la de inspectores.

Años más tarde volverá a querer disfrutar de una pensión y con esa intención expuso en Carta enviada a la JAE en febrero de 1929²¹⁸ lo siguiente:

Deseando contrastar y ampliar sus trabajos sobre enseñanza de la lectura por la escritura cerca de los señores Decroly, Claparède, Montessori y en algunas de las escuelas de París y sus alrededores acude a la digna Junta por si le fuera posible conocerla al auxilio moral y económico que tiene habitual otorgar en estos casos.

Entre otros temas que Lorenzo Gordón quería tratar, se encontraba el de las mutualidades escolares, las cantinas o las residencias de estudiantes. Sin embargo, en esta ocasión no se le concedería.

Se sabe por un documento relativo al Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional publicado el 3 de mayo de 1943, que Lorenzo Gordón Gómez aparece entre los inspectores en activo. Lo que nos indica que tuvo que adaptarse a las consecuentes actitudes y aptitudes de enseñanza del momento. Se desconocen las inclinaciones ideológicas del pensionado, pero en dicho documento aparece en el escalafón 26 cobrando un sueldo de 12.000 pesetas.

*Francisco José Herrero Palomo*²¹⁹

De Francisco José Herrero Palomo sabemos que se le concedió pensión en 1936 desde Zafra con destino a Alemania. Sin embargo, antes, en 1934,

²¹⁸ Expediente de Lorenzo Gordón Gómez. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/73-827.

²¹⁹ Expediente de Francisco José Herrero Palomo. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/77-95.

ya había tenido contactos con la JAE. Cuando tenía 22 años solicitó el poder ir como pensionado a Hamburgo, pero esta no le fue concedida. Así mismo había sido becario del laboratorio de matemáticas auspiciado por la propia JAE.

Cuando en 1936 se le concedió la beca era Catedrático Numerario de matemáticas en el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Zafra. En su solicitud escrita el 31 de enero de 1936, Francisco Herrero Palomo expuso lo siguiente:

Que ha visto anunciado en la Gaceta de Madrid del 6 de enero del presente año un concurso para la provisión de pensiones en el extranjero concedidas por la Junta para Ampliación de Estudios al cual desea el solicitante acudir, para lo cual menciona como circunstancias que en él concurren y cree de mérito: que fue durante el curso de 1934-35 becario del laboratorio matemático de la mencionada Junta e incluye un ejemplar del trabajo *Solución al problema N.161 del Jahresbericht der D.M.V.* publicado en la Revista Hispano Americana de Matemáticas, citando además que en la página. 236 (año 1934) y 32, 92 (año 1935) de la misma revista se han publicado soluciones por el solicitante a cuestiones propuestas de geometría diferencial. Por todo lo cual, creyendo reunir las condiciones necesarias para poder aspirar a una de las mencionadas pensiones, a V.I. suplica, se digne a admitirle entre los aspirantes a las mismas, deseados disfrutarla, caso de concederse, en Hamburgo, y para estudiar geometría diferencial.

La pensión le fue concedida con una cobertura de 6 meses para estudiar geometría diferencial en Alemania, con la asignación de 425 pesetas de oro mensuales y 600 para viajes de ida y vuelta. Según señala la ficha de su expediente, esta le fue concedida por Orden Ministerial el 11 de julio de 1936 y publicada en la Gaceta el 16 de julio del mismo año. Estos datos invitan a pensar que seguramente no hizo uso de la pensión, pues dos días después estallaría la guerra civil en España.

Se sabe que por los datos que aparecen en la página 3883 del número 150 del Boletín oficial del Estado que, en la Orden de 27 de mayo de 1941 firmada por el ministro Ibáñez Martín y, por la que se nombran los Tribunales que han de juzgar las oposiciones a cátedras de Instituto en turno restringido; aparece como suplente en uno de esos tribunales. Por ello se pudo lanzar la suposición de que se integró en el sistema educativo nacional, manteniéndose activo en su puesto como catedrático.

Antonio Ibot León²²⁰

Estando en posesión de la cátedra de Geografía e Historia del Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres, le fue concedida una pensión para viajar a Francia en 1933 por tres meses para ampliar estudios sobre geografía, con 425 pesetas de oro mensuales y 450 pesetas para viajes. Observando su expediente, se sabe que pretendió seguir los cursos de invierno que en la Universidad de Grenoble (Francia) dirigía el profesor de Geografía de aquella Facultad de Letras, Mr. Blanchard y, los cursos monográficos de Geografía que la citada Facultad organizaba dirigidos por el mencionado profesor.

Así mismo, según se cita en los datos adjuntos a su solicitud, concretamente su hoja de servicios, publicaciones de obras y trabajos científicos, podemos conocer mejor la figura de este pensionado. Era natural de Sevilla y solicitante de la pensión una vez ganada por oposición la cátedra en Cáceres. Antes fue Catedrático de Geografía e Historia del Instituto Nacional de Margall (Barcelona). Fue licenciado en Filosofía y Letras (sección historia) por la Universidad de Valladolid el curso de 1919-1920. Realizó los estudios de doctorado en la misma universidad y en la Universidad Central de Madrid especializándose en Historia del Arte, de América, Arqueología árabe y sociología. Fue alumno de la Universidad de Sevilla en un curso de ampliación cursando las asignaturas de Lengua Latina y bibliología. Además, realizó los ejercicios de reválida de licenciatura también en la mencionada universidad. Antes, en 1917 obtuvo el título de maestro de primera enseñanza por la Escuela Normal de Maestros de Segovia.

Entre las obras que se pueden destacar obtenidas de su expediente: *La Iglesia Parroquial de San Sebastián de Villacastín (Segovia)*; *La conquista espiritual de América por los españoles*; *Ciclo de conferencias en el cursillo de selección del Magisterio primario sobre*: 1.º Europa: grandes regiones naturales; 2.º Asia: regiones naturales; 3.º África: regiones naturales; 4.º Economía mundial del trigo: zonas de producción y consumo. Mercado; 5.º El problema mundial del petróleo: zonas de producción y de consumo. Mercado; 6.º La batalla por el caucho: producción, consumo y grandes mercados; 7.º La hulla y sus problemas: países productores y consumidores.

²²⁰ Expediente de Antonio Ibot León. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/79-25.

Mercados; 8.º Los descubrimientos geográficos en Oriente durante la Edad Media. Cartografía; 9.º El descubrimiento de América a Colón; 10.º La Casa de la Contratación de Sevilla y sus trabajos geográficos.

Con posterioridad publicaría: *Fuentes históricas españolas en la Biblioteca del Palacio Nacional de Mafra, Portugal* (1942).

*Florencio Jiménez y Jiménez*²²¹

Florencio Jiménez realizó dos solicitudes desde el pueblo de Garganta de la Olla en Cáceres. En enero y marzo de 1921 cuando tenía 39 años. Aunque nació en Nava del Barco (Ávila), era entonces maestro nacional en Extremadura. La materia en la que pretendía ampliar sus estudios en el extranjero era la enseñanza en las ciencias exactas.

En su caso, se acogió a la Real Orden de 26 de julio de 1921 que organizó un grupo para maestros e inspectores de primera enseñanza que visitaron durante dos meses establecimientos escolares en Francia. Esta sección fue dirigida por don Sidonio Pintado Arroyo, de las escuelas nacionales de Madrid.

La Junta, en el caso de los maestros pensionados, orientó las visitas hacia un menor número, pero a la vez, más provechoso conocimiento de las escuelas visitadas con el objeto de conocer su funcionamiento interno y los métodos pedagógicos en ellas utilizadas. Las escuelas visitadas fueron de distinto grado, maternales y de párvulos, elementales y superiores, las escuelas normales y otras instituciones de carácter educativo. Además de ello, aprovecharon la oportunidad para visitar tanto museos de carácter científico, como de arte.

Destacó la cordial acogida de las autoridades y profesionales del destino, personificado en la figura del Director General de Primera Enseñanza de Francia, el señor Lapie, Sluys, de Vuyst y Devogel, conocidas personalidades de la enseñanza en Bélgica y, Claparède y Bovet, del Instituto J. J. Rousseau, de Ginebra²²².

²²¹ Expediente de Florencio Jiménez Jiménez. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/81-45.

²²² Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. JAE/ Memoria (1920 y 1921), p. 83.

Rubén Landa Vaz²²³

Hijo del ya mencionado accionista de la ILE Rubén Landa Coronado, estudió en Badajoz la segunda enseñanza en el Instituto donde desempeñaba su labor docente todo el núcleo krausista pacense y, cuya figura más representativa era Tomás Romero de Castilla. Seguramente, de él, de su padre y de todo el clima familiar y de la ciudad obtendría Rubén sus inclinaciones filosóficas e intelectuales. Todas estas, cuestiones señaladas por las investigaciones de Pecellín (1987), Sánchez Pascua (1985) y Rangel Mayoral (2006).

Siendo por tanto una de las personalidades extremeñas con relación con la ILE más estudiadas, en este apartado únicamente señalaremos aspectos puntuales sobre su solicitud de pensión a la JAE desde Extremadura. De la Junta fue auxiliar de secretaría, lo que le permitió conocer los entresijos de la institución, de cómo funcionaba y como se regía; un acervo informativo que, sin duda, marcó el devenir de sus acciones académicas y profesionales. Durante el año de 1918 realizó dos solicitudes de pensión a la JAE, una el 7 de febrero para estudiar los problemas de la educación secundaria en Inglaterra, Francia y Suiza y otra, más tarde, por no haber respuesta, fechada el 8 de abril para estudiar la segunda enseñanza en Portugal. En esta ocasión sí que obtuvo la consideración de pensionado y con ello, viajaría a Portugal. El cronograma de las acciones realizadas en el país luso las recogió y las envió a la JAE como justificación de su trabajo. En dicho documento, al que titula, *Nota sobre mi viaje a Portugal*, señaló que estuvo desde el 10 de mayo al 29 de julio. Allí visitó las poblaciones y establecimientos de Lisboa (Liceos de Passos Manuel, Pedro Nunes, Camoens, Gil Vicente y María Pía, Colegio Militar, Escuela Normal Superior, Casa Pía, Facultad de Letras, Jardim-Escuela Joao de Deus, y Escuela Pública de Tapada d'Ajuda); de Coimbra: (Liceo, Escuela Media de Agricultura, Universidad), de Évora (Liceo y Casa Pía); de Santarem (Liceo) y de Leiria (Liceo).

De las acciones allí desempeñadas –sobre todo en el instituto Pedro Nunes– y de las que se da cuenta en este documento, nació su trabajo publicado en el BILE²²⁴. Además de estas notas o diario de viaje, Landa entregó a la JAE una memoria detallada de los trabajos y reflexiones pedagógicas

²²³ Expediente de Rubén Landa Vaz. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/83-51.

²²⁴ Estado actual de la segunda enseñanza en Portugal. BILE Sección: Pedagogía. Artículo firmado por Rubén Landa Vaz (1922). BVPB BILE, n.º 749, pp. 237-246.

allí suscitadas desarrolladas en 278 cuartillas con la siguiente estructura: advertencia, historia, la reforma de 1894-1895, la legislación posterior a 1895, la instrucción en los Liceos de Lisboa, Coimbra, Évora, Santarem, Leiria, el Colegio Militar, La Escuela Media de Agricultura de Coimbra y la Casa Pía. Amén de la bibliografía pertinente.

La Junta emitiría un informe favorable de su viaje y memoria. Por tanto, obtendría el certificado correspondiente. Esta sería la única pensión recibida cuando aún no desempeñaba su labor docente en Salamanca.

*Alberto López Casero*²²⁵

Alberto López Casero, aunque natural de Salamanca, desempeñó la profesión de maestro y director de la Escuela Nacional Graduada de niños de la localidad de Jerte, provincia de Cáceres. Perteneció al grupo de maestros que viajó, como el mencionado Juan Antonio Gil Mateos, dentro de uno de los grupos pedagógicos dispuestos por la ya mencionada Real Orden de 9 de mayo de 1924.

Lo que suscita el interés de este pensionado, al margen de su visita, fue la vehemencia de su petición al ir anexada a ella un documento digno de análisis en el que justificaba el propósito y la necesidad de su visita. Un escrito titulado *El conocimiento psicológico del niño es la base de su educación*²²⁶. Alberto López Casero señaló en sus primeras líneas lo siguiente:

No pretendo hacer un folleto sobre el conocimiento psicológico del niño; el agregar estas cuartillas a mi solicitud tiene por único objetivo razonar la necesidad de los estudios que en la misma se solicitan, ya que en un solo pliego de papel es difícil darse cuenta y exponer cuales son mis aspiraciones al solicitar la pensión...

A renglón seguido, hablaba de la importancia de las sensaciones vividas por la persona. Sensaciones tanto externas o percibidas por los sentidos como internas o sentimentales. Alude a que realizaba observaciones de sus alumnos en las cuales percibía ciertos comportamientos que, aunque en cierto modo lograba entender, no sabía dotarlas de una explicación científica. Justificando

²²⁵ Expediente de Alberto López Casero. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/86-235.

²²⁶ Ídem.

este argumento, a continuación, exponía el caso real de un alumno suyo, los datos de su alumno, su conducta inicial, las acciones llevadas a cabo por él y el cambio observado en el alumno en cuestión. Aun llegando a un final aceptable y correcto del caso, aludía a la necesidad de poseer mayor conocimiento acerca de la psicología del niño para comprender su naturaleza:

Conociendo de esta manera la individualidad psicológica del niño, llegaríamos a un conocimiento completo del mismo, y la labor educativa no se dejaría en manos de la casualidad o de la simple observación, cuando no de la rutina. Si los maestros poseyéramos métodos científicos para conocer al niño no tendríamos que suponerlo como es. [...] Como desgraciadamente en España estos estudios no los conocemos más que teóricamente, propongo a esta Junta los deseos de ir a practicar durante cuatro meses a París [...] y en Ginebra (Suiza) agregado a la Sociedad J. J. Rousseau donde también funcionan como laboratorio de psicología experimental aplicada a la infancia bajo la dirección del Dr. Claparède...

Perteneció a ese grupo de maestros y pedagogos empeñados en realizar una enseñanza que potenciara valores pacifistas. Valores que evitaran volver a caer en la desdicha de un conflicto bélico sin parangón entonces como el de la primera guerra mundial. Lamentablemente el propósito de Alberto López Casero, y de muchos otros no fue alcanzado, pues décadas más tarde el mundo se vio sacudido por el conflicto bélico más devastador de toda su historia (Martín-Martínez, 2012). Escribió en los años 30 *Libro de la Juventud (Guerra y Paz)*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos, y participó en el Congreso Pedagógico y Asamblea de la Asociación Nacional del Magisterio Primario de 1935 ofreciendo una conferencia titulada: *La Paz por la Escuela*²²⁷. Su trabajo trató de poner en marcha una pedagogía para la paz que rompiera con los moldes de autoritarismo que, sin embargo, no encontró el éxito deseado.

*Eduardo Málaga y García*²²⁸

Eduardo Málaga y García pidió una beca en 1933 mientras era profesor de la Escuela Normal de Maestros de Cáceres. Sin embargo, la tuvo que

²²⁷ Martínez-España (1935). Noticia sobre la Asociación Nacional del Magisterio Primario. *Revista de Primera Enseñanza. Propiedad y órgano del magisterio de la provincia*, 1088, 1-8.

²²⁸ Expediente de Eduardo Málaga García. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/90-57.

aplazar por traslado a la Normal de Álava en 1934, donde de nuevo la vuelve a solicitar. Se le rehabilita aquella pensión que solicitó por la Orden ministerial de 25 de abril de 1934 con la de 22 de febrero de 1935. En su solicitud de 1933 se puede leer:

Eduardo Málaga y García, Profesor Numerario de Metodología de la Lengua española de la Escuela Normal del Magisterio Primario de Cáceres, con domicilio en la calle de Pablo Iglesias, nº 8 de esta ciudad, a Ud. respetuosamente expone:

1º Que desea hacer estudios sobre Metodología de la Lengua en algunos centros docentes franceses, especialmente de París y de alguna otra población que le sea posible y conveniente. 2º La realización de dichos estudios cree poderlos hacer en 45 días. 3º Desea poder comenzar el primero del próximo mes de noviembre. 4º El que suscribe no ha disfrutado anteriormente pensión alguna. 5º Acompaña por correo certificado un ejemplar de *Lengua española* de la que es autor, habiéndola ya enviado a informe del Consejo Nacional de Cultura. El tema I comprende estudios de ortografía-prosodia-morfología y análisis. El tema II trata de sintaxis oracional-generalidades de gramática-metodología de la gramática española.

Solicita de la Junta que Ud. tan dignamente preside la concesión de una pensión de 600 pesetas mensuales y gastos para el viaje en ferrocarril, afín de realizar en París los estudios a que anteriormente hace mención, haciendo presente también que conoce el idioma francés. Cáceres 9 de febrero de 1933.

En otra solicitud, esta vez fechada el 5 de febrero de 1934 expuso lo siguiente:

Que existiendo en el plan de estudio de las Escuelas Normales la asignatura teórico-práctica *Metodología de la Lengua y Literaturas Españolas*, y si bien hay publicadas diversas obras y opúsculos de mérito, tratan la materia sin una orientación de conjunto que pueda beneficiar la preparación eficaz del futuro maestro, y considerando de gran conveniencia que algún profesor pueda salir de alguna vez a países que como Francia, en cuyos centros docentes se cuidan estas especialidades metodológicas; pudiera servir de gran utilidad su conocimiento para aplicar lo que hubiere de útil a nuestra metodología de la lengua.

En carta al presidente de la JAE, con fecha de 9 de marzo de 1935, donde da cuenta de sus acciones en Francia, escribe lo siguiente:

He visitado las dos escuelas graduadas siguientes: Ecole de garçons de la rue d'Alésia que tiene dos clases para el curso preparatorio, dos para el curso

elemental, dos para el medio, y dos para el superior. Y l'Ecole communale des garçons que tiene cuatro clases para niños retrasados, y una de trabajos manuales sobre hierro y madera. En ambas escuelas he presenciado lecciones de lengua y literatura dadas por los maestros a sus alumnos, he visto el material escolar, esencialmente los libros destinados a la enseñanza con maestros de sección y con los directores.

La impresión obtenida ha sido inmejorable. En las escuelas francesas se dedica atención preferente sobre estas enseñanzas (...) Estoy sencillamente encantado de haber visto trabajar tanto y tan bien. Espero que mis observaciones hayan de servirme prácticamente para el mejoramiento de la metodología de nuestra lengua y literatura en la enseñanza de los niños de nuestra apreciada patria.

En enero de 1936 volvió a hacer otra solicitud de pensión para volver a ir a estudiar a Francia, continuando así la línea de trabajos que ya había podido comenzar gracias a la anterior pensión. Sin embargo, por lo cercano de la fecha al conflicto civil español, iniciado en julio de 1936, no existen fuentes fehacientes de que la pensión se concediese y se ejecutase.

Se seguirá atendiendo a su figura en páginas posteriores, aludiendo a su participación en Primer congreso pedagógico provincial de Cáceres en 1929 y en las Misiones Pedagógicas.

*Enriqueta Martín y Ortiz de la Tabla*²²⁹

Enriqueta Martín es una de las personalidades extremeñas más destacables e interesantes de todo el ambiente institucionista de primer tercio de siglo. Por su condición de mujer, lo que la convierte en un caso excepcional teniendo en cuenta los condicionantes de la región y por su destacada relación con esta Junta, que no se limitará al mero disfrute de una beca para viajar al extranjero. Como se irá describiendo en los siguientes apartados, Enriqueta Martín también pasó largas temporadas en la Residencia de Señoritas, (siendo residente-alumna, y después residente-profesora y bibliotecaria) y fue profesora en el Instituto-Escuela.

Natural de Llerena, pueblo de la provincia de Badajoz, se le concedió una pensión para viajar a Estados Unidos. Pensión que disfrutó en 1920 para la enseñanza del español en tierras norteamericanas.

En su solicitud fechada en 1919 expuso lo siguiente:

²²⁹ Expediente de Enriqueta Martín y Ortíz de la Tabla. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/94-243.

Que proponiéndome marchar al extranjero por mi cuenta a los Estados Unidos especialmente, para realizar estudios sobre educación y enseñanza de la lengua en el Smith College de este país durante un curso, desearía de esta Junta se me concediera la consideración de pensionada por un año sin subvención alguna para trasladarme a los Estados Unidos con los fines expuestos.

En otra carta fechada en enero de 1921 al presidente de la JAE se prueba que hizo uso de la pensión y, además se hace gala de los conocimientos por ella adquiridos e implementados en su práctica docente en el Instituto-Escuela donde ya era profesora aspirante:

En junio de 1919 obtuve de esta Junta la consideración de pensionada por un año para hacer estudios sobre educación y enseñanzas de la lengua en el Smith College de los Estados Unidos. En este lugar he enseñado español, visitando además repetidas veces los otros centros de enseñanza existentes en la ciudad de Northampton (High school y Grammar school) y después de mi regreso estoy tratando de aplicar los conocimientos allí adquiridos en el Instituto-Escuela desde comienzos del presente curso, en donde trabajo como aspirante al Magisterio Secundario. En virtud de lo expuesto desearía obtener el certificado de suficiencia a que se refiere el Real Decreto de 22 de Enero de 1910 en el artículo 8º, constitutivo de la Junta si esta considera suficientes para ello los trabajos por mi realizados.

La respuesta a su petición no se haría esperar y el 11 de enero de 1921 María de Maeztu escribiría lo siguiente:

Recibidas de Smith College que la señorita Enriqueta Martín hizo estudios sobre la enseñanza de la lengua en aquella Universidad con notable aprovechamiento; y a juzgar por el trabajo práctico que está dando desde Octubre pasado en el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza los estudios realizados en los Estados Unidos merecen, por el fruto obtenido que se otorgue el certificado que solicita.

Años más tarde, como se puede observar del análisis de la correspondencia²³⁰ de Enriqueta Martín con la directora de la Residencia de Señoritas, María de Maeztu, disfrutaría de otro viaje a Estados Unidos. Esta vez para realizar una estancia en el Vassar College de Nueva York.

²³⁰ Correspondencia entre Enriqueta Martín y Ortiz de la Tabla, María de Maeztu y Eulalia Lapresta, Pura García Arias (compañera de la Residencia) y José Castillejo. ARS 33/52/1-33/52/36; 20/39/17; 57/7/14.

*Juan Francisco Morán Ramos*²³¹

Fue Canónigo de la catedral de Coria, así como profesor de Economía social en el Seminario de la misma localidad. Cuando presentó su solicitud tenía 39 años y en ella aportó el dato de que hasta ese momento había logrado fundar más de 40 sociedades, entre obreras y agrícolas en la provincia de Salamanca y dos en la provincia de Cáceres, concretamente en Coria. Así mismo, también fue director de una modesta revista de divulgación y propagación de información para esas sociedades, la cual, no se especifica su nombre.

Solicitó y se le concedió pensión para ir a Suiza y Bélgica en los años de 1912 y 1913 durante seis meses²³². En Bélgica estudió principalmente la organización obrera y agrícola para lo cual, visitó las principales federaciones, secretariados y servicios oficiales y se puso en relación con sus directores, amén de propagandistas de otras ciudades como Brants, Deploige, Vermeersch y Rutten. Recogió datos sobre la formación y acción social del clero belga y estudió detenidamente la acción social católica y la socialista, las obras de mutualidad, previsión y cooperación. Asistió a conferencias y congresos sociales y estudió la organización sindicalista obrera. Al finalizar su pensión, después de una corta estancia en Suiza, fue a Alemania. El canónigo pidió a la Junta una prórroga como se puede leer en dos cartas: una precisamente a otro extremeño, Rubén Landa que por entonces trabajaba en la JAE -como ya se ha señalado- y otra a Pedro Ros de Olano para ir a Alemania. En Colonia se propuso completar alguno de los estudios sociales realizados en Bélgica. Finalmente publicó varios trabajos en las revistas: *La Paz Social*, *Revista Parroquial*, *El Pueblo Obrero* y otras de carácter católico-social. Así mismo preparó una memoria sobre «El Boerenbond».

*Carmen Muñoz Manzano*²³³

Carmen Muñoz Manzano fue inspectora de Primera Enseñanza en Cáceres cuando solicitó, según reza la ficha de su expediente, ser considerada

²³¹ Expediente de Juan Francisco Morán Ramos. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/102-769.

²³² Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1912 y 1913. JAE/Memoria (1912-1913), p. 112.

²³³ Expediente de Carmen Muñoz Manzano. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/104-882.

como pensionada por un año para visitar Francia y Bélgica el 11 de julio de 1934. En sesión de la Comisión Ejecutiva de 30 de julio se acordó proponerla y en ese mismo día se elevó la propuesta. Sin embargo, por Orden Ministerial fechada con 21 de agosto, la concesión de esta consideración para la inspectora extremeña fue denegada. En ella los motivos que se exponían hacían referencia a las responsabilidades del puesto que desempeñaba y al largo tiempo de estancia solicitado.

(...) Teniendo en cuenta que por unos y por otros motivos gran número de cátedras y de servicios académicos están abandonados por sus titulares con grave daño para la enseñanza; este Ministerio ha acordado declarar no haber lugar a la propuesta formulada, pudiendo sin embargo formularse otra nueva propuesta por la Junta de Ampliación de Estudios para el período de vacaciones estivales, si así lo estimase conveniente a los intereses de la cultura nacional.

La denegación de esta primera solicitud dio pie a una segunda intentona por parte de la extremeña quien, el 18 de mayo de 1935, de nuevo solicita la consideración de pensionada, esta vez para un periodo de 5 meses en los que se aprovecharían los dos meses de periodo estival y, con el propósito de estudiar en París elementos de la Psicología infantil relacionados con los programas escolares para el mejor ejercicio de su profesión. El 18 de septiembre de 1935, curiosamente pasado ya el periodo estival, se emitió desde la Junta a la Dirección General de 1.^ª Enseñanza la aceptación de la solicitud de Carmen Muñoz Manzano. Seguidamente la propia Dirección General emitió, contra todo pronóstico, el 16 de octubre de 1935 la autorización positiva y por tanto la posibilidad de que está pudiera viajar a París.

Tras estos altibajos que tuvo que solventar la inspectora extremeña para realizar su estancia en París, cabe detenernos en sus fundamentos e ideas que vertió en su Memoria presentada a la Junta y su trabajo: *Principios generales (y plan de trabajo) para la concepción de un programa escolar*.

Carmen Muñoz Manzano nos retrotrae a la situación de la Extremadura rural y las penurias y vicisitudes que los maestros de escuela, los niños y niñas sufrían en muchos pueblos de la geografía extremeña. Tal circunstancia es analizada por la pensionada con el propósito de mejorar en la medida de lo posible esa situación. Una de las causas de este mal, como señaló la inspectora, era la indolencia de maestros desmotivados o la incapacidad de otros que querían pero que no podían, ya que ni los recursos ni el ánimo del pueblo se lo permitían. Ello requería según Carmen Muñoz, de una adaptación de las elevadas teorías pedagógicas a la realidad de la escuela

rural. La escuela del pueblo en la que hay un elevado abandono escolar, mezclado con un absentismo intermitente.

Además de adaptarnos a la realidad, la organización escolar cumplía un importante papel para la autora, teniendo en cuenta el espacio, el tiempo y otros recursos que por pobres que fuesen se dispongan, eran de vital importancia para sacar adelante difíciles episodios que se vivían escuela.

Respecto a los métodos de enseñanza, la extremeña abogó en sus escritos por los nuevos métodos y tendencias que sugieren la primacía de la actividad y el protagonismo autónomo del alumno. Sin embargo, hizo una llamada a la precaución, necesaria esta para aquellos maestros que no teniendo la formación necesaria no dominan la aplicación de nuevos métodos. Tal eventualidad había generado en palabras de la autora, desilusión en muchos maestros que, aplicando una metodología de centros de interés habían acabado el curso escolar sin que sus alumnos aprendiesen a leer ni a escribir. Por tanto, propuso en su texto, mesura en la aplicación del cambio metodológico para acabar con el excesivo intelectualismo.

Otra idea básica que planteó fue la de la programación de las enseñanzas. En esta línea, el valor que le da Carmen Muñoz Manzano a la programación incardina perfectamente con la adaptación al contexto escolar, los tiempos, los espacios, los recursos disponibles y la metodología. Con ello, su idea de programar las enseñanzas debe hacerse respetando el desarrollo natural del infante, algo inviolable y para lo cual es necesario romper una lanza por la globalización y la secuenciación coherente de las materias, mediante lo cual, sitúe los contenidos en el mundo del niño. En este sentido la inspectora lanza una propuesta concisa:

Hacer un programa de concentración de materias teniendo en cuenta el desenvolvimiento pedagógico del niño.

1).- Enlazar las cuestiones de modo que llenen las exigencias espirituales espontáneas del escolar y sean estímulo de otras nuevas.

2).- Hacerle de una extensión proporcional a la labor que pueda correctamente desarrollar en cada curso para conseguir que los niños que dejan de asistir a la escuela lleven una idea general de las cosas, aunque no las sepan con todo detalle.

3).- Procurar que sirva para preparar el cambio de escuela intelectualista a escuela activa por las indicaciones de los ejercicios que se puedan hacer a este fin²³⁴ (Muñoz, p. 14).

²³⁴ *Memoria presentada a la Junta para Ampliación de Estudios* por la Inspectora Carmen Muñoz Manzano, 1935, p. 14 Presente dentro de su expediente de la Junta.

Por tanto, tres ideas de desarrollo clave y en las que, en el caso de la primera, enfatizan formas de hacer que hoy ya están muy asumidas en la praxis general de las escuelas, como son el aprendizaje significativo del alumno y la adaptación de las enseñanzas a su realidad y utilidad para la vida. En segundo lugar, la propuesta dedicada a combatir las inclemencias del contexto económico y social de la ruralidad protagonizado por la ausencia continua de los escolares. Y por último, la apuesta por llevar un paso seguro en el ideal de dar un nuevo enfoque metodológico a lo que se hace en el aula.

*Joaquín Núñez Coronado*²³⁵

Joaquín Núñez Coronado fue pensionado en 1933 mientras era catedrático del Instituto de Villafranca de los Barros (Badajoz), para ir a Francia a estudiar Lengua y Literatura francesas. Solicitó su pensión en la convocatoria especial para catedráticos y el 22 de junio de 1933, de oficio, se le propuso para que viajara durante 3 meses a Francia con 425 pesetas de oro mensuales y 450 pesetas para viajes según recogió la orden ministerial del 7 de julio de 1933.

Como se aprecia en su hoja de servicios que adjuntó a su solicitud y que conforma su expediente de la Junta, Joaquín era natural de Montijo (Badajoz), de 31 años de edad cuando solicitó la pensión y catedrático numerario de Francés en Villafranca, pero también adscrito al Instituto Nacional de 2.ª enseñanza de Gijón al que parece que se iba a trasladar próximamente.

Entre los méritos que recoge su hoja de servicios, está el de haber sido Catedrático numerario de Segunda Enseñanza en Zafra en 1932, estar en posesión del título de Bachillerato del plan de 1903, ser licenciado en Filosofía y Letras en la sección de Historia y, estar en posesión del título profesional de Catedrático.

Entre los servicios prestados con anterioridad al nombramiento como Catedrático numerario, señaló el relativo al desempeño durante dos cursos del cargo de ayudante interino de la sección de letras del Instituto de Badajoz y el estar adscrito al Instituto de Villafranca de los Barros, donde desempeñaba el cargo de Catedrático numerario de francés.

²³⁵ Expediente de Joaquín Núñez Coronado. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/106-142.

La hoja de servicios fue firmada por Don Manuel Jiménez García, profesor y secretario del Instituto de Segunda Enseñanza de Villafranca de los Barros con fecha de 22 de mayo de 1933.

En la carta donde solicitó ser pensionado y que se encuentra fechada en Villafranca de los Barros, escribió lo siguiente:

Que anunciada en la Gaceta de Madrid del día 11 del actual la convocatoria para poder solicitar de la Junta su digna presidencia ampliar estudios en el extranjero, mediante pensión que la misma puede conceder con cargo al vigente Presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y deseando el que suscribe perfeccionar la pronunciación del idioma francés de que es Catedrático, pues en estas localidades por su aislamiento cultural le es muy difícil conservar debida forma por falta de práctica la pronunciación que adquirió, ya que el intercambio por las razones expuestas es casi nulo y deseando durante el periodo de vacaciones de verano asistir a París a los cursos de la Sorbona, es por lo que a V. E suplica se digne a admitirle la presente solicitud,...

Se percibe la necesidad, para catedráticos como Joaquín, de salir al extranjero, aprovechar la oportunidad que brindaba la Junta para Ampliación de Estudios para combatir ese aislamiento de zonas con menos recursos, con menos posibilidades de intercambio y de perfección lingüística. Cuestión, que para un Catedrático de francés era fundamental, y que en pueblos poco desarrollados como los de la región extremeña era hartamente complicado.

*Antonio Paz Martín*²³⁶

Antonio Paz Martín fue un maestro que comenzó su carrera en la Extremadura de primeras décadas de siglo XX. Entre Badajoz, Azuaga y Santos de Maimona se formó y logró llevar a cabo una interesante labor docente y social.

Como puede leerse en la hoja de servicios de Antonio Paz Martín, presentada junto a su solicitud de pensión, hizo constar que era natural de Badajoz. Entre sus distintos méritos curriculares puede leerse que fue: Maestro-Director de un Colegio de Primera Enseñanza en Azuaga (Badajoz) entre 1919 y 1924. En esa misma localidad había sido autorizado oficialmente el 24 de agosto de 1914 como Director de una academia nocturna obrera,

²³⁶ Expediente de Antonio Paz Martín. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/111-144.

bajo la tutela de «Sociedad de Oficios Varios de la Unión» de Azuaga. Así mismo, también había sido Maestro Auxiliar en propiedad de las Escuelas de niños número 2 de los Santos de Maimona (Badajoz) entre 1915 y 1918. Años más tarde dejaría Extremadura, pasando su estancia a encontrarse en Andalucía. En Algeciras fue Maestro de su Escuela Unitaria entre 1924 y 1927 y con posterioridad, Maestro de la Sección en la graduada de 6 grados número 2 en Ronda (Málaga).

Además de lo señalado, este maestro extremeño fue pensionado con 250 pesetas y diploma de mérito por el Consejo Superior de Protección a la Infancia según la Real Orden de 30 de diciembre de 1925. Ostentó la dirección honorífica por unanimidad en el certamen mutualista Escolar de Prevención Infantil, organizado por la Caja Extremeña de Previsión Social con fecha de 31 de marzo de 1928. Fue pensionado para un viaje de intercambio y acercamiento profesional, entre maestros de distintas regiones, para visitar las escuelas de Madrid y otras capitales de España según la Real Orden de 4 de abril de 1928. Fue director de la Colonia «Giner de los Ríos» en Ronda organizada en 1932. Actuó como vocal de la Comisión Organizadora de las Cantina escolar por acuerdo del Excelentísimo Ayuntamiento de Azuaga en reunión de 18 de noviembre de 1922. Además, fue Vocal del Patronato de Formación Profesional de Ronda, a propuesta del Consejo Local de Primera Enseñanza, según la Orden Ministerial de 9 de enero de 1933. Fue nombrado Inspector-Maestro, en el concurso restringido convocado en 9 de septiembre de 1932, obteniendo el número 2 de la lista de mérito (Orden Ministerial de 27 de abril de 1933). Y fue Vocal secretario del segundo tribunal de los cursillos de selección para ingresar en el magisterio, en Málaga en el año 1933.

En cuanto a su relación con la Junta para Ampliación de Estudios, podemos decir que disfrutó de dos pensiones: la primera, mientras era Maestro Nacional en Azuaga (Badajoz). En 1924 viajó a Francia y Bélgica en el grupo de maestros que visitaron las escuelas de las distintas localidades de ambos países. Es perteneciente al mismo grupo de maestros del ya mencionado Juan Antonio Gil Mateos²³⁷. En su segunda pensión, solicitada siendo ya Inspector-Maestro de Primera Enseñanza en Ronda (Málaga), también visitó Francia y Bélgica.

Tanto en el escrito que realizó a la Junta para la primera solicitud de pensión como para la segunda, el argumentario de este maestro extremeño

²³⁷ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1922-23 y 1923-24. JAE/Memoria (1922-23-1923-24), p. 115.

fue abundante. Además de ofrecer datos sobre su interés en estudiar la disciplina en el lugar correspondiente, también justificó la necesidad y describió las penurias que en demasiadas ocasiones sufría el magisterio español. Como consecuencia de ello, destacó con vehemencia la imperiosa necesidad de salir a conocer experiencias de nuevos lugares y sus centros de enseñanza.

En su primera solicitud expresará:

El que suscribe es uno de tantos maestros esparcidos por España, que, con fe en la Escuela y con esperanzas en el resurgir de nuestra cultura, trabaja y estudia calladamente con la ilusión de contribuir a la cristalización de todas esas ideas que en plazo no lejano harán una verdadera revolución en la Escuela Primaria. No pudiendo en una Escuela de pueblo hacer especializaciones, se limita a seguir con interés el movimiento científico que se inicia en las españolas en armonía con el de todas las del mundo. (...) ¡Hay tantas cosas por hacer...! El maestro español que tiene fe en las escuelas, lucha en un ambiente de escasez de todos los medios y todas esas cosas que la ennoblecería y harían de ella como un troquel de donde salgan capacitadas las nuevas generaciones.

Palabras maduras de quien todavía podría ser denominado como un simple maestro de pueblo, que lo único que pedía era un atisbo de aliento para poder hacer de su escuela, la escuela de su pueblo, la extremeña, la española, una escuela como la de los movimientos que en Europa gracias a los adelantos de la ciencia pedagógica, ponía a esta en su lugar.

En la segunda de sus peticiones a la Junta, ya como inspector, argumentó el buen hacer de la República en la creación de las misiones pedagógicas²³⁸:

La República hace un ensayo destacando unos maestros, los pone contacto con diversas regiones, buscando nuevos caminos y reacciones al sentido de la Inspección. Trabajamos con afán, buscando formas, modos, éxitos limpios; ponemos en ello el ardor de nuestro entusiasmo... pero, nos hacen falta planos de nueva luz, sentir el regusto estimulante de remozar nuestras emociones y nuestra cultura.

²³⁸ Antonio Paz Martín fue delegado del Patronato de Misiones Pedagógicas y miembro activo de las misiones que tuvieron lugar en pueblos de las provincias de Málaga y Cádiz en 1934. Archivo de las Misiones Pedagógicas CSIC. *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936) Buscador de nombres, misiones y localidades en las que se celebraron las Misiones Pedagógicas*. Recuperado de: <http://bit.ly/2r27zrG>.

Sin duda, los pueblos de la provincia de Málaga eran también destinatarios necesarios de estas misiones. Pero para que la labor del Patronato fuese fructífera, Antonio Martín Paz, no dejaría de expresar que se hacía necesaria la correcta acción de inspectores como él, para lo cual también necesitaban la formación más allá de nuestras fronteras.

*Ángel Rodríguez Mata*²³⁹

Natural de Madrid, llegó a ser Inspector de Primera Enseñanza. Solicitó en cuatro ocasiones pensión a la JAE (1914, 1915, 1918 y 1919) una con veintinueve años cuando no era inspector y tres veces más siéndolo ya en Oviedo. Sin embargo, no le será concedida en ninguna de estas ocasiones, sino ya en el año 1921 cuando la solicitó siendo Inspector de Primera Enseñanza de Cáceres.

Fue pensionado en grupo en uno de los tres que se dispusieron por Real Orden de 24 de enero para visitar durante dos meses los establecimientos escolares de Francia, pudiendo quedar temporalmente adscritos a servicios de inspección y prácticas docentes. Fue el mismo grupo del ya mencionado Lorenzo Gordón Gómez. Estuvo dirigido por Don Luis Álvarez Santullano, Inspector de Primera Enseñanza agregado a la Junta, auxiliado por Don Ángel Llorca y García para la sección de maestros y Don Eusebio José Lillo y Rodelgo para la de inspectores²⁴⁰.

A su vuelta, presentó a la JAE una memoria de los trabajos allí desempeñados, la cual llevó por título: *El Método activo aplicado en las Escuelas de Francia y Bélgica*, localizado en la Memoria 3.^a del Tomo XIX de los Anales del archivo de la Junta para Ampliación de Estudios y fechada en Madrid en 1924. En esta memoria realizó una justificación de la pertinencia de su viaje para el mejoramiento de la escuela española. Esto como apartado introductorio, pero posteriormente expuso el objeto de estudio: el método activo y la pertinencia de hacer uso de él en la Escuela. A partir de ahí fue exponiendo experiencias recogidas en distintos centros visitados bajo el enfoque del principio de actividad. Algunos de estos ejemplos eran: la enseñanza del idioma y el trabajo manual en la escuela maternal de la

²³⁹ Expediente de Ángel Rodríguez Mata. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/126-373.

²⁴⁰ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. JAE/ Memoria (1920 y 1921), p. 80.

rue Saint Andrés des Arts (Francia), el uso del cinematógrafo en la Escuela Etienne Marcel (Francia), ejercicios de destrezas practicados en la Escuela de la calle Baudalaire y la adaptación del método Montessori al niño francés. En definitiva, todas, experiencias propias de la Escuela de párvulos francesa. Para el caso de las Escuelas de Primaria, destacó la aplicación del método activo en la enseñanza de las matemáticas, las ciencias físicas y naturales, así como de la moral, utilizando el cuaderno de deberes y la práctica del dibujo como ejemplos exponenciales de ello. En el caso de la escuela belga y las escuelas maternas visitadas, valoró la aplicación de los métodos Montessori y Fröebel. Así mismo, describió la escuela Decroly instalada en un hotelito a las afueras de Bruselas, el Instituto especial para niños de Ucle y las interesantes apreciaciones que les hacía el propio Monsieur Decroly.

*Abilio Rodríguez Rosillo*²⁴¹

Abilio Rodríguez Rosillo era natural de Segovia, pero desempeñó sus funciones docentes como Catedrático en el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Cáceres. Desde allí solicitó en 1924 a la Junta la posibilidad de ir pensionado a Suiza. Habiéndole concedido esta, durante su estancia se dirigió en primer lugar a Ginebra, donde bajo la dirección del profesor Chodat realizó estudios sobre bioquímica y fisiología de los fermentos. Posteriormente realizó estudios sobre Algología y en colaboración con el mencionado profesor que le acogió en Ginebra, escribiría dos trabajos: uno en la Société de Physique et d'Histoire Naturelle de Ginebra, titulado *Sur une cocolithophoride d'eau douce* y otro en la Sociedad de Botánica de Ginebra. Entre otras actividades que realizó, podemos mencionar el estudio de los jardines alpinos, las excursiones botánicas por el Jara Francés, Mont Blanc, Oberlan Barnés y la cuenca del Ródano. Así mismo, visitó e hizo observaciones en el jardín botánico de Ginebra y asistió a los ejercicios prácticos que los alumnos realizaban en la universidad de la mencionada ciudad.

Como complemento a esta pensión realizada en Suiza, en 1935 hizo un segundo viaje, esta vez a Alemania. Fue gracias a que de nuevo solicitó una pensión desde Cáceres para ampliar sus conocimientos acerca de la Fisiología vegetal. De esta segunda estancia en el extranjero y con todos los conocimientos adquiridos en anteriores experiencias formativas como la

²⁴¹ Expediente de Abilio Rodríguez Rosillo. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/126-405.

pensión en Suiza, escribió un trabajo titulado *El jardín escolar y el estudio de la planta*. El trabajo, como anuncia en el prólogo del mismo, nació como necesidad de tener una referencia acerca de cómo poner en marcha un jardín de estas características en los centros de enseñanza, aludiendo sobre todo, a la necesidad de un recurso como este para la mejor explicación de los conceptos y experiencias propias de la materia. De esto señaló que sí disponían otras disciplinas, como la mineralogía o para el estudio de la fauna, pero que en cambio no era así para el estudio de las plantas. El trabajo del Catedrático, fechado en la ciudad de Cáceres en el año 1935, se encuentra estructurado en 26 capítulos más apéndices. La primera parte de la obra explica los requerimientos necesarios para poner en marcha el jardín escolar y la segunda ilustra acerca de las condiciones pedagógicas para la enseñanza de los distintos aspectos de la botánica.

Capta nuestro interés, desde el punto de vista pedagógico, el capítulo primero titulado: «Las plantas y el jardín escolar», ya que señaló ideas interesantes respecto a la conformación del jardín y en concreto sobre el tipo de planta que se debía tener en el mismo:

En el jardín de la escuela han de cultivarse aquellas plantas que tengan alguna aplicación a la enseñanza, ya sea por presentarse alguno de sus órganos a servir de tipo en el estudio morfológico del vegetal, poseyendo alguna particularidad que hagan resaltar con sencillez los detalles anatómicos, ya sea por ser adecuadas para las experiencias científicas demostrativas de alguna de las diversas funciones que realiza el organismo vegetal²⁴².

Y sobre cómo obtener las plantas para el jardín:

La adquisición de las plantas puede hacerse por diversos procedimientos, siendo preferible el que los alumnos las aporten al jardín como fruto de sus excursiones, para lo cual se les enseñará el modo de recogerlas con el correspondiente cepellón de tierra, si están en pleno periodo vegetativo, cosa que se hará siempre que se encuentre una planta interesante no representada en el jardín. Otro procedimiento es por donativo o cambio con las personas interesadas en el jardín, los alumnos y sus familiares. Y por último por compra en las casas dedicadas a la venta de flores y semillas. En toda excursión no debe dejarse escapar la ocasión de recoger los frutos y semillas que se encuentren y sean plantas aprovechables para nosotros²⁴³.

²⁴² Memoria del Pensionado Abilio Rodríguez Rosillo presentada a la Junta para Ampliación de Estudios. *El jardín escolar y el estudio de la planta*, p. 6, Cáceres, 1935. Presente dentro de su expediente de la Junta.

²⁴³ Ídem.

*Alejandro Santamaría Sanz*²⁴⁴

De Alejandro Santamaría Sanz, sabemos que fue pensionado en grupo cuando era Maestro Nacional de Badajoz. Por Real Orden de 30 de octubre de 1922 se organizó una excursión de maestros de primera enseñanza a fin de visitar durante dos meses los establecimientos de enseñanza de Francia y Bélgica.

El grupo estuvo dirigido por el director de la Escuela «Príncipe de Asturias» de Madrid, y por don José Xandrí y Pich, el cual como se observará en capítulo VI, estuvo presente en el Primer Congreso Provincial pedagógico de Cáceres en 1929 como conferenciante. Los maestros que le acompañaron fueron: Don Cándido Aguilar Ibáñez, Don Jesús Llorca, el propio Don Alejandro Santamaría Sanz, Don Florentino Rodríguez y Rodríguez, Don Mariano Pérez Aguado y Don Santiago Viñuela Caballero.

Como en el caso de otros grupos de pensionados, los maestros presentaron a su vuelta, el diario de la excursión y trabajos individuales sobre la materia de metodología y organización pedagógica. Ensayos fruto de sus observaciones que sirvieron de testimonio, ayuda y aparato reflexivo para las pequeñas reformas a introducir en la Escuela a su vuelta.

*Ramón Segura de la Garmilla*²⁴⁵

Ramón Segura de la Garmilla era natural de Badajoz, tal como exponen las varias solicitudes escritas a la JAE para la concesión de pensión. La primera de estas solicitudes la realizó con treinta y un años de edad. Licenciado en la Facultad de Filosofía y Letras, sección de Letras, era entonces profesor numerario, en virtud de oposición libre y directa de Gramática y Literatura Castellana en la Escuela Normal de Maestros de Almería y ayudante interino del Instituto General y Técnico de la misma capital. Ya entonces, estaba interesado en las metodologías de la enseñanza de la Lengua Castellana, realizando una crítica contundente al sistema actual de enseñanza. Pero no sería hasta cinco años más tarde, en 1924, desempeñando su labor docente en la Escuela Normal de Maestros de Cáceres cuando le sería concedida la

²⁴⁴ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1922-23 y 1923-24. JAE/Memoria (1922-23-1923-24), p. 112.

²⁴⁵ Expediente de Ramón Segura de la Garmilla. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/136-412.

pensión para ir a Francia. La concesión de la pensión fue certificada tanto por José Castillejo como por Ramón Menéndez Pidal. Acompañado a su solicitud, fechada el 13 de mayo de 1924, presentó el extremeño un documento titulado: *Notas sobre la enseñanza del castellano en España*. Fechado en Cáceres en mayo de 1924. En este, se puede leer:

En estas notas escritas rápidamente, solo nos proponemos tratar de la enseñanza del castellano en España.

Ni en la escuela primaria, ni en el instituto, ni en las escuelas normales es como a nuestro juicio debiera ser. En todos estos centros está constituida por el estudio de la Gramática. Se hace caso omiso del estudio directo del idioma. Y las absurdas definiciones gramaticales son la tortura de nuestros escolares. Escasa es la bibliografía referente a la metodología del castellano; no obstante, las obras de P. Girard, J. de Caso, R. Lenz. Concepción Saiz, Laura Brackembury y algún otro, no son tenidas en cuenta. De los manuales para la enseñanza de la Gramática, solo hay uno recomendable, el de M. De Montoliú. Para los estudiantes de universidad existe una obra notabilísima, el «Manual» de R. Menéndez Pidal, sin contar otras aplicaciones de la Revista de Filología Española», como el «Manual de pronunciación española» de T. Navarro Tomás y «La oración y sus partes» de R. Lenz.

[A continuación presenta una cita de Américo Castro «La enseñanza del Castellano en la Escuela» Artículos publicados en el «Boletín Escolar» nº 5, 12 y 17] «Ese concepto de la Gramática como un arte de hablar correctamente es servil copia de la definición que en el Renacimiento se daba de la Gramática de las lenguas muertas, sobre todo de la latina. Para aprender el latín, lengua muerta, podía ser de una cierta utilidad conocer su estructura. ¡Pero esto no hacía falta ninguna para hablar el castellano! Sin embargo así se escribió y continúa escribiéndose en el siglo XX».

El tecnicismo gramatical no tiene sentido no ya para los niños, sino también para muchos profesionales.

Para enseñar al niño a hablar, a leer, a escribir, hemos de cambiar los métodos actuales. Recomendamos para conseguir lo primero que el maestro sostenga con sus pequeños discípulos conversaciones, mostrándole objetos o láminas; respecto a la lectura sígase el método Montessori, y más tarde el niño podrá leer las adaptaciones de clásicos españoles publicadas por la Revista «La lectura» de Madrid; la «antología de prosistas castellanos» de R. Menéndez Pidal, las «cien mejores poesías líricas» seleccionadas por M. Menéndez y Pelayo y algún otro libro, por ejemplo, las «Historias Nacionales» de Pedro A. de Alarcón. El niño aprenderá a expresarse por escrito después e haber hecho repetidos ejercicios de composición sobre lo que ha visto, lo que ha leído, o lo que le han contado. El Diccionario deben saberlo manejar los escolares.

Durante nuestra permanencia en la Escuela Normal Primaria Superior de Saint Cloud de París, nos proponemos estudiar las cuestiones preferentes a la enseñanza del lenguaje, principalmente la metodología.

«Pocos problemas hay, –ha escrito el doctor Américo Castro– más sugestivos y fundamentales que el de la enseñanza de la propia lengua; el alumno educa su pensamiento y su sensibilidad en la medida que adquiere dominio sobre el idioma»²⁴⁶.

En Toulouse, donde residió desde el 1 de diciembre hasta el 20 de enero, asistió a las clases de Lengua y Literatura francesa de la Escuela Normal de Maestros, estudió la enseñanza del lenguaje en las diversas secciones de la escuela aneja a dicho centro y siguió en la Facultad de Letras las lecciones de Lengua y Literatura española del profesor Moussagol. Posteriormente se trasladó a París, donde asistió a las clases de las Escuelas Normales, realizó un trabajo análogo al que verificó en Toulouse en las escuelas prácticas de estos centros y visitó el laboratorio de Fonética experimental del Colegio de Francia, así como algunas bibliotecas²⁴⁷.

*Juvenal de Vega Relea*²⁴⁸

Juvenal de Vega Relea, quién también tuvo un papel notorio en el Primer Congreso Pedagógico Provincial de Cáceres de 1929, solicitó ir como pensionado a Francia, Bélgica y Suiza en 1935. Inspector-jefe de Primera Enseñanza de Cáceres, su objetivo fue el de estudiar la escuela rural de estos países, así como instituciones complementarias a estas de carácter social. Su interés pedagógico-social, como señalan Sánchez Pascua y González Rodríguez (2007), se vio reflejado en trabajos como *El Problema del discernimiento en los niños delincuentes* (1924) o en la obra que defendería en el Congreso anteriormente aludido celebrado en Cáceres.

En su expediente aparece la solicitud que reza así:

Que desde hace varios años viene ocupándose en el estudio de los fines, medios y posibilidades de la escuela primaria en relación con la

²⁴⁶ Este documento fechado en Cáceres en 1924 lo tituló: *Notas sobre la enseñanza del castellano en España*. Fue un documento presentado a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas adjunto a su solicitud de pensión para ir a Francia. Está presente dentro de su expediente de la Junta.

²⁴⁷ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1924-25 y 1925-26. JAE/Memoria (1924-25-1925-26), pp. 111-112.

²⁴⁸ Expediente de Juvenal de Vega Relea. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/148-135.

educación social y económica de la infancia a base de instituciones de mutualismo, cooperación y previsión infantil. Para ampliar su preparación en esas actividades desea visitar las escuelas primarias y sus instituciones complementarias de carácter social en Francia, Bélgica y Suiza, especialmente las escuelas rurales con sus mutualidades, cooperativas, campos agrícolas, etc. Y la orientación que en las escuelas nuevas adoptan esas finalidades sociales...

Además, junto a la solicitud, adjuntó un trabajo que presentó en la Asamblea de Mutualidades Escolares celebrada en Madrid los días 20, 21, 22, y 23 de junio de 1934. Ponencia orientada al tema II de la mencionada asamblea, a saber: *Las actividades del mutualismo y de la previsión escolar en relación con las exigencias del desenvolvimiento infantil y con las modernas tendencias pedagógicas*. En él justificó y defendió las mutualidades y cotos escolares de previsión, de acuerdo a las «modernas tendencias pedagógicas y pedagógico-sociales porque son una base excelente para la realización de las vigentes ideales de la educación moral, social y económica» (De Vega Relea, 1934, p. 24)²⁴⁹. Lamentablemente, por razones que se desconocen, este no hizo uso de la pensión que se le había concedido y por tanto no viajó a los destinos que anteriormente se anuncian (Mainer y Mateos, 2007).

3.2.1. *Hablando también de los no pensionados*

Se ha creído conveniente recoger también aquellos intentos de viajar a otros países para formarse pero que no tuvieron un final esperado. Solicitantes de pensión que, desde Extremadura, optaron a una oportunidad solicitando a la JAE las ayudas altamente necesarias, pero que, sin embargo, por envíos fuera de plazo, por la alta demanda de solicitantes o simplemente por motivos complicados de discernir, no fueron aceptadas o no fueron todo lo acertadas para la imparcialidad de quienes debían de concederlas. A este grupo pertenecen los nombres de: María Valdés Sanmartín, Pilar Munárriz, Antonio Silva Núñez, Florencio García Rubio, Miguel Ángel Ortí Belmonte, Antonio de la Cámara Cailhau, Filomena Serrano Moreno, y Eduardo Guija Morales.

²⁴⁹ De Vega, J. (1934). Las actividades del mutualismo y de la previsión escolar en relación con las exigencias del desenvolvimiento infantil y con las modernas tendencias pedagógicas *Asamblea de Mutualidades Escolares* celebrada en Madrid los días 20, 21, 22, y 23 de junio de 1934.

*María Valdés Sanmartín*²⁵⁰

Natural de Oviedo, pidió mientras era Maestra propietaria de sección Graduada de la Normal de Maestras de León ir como pensionada a Francia y Bélgica. Concedida, formó parte del grupo de maestras que visitaron las escuelas de ambos países según la Real Orden de 10 de octubre de 1913. La dirección de este grupo estuvo a cargo de Doña Matilde García del Real, Inspectora de Primera Enseñanza, auxiliada esta por Doña Pilar García del Real, maestra de las Escuelas Nacionales del Madrid.

Como rezan las cartas enviadas a la Junta, los métodos y materiales allí utilizados, sedujeron tanto a María Valdés que solicitaría una ampliación de su estancia, avalada por la directora del grupo de maestras.

Años más tarde, siendo ya Profesora Numeraria de Geografía de la Escuela Normal de Maestras de Cáceres, volvió a solicitar en 1921 y 1922 pensión para estudiar la organización de las Escuelas Normales y especialmente la enseñanza de la Geografía en dichos centros y en la Escuela Primaria de Francia, Bélgica y Suiza. Lamentablemente, no hay documentos que ofrezcan una constancia fiable de que se le concediese esta segunda pensión. Años más tarde, en 1929, formaría parte de la organización del Primer Congreso Pedagógico Provincial de Cáceres.

*Pilar Munarriz Sánchez*²⁵¹

Pilar Munarriz, de origen vasco pero afincada en la pequeña localidad cacereña de Aceituna, solicitó la posibilidad de ir como repetidora de español a una Escuela Normal de Francia para el curso de 1932/1933. En su justificación señaló que disponía de méritos como el título de maestra superior, así como aprobados los tres cursos que son necesarios para ello, suficiente dominio del francés y, el diploma de capacidad pedagógica firmado por María de Maeztu, Directora de la Residencia de Señoritas. Como se verá en un apartado próximo, Pilar Munárriz fue residente en esta institución²⁵².

²⁵⁰ Expediente de María Valdés Sanmartín. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/146-13.

²⁵¹ Expediente de Pilar Munárriz Sánchez. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/104-852.

²⁵² Correspondencia de Pilar Munárriz Sánchez con María de Maeztu. ARS 39/19/1.

Tras su paso por la Residencia de Señoritas mantuvo una interesante relación epistolar con la directora, en la que depositará toda su confianza e inquietudes profesionales.

*Antonio Silva Núñez*²⁵³

Antonio Silva Núñez era Catedrático de Física y Química en el Instituto de Cáceres cuando, en febrero de 1936, pidió ir como pensionado a Portugal. Expuso en su solicitud que en el país luso llevaba tiempo dándose la enseñanza bajo el carácter cíclico, algo que en España estaba tratando de instaurarse, sobre todo desde las personas afines a la renovación pedagógica. Además, era una de las tesis más defendidas por los institucionistas. De esta forma, su idea era la de recoger la experiencia del país vecino para tratar de mejorar la consolidación de esta forma de entender la enseñanza en la Escuela española.

*Florencio García Rubio*²⁵⁴

Florencio García Rubio, natural de Malpartida de Plasencia (Cáceres), tenía veinte años de edad cuando siendo Maestro de Primera Enseñanza Superior solicitó la posibilidad de obtener una plaza en la Fundación González-Allende en Toro (Zamora). Esta Fundación actuaba en el engranaje de la Junta para Ampliación de Estudios. En 1914 solicitó la posibilidad de beneficiarse de la experiencia en la Fundación, pero lamentablemente no le fue concedida.

*Miguel Ángel Ortí Belmonte*²⁵⁵

Miguel Ángel Ortí Belmonte era profesor de la Escuela Normal de Maestros de Cáceres cuando intentó pertenecer en 1917 al Centro de

²⁵³ Expediente de Antonio Silva Núñez. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/138-504.

²⁵⁴ Expediente de Florencio García Rubio. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/64-345.

²⁵⁵ Sin signature para su expediente, toda la información que se menciona sobre su solicitud se haya en: Residencia de Estudiantes. Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *Expedientes de los solicitantes de pensión a la Junta para Ampliación de Estudios* Portal edad de Plata. Recuperado de: <http://bit.ly/2IMQGjo>.

Estudios Históricos que auspiciaba la Junta. Lamentablemente se le denegaría la solicitud, según se aprecia en la ficha de su expediente, por no cumplir con los requisitos de la legislación vigente.

*Antonio de la Cámara Cailhau*²⁵⁶

Este Inspector de Primera Enseñanza de la provincia de Cáceres solicitó, en varias ocasiones (1933, 1934 y 1935), ir como pensionado a Francia para estudiar la organización escolar y el funcionamiento de las Escuelas Normales presentes en el país galo y concretamente de París.

En una de las solicitudes expresó:

Antonio de la Cámara Cailhau, inspector de la enseñanza de la provincia de Cáceres, U. S. con el respeto y consideración debidos expone: que en la zona donde ejerce su profesión, es de su interés vital organizar debidamente las Escuelas a base de algún ensayo sobre las técnicas de la nueva educación, y deseando documentarse debidamente y ampliar los conocimientos que hoy tiene,...

Se aprecia el hecho de que inspectores como Antonio de la Cámara solicitaban a la JAE la posibilidad de salir y ver otros entornos educativos. Su afán era mejorar la situación precaria y de aislamiento de zonas rurales como la extremeña.

*Filomena Serrano Moreno*²⁵⁷

Filomena Serrano Moreno, maestra nacional de Serradilla (Cáceres), fue otro de los ejemplos de llamada de urgencia para formarse y cambiar la situación en la que se encontraba cada día. En este caso, puso el acento sobre el problema del absentismo escolar –algo muy arraigado en Extremadura– el problema del trabajo, la escasez económica y la situación precaria de la mujer.

²⁵⁶ Expediente de Antonio de la Cámara Cailhau. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/28-113.

²⁵⁷ Expediente de Filomena Serrano Moreno. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/137-472.

En su primera solicitud a la Junta describió una clara fotografía de lo que ocurría:

Culpamos a los padres de la falta de celo por la educación e instrucción de sus hijos, pero hay que confesar, que en la mayoría de los casos, no son éstos responsables.

Muchas, muchísimas veces, se han acercado a mí obreros curtidos por el trabajo y con gran pena me han dicho: —Lo siento mucho, señora maestra, pero soy muy pobre y necesito llevarme a mi hija, debe ayudarme a las faenas agrícolas o cuidar al hermanito pequeño mientras su madre trabaja o bien tenemos que mandarla a la ciudad para colocarla como sirvienta. Lo siento mucho pero hay que comer... hay que comer—. Yo los he visto marchar con pena pero reconociendo que el padre tenía razón; hay que comer y los gritos del estómago no se acallan con lecciones de Gramática, Física, Historia, etc. etc. sino con pan y este cuesta dinero.

En tres ocasiones solicitó a la Junta para Ampliación de Estudios ir como pensionada a Francia, Bélgica y Suiza, en 1933, 1934 y 1935.

*Eduardo Guija Morales*²⁵⁸

El caso de Eduardo Guija Morales fue diferente. Este director de la casa de salud de Plasencia pidió en 1933 la consideración de pensionado dentro de España. Pero tal consideración no fue ofrecida por la Junta. En carta escrita por el propio secretario de la JAE, José Castillejo, le animó a que buscase otra alternativa. Ante ello le ofreció —por la tipología de los estudios demandados— que intentara ponerse en contacto con el Dr. Lafora que trabajaba en el Instituto Cajal, centro de estudios asistido por la JAE.

3.3. Presencia de Extremadura en los centros científicos y de investigación de la JAE

Además de las pensiones que se adjudicaron para poder llevar a profesionales, docentes, científicos e investigadores a otros países para que pudieran tomar contacto con nuevos conocimientos, existieron en la JAE otra serie mecanismos de regeneración. Nos estamos refiriendo a centros de investigación o instituciones colaboradoras, que la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas aglutinó y canalizó para ofrecer

²⁵⁸ Expediente de Eduardo Guija Morales. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/74-871.

todo un abanico de posibilidades de investigación y desarrollo. Toda una agencia coordinada de I+D que funcionó en España generando innumerables trabajos e investigaciones de gran calado. A lo largo de este apartado centraremos la mirada en la presencia de Extremadura en algunas de esas distintas instituciones a través de personalidades relacionadas con la región o proyectos que tenían como objeto de estudio a esta tierra.

Centro de Estudios Históricos

En las memorias redactadas por la Junta se señaló que los dos centros más destacados, dentro de su enjambre de células de investigación, eran el Centro de Estudios Históricos y el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales²⁵⁹. A ambos organismos se le fueron uniendo recursos y nuevas herramientas en formas de personal cualificado, laboratorios, material, secciones específicas de investigación, etc.

El centro de Estudios históricos llegó a contar con secciones de arqueología, arte pictórico y escultórico, estudios medievales, literatura contemporánea, filosofía contemporánea, historia del derecho español, estudios hispano-americanos, de filología, y hasta un fichero de arte antiguo, además de un Instituto de Estudios medievales²⁶⁰.

Desarrolló una labor sin parangón en el estudio e investigación acerca de la cultura y patrimonio material e inmaterial de los pueblos a lo largo de su historia. De este modo, este centro también centró en algún momento su mirada en Extremadura. Por ejemplo, como se redacta en las Memorias de la Junta, en 1910 el centro de estudios históricos comenzó la preparación de monografías ilustradas de unas treinta iglesias, así como de vestigios de obras estudiadas en el verano anterior y de exploraciones que se harían por distintas zonas de España entre las que se encontraba Extremadura²⁶¹.

Igualmente, en diciembre se organizó una excursión a Extremadura y Andalucía y, como el Centro de Estudios Históricos fue invitado a la Exposición arqueológica de Roma, se decidió hacer un estudio de las ruinas y piezas de arte clásico más importantes de estas tierras. Con ese propósito se obtuvo una gran colección de fotografías, en su mayor parte inéditas, que fueron

²⁵⁹ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1914 y 1915. JAE/ Memoria (1914-1915), p. 158.

²⁶⁰ JAE/Memoria (1907) - JAE/ Memoria (1933-1934).

²⁶¹ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911. JAE/ Memoria (1910-1911), p. 137.

utilizadas para la construcción de maquetas ampliadas en escayola con el objeto de hacer todo un compendio de reproducciones de la España romana. José Ramón Mélida, quien tuvo una presencia destacada en las excavaciones que descubrieron el teatro romano de Mérida, estuvo coordinando toda la representación de la JAE en la exposición arqueológica en Roma²⁶².

Por otro lado, durante el año 1911, la sección de filología aumentó considerablemente la colección de documentos lingüísticos medievales. Entre estos, se generaron una colección fotográfica de documentos otorgados en Badajoz²⁶³.

Años más tarde, dentro de los trabajos especiales que se realizaron en la sección de arqueología y arte medieval español, estuvo el correspondiente a un elemento del patrimonio extremeño: el puente romano de Alconetar. Este fue realizado por Antonio Prieto, y en él presentaba tanto delineaciones como fotografías²⁶⁴.

En la sección II de Filología y dentro del marco de trabajos para la preparación del Atlas Lingüístico de la Península Ibérica, se realizó una excursión por los pueblos de la provincia de Cáceres con el fin de comprobar exactamente e in situ fenómenos fonéticos dialectales²⁶⁵.

En último lugar, para los estudios sobre folklore pertenecientes a la sección de filología, el investigador Martínez Torner se preocupó de la recogida literaria y musical de romances por las provincias de Huelva, Badajoz, Ciudad Real y Toledo²⁶⁶.

Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el Instituto Nacional de Ciencias fue también una de las joyas de la corona de la JAE. A lo largo de las décadas desarrolló una labor de investigación basada en las expediciones, experimentos de laboratorio, toma de datos, análisis de estos, en definitiva, una canalización del capital humano que investigaba en distintos campos de la ciencia. El Instituto Nacional de Ciencias se regía

²⁶² Ídem.

²⁶³ Ibídem, p. 140.

²⁶⁴ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1918 y 1919. JAE/Memoria (1918 y 1919), p. 113.

²⁶⁵ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1928-29 y 1929-30. JAE/Memoria (1928-29-1929-30), p. 167.

²⁶⁶ Ibídem, p. 166.

por el Real decreto de 27 de mayo de 1910. Bajo la dirección de la Junta se agrupaban algunos centros oficiales que existían anteriormente, como el Museo Nacional de Ciencias Naturales, el Museo de Antropología, el Jardín Botánico y el Laboratorio de Investigaciones Biológicas. A ellos se unieron otros creados por la Junta como el Laboratorio de Investigaciones físicas, la Estación Alpina de Biología y la Comisión de Investigaciones paleontológicas y prehistóricas²⁶⁷.

En este sentido, se destacarán en este apartado tanto las investigaciones llevadas a cabo por Extremadura bajo las distintas secciones del Instituto, como la labor de dos investigadores muy apegados a Extremadura: Eduardo Hernández-Pacheco y su hijo Francisco.

Eduardo Hernández-Pacheco nació en Madrid un 23 de mayo de 1872. Sin embargo, desde niño vivió en Extremadura cursando la primera enseñanza en Alcuéscar (Cáceres) y la segunda enseñanza en el Instituto de Badajoz. Realizó sus estudios universitarios en la Universidad Central de Madrid, obteniendo la Licenciatura en Ciencias Naturales. Posteriormente desarrolló su labor docente durante cuatro años en el Instituto de Cáceres desde 1894 a 1898. Su dilatada carrera docente e investigadora le guardaría grandes éxitos más allá de Extremadura. De la región obtuvo no solo la sangre por su ascendencia extremeña, sino también el amor a esta tierra. Poseía ciertos territorios heredados y un compromiso por su conocimiento geológico que se vería posteriormente reflejado en publicaciones de distinto calado, como las que aparecen en la Revista de Extremadura (Perejón, 2013) y las que desarrollará y publicará bajo el auspicio de la Junta para Ampliación de Estudios.

La presencia de Eduardo Hernández-Pacheco (al que también hemos visto como escritor en el BILE) adquiere valor por estar dentro del organigrama del Instituto. Fue Director y encargado de los trabajos organizados por la Junta en las secciones de Geología y Mineralogía y Paleontología y Prehistoria. En ellas estuvo al frente de múltiples trabajos de investigación y cursos de ampliación sostenidos por la JAE. Además, perteneció a comisiones como la de investigaciones paleontológicas y prehistóricas²⁶⁸.

²⁶⁷ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1914 y 1915. JAE/ Memoria (1914-1915), p. 193.

²⁶⁸ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1912 y 1913. JAE/Memoria (1912-1913), p. 261.

Serán abundantes las investigaciones, expediciones y trabajos de campo que realizó. A continuación, se enumera la trayectoria de estos a lo largo de los años de desempeño en la JAE:

- Estudio geológico del terciario de Palencia, y el paleontológico de los mamíferos y demás fósiles encontrados en el yacimiento del Cerro del Otero (Palencia)²⁶⁹.
- Campaña de investigación prehistórica y de geología cuaternaria por el norte de España²⁷⁰.
- Expedición al Sur de la provincia de Cádiz, descubriendo numerosas localidades con pinturas y grabados de arte rupestre estilizado de edad neolítica y sepulturas prehistóricas referibles a la misma época, también yacimientos paleolíticos en los bordes de la laguna que ocupa parte de la depresión²⁷¹.
- Excavación de la cueva de La Paloma en Soto de los Regueros (Asturias)²⁷².
- Estudio de la caverna de la Peña, en San Román de Candamo, descubierta por el propio Hernández-Pacheco²⁷³.
- Estudios en las cavernas de Ribadesella y excavaciones en la Cueva y Cueva del Río en Ardine²⁷⁴.
- Reconocimiento de un importante yacimiento de vertebrados, especialmente mamíferos, en el mioceno de Valladolid²⁷⁵.
- Expedición a la costa del sureste de España, con objeto de hacerse cargo de las formaciones cuaternarias en esta zona de la Península²⁷⁶.
- Estudio de los abundantes materiales de industria y fauna de los niveles Aziliense y Magdaleniense, resultantes de las excavaciones de la cueva de La Paloma en Soto de los Regueros (Asturias)²⁷⁷.

²⁶⁹ *Ibíd.*, p. 266.

²⁷⁰ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1914 y 1915. JAE/ Memoria (1914-1915), p. 210.

²⁷¹ *Ibíd.*, p. 229.

²⁷² Como agregado á la Comisión figuró el Catedrático del Instituto de Cáceres, D . Ismael del Pan, que ayudó en los trabajos, al mismo tiempo que efectuaba su preparación en las cuestiones de paleontología y geología cuaternaria y arqueología prehistórica. *Ibíd.*, p. 230-232.

²⁷³ *Ibíd.*, p. 233.

²⁷⁴ *Ibíd.*, p. 234.

²⁷⁵ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1916 y 1917. JAE/Memoria (1916 -1917), p. 145.

²⁷⁶ *Ibíd.*, p. 146.

²⁷⁷ *Ibíd.*, p. 170.

- Viaje de prospección a los territorios del Sureste de la provincia de Albacete, Alicante, Granada y Jaén²⁷⁸.
- Estudio de la cueva de Barcina de los Montes, cerca de Oña (Burgos), con grabados referibles al Auriñaciense²⁷⁹.
- Excavación de la covacha de la Peña, junto a la caverna del mismo nombre, en San Román de Candamo²⁸⁰.
- Estudio de los peñones pintados, rocas grabadas y monumentos megalíticos, con otras construcciones referibles al eneolítico en la comarca de Alburquerque (Badajoz)²⁸¹.
- Excavaciones en la cueva de la Peña de la Miel, con fauna de oso de las cavernas y abundante material de cerámica prehistórica y reconocimiento de otras cuevas, también en la Sierra de Cameros²⁸².
- Estudio del mioceno aragonés, en la zona comprendida entre los ríos Gállego y Cinca, ocupándose principalmente de la litología de las formaciones miocenas continentales²⁸³. Expedición a Morella, donde se habían descubierto algunos covachos con pinturas prehistóricas²⁸⁴.
- Expedición por la Serranía de Cuenca²⁸⁵.
- Prospección por las sierras de Alange (Badajoz)²⁸⁶.
- Investigaciones respecto a vertebrados fósiles del terciario y del cuaternario ibérico²⁸⁷.
- Estudio de las representaciones humanas en el arte Paleolítico²⁸⁸.

²⁷⁸ *Ibíd*em, pp. 173-175.

²⁷⁹ *Ibíd*em, p. 175.

²⁸⁰ Francisco Hernández-Pacheco alumno e hijo de Eduardo ayudaría en la excavación. *Ídem*.

²⁸¹ *Ibíd*em, p. 176.

²⁸² Fue de nuevo colaborador de la Comisión el Catedrático en el Instituto de Cáceres, D. Ismael del Pan. El mismo efectuó también un reconocimiento y excavación preliminar en la cueva del Conejar (Cáceres), de tipo neolítico de estilo portugués. *Ídem*.

²⁸³ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1918 y 1919. JAE/Memoria (1918 y 1919), p. 145.

²⁸⁴ *Ibíd*em, p. 170.

²⁸⁵ A esta también iría como alumno Francisco Hernández-Pacheco. *Ibíd*em.

²⁸⁶ *Ibíd*em, p. 171.

²⁸⁷ *Ibíd*em, p. 173.

²⁸⁸ *Ídem*.

- Estudio de conjunto respecto a la geotectónica y evolución geológica de la Península Ibérica²⁸⁹.
- Excursión a la zona de mioceno continental comprendida entre Barbastro y Naval (Huesca)²⁹⁰.
- Expedición al yacimiento de la base del otero del Cristo en Palencia²⁹¹.
- Expedición a Bicorp, en cuyo término municipal están las cuevas de la Araña, situadas en las fragosidades de la región montañosa del pico Caroché²⁹².
- Expedición por los territorios de Ciudad Rodrigo, Peña de Francia, Valle de las Batuecas y región del Castañar, en el Sur de la provincia de Salamanca para reconocer la tectónica de la cordillera central²⁹³.
- Estudio de la tectónica y estratigrafía de Sierra Morena a través de Despeñaperros, en el trayecto comprendido entre Santa Cruz de Mudela (Ciudad Real) y Vilches (Jaén)²⁹⁴.
- Ordenación de la colección general de fósiles del Museo Nacional de Ciencias Naturales, situada en el salón del Diplodocus²⁹⁵.
- Expedición al valle de Las Batuecas (Salamanca) con objeto de copiar y estudiar las pinturas prehistóricas que allí existen²⁹⁶.
- Estudio de la geotectónica de la Península, especialmente en lo que se refiere a la fosa tectónica del Tajo, comprendida entre la Cordillera Central y la Meseta Toledano-Cacereña²⁹⁷.
- Expedición para excavar el célebre yacimiento de mamíferos fósiles de Concud, en la provincia de Teruel²⁹⁸.

²⁸⁹ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. JAE/ Memoria (1920 y 1921), p. 153.

²⁹⁰ *Ibidem*.

²⁹¹ *Ibidem*, p. 186.

²⁹² *Ibidem*, p. 187.

²⁹³ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1922-23 y 1923-24. JAE/Memoria (1922-23-1923-24), p. 194.

²⁹⁴ *Ibidem*, p. 196.

²⁹⁵ *Ibidem*, p. 200.

²⁹⁶ *Ibidem*, p. 238.

²⁹⁷ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1924-25 y 1925-26. JAE/Memoria (1924-25-1925-26), p. 262.

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 303.

- Estudio y fotografiado de las importantes estaciones pictóricas de Albaracín²⁹⁹.
- Excursión por el noroeste de la provincia de Teruel, estudiando y reproduciendo las pinturas rupestres de Valdealgorfa y Cretas con objeto de archivar en la Comisión copias exactas de las pinturas³⁰⁰.
- Expedición para la copia de los importantes conjuntos pictóricos de la Sierra del Águila entre La Zarza y Alange (Badajoz)³⁰¹.
- Expedición por la Sierra Madrona (Ciudad-Real), copiándose las notables pinturas, conocidas desde el siglo XVIII, de la comarca de Fuencaliente³⁰².
- Estudio de las características geográfico-geológicas de los ríos españoles, y especialmente de sus terrazas, y de las plataformas aluviales pliocenas³⁰³.
- Expedición por las costas del Sureste de España desde el cabo de San Antonio al de Palos y a algunos otros sitios del litoral de Murcia y Almería³⁰⁴.
- Expedición al puerto de Viella, en los Pirineos Centrales y a la zona del Guadarrama comprendida entre El Jolar y Somosierra para investigaciones de geotectónica³⁰⁵.
- Estudio de conjunto respecto a Paleontología e Historia del desarrollo de esta ciencia, pues no existía en España resumen especial de la misma³⁰⁶.
- Estudio del paisaje, en cuanto se refiere, por una parte, a su teoría científica, fundamentada en características de orden climatológico, fisiográfico, botánico y geológico; y por otra, a los tipos de paisajes españoles y a sus causas³⁰⁷.
- Excursiones y estudios por las zonas de la Meseta toledano-cacereña³⁰⁸.

²⁹⁹ *Ibídem*, p. 305.

³⁰⁰ *Ibídem*, p. 306.

³⁰¹ *Ídem*.

³⁰² *Ídem*.

³⁰³ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28. JAE/Memoria (1926-27-1927-28), p. 194.

³⁰⁴ *Ibídem*, p. 195.

³⁰⁵ *Ídem*.

³⁰⁶ *Ibídem*, p. 230.

³⁰⁷ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1928-29 y 1929-30. JAE/Memoria (1928-29-1929-30), p. 208.

³⁰⁸ *Ibídem*, p. 209.

- Excursión por la cuenca del Ródano, con la finalidad principal de estudiar el enlace y relaciones de las terrazas fluviales y fluvio-glaciales con las morrenas glaciares³⁰⁹.
- Excursión por los Alpes del Delfinado y de la Saboya, para estudiar el enlace y relaciones de las terrazas fluviales y fluvio-glaciales con las morrenas glaciares y con el objeto de analizar la tectónica alpina y comparar tales formaciones con sus análogas españolas³¹⁰.
- Expedición realizada por las zonas del oeste y del noroeste (Salamanca, Zamora y Galicia)³¹¹.
- Expedición realizada por los Pirineos Centrales, durante el verano de 1932; habiéndose comenzado también el estudio intensivo de la Geografía Física y Geología de Portugal en 1931³¹².
- Exploración del territorio de Ifni³¹³.
- Expediciones a la zona occidental de Asturias comprendida entre el borde de la meseta castellana a través de los Picos de Europa y la costa. Siendo resultado de sus observaciones aclarar la constitución geológica y tectónica de este territorio y, en general, de gran parte de la cordillera cantábrica³¹⁴.

En cuanto a su labor docente en la JAE, destacan los siguientes cursos:

- *Estudios geológicos en el Centro y Suroeste de la meseta española*³¹⁵.
- *Curso práctico de mineralogía y geología*³¹⁶.
- *El ciclo de la evolución litológica*³¹⁷.

³⁰⁹ Ibídem, p. 210.

³¹⁰ Ídem.

³¹¹ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1931 y 1932. JAE/Memoria (1931-1932), p. 185.

³¹² Ídem.

³¹³ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1933 y 1934. JAE/ Memoria (1933-1934), p. 319.

³¹⁴ Ibídem, p. 355.

³¹⁵ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911. JAE/ Memoria (1910-1911), p. 161.

³¹⁶ Ibídem, pp. 174-175.

³¹⁷ Este curso se impartió en forma de 8 conferencias que tuvieron lugar en la Residencia de Estudiantes. En él puso ejemplos de la serie de transformaciones que experimentan los materiales de la corteza terrestre bajo la acción de los agentes geológicos y su total evolución. Además, se hicieron dos excursiones para que los alumnos distinguieran los terrenos sedimentarios de los metamórficos y eruptivos. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1912 y 1913. JAE/Memoria (1912-1913), p. 282.

Cabe mencionar aquí también la figura de su hijo y alumno, quien le acompañó como hemos visto en muchas de las primeras expediciones y que seguiría su ejemplo en la Junta. Francisco Hernández-Pacheco fue ascendiendo en el nivel de relevancia dentro del Instituto y las investigaciones acaecidas en él, pasando de ser alumno a ser uno de los encargados de los trabajos de la sección de Geología y Mineralogía dirigida por su padre³¹⁸. Finalmente acabó como ayudante técnico de la comisión de investigaciones paleontológicas y prehistóricas³¹⁹.

Cómo su padre, participó y organizó distintas expediciones e investigaciones. Muchas, compartiendo trabajo de campo con él. A continuación, se detallan las mismas:

- Estudio de los yacimientos paleontológicos de mamíferos terciarios de Fuensaldaña y Valladolid³²⁰.
- Excursión a la zona de mioceno continental comprendida entre Barbastro y Naval (Huesca)³²¹.
- Expedición a Bicorp, en cuyo término municipal están las cuevas de la Araña, situadas en las fragosidades de la región montañosa del pico Caroché³²².
- Expedición por la vertiente meridional de Gredos para reconocer la tectónica de la cordillera central³²³.
- Excursión a la región del valle bajo del Tiétar, en la provincia de Cáceres, para estudiar su geología y fisiografía en relación con el intenso paludismo de esta comarca³²⁴.
- Expedición a la comarca de Valladolid para estudiar el terciario continental de esta zona³²⁵.

³¹⁸ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. JAE/ Memoria (1920 y 1921), p. 139.

³¹⁹ *Ibíd.*, p. 184.

³²⁰ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1918 y 1919. JAE/Memoria (1918 y 1919), p. 175.

³²¹ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. JAE/ Memoria (1920 y 1921), p. 153.

³²² *Ibíd.*, p. 187.

³²³ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1922-23 y 1923-24. JAE/Memoria (1922-23-1923-24), p. 195.

³²⁴ *Ídem.*

³²⁵ *Ibíd.*, p. 196.

- Estudio de la tectónica y estratigrafía de Sierra Morena a través de Despeñaperros, en el trayecto comprendido entre Santa Cruz de Mudela (Ciudad Real) y Vilches (Jaén)³²⁶.
- Expedición desde Palencia hasta Tinamayor en el Cantábrico, con objeto de estudiar la tectónica, de la cordillera cantábrica³²⁷.
- Expedición para excavar el célebre yacimiento de mamíferos fósiles de Concud, en la provincia de Teruel³²⁸.
- Estudio y fotografía de las importantes estaciones pictóricas de Albarracín³²⁹.
- Excursión por el Noroeste de la provincia de Teruel, estudiando y reproduciendo las pinturas rupestres de Valdealgorfa y Cretas con objeto de archivar en la Comisión copias exactas de las pinturas³³⁰.
- Expedición por la Sierra Madrona (Ciudad-Real), copiándose las notables pinturas, conocidas desde el siglo XVIII, de la comarca de Fuencaliente³³¹.
- Estudio de las características geográfico-geológicas de los ríos españoles, y especialmente de sus terrazas, y de las plataformas aluviales pliocenas³³².
- Expedición por las costas del Sureste de España desde el cabo de San Antonio al de Palos y a algunos otros sitios del litoral de Murcia y Almería³³³.
- Expedición en octubre de 1926 al puerto de Viella, en los Pirineos Centrales y a la zona del Guadarrama comprendida entre El Jolar y Somosierra para investigaciones de geotectónica³³⁴.
- Estudios respecto a mamíferos fósiles del Mioceno continental de Madrid y de otras regiones españolas³³⁵.

³²⁶ Ídem.

³²⁷ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1924-25 y 1925-26. JAE/Memoria (1924-25-1925-26), p. 263.

³²⁸ Ibídem, p. 303.

³²⁹ Ibídem, p. 305.

³³⁰ Ibídem, p. 306

³³¹ Ídem.

³³² Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28. JAE/Memoria (1926-27-1927-28), p. 194.

³³³ Ibídem, p. 195.

³³⁴ Ídem.

³³⁵ Ibídem, p. 232.

- Estudio de la Geología del suelo patrio, para la confección de las hojas del mapa geológico, escala 1: 50.000³³⁶.
- Excursiones y estudios por las zonas de alta montaña de Asturias³³⁷.
- Expedición realizada por las zonas del oeste y del noroeste (Salamanca, Zamora y Galicia)³³⁸.
- Expediciones a la zona occidental de Asturias comprendida entre el borde de la meseta castellana a través de los Picos de Europa y la costa. Siendo resultado de sus observaciones aclarar la constitución geológica y tectónica de este territorio y, en general, de gran parte de la cordillera cantábrica³³⁹.

Como su padre, también impartió el *Curso práctico de mineralogía y geología*, estando en cargado de la parte relativa a *cristalografía y petrografía*³⁴⁰.

Otras iniciativas del marco de la Junta

En este apartado hemos de hacer mención a la labor colaboradora, que la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas siempre representó y promocionó. De la relación con los distintos centros de estudios, de investigación o de desarrollo, cabe detenernos ahora en uno que llevó a cabo un proyecto en Extremadura ligado al altruismo higiénico social. Es el caso de las acciones emprendidas por la fundación Rockefeller y el International Health Board o IHB.

La JAE asentó las bases de un acuerdo de colaboración entre el Gobierno de España y el International Health Board, para fortalecer una campaña que hizo frente al paludismo que sacudía la localidad de Navalmoral de la Mata y otras zonas colindantes. El IHB puso a disposición 6.600 pesetas de inversión en 1925 para la adquisición de material científico para apoyar la investigación contra la enfermedad. Esta inversión fue orientada a establecer un servicio ambulante contra las fiebres, costear tres becas de estudio para

³³⁶ *Ibíd*em, p. 209.

³³⁷ *Ídem*.

³³⁸ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1931 y 1932. JAE/Memoria (1931-1932), p. 185.

³³⁹ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1933 y 1934. JAE/ Memoria (1933-1934), p. 355.

³⁴⁰ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. JAE/ Memoria (1920 y 1921), p. 156.

formar personal especializado, abonar el sueldo de un auxiliar médico dedicado completamente a estos estudios y aumentar la remuneración del doctor Sadi de Buen como director permanente de dicho Laboratorio³⁴¹. El proyecto de colaboración se vería prolongado hasta 1929 con un aumento del presupuesto de 37.750 pesetas³⁴².

Además, ese mismo año, dió comienzo un plan de cooperación para desarrollar un ensayo de campaña sanitaria provincial de servicio pleno durante cinco años. Las autoridades provinciales comenzaron la construcción de un nuevo edificio, valorado en 250.000 pesetas, para que fuese Instituto Provincial de Higiene y Centro Sanitario en la ciudad de Cáceres, encargado de realizar el ensayo del que hablamos. El médico director de este ensayo pudo formarse en Estados Unidos durante dos años antes, como becario de la fundación Rockefeller. De igual forma, sus asistentes, un epidemiólogo y una enfermera también habían sido becarios de la Fundación en Estados Unidos y Europa.

Durante el primer año se realizó una gran labor organizando los diversos servicios, reuniendo, estudiando y haciendo gráficos y cuadros de las estadísticas de morbilidad y mortalidad en el Estado y la provincia. De forma paralela se fueron emprendiendo acciones de concienciación y prevención, educando a la población sobre cuestiones de higiene. La idea era continuista y el objetivo, seguir formando a profesionales que pudieran ayudar a revertir los niveles de paludismo y erradicar la situación en el futuro, algo que se lograría a partir de 1930 con la creación definitiva del Instituto.

El presupuesto de cooperación donado en 1929 por la Fundación Rockefeller fue de 197.390 pesetas³⁴³.

Publicaciones de la Junta

La JAE publicaría una serie de Memorias y trabajos de investigación de elevado interés original y científico, nacidos de las becas y de los frutos del esfuerzo de aquellos que trabajaron en los centros e hicieron uso de los recursos que la propia Junta puso a su disposición. Se destacan aquí aquellos que tienen relevancia y relación con Extremadura.

³⁴¹ Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1924-25 y 1925-26. JAE/Memoria (1924-25-1925-26), p. 177.

³⁴² Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Memoria correspondiente a los cursos 1928-29 y 1929-30. JAE/Memoria (1928-29-1929-30), pp. 130-131.

³⁴³ *Ibíd.*, pp. 131-132.

- *Itinerario geológico de Toledo a Urda*. Eduardo Hernández-Pacheco. Publicación del Instituto Nacional de ciencias Naturales.
- *Síntesis geológica del norte de la Península Ibérica*. Eduardo Hernández-Pacheco. Publicación del Instituto Nacional de ciencias Naturales.
- *Las pinturas prehistóricas de Peña Tú*. Eduardo Hernández-Pacheco y Juan Cabré, con la colaboración del conde de la vega del sella.
- *El yacimiento de vertebrados miocenos de Palencia*. Eduardo Hernández-Pacheco y Juan Dantín Cereceda.
- *La mandíbula neandertaloide de Bañolas*. Eduardo Hernández-Pacheco y Hugo Obermaier.
- *Las tierras negras del extremo sur de España y sus yacimientos paleolíticos*. Eduardo Hernández-Pacheco y Juan Dantín Cereceda.
- *Las tierras negras de marruecos*. Eduardo Hernández-Pacheco y Juan Dantín Cereceda.
- *Avance al estudio de las pinturas prehistóricas del extremo sur de España (laguna de la Jalada)*. Eduardo Hernández-Pacheco y Juan Cabré.
- *Geología y Paleontología del mioceno de Palencia*, Eduardo Hernández-Pacheco con la colaboración de Juan Dantín.
- *Nomenclatura de voces técnicas y de instrumentos típicos del paleolítico*. Preámbulo de Eduardo Hernández-Pacheco.
- *Los grabados de la cueva da Penches*. Eduardo Hernández-Pacheco.
- *Pinturas prehistóricas dólmenes de la región de Alburquerque (Extremadura) (según datos y dibujos de A. Cabrera)*. Eduardo Hernández-Pacheco.
- *Datos para la cronología del arte rupestre del oriente de España*. Ismael del Pan y P. Wernert.
- *Pedernales tallados del Cerro de los Ángeles (Madrid)*. Eduardo Hernández-Pacheco y J. Royo.
- *Exploración da la Cueva prehistórica del Conejar (Cáceres)*. Ismael del Pan.
- *Paleogeografía de los mamíferos cuaternarios de Europa y Norte de África*. Ismael del Pan.
- *La caverna de la Peña de Candamo (Asturias)*. Eduardo Hernández-Pacheco.

- *Estudios de arte prehistóricos: I. Prospección de las pinturas rupestres de Morella la Vella. II. Evolución de las ideas madres de las pinturas rupestres.* Eduardo Hernández-Pacheco.
- *La llanura manchega y sus mamíferos fósiles (Yacimiento de la Puebla de Almoradier).* Eduardo Hernández-Pacheco.
- *La vida de nuestros antecesores paleolíticos, según los resultados de las excavaciones en la caverna de la Paloma (Asturias).* Eduardo Hernández-Pacheco.
- *Las pinturas prehistóricas de las cuevas de La Araña (Valencia). Evolución del arte rupestre de España.* Eduardo Hernández-Pacheco. Con la cooperación, para los trabajos preparatorios, de Jaime Poch, Francisco Benítez y Francisco Hernández-Pacheco.
- *Los cinco ríos principales de España y sus terrazas.* Eduardo Hernández-Pacheco.
- *Fisiografía, Geología y Paleontología del territorio de Valladolid.* Francisco Hernández-Pacheco.
- *Síntesis fisiográfica y geológica de España.* (Dos fascículos.) Eduardo Hernández-Pacheco.

3.4. Presencia de Extremadura en las instituciones de carácter educativo

3.4.1. Extremadura en la Residencia de Estudiantes

José Castillejo, conocedor por sus viajes al extranjero del formato inglés de los «Colleges», propuso en 1910 la creación de una Residencia de Estudiantes dependiente de la JAE. Se eligió cuidadosamente el nombre de «Residencia» para no herir sensibilidades en el plano oficial de la educación. Aunque uno de los objetivos subyacentes era suplir el deficiente funcionamiento de la Universidad española (Olaya, 1991), se evitó en todo momento llamar la atención de quienes desde la oficialidad pudieran criticar al centro. En su entidad interna se encuentra por tanto el interés reformista de su matriz, la ILE. Y es concebida como una unidad orgánica, como un todo orgánico, dotada de personalidad propia y plena como apunta Pérez-Villanueva (1990). En palabras de Alberto Jiménez Fraud (1972):

La Residencia cree, como se cree en la vida misma, en una futura misión espiritual de España, y aspira a cultivar en su seno, por mutua exaltación, las

virtudes individuales y cívicas necesarias para cumplir dignamente los destinos históricos de la raza (p. 62).

La primera sede de la Residencia fue un hotel situado en la calle Fortuny, inaugurándose el 1 octubre de 1910. Debido al crecimiento de la demanda de solicitantes para ingresar en la Residencia, esta tuvo que trasladarse mediante la construcción de nuevos edificios a los terrenos que pertenecían a los Altos del Hipódromo. Esto se produjo gracias a la Orden de 11 de agosto del Ministerio de Instrucción Pública (antes la Residencia ya había ampliado sus estructuras a cuatro hoteles contiguos de la misma calle, pero aun así, no era suficiente) (Jiménez-Landi, 1996).

Como sostiene Olaya (1991), las principales características de esta institución fueron: formar el carácter de los alumnos, la cortesía, la tolerancia y el respeto mutuos. Desarrollar la vida en común basada en los principios de libertad, regulada por la influencia de un ideal colectivo. Ejercer la práctica del ejercicio físico y de juegos. Además de aprovechar el tiempo para el estudio. En ese sentido podemos decir, como alude Pérez-Villanueva (1990), que abarca la vida entera del estudiante, proporcionándole una formación integral a través de un sistema individual, activo y práctico.

La Residencia ofrecía un calor intelectual y cultural que la institución universitaria de aquellos años no podía conseguir. El importante número de profesores e investigadores influía notablemente en el alumno, materializándose en un interés y vocación intrínsecas del joven residente (Ribagorda, 2007). Ese ambiente residencial arrastró, no solo a estudiantes, sino que también albergaría huéspedes atraídos por las actividades culturales de la Residencia y por el fragor intelectual que allí se daba. Un ejemplo de ello es el mencionado por Jiménez-Landi (1996), el caso de Juan Ramón Jiménez, que fue huésped junto a otras figuras de la literatura o las ciencias. En la Residencia se formaron sinergias y relaciones de amistad e intelectualidad eterna entre grandes figuras de la España emergente, ayudando así a ilustres como Lorca, Buñuel y Dalí a vivir en un ambiente de reunión y compañerismo que les ayudaría, sin ninguna duda, a elevar la calidad de su creatividad artística.

Se ha de mencionar la monumental agrupación de laboratorios de distinta especialidad, que proveía a los estudiantes de un recurso para alimentar su formación práctica y experimental. Ejemplos de estos fueron los laboratorios de Química General, Química Fisiológica, Histología normal y patológica, Serología, o Bacteriología (Jiménez-Landi, 1996). Además, la

Residencia fue completando una selecta biblioteca con autores clásicos, obras de referencia, monografías científicas y suscripciones a relevantes revistas internacionales (Ribagorda, 2007).

En 1923 se fundó el Comité Hispano-Inglés, que generó relaciones más cercanas entre el mundo anglosajón y el español, trayendo a la Residencia importantes figuras intelectuales y científicas inglesas de prestigio universal (Olaya, 1991). En 1924 se fundó la *Sociedad de Cursos y Conferencias* por iniciativa de Alberto Jiménez Fraud. Esta sociedad pretendió establecer un contacto directo entre los especialistas más elevados en cada rama del saber, los estudiantes de la Residencia y el público en general. Gracias a ella, por los salones y auditorio de la Residencia pasaron las personalidades más relevantes de su tiempo dando conferencias sobre variada actualidad universal. Desde los últimos hallazgos de la Física hasta las teorías más avanzadas de la literatura y el arte. Pasando por la filosofía, arqueología y las expediciones geográficas, las actividades musicales y cinéfilas tampoco quedaron exentas de protagonismo en la Residencia (Jiménez-Landi, 1996). Por otro lado, la labor editora de la Residencia no fue nada desdeñable con ejemplos como la edición de la Revista *Residencia*, donde se difundían las conferencias que tenían lugar, entre otros escritos. En esa línea, también se publicaron obras propias de la Residencia con la firma de autores como Miguel de Unamuno, Juan Ramón Jiménez o Azorín (Olaya, 1991).

A consecuencia de todo esto, la Residencia de Estudiantes fue, como la Junta para Ampliación de Estudios, un ejemplo fundamental para entender el proceso de penetración en la esfera pública de la óptica reformista y liberal del institucionismo. Ello pretendió conseguir un renovado y vigoroso patriotismo, en el que quedarán hermanados tradición y modernidad, influencias europeístas y rasgos nacionales, pragmatismo e idealismo, realismo y espiritualismo (Pérez-Villanueva, 1990). De hecho, como señala Jiménez-Landi (1996), «si a la Residencia se le hubiera podido hacer algunas reformas, e injertar en ella a la escuela de niños, la primitiva idea de Giner hubiera quedado casi cumplida» (p. 49).

La presencia de Extremadura, en la afamada Residencia de Estudiantes de Madrid, se ha de tomar bajo la prudencia de la escasez de nombres a priori ligados a este organismo. Los rigores de la historia, por desgracia han eliminado parte de las huellas del pasado de esta institución y son pocos los expedientes que sobrevivieron. Aún se sigue trabajando en la búsqueda de más residentes, pero en el caso de Extremadura solo podemos constatar a tres personalidades: Rubén Landa Vaz y los hermanos José y Juan-Simeón Vidarte.

Pero antes, se ha de orientar la mirada al que fue un hijo de extremeño, del que por cierto ya se ha hablado en clave de sus publicaciones en el BILE y que fue vocal de la Residencia. Se está haciendo mención a Juan Uña y Sarthou, quien actuó como uno de los vocales de la misma desde su creación por el Decreto de 6 de mayo de 1910. En la Memoria que redacta la Junta para Ampliación de Estudios para los años de 1914 y 1915 ya aparece junto a Nicolás Achúcarro, D. Gabriel Gancedo, Juan Antonio Güel, José Ortega y Gasset, Leopoldo Palacios, el Sr. Marqués de Palomares de Duero, y Pedro Sangro y Ros de Olano; como vocal de la misma. Se sabe que fue reelegido vocal consecutivamente, renovando el cargo en 1930 por última vez³⁴⁴.

Por otro lado, se ha de señalar que también escribió, para la Revista *Residencia*, una detallada guía de una de las excursiones realizadas por los integrantes de la Residencia de Estudiantes a Extremadura. La detalladísima crónica del viaje se publicó en 1926 y narra el trayecto Madrid-Guadalupe. Tras dar detalles de cómo llegar al destino, realiza una vez allí, una abundante descripción de sus calles, su plaza y el monasterio, con fotografías que complementan el análisis arquitectónico, artístico, logístico y cultural de la localidad. Igualmente, Uña y Sarthou fue dando claves de su desarrollo histórico, con matices, que complementaban la ilustración magistral sobre los rasgos del monasterio: su pórtico, el claustro mudéjar, las naves que conforman su estructura y las obras de arte que alberga en su interior (Uña y Sarthou, 1929).

Volviendo a los residentes extremeños, Rubén Landa Vaz y Juan-Simeón Vidarte, serán residentes provenientes de la provincia de Badajoz. Rubén Landa de la misma localidad pacense que da nombre a la provincia y Juan-Simeón Vidarte de Llerena.

La vinculación de Rubén Landa con la Residencia de Estudiantes nació de su ambiente familiar. Su padre fue el abogado republicano pacense Rubén Landa Coronado el cual, entabló amistad con Giner de los Ríos y otros grandes miembros de la Institución. Como sostiene Rangel Mayoral (2006)³⁴⁵, Rubén Landa hijo aprendió los ideales de la Institución Libre de Enseñanza de la mano de su padre, ya que pasó muchas horas de su

³⁴⁴ Ficha de relaciones con la Junta (11.133) Residencia de Estudiantes. Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Recuperado de: <http://bit.ly/2IMQGjo>.

³⁴⁵ Un estudio detallado del pedagogo institucionista lo realiza Modesto Miguel Rangel Mayoral con su tesis doctoral sobre la trayectoria y trabajos de Rubén Landa, tanto en España como tras su exilio.

infancia leyendo el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza al que estaba suscrito su familia³⁴⁶.

Durante su formación inicial fue alumno del filósofo krausista Tomás Romero de Castilla en Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz. En 1906 se trasladó a Madrid donde realizó los estudios universitarios de Derecho y Filosofía que concluyó en 1912 con el doctorado en Derecho. Conectó, por la amistad de su padre, directamente con Don Francisco Giner de los Ríos, lo que le llevó a estar muy cercano desde el principio a todo el ambiente institucionista allí en Madrid. Además, residió durante algunos años, concretamente desde enero de 1907 hasta junio de 1911, en el hogar del pedagogo e institucionista extremeño de San Vicente de Alcántara, Joaquín Sama y Vinagre.

Pero a partir de esa fecha pasará a trabajar y vivir en la Residencia de Estudiantes, prácticamente desde casi el momento de su fundación. En la Residencia fue desde el 19 de noviembre de 1912 Auxiliar por una gratificación de 170 pesetas mensuales, que fue viéndose aumentada hasta las 200 pesetas en 1915³⁴⁷. Sin embargo, las ansias de formación y de búsqueda de mayor progreso en lo laboral, mediante la preparación de oposiciones, se vieron cada vez más aumentadas. Ello hizo difícil compaginar su trabajo en la Residencia y también en la JAE, con esta inquietud. Tal cuestión le llevó a escribir a Castillejo solicitándole la posibilidad de hacer una reestructuración de sus trabajos en la residencia y sobre todo en la JAE (Rangel Mayoral, 2006). Su idea era tener más tiempo y así poder viajar al extranjero como becado por la propia Junta.

En la Residencia realizó prácticas de enseñanza durante años, como atestigua su solicitud para ser aspirante al magisterio secundario en el Instituto-Escuela³⁴⁸. Dejará la Residencia en 1925, siendo su primer destino fuera del seno institucionista el Instituto de Bachillerato de Salamanca. Posteriormente a partir de 1927 continuó su docencia en Segovia.

³⁴⁶ Como ya señalábamos en el capítulo referente a la participación de Extremadura en el BILE, son varios los suscriptores extremeños, uno de ellos, Rubén Landa Coronado

³⁴⁷ Ficha de relaciones con la Junta (6040a) Residencia de Estudiantes. Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Recuperado de: <http://bit.ly/2IMQGjo>.

³⁴⁸ El 30 de septiembre de 1918 se encuentra fechada la solicitud para ser aspirante al magisterio secundario en el Instituto-Escuela. Expediente de Rubén Landa Vaz. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/83-51.

Cuando estalló el conflicto civil en España, Rubén Landa se dedicó a labores de enseñanza en las filas del bando republicano, enseñando a leer y a escribir a los analfabetos republicanos que combatían, con la aplicación de nuevas metodologías. Así mismo, durante este trance también viajó a la URSS con los niños de la guerra. Después de la finalización de la contienda formó parte de los millares de exiliados que tuvieron que abandonar España por su relación e ideología afines al bando perdedor. Primeramente se estableció en México, donde dio clases en la Academia Hispano-Mexicana, entre 1939 y 1940. Su actividad incesante le llevó a colaborar con otros intelectuales españoles emigrados, fundando el Instituto Luis Vives, del que fue director desde 1942 hasta 1947. También fue profesor de distintas Universidades norteamericanas (Oklahoma) desde 1948 hasta 1955, donde trató de hacer valer aquella integridad y tolerancia aprendidas de niño y joven en la Residencia. Regresó a México en 1955 donde desempeñó una notable labor en la Universidad de Guanajuato, ciudad minera cercana a México D.F. En la década de los 70 trabajaría en el Colegio Madrid (Rangel Mayoral, 2006).

El segundo de los residentes extremeños, Juan-Simeón Vidarte, nacido el 8 de mayo de 1902, analiza su propia estancia en la institución residencial mediante una de sus obras escritas más importantes. Una obra autobiográfica en la que detalla muchos aspectos de su vida académica y profesional: *No queríamos al Rey. Testimonio de un socialista español*³⁴⁹. De una familia acomodada y con posibles, su padre era un abogado culto, liberal, librepensador, krausista y masón con afamado éxito en la Extremadura de entonces. Tuvo nueve hermanos, uno de ellos, José, sería alumno de la Institución Libre de Enseñanza, también residente en la Residencia de Estudiantes y médico en las colonias escolares realizadas en Santander. Lamentablemente, su hermano moriría ahogado en extrañas circunstancias en las costas cántabras durante la celebración de una de las colonias. Del recuerdo dado por las palabras publicadas en voz de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Institución, conocemos su presencia en la Residencia³⁵⁰.

Las intenciones de Vidarte pasaban por marcharse a estudiar la segunda enseñanza a Madrid, yéndose a vivir con su hermano José. Pero tras la

³⁴⁹ Vidarte, J. S. (1977). *No queríamos al Rey. Testimonio de un socialista español*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Grijalbo. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/23688750/Vidarte-Juan-S-No-queriamos-al-Rey#>.

³⁵⁰ Lamento por el médico de la Colonia de Santander José Vidarte, ahogado en extrañas circunstancias en las costas cántabras durante su celebración. Llamamiento a su memoria por parte de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza. BVPH BILE, n.º 631, p. 320.

trágica muerte, el traslado tuvo que retrasarse unos años. En 1916 marchó por fin para cursar 6º de bachillerato y el preparatorio para el primer año de Derecho. Allí, rápidamente se introdujo en todo el ambiente cultural e intelectual del momento, ligado tanto a la Residencia de estudiantes como al Ateneo (Traseira González, 2015)³⁵¹.

Sobre la llegada a Madrid, Vidarte escribió:

fui a conocer el cuarto que tenía reservado en la Residencia de Estudiantes, en la calle Pinar. Dirigida por don Alberto Jiménez Fraud, uno de los discípulos más queridos de don Francisco Giner, la Residencia se consideraba una filial de la Institución Libre de Enseñanza, y fue creada siendo ministro Alba (Vidarte, 1977, p. 93).

En los primeros días ya frecuentaba la casa de Juan Uña y Sarthou, a quién le comentaría sus planes académicos y donde tuvo la posibilidad de conocer a grandes figuras del ambiente político del momento como Julián Besteiro. Señala Vidarte que, en la Residencia de Estudiantes, encontró un espíritu que formaba todas las facetas del individuo, algo que se conseguía gracias a la labor de Alberto Jiménez Fraud. Recuerda como vivía en una Europa desequilibrada, con incertidumbres y conflictos que mantenían la inquietud de sus pueblos. España se mantenía un poco al margen y ellos, los estudiantes, también, únicamente disfrutando de su vida estudiantil y completa formación intelectual y personal:

Venían sabios de todos los países a darnos conferencias sobre arte, historia, filosofía... (...). Casi todas las noches teníamos conciertos, conferencias, recitales de poesía y algunas veces hasta torneos de ajedrez. Éste era el único juego, salvo los clásicos del deporte- tenis y fútbol principalmente- que allí se permitía, y de la Residencia salieron muy buenos campeones de ajedrez. Nuestra capilla, llena de silencio, recogimiento, de fe, era la biblioteca, donde algunos de nosotros permanecíamos hasta las once de la noche, hora en que se cerraba. En los dormitorios no se permitían músicas ni fiesta que pudiera perturbar la paz de aquel lugar de estudios algo conventual. Aquellos profesores que con nosotros convivían –Orueta, Moreno Villa, Beceña– eran frailes sin cogulla (Vidarte, 1977, p. 108).

³⁵¹ En 2015 se leyó en la Universidad de Extremadura una tesis sobre este político socialista extremeño titulada: *Protagonista y Testigo: biografía política de Juan Simeón Vidarte*. Este trabajo realiza un detallado análisis de la vida, obra y desarrollo profesional de este extremeño.

La Residencia representaba los valores institucionistas, y hacía hincapié en los principios pedagógicos propios que son necesarios para el desarrollo total del estudiante. A colación de ello, las salidas al exterior, las expediciones a la naturaleza y las excursiones culturales eran inamovibles del calendario anual de los residentes:

Casi todos los sábados, una expedición de residentes salía a la Sierra de Guadarrama. Yo les acompañé en una ocasión. No estando acostumbrado al deporte, la excursión me resultó muy fatigosa. Desde el primer momento manifesté mi predilección por los recorridos artísticos. Solíamos salir de excursión dos domingos al mes. Nunca pasábamos de un grupo de ocho a diez estudiantes. Los otros dos domingos nos acompañaba a visitar museos y curiosidades de la ciudad el ilustre literato y pintor Moreno Villa, tan enamorado de los Austrias, sobre todo de Felipe IV, que nadie, salvo Velázquez, ha descrito mejor que él aquel reinado (Vidarte, 1977, p. 111).

Nuestro protagonista abandonó la residencia para irse a vivir con su madre que se trasladó a Madrid, cambiando algunas de las rutinas y sitios que estando en ella desempeñaba y visitaba. Aunque volviese en años posteriores, ya en la colina de los Chopos no encontraría a sus antiguos compañeros, pero sí un ambiente esplendoroso con nombres como Federico García Lorca, Luis Buñuel o Salvador Dalí.

3.4.2. Extremadura en la Residencia de Señoritas y el Instituto-Escuela

El siglo XIX fue un siglo de cambios permanentes. En lo concerniente a la mujer, su educación y formación en los años finales de este siglo sirvieron para empezar a romper los anclajes a los que estas estaban sometidas. La educación se presentará como la vía determinante para la emancipación femenina, pues la ignorancia, se entiende, no solo mantiene sometida a la mujer, sino que sirve, a su vez, para justificar dicho sometimiento (Ballarín, 1989). Como señala Cantizano (2004), a diferencia de Estados Unidos o Inglaterra, donde existían movimientos feministas desde los inicios de siglo, en España no será hasta la mitad de este cuando surjan las primeras iniciativas, relacionadas con los círculos krausistas de educación, la Institución Libre de Enseñanza y los Congresos Pedagógicos. Algunos ejemplos de estas son: la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la Escuela de Comercio para Señoras, la revista *La Instrucción de la Mujer*, la Escuela de Correos y Telégrafos, la Escuela primaria y de párvulos, el Curso de Bibliotecarias y

Archiveras, entre otras. (Ballarín, 1989). Estas iniciativas de reforma, mejora e impulso de la educación y formación de la mujer generaron cambios esperanzadores en el marco de la educación superior femenina. Cambios que tendrían su continuidad con ejemplos como el de la Residencia de Señoritas (Sánchez de Andrés, 2011).

La Residencia nace en un primer momento como lugar de acogida de aquellas muchachas que continuaban su formación, preparaban su ingreso en los estudios superiores o decidían –privadamente– dedicarse al estudio en bibliotecas, laboratorios, archivos, etc. En otros casos, se acogía a chicas que decidían venir a Madrid para vivir en un ambiente de mayor cultura y de acceso a otros medios que las provincias no ofrecían (López Cobo y Basabe, 2007). Sin embargo, esa idea o pretensión inicial de la casa de acogida pronto se tornó hacia algo más especial y relevante. Fue algo más, gracias sin duda, al papel de su directora María de Maeztu. Se convirtió en un hogar de culto donde las chicas que llegaban a la capital aprendían a estudiar y otras múltiples facetas. A pensar, a ser independientes, a vestirse correctamente, a tomar el té, a recibir visitas. A ello María de Maeztu contribuyó haciendo un seguimiento personal de cada una de sus alumnas, ya que por las noches invitaba a pequeños grupos a cenar a su residencia particular, para charlar y llegar así a un trato más cercano con ellas (Zulueta y Moreno, 1993).

Por tanto, se convirtió en la homóloga de la de los estudiantes varones. Y como le ocurriera a esta, creció debido al aumento en el ingreso de chicas (Vázquez Ramil, 2012), señal de que las cosas se estaban haciendo correctamente. Así mismo, el contexto empezaba a generar oportunidades para las mujeres ya que se produjo un crecimiento en el acceso de la mujer a las enseñanzas universitarias, se normalizaron las relaciones internacionales, lo que permitió el viaje cultural y de estudios al extranjero. La Residencia de Señoritas amplió su espacio físico, pasando de estar situada únicamente en dos hotelitos originarios de la Calle Fortuny a contar con diez edificios en 1929. Y es que las treinta residentes iniciales se convertirán en ciento treinta en 1921, ciento sesenta y siete en 1927 y doscientas noventa y siete en 1935.

El régimen diario presentaba ciertos matices diferenciadores con respecto a la Residencia de Estudiantes. No debemos dejar pasar por alto el contexto social e histórico, por tanto, el carácter residencial desprendía cierto rigor puritano. Un rigor a veces excesivo pero necesario para evitar suspicacias. A ello, su directora dedicó su atención con vehemencia. Los horarios fueron ejemplo de ello, la Residencia cerraba a las nueve de la noche y a las once se apagaban las luces. Algo impensable en la Residencia de varones, como

correctamente señala Sánchez de Andrés (2011). Además de ello se llevaba un estricto control de las alumnas, pues como apunta Capel (2009), se exigía la autorización expresa del padre o tutor de las chicas para las salidas más prolongadas, la ausencia a las comidas o la asistencia a fiestas que organizaba la Residencia de los chicos.

La Residencia se convirtió en centro forjador de las élites intelectuales y sociales femeninas. Y aunque la inmensa mayoría de las residentes ya las integraban por adscripción familiar; el paso por aquella, reforzará más este estatus (Capel, 2009). Sus actividades culturales fueron impartidas en su mayoría por mujeres que estaban vinculadas a la JAE. Estas eran pensionadas, residentes o profesoras (Sánchez de Andrés, 2011). En cuanto al material con el que contaban y los recursos que disponían, podemos destacar la existencia de una biblioteca, un laboratorio de ciencias, una sala para estudios musicales y un campo de tenis. Además, poco a poco, sus actividades formativas se fueron multiplicando, con clases de idiomas, conferencias mensuales y excursiones cercanas, etc. No obstante, sí es cierto que los recursos o actividades no llegaron a ser tan destacados como en la homóloga de varones, para ello, había ocasiones en las que las residentes se trasladaban a los Altos del Hipódromo para participar y disfrutar de tales complementos a su formación. Por ejemplo, como aluden López y Basabe (2007), las chicas se unían al grupo de los chicos en algunas visitas guiadas a los museos de la ciudad, en las escapadas campestres a la sierra de Guadarrama o a partir de 1924, en los actos organizados por la Sociedad de Cursos y Conferencias.

En otro apartado, la Residencia de Señoritas canalizó a través de su directora iniciativas y ayudas de la rama internacional del movimiento feminista, representada por la International Federation of University Women, cuyo XII Congreso se celebró en Madrid en 1928 (Vázquez Ramil, 2012). Además, la estrecha relación que desde su fundación mantuvo con el «International Institute for Girls in Spain», le llevó a acoger también a alumnas extranjeras que estudiaban español, y para las que organizaban clases de idioma, así como a las que venían de varios «colleges» americanos –Smith, Barnard, Bry Mawr, Vassar, etc.– becadas en los intercambios establecidos por la JAE (Capel, 2009). Esto generó una riqueza y reciprocidad cultural muy beneficiosa para las residentes, pues veían como su casa se podía convertir en una constante fuente de desarrollo e intercambio intelectual y cultural. Pero tal experiencia no nos puede hacer olvidar que, en lugar de la punta del iceberg, la Residencia de Señoritas solo era un oasis en el desierto

para la formación de la mujer en España. Como advierte Montero (2009), a comienzo de los años 30, tan solo el 6 % de los estudiantes de Facultad eran mujeres. En comparativa con países de nuestro entorno³⁵² el retraso era todavía una rémora necesitada de soluciones como la de la Residencia de Señoritas. Todavía en 1930 cerca de la mitad de las españolas no sabían leer ni escribir: exactamente un 47,4 %. Por tanto, aún quedaba mucho por hacer en lo relativo a la mujer y a su educación.

El número de mujeres vinculadas a Extremadura que pasaron un tiempo de su trayectoria académica y en algunos casos también profesional, en la Residencia de señoritas es notorio. Según los datos que se han podido extraer del Archivo de la Residencia de Señoritas, fueron 25 las residentes de Extremadura que tuvieron contacto con la oferta educativa de esta institución, pionera en la educación y desarrollo de la mujer en España.

Los nombres y la procedencia de las señoritas que residieron en la misma se exponen a continuación:

- Concepción Barrero Tinoco (Almendralejo).
- Matilde López Serrano (Badajoz).
- Magdalena López Serrano (Badajoz).
- Modesta Luisa Mellado Calvo (Don Benito).
- Concepción Álvarez Mancha (Guareña).
- Pilar Álvarez Mancha (Guareña).
- M.^a Luisa Álvarez (Villanueva de la Serena).
- Vicenta Alonso Delgado (Mérida).
- Laura Duarte Albarrán (Badajoz).
- Matilde Landa Vaz (Badajoz).
- Enriqueta Martín y Ortiz de la Tabla (Llerena).
- Pilar Munaríz Sánchez (Aceituna).
- Carmen Munarriz (Aceituna).
- Regina Carrera (Cáceres).
- Casimira de Haro Espejo (Bienvenida).
- Eugenia de Haro Espejo (Bienvenida).
- Asunción de Haro Espejo (Bienvenida).
- Josefina Núñez González (Ahillones).

³⁵² Nos llevaban la delantera prácticamente todos los países del ámbito occidental. En Francia el porcentaje era del 25,8 %; en Italia la media de los años 20 fue del 14 %; en Alemania eran el 16 % en 1931; en Gran Bretaña, el 27 % en la misma fecha. En los Estados Unidos, en 1920, diez años antes, el 43 % de los estudiantes universitarios eran mujeres (Montero, 2009).

- María Ortiz Rodríguez (Valverde de Leganés).
- Elena Felipe González (Higuera de Vargas).
- Jacinta García Hernández (Badajoz) .
- Caridad Marín Pascual (Badajoz) .
- Carmen Muñoz (Badajoz).
- Teresa Atienza (Llerena).
- Inés Uña Díaz-Pedregal (Hija de Juan Uña y Sarthou).

Se han analizado aspectos como la correspondencia entre las residentes y la dirección de la Residencia y entre los familiares y estos. Algunos expedientes, documentos sobre las matriculaciones en las clases y actividades que tenían lugar en la casa dirigida por María de Maeztu, horarios, anuncios, documentación relativa a la biblioteca del centro y a las listas de asistencia. El propósito ha sido demostrar la participación y vivencias que las extremeñas desarrollaron en la Residencia, así como valorar el tejido relacional allí generado.

La red de centros de cultura, investigación y formación que tejió la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, hizo que mismas personalidades fluyeran entre sus centros. En este caso, se verá como varias de estas residentes también fueron docentes tanto en la propia Residencia como del Instituto-Escuela: Elena Felipe González y Enriqueta Martín de la Tabla son ejemplos de ello. En ellas es como mejor retratado se ve el sentido y utilidad en España de un organismo como el de la JAE, haciendo que dos mujeres de la Extremadura que percibimos como rural, lograsen formarse y dar clase en dos de los centros más innovadores de la España de primeras décadas del siglo XX.

Sabemos que Concepción Barrero Tinoco era natural de Almendralejo. Esta estudiante de magisterio pasó dos años en la Residencia, los cursos de 1916 y 1917. De la relación epistolar entre su padre y la directora María de Maeztu y posteriormente entre la propia residente y esta, se percibe una gran atención y seguimiento pedagógico de la directora de la Residencia. Igualmente, por ello nacerá un agradecimiento y cariño manifiesto de los extremeños³⁵³. Los temas tratados en las cartas iban desde el mero trámite de solicitud de ingreso en la Residencia, los pagos de matrícula periódicos y otros gastos, los exámenes y el progreso académico de la propia Concepción Barrero. Otros temas que fueron tratados son

³⁵³ Correspondencia entre Concepción Barrero Tinoco, su padre y María de Maeztu. ARS 23/71/1-24/56/15.

sus vacaciones y el comportamiento de esta en la Residencia. Se percibe como María de Maeztu ponía un cuidado notable e integral en la relación familia-Residencia. Para padres como el de Concepción Barrero era muy importante el progreso y comportamiento de su hija en dicha institución. Las esperanzas puestas en ella eran máximas. De esta comunicación constante nacerían los agradecimientos de su padre a la directora María de Maeztu, tanto por su trato como por las enseñanzas ofrecidas a su hija y otras residentes. Esta extremeña acabó siendo maestra nacional, ganando una oposición y obteniendo plaza en Sevilla.

Matilde López Serrano, de Badajoz, deseaba prepararse para ingresar en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid. Antes de ingresar por primera vez en la Residencia, a la que permanecerá ligada desde 1919, ya había terminado los estudios de Magisterio. El contacto o enlace que dio a conocer a ambas partes fue Gloria Giner de los Ríos, quién le recomendó que se matriculase en la Residencia y a su vez ejerció de madrina para su ingreso en la misma³⁵⁴. En la Residencia asistió a cursos de Francés³⁵⁵, de Filosofía en 1923³⁵⁶ y 1924 así como a clases de biblioteconomía³⁵⁷ en 1931.

Con Matilde López Serrano encontramos un ejemplo de cómo se tejieron las redes y la propagación de las acciones de lo que hacía la Residencia. Como señala en carta dirigida a Maeztu, hizo gestiones para publicar una serie de impresos de la Residencia de Señoritas en la publicación extremeña *Correo de la Mañana*, para dar a conocer en Extremadura las acciones llevadas a cabo en la Residencia. En la misma carta se informaba a la Residencia de su llegada, después de las vacaciones de verano junto a sus compañeras también residentes Caridad Marín Pascual y Matilde Landa Vaz. De su hermana Magdalena solo sabemos que en una ocasión informó que iba a Madrid a examinarse de piano en el conservatorio, por lo que solicitó el alojamiento durante unos días en la Residencia. La relación con la Residencia fue más allá de los años de estancia, como en el caso de las demás residentes. En 1931 solicitó en voz de su amiga Carmen Muñoz, también de Badajoz, la posibilidad de que esta, -profesora de música- y sus

³⁵⁴ Correspondencia entre Matilde López Serrano, María de Maeztu y Eulalia Lapresta. ARS 36/58/1-53/32/25.

³⁵⁵ Lista de las matriculadas a las clases de Francés de la Residencia. ARS 11/1/34.

³⁵⁶ Lista de las matriculadas a las clases de Filosofía de la Residencia. ARS 11/1/29.

³⁵⁷ Hoja de matrícula y hoja de información de las clases de biblioteconomía en la que aparece Matilde López Serrano. ARS 13/1/1; 13/1/2; 13/1/25.

discípulas pudieran alojarse en la Residencia unos días con motivo de los exámenes en el conservatorio.

Matilde acabó terminando los estudios de Filosofía y Letras y perteneciendo al Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos. Fue bibliotecaria del Palacio Nacional, concretamente secretaria de la Biblioteca del Palacio. Desde su puesto, invitó en 1934 a María de Maeztu y a Eulalia Lapresta, secretaria de la Residencia, a visitar la exposición de encuadernaciones artísticas que tuvo lugar en la Biblioteca del Palacio. Las buenas relaciones tanto profesionales como personales se manifestaban constantemente. Las cartas entre ambas partes informando del transcurso de las vacaciones, de los lugares visitados o las mismas felicitaciones navideñas, denotan un ambiente y relación cálidos que trascendía a lo familiar³⁵⁸. Trabajando en la Biblioteca del Palacio también sería pensionada por la JAE³⁵⁹ para estudiar, en las bibliotecas de París, las encuadernaciones de los siglos XVIII y XIX.

María Luisa Mellado Calvo estuvo unida a la Residencia de Señoritas desde 1920. De Don Benito (Badajoz), estudió Filosofía y Letras. Acabó siendo directora de las Escuelas españolas de Larache en Marruecos, lugar donde también daría clases de Historia Universal y de Historia de España a los alumnos de bachillerato en el Patronato Militar³⁶⁰. De su formación en la Residencia solo quedan testimonios de que asistió a clases de biblioteconomía³⁶¹, en el curso de 1932 a 1933, como se atestigua en hoja de matrícula. Anteriormente, en los meses de octubre a junio del curso 1928/1929 había realizado trabajos como alumna en la biblioteca³⁶². También se hospedaría en ella para los periodos de exámenes en la Universidad y solicitaría en 1920 el ingreso en la «Asociación Nacional de Mujeres españolas» de la que era secretaria María de Maeztu. Además, en

³⁵⁸ Correspondencia entre Matilde López Serrano, María de Maeztu y Eulalia Lapresta. ARS 36/58/1-53/32/25.

³⁵⁹ Expediente de Matilde López Serrano. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. Y relaciones con el Instituto-Escuela. JAE/88-315.

³⁶⁰ Correspondencia entre María Luisa Mellado Calvo, María de Maeztu y Eulalia Lapresta. ARS 38/30/1-38/30/41; 55/4/35; 57/7/30; 53/21/14.

³⁶¹ Hoja de matrícula de clases de biblioteconomía en la que aparece María Luisa Mellado Calvo. ARS 13/3/41.

³⁶² María Luisa Mellado Calvo realiza trabajos en Biblioteca de Octubre a Junio. ARS 4/6/1P.

1929 pidió ser admitida en el Instituto-Escuela como aspirante al magisterio secundario en la sección de Geografía e Historia³⁶³.

En la relación con María de Maeztu esta adquirió el rol de guía profesional y personal. María Luisa Mellado acudió a la directora de la Residencia para pedirle consejo en las cuestiones relativas a su puesto en las Escuelas españolas de Larache en más de una ocasión. Con nostalgia, en múltiples ocasiones pidió su consejo desde Marruecos. En la relación epistolar mantenida entre ambas, Maeztu la animó a tomar la dirección de las escuelas. La situación en ese lugar era dificultosa pues María Luisa le enviaría documentos donde se detalla la situación de los grupos escolares, entre los que destaca la interrelación complicada entre las distintas culturas: españolas, árabe y hebrea. La residente expresaría en este sentido lo siguiente:

Nadie se preocupa de las escuelas ni de la enseñanza, se hacen traslados incesantemente sin causa justificada, hubo clase en este Grupo Escolar que tuvo cinco maestros el curso pasado. En fin el desorden es completo cada uno hace lo que quiere, lo que a veces es un beneficio, así he podido organizar en Larache una Biblioteca con carácter circulante de cerca de 1000 volúmenes y establecer clases especiales de Dibujo y Música, campo de cultivo, sección de avicultura, etc. de lo que carecen las demás escuelas, pero en castigo hace un año que no me dejan hacer nada y me he ganado la animosidad del Director de Intervención Civil Jefe de los servicios de enseñanza³⁶⁴.

En varias ocasiones invitaría a la directora Maeztu a conocer Larache y sus escuelas. Invitación que aceptaba pero que desconocemos si se produjo por la inexistencia de fuentes y por la apretada agenda de la directora de la Residencia. Con posterioridad, tanto en 1929, como en 1931, 1933 y 1934, solicitó a la JAE la posibilidad de ir a ampliar los estudios de Historia y Arte a Francia Bélgica y Suiza, a estudiar el fomento de las relaciones internacionales en la infancia a la Sociedad de Naciones en Ginebra y la organización de la segunda enseñanza y sus relaciones con la primera en Francia y Bélgica. Pese

³⁶³ Expediente de María Luisa Mellado Calvo. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. Y relaciones con el Instituto-Escuela. JAE/98-499.

³⁶⁴ Carta desde Larache de María Luisa Mellado Calvo a María de Maeztu explicándole la situación de las escuelas de aquel lugar. ARS 38/30/35.

a los cambios en la temática solicitada, no parece haber testimonio de que la beca le fuese concedida en ninguna de las ocasiones³⁶⁵.

Las hermanas Concepción y Pilar Álvarez Mancha, de Guareña (Badajoz) pasaron varios años de estancia en la Residencia. Desde 1919 ya entablaron una relación estrecha con la institución en la que asistieron a sus clases. Está relación la inició su padre, Luis Álvarez Riarola, quien estuvo al principio encargado de la matriculación y giros de dinero para el correcto desempeño educativo de sus hijas. De Concepción, sabemos que estudió Farmacia en Madrid y que en la Residencia pudo complementar su formación con las magníficas instalaciones de laboratorio. Finalmente acabó siendo farmacéutica en Cazalla de la Sierra (Sevilla), desde donde siguió manteniendo una relación epistolar con María de Maeztu, quien en alguna ocasión la invitaría a volver para observar los progresos de la Residencia³⁶⁶.

Los datos encontrados sobre Pilar Álvarez señalan que, en el curso de 1930/1931, asistió a clases de Historia de la civilización española e Historia del arte español³⁶⁷ y clases de inglés impartidas por la profesora Ms. Bacon³⁶⁸. Además, se matriculó y asistió a clases de alemán donde obtuvo una calificación de «Bien», estando por encima de las notas de la mayoría de compañeras asistentes a la clase³⁶⁹. Igualmente aparece en la lista de señoritas que desearon asistir a la clase de Arte autónomo impartida por Don José Bergamín, hijo del famoso Ministro de Instrucción Pública³⁷⁰.

M.^a Luisa Álvarez llegó a la Residencia de señoritas en 1928. Su padre, Manuel Álvarez García, contratista de obras de Villanueva de la Serena (Badajoz) se encargó de todo lo relativo a su matrícula e introducción en la Residencia. En María de Maeztu delegó toda la responsabilidad de su

³⁶⁵ Expediente de María Luisa Mellado Calvo. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. Y relaciones con el Instituto-Escuela. JAE/98-499.

³⁶⁶ Correspondencia entre Concepción Álvarez Mancha y Padre (Luis Álvarez Riarola), con Alberto Jiménez Fraud, José Castillejo, María de Maeztu y Eulalia Lapresta. ARS 23/10/1-23/10/14; 53/7/2; 23/11/1-23/11/5; 57/1/22.

³⁶⁷ Lista de señoritas apuntadas a clase de Historia de la civilización española e Historia del arte español. ARS11/5/21.

³⁶⁸ Lista de señoritas matriculadas a las clases de inglés de la profesora Miss Bacon. ARS 11/6/26-11/6/27.

³⁶⁹ Hojas de asistencia y calificaciones de la clase de Alemán. ARS 11/5/23.

³⁷⁰ Listado de señoritas que desean asistir a la clase de Arte autónomo impartida por J. Bergamín. ARS 11/5/43.

formación. En carta a la directora comunicó su total acuerdo en las acciones que realizara Maeztu para el buen desempeño formativo de su hija. Así como su disposición total ante los consejos que pudiera recibir para su orientación³⁷¹.

En carta de María de Maeztu al padre de la alumna, fechada el 5 de diciembre de 1928, se expusieron los aspectos de la cotidianidad de su hija M.^a Luisa, lo acertada de su conducta y su disposición y avances en las distintas materias:

Muy señor mío: Antes de terminar el primer trimestre del curso quiero dar a usted cuenta de cómo sigue su hija María Luisa en sus estudios y la conducta que observa en la Residencia de mi dirección. Por otro lado, como ha de ir a su casa en las próximas vacaciones de Navidad les trasmitirá las impresiones de este primer periodo de estancia en nuestra casa y espero que las suyas concuerden, en lo favorables con las que yo he recibido.

A María Luisa se le advierte desde el primer instante que ha recibido un tipo de educación conforme a nuestros métodos en el Instituto-Escuela; y a mi entender esa ventaja ha de acompañarle durante toda la vida. La última semana me ha tocado comer en el comedor del grupo donde ella vive y he estado junto a ella en la mesa lo cual me ha proporcionado ocasión para conocerla y juzgarla. Me parece una muchacha discreta e inteligente, acostumbrada a someterse a una sana disciplina y espero que continúe así siempre.

Sigue en la Universidad el primer año de la carrera de farmacia con las asignaturas de Matemáticas, Física, Química, Mineralogía y Zoología. La Residencia tiene organizadas clases precisamente para estas mismas asignaturas con el fin de ejercer una tutoría en las alumnas al comenzar su carrera que es cuando más lo necesitan. María Luisa sigue en la Residencia las clases de Matemáticas, Mineralogía y no asiste a la de Química ni a la de Física sin duda porque entiende que no le son tan necesarias. El criterio mío es que tomen la mayor parte de la cultura que la Residencia puede proporcionar y aunque es obligatoria la asistencia a algunas de las clases no lo es a todas a fin de respetar la iniciativa y las necesidades intelectuales de las alumnas.

La casa organiza también Conferencias públicas y privadas a las cuales exigimos que acudan las alumnas pues yo estimo que además del aprendizaje de los libros de texto que forman el contenido de las disciplinas de una carrera, es absolutamente necesario obtener aquella otra cultura general más amplia que abre el espíritu a nuevos horizontes.

Por lo demás repito a usted que la conducta de su hija María Luisa en la Residencia es ejemplar lo cual hace que esté muy contenta de contarla entre el número de nuestras alumnas.

³⁷¹ Correspondencia de María Luisa Álvarez. Se produce entre su padre Manuel Álvarez García (Contratista de obras de Villanueva de la Serena) y María de Maeztu. ARS 23/8/1; 23/8/2;53/33/07.

No deje usted de hacerme cuantas observaciones juzgue pertinentes para obtener el mayor provecho en la formación intelectual y moral de su hija y queda con este motivo su afma., s. s.³⁷².

Efectivamente, como señala la carta de María de Maeztu al padre de la residente, esta estudió Farmacia. De igual forma, sabemos que finalmente se matriculó en las clases de Física³⁷³ y Química³⁷⁴ en 1929 y asistió a las prácticas de laboratorio dirigidas por la profesora Luz Navarro como se advierte en las hojas de matrícula, consiguiendo una calificación aceptable según las hojas de calificaciones del curso de 1928/1929³⁷⁵. A partir de enero de 1919 también asistió a clases de inglés con la profesora Ms Sweeney³⁷⁶. Durante los siguientes cursos mantuvo la tendencia a asistir a esas clases. Además, también representó un papel activo en las iniciativas llevadas a cabo desde la biblioteca, no solo asistiendo al curso de biblioteconomía sino también participando tanto en la fiesta del libro y en la feria del libro de 1933³⁷⁷. Por otro lado, en el curso de 1931/1932 fue una de las interesadas en asistir a las clases-conferencia impartidas por Pedro Salinas sobre Romanticismo³⁷⁸. Respecto a su labor docente, en el curso de 1935 a 1936 además de ser residente, impartió clases de Historia Natural, con lo que su escalafón y presencia dentro de la institución residencial se consolidaron (Vázquez Ramil, 2012).

Vicenta Alonso Delgado, de Mérida, pasó unos años en Madrid en la Residencia mientras cursaba la carrera de Filosofía y Letras. Sin duda su formación le valió para alcanzar el puesto de Catedrática en el Instituto de Segunda Enseñanza de Mérida, concretamente el Instituto Santa Eulalia. Estuvo ligada a la Residencia desde 1923 y durante los próximos años siempre

³⁷² Carta de María de Maeztu a Manuel Álvarez García (padre de la residente de Villanueva de la Serena María Luisa Álvarez) para informarle de la adaptación y progresos de su hija en la Residencia. ARS 53/33/7.

³⁷³ Listado de alumnas de la Residencia que asisten a clases de Física para la carrera de Farmacia. ARS 11/3/119.

³⁷⁴ Listado de alumnas de la Residencia que asisten a clases de Química General. ARS 11/3/89-11/3/94.

³⁷⁵ Hoja de calificaciones general (Residencia de Señoritas). ARS 11/3/121.

³⁷⁶ Lista de las matriculadas a las clases de inglés de la profesora Miss Mary Sweeney. ARS 11/4/7.

³⁷⁷ Listado de señoritas que participan en la Fiesta del Libro en 1933. ARS 4/19/27.

³⁷⁸ Listado de alumnas de la Residencia interesadas en asistir a la clase impartida por Pedro Salinas sobre el romanticismo. ARS 11/8/81.

tuvo una gran relación tanto con María de Maeztu como con la secretaria de la Residencia Eulalia Lapresta³⁷⁹.

Entre la formación complementaria que recibió, podemos constatar que en 1923 tomó clases de Francés³⁸⁰ y asistió como oyente a un curso de Filosofía³⁸¹. En 1927 de nuevo sabemos que seguiría tomando clases de francés, pero el curso del que se guardan más datos es el de 1928/1929 y 1930. En este realizaría trabajos en la biblioteca³⁸² desde los meses de octubre a junio, asistió a la clase de francés con la Profesora Srta. Isabel Petillaut³⁸³ en horario de martes y jueves de 12:30 a 13:30 y sábados de 14:30 a 15:30 y, completó la faceta formativa de los idiomas, asistiendo a clases de alemán en el mes de enero de 1929. Clases que impartió la profesora Doña Matilde Mohr, perteneciendo al grupo de las menos adelantadas³⁸⁴. En lo relativo a su labor docente, antes de que toda la obra de carácter institucionista y renovadora de la Residencia se apagase, como la ya mencionada M.^a Luisa Álvarez, también fue docente. En el curso de 1935/1936 impartió clases de psicología y lógica en la Residencia (Vázquez Ramil, 2012).

Laura Duarte Albarrán, estudiante de medicina, aprovechó todo el ambiente cultural de la Residencia. Su padre, Lino Duarte fue quien movió todos los hilos para lograr que su hija pudiese obtener matrícula en dicho centro. Este extremeño de Badajoz como manifiesta en sus cartas a la Directora, era un ferviente seguidor de las ideas y metodologías aplicadas allí en Madrid³⁸⁵. En carta fechada en 28 de octubre de 1926 en el Centro de Estudios Extremeños, Sección de Ciencias Históricas realizó la solicitud de

³⁷⁹ Correspondencia entre Vicenta Alonso Delgado, María de Maeztu y Eulalia Lapresta. ARS 22/71/1-22/71/4.

³⁸⁰ Lista de las matriculadas a las clases de Francés de la Residencia. Curso 1923/1924. ARS 11/1/34.

³⁸¹ Lista de las matriculadas a las clases de Filosofía de la Residencia Curso 1923/1924. ARS 11/1/29.

³⁸² Vicenta Alonso realiza trabajos en Biblioteca de la Residencia de Octubre a Junio Curso 1928/1929 ARS 4/6/1B.

³⁸³ Lista de las señoritas matriculadas a las clases de Francés con la Profesora Srta. Isabel Petillaut. En el horario de Martes y Jueves de 12:30 a 13:30 y Sábados de 14:30 a 15:30. Curso 1929/1930. ARS 11/4/36.

³⁸⁴ Lista de asistentes a clases de alemán en el mes de enero de 1929 que imparte la profesora Doña Matilde Mohr. (Grupo B de atrasadas). ARS 11/4/47.

³⁸⁵ Correspondencia de Laura Duarte Albarrán. Se produce entre Lino Duarte (Padre) y María de Maeztu. ARS 29/64/1-29/64/9; 53/31/12.

ingreso de su hija en la Residencia de la que oyó hablar y que además tuvo el placer de conocer anteriormente en persona:

Muy Sra. mía de toda mi consideración y respeto: Hace aproximadamente un año; por Diciembre de 1925 tuve el gusto de visitar ese establecimiento o Centro de Enseñanza de la digna dirección de V.

Me había hablado muy bien del mismo, mi amigo de Mérida D. Augusto Alonso García padre de una alumna del mismo, la Srta. Vicenta Alonso, y encontrándome en Madrid, no quise regresar a este país sin haberlo visitado. Me recibió la Sta Secretaria que me manifestó que V. no estaba por aquellos días allí. Dicha Sta que me atendió con toda clase de atenciones, me enseñó el edificio y me explicó sucintamente el funcionamiento de esa Institución. Le dije que tenía una hija que pretendía hacerse Farmacéutica y que me agradaría mucho que siguiera ahí la carrera y como me indicara la conveniencia de solicitar el ingreso con alguna anticipación, pues eran más los alumnos o aspirantes que las plazas, en unos impresos que me proporcionó, hice la solicitud de ingreso de mi referida hija, la Sta Laura Duarte Albarrán, en la creencia, mejor dicho, en la seguridad, de que llegado el tiempo de principio de curso, se me avisaría cualquiera que fuera la resolución de V.

Pero como puede observar, van transcurridos diez meses sin que hasta la fecha haya vuelto a tener la menor noticia de tal asunto y como la citada solicitud puede haber sufrido extravío, me permito molestar a V. a fin de que tenga la bondad de manifestarme cual o cuales sean las causas de que no haya vuelto a tener la menor noticia y aunque ya se me ocurre que por lo que respecta a este año, ya estarán todas las plazas cubiertas, espero de su atención me diga si debo reproducir la solicitud para tener opción al ingreso de mi citada hija en el curso próximo.

Rogándole que dispense la molestia que le proporciono y aprovechando esta oportunidad, queda, de V. atento s.s. que b.s.p. Lino Duarte S/C Joaquín Sama 24 pral. Badajoz³⁸⁶.

En esta carta se perciben dos aspectos determinantes: en primer lugar, el interés que despierta la Residencia en quienes la han conocido o han oído hablar de ella. En segundo lugar, que el fenómeno se transmitió por Extremadura. La recomendación del padre de Vicenta Alonso hace ver que la recepción, entre distintas personalidades de la región, de una forma de entender y complementar la educación de la mujer se estaba produciendo.

Finalmente, la insistencia de Lino Duarte le valió para lograr matricular a su hija en el centro. Algo que sin duda agradecería con tesón:

³⁸⁶ Carta de Lino Duarte (padre de la residente Laura Duarte) a María de Maeztu solicitando el ingreso de su hija en la Residencia de la que también a oído hablar y que además ha tenido el placer de conocer en persona. 1926, Octubre, 28. Badajoz. ARS 29/64/1.

El Jefe del Centro de Telégrafos de Badajoz B.L.M a la Sta de Maeztu y le participa que para los primeros días del próximo octubre tendrá el gusto de saludarle al acompañar a su hija Laura para quien ha gestionado una plaza en la Residencia de su digna dirección por conducto de la Sta Jacinta García y aprovecha el viaje a esa de la Sta. Matilde López Serrano, amiga de mi hija para enviar a V. un expresivo y respetuoso saludo hasta que personalmente tenga el gusto de hacerlo.

LINO DUARTE INSUA

Ex-Jefe de Línea de Telégrafos, ex-interventor del estado en la Cooperativa de Funcionarios de la Real Sociedad económica de Amigos del País del País del Centro de Estudios Extremeños, Redactor de la Revista del expresado centro, Cronista de Alburquerque etc.

Le expresa, con este motivo, el testimonio de su más distinguida consideración.

Badajoz 16 de septiembre de 1927³⁸⁷.

Como puede apreciarse, además de la ya mencionada Vicenta Alonso, en esta ocasión aparecen los nombres de otras residentes extremeñas. La también mencionada Matilde López Serrano y Jacinta García, de la que en posteriores líneas hablaremos y que recomendará a Laura Duarte. En carta enviada por Maeztu a Jacinta el 24 de julio de 1927 se confirma esta situación:

Querida amiga: se ha recibido en esta Secretaría la solicitud por ti enviada de la Srta. Laura Duarte. Le dirás a esta Srta. Que basta que venga recomendada por ti para que se la admita con mucho gusto en esta Residencia. Y que en nombre de la Srta. De Maeztu, se le reservará la plaza que pide para el primero del próximo octubre³⁸⁸.

Sin duda, se estableció una sinergia entre señoritas extremeñas y sus padres. La búsqueda de una buena educación en centros de vanguardia como la Residencia hizo que padres pertenecientes a clases liberales, a la burguesía intelectual de Extremadura se coordinaran para mandar a sus hijas a la Residencia.

³⁸⁷ Carta de Lino Duarte (padre de la residente Laura Duarte) a María de Maeztu agradeciendo el ingreso de su hija en la Residencia. 1927, Septiembre, 16. Badajoz. ARS 29/64/2.

³⁸⁸ Correspondencia de Jacinta García Hernández con María de Maeztu, Rafaela Ortega y Gasset y Eulalia Lapresta. 1920-1931. Badajoz-Madrid-La Laguna. ARS 32/26/1-32/26/11; 32/50/4-32/50/10; 53/11/13; 53/16/18 y 53/16/29.

Gracias a los datos que en el Archivo de la Residencia de Señoritas se han podido encontrar, sabemos que Laura Duarte acabó estudiando Medicina en lugar de farmacia como en un principio apuntaba su padre. Por ello, asistió durante el curso de 1928/1929 a clases de Anatomía con la profesora Srta. Doña Antonia Castillo, los lunes, miércoles y viernes de 14:30 a 15:30h.³⁸⁹ Y tuvo una asidua asistencia a la biblioteca, colaborando con ella en la solicitud de libros para la misma³⁹⁰.

Para terminar, señalamos lo ocurrido durante el curso de 1929 en el que cerraron la Universidad. El padre se desahogaría con María de Maeztu por el grave suceso y le pediría consejo, pues su mayor temor era que su hija perdiese todo un año de estudios teniendo que volver a Badajoz y dejando el ambiente cultural tan propicio que se vivía en la Residencia. Sin embargo, no sería este el único hecho que rompió la armonía entre la Residencia y la familia Duarte. En 1929 trasladaron a Lino Duarte a Sevilla, lo que obligó a tomar la decisión de trasladar los estudios de Laura a la mencionada ciudad y por tanto, dejar la Residencia.

No he de terminar esta carta sin reiterar a V. principalmente y a todo el personal de esa dignísima Residencia, la gratitud que guardo para todas Vds. por las atenciones que han guardado a mi hija y por las enseñanzas que en ella ha recibido.

Tanto Laura como yo lamentamos que por la circunstancia referida, tenga que dejar la Residencia que era su encanto y el mío; pero razones fáciles de comprender, a ello nos obligan por ahora.

No sé el tiempo que durará mi estancia en Sevilla; pero espero que sea menos del que Laura necesita para terminar su carrera y si ello es así, ahí volverá Dios mediante si como espero V. siente por Laura el mismo afecto que ella le guarda, pues tanto uno como otro somos unos enamorados de la Residencia, al que se puede proclamar sin la menor duda como el primer centro de enseñanza para la mujer en España³⁹¹.

El fervor con el que Lino Duarte se dirigió a María de Maeztu habla del cariño y el buen trato ofrecido por la casa de Madrid.

³⁸⁹ Listado de señoritas que asisten a clases de Anatomía con la profesora Srta. Doña Antonia Castillo, los lunes, miércoles y viernes de 14:30 a 15:30. Curso 1928/1929. ARS 11/4/71.

³⁹⁰ Laura Duarte realiza trabajos en Biblioteca de la Residencia de Octubre a Junio. Curso 1928/1929. ARS 4/6/1F.

³⁹¹ Correspondencia de Laura Duarte Albarrán. Se produce entre Lino Duarte (Padre) y María de Maeztu. 1926-1929. Badajoz-Madrid. ARS 29/64/1-29/64/9; 53/31/12.

Las hermanas de Haro Espejo: Casimira, Eugenia y Asunción, de Bienvenida (Badajoz), estudiaron en la Residencia Filosofía y Letras y los estudios de Magisterio. Su padre, Juan de Haro Hernández, diputado provincial de Badajoz conoció la Residencia por vía de la directora de la Normal de Maestras de Badajoz, Doña Ángeles Morán. Por ello, en primer lugar, solicitó a María de Maeztu información de primera mano para barajar la posibilidad de que su hija Asunción, con la carrera de Magisterio ya terminada, continuase sus estudios superiores en Madrid. En todo momento su padre agradeció a María de Maeztu las informaciones, seguimiento de los estudios y posibilidades laborales que abrió a sus hijas, realizando siempre alabanzas por los métodos que eran aplicados en la Residencia³⁹².

Asunción, aparte de preparar las oposiciones para acceder a la Escuela superior de Magisterio y continuar ahí sus estudios, recibió en la Residencia clases de Filosofía e Inglés en el curso 1921/1922³⁹³ y 1924/1925³⁹⁴ respectivamente. Su hermana Eugenia, quién también realizó estudios de Magisterio, asistió a las clases de Pedagogía y Filosofía impartidas por María de Maeztu en el curso 1931/1932. Además, se valoró la posibilidad de que trabajase en el Instituto-Escuela en la sección de Educación Primaria³⁹⁵.

Respecto a la información obtenida de la trayectoria de Casimira en la Residencia, se ha probado que desde 1928 se encontró ligada a ella. En el curso 1928/1929, de octubre a junio, realizó trabajos en la biblioteca donde además asistió al curso de bibliotecarias³⁹⁶. Así mismo, en se mismo año acudió a clases de inglés perteneciendo al grupo de nivel básico. En el curso 1929/1930 se encontraba en cuarto curso de Filosofía y Letras y un año más tarde, María de Maeztu recomendaría a Francisco Barnés que Casimira formase parte del personal auxiliar del Instituto-Escuela en la sección de Historia³⁹⁷.

³⁹² Correspondencia de Asunción de Haro Espejo. Se produce entre Juan de Haro Hernández (Padre) y María de Maeztu 1920-1929. Bienvenida, El Escorial. ARS 34/5/1-34/5/9.

³⁹³ Listado de Señoritas que asisten a curso de Filosofía en la Residencia. Curso 1921/1922. ARS 11/1/25.

³⁹⁴ Listado de Señoritas de la Residencia que asisten a clases de inglés Grupo B, el de nivel más básico. Curso 1924/1925 ARS 11/1/42.

³⁹⁵ Expediente en la Residencia de Señoritas de Eugenia de Haro Espejo. ARS 62/14.

³⁹⁶ Casimira de Haro Espejo realiza trabajos en Biblioteca de la Residencia de Octubre a Junio. Curso 1928/1929. ARS 4/6/11.

³⁹⁷ Correspondencia de Casimira de Haro Espejo. 1928-1936. Bienvenida (Badajoz)-Madrid. ARS 62/13/39-62/13/58; 62/13/61-62/13/87.

No obstante, siguió completando su formación pues asistió a las clases de Pedagogía que impartía María de Maeztu³⁹⁸. Labor docente y formativa irán de la mano, por ejemplo, continuando ligada a los actos promovidos por la biblioteca, participando en la fiesta del libro en 1933. Finalmente acabaría de profesora de Filosofía y Letras en Cazalla de la Sierra (Sevilla).

Matilde y Jacinta Landa Vaz hermanas del extremeño Rubén Landa Vaz también vivieron la atmosfera residencial. En el caso de Jacinta, la correspondencia analizada no ofrece dudas: no fue residente³⁹⁹. Sin embargo, sus deseos pasaban por estar en esa casa y desde luego vivir todo el ambiente cultural propio de la misma. Con María de Maeztu mantuvo una correspondencia donde se aprecia el afecto mutuo innegable que se tenían. En sus cartas señaló como causa de no poder ir a estudiar a Madrid, y por tanto a vivir en la Residencia, la económica. Entre las desventuras vividas, señaló que debía dejar la vida de estudiante para ponerse a trabajar. Especializada en la enseñanza de niños sordomudos y ciegos, desempeñó durante unos años su labor profesional en un colegio de ciegos, del que cuenta a María de Maeztu los desarreglos y precariedades que sufre. Con María de Maeztu se desahogó en múltiples ocasiones, de hecho, la muerte prematura de Vicente Viqueira, su marido y también cercano a todo el ambiente institucionista, la compartió con la directora de la Residencia. Posteriormente Jacinta trabajaría con José Castillejo en la Escuela Internacional y después fundaría una escuela plurilingüe. En el periodo de Guerra civil, Jacinta trabajó en el Consejo de la Infancia Evacuada y en la Dirección General de Asistencia Social. Pero finalmente en agosto de 1939, junto con sus hijos, emigró a México (Rangel Mayoral, 2006).

Por otro lado, Matilde Landa sí que pudo vivir la experiencia residencial en Madrid. Estudió Ciencias Naturales y en la Residencia asistió a cursos de inglés⁴⁰⁰, -en el grupo más avanzado-, de francés⁴⁰¹ y de

³⁹⁸ Listado de señoritas que asisten a las clases de Pedagogía de María de Maeztu. Curso 1930/1931. ARS 11/5/47-11/5/48.

³⁹⁹ Correspondencia entre Jacinta Landa Vaz y María de Maeztu. 1916-1927. Badajoz-Madrid-La Coruña. ARS 36/12/1-36/12/6; 53/19/7.

⁴⁰⁰ Listado de señoritas que asisten a clase de Inglés de la Residencia. Curso 1923/1924. ARS 11/1/32.

⁴⁰¹ Lista de las matriculadas a las clases de Francés de la Residencia. Curso 1923/1924. ARS 11/1/34.

Bailes Rítmicos⁴⁰² en los cursos de 1923/1924 y 1924/1925. Tanto María de Maeztu como su hermano en la Residencia de Estudiantes, guiaron y aconsejaron a Matilde. En aquellos momentos el apoyo y la comprensión de la Residencia se hicieron fundamentales, ya que su padre Rubén Landa Coronado aquejaba grave enfermedad⁴⁰³. Posteriormente, su interés por la política hizo que acabase siendo una figura bastante implicada en las filas del Partido Comunista de España, poco antes de la Guerra Civil. El ser una activista muy destacada contra el fascismo y el trabajar en el Socorro Rojo Internacional, hicieron que cuando fue detenida por las autoridades represoras franquistas, fuera condenada a muerte. Sin embargo, gracias a la intervención del filósofo García Morente consiguió que se le conmutara la pena capital. De todos modos, la vida en la prisión fue un escollo que la extremeña no pudo superar, apareciendo muerta uno de los días en su celda (Rangel Mayoral, 2006).

Enriqueta Martín y Ortiz de la Tabla, de Llerena (Badajoz) fue la extremeña con mayor presencia en la Residencia de señoritas. Estuvo ligada a ella desde 1916 y continuó su labor hasta 1936. Posteriormente trabajó en la biblioteca del Institute for girl in Spain, una de las instituciones que más colaboró con la Residencia (Vázquez Ramil, 2012).

Para trazar su trayectoria se ha consultado su dilatada correspondencia con María de Maeztu y Eulalia Lapresta, de las que sería discípula en un principio y posteriormente compañera⁴⁰⁴. Lo primero que sabemos de ella es que era amiga de la también residente Concepción Barrero, con la que seguramente coincidiría, pues son residentes de los mismos años. Pronto, estableció una gran conexión con María de Maeztu, esta le entregó en más de una ocasión folletos informativos que Enriqueta utilizó para transmitir información de la Residencia y el Instituto-Escuela por distintos pueblos de Extremadura. Enriqueta señaló, en una de sus cartas a Maeztu, que con éxito fue llevando a cabo la labor de propaganda, y que en los próximos meses varias señoritas solicitarían su ingreso, tanto para estudiar carrera universitaria como para vivir el ambiente de la Residencia.

⁴⁰² Listado de señoritas que asisten a Bailes rítmicos en la Residencia. Curso 1924/1925 ARS 11/1/45.

⁴⁰³ Correspondencia entre Matilde Landa Vaz, María de Maeztu y Eulalia Lapresta. 1922-1924. Badajoz-Madrid. ARS 36/14/1-36/14/9; 36/14/11- 36/14/13.

⁴⁰⁴ Correspondencia entre Enriqueta Martín y Ortiz de la Tabla, María de Maeztu y Eulalia Lapresta, Pura García Arias (compañera de la Residencia) y José Castillejo. 1916-1934. Llerena-Badajoz-Madrid-Nueva York-Sevilla. ARS 33/52/1-33/52/36; 20/39/17; 57/7/14.

El 17 de junio de 1919 terminó la licenciatura en letras y solicitada por una de las profesoras de la residencia, Mr. Bourland, marcharía al Smith College (Massachusetts) a fines de agosto. Allí fue becaria tanto en el curso de 1919/1920 como en el 1920/1921⁴⁰⁵. Pero este no sería la única andadura transoceánica, en el curso de 1925/1926 también fue becaria en el Vassar College de Nueva York. Desde allí se comunicaría por carta con María de Maeztu señalándole lo deprisa que allí pasaba el tiempo, circunstancia que nos deja entrever la buena adaptación de la extremeña. Además, señalaba que la vida era agradable allí y que tanto ella como otras becarias se encontraban a gusto. Por todo ello, la adaptación de Enriqueta fue muy buena, aunque siempre demostró cierta añoranza de España y la Residencia. Igualmente escribió desde Nueva York a su directora para hablarle de las conferencias que allí tenía la oportunidad de escuchar, así como para darle la enhorabuena por el nombramiento como miembro de la Hispanic Society.

En cuanto a las clases que recibió en la Residencia, solo existen fuentes de que asistió tanto a clases de alemán como de dibujo⁴⁰⁶ y bailes rítmicos⁴⁰⁷ en 1933. No obstante, la ausencia de fuentes, sin duda, no sirve para descartar la hipótesis de que tendría una presencia en los distintos cursos que ofrecía la Residencia bastante relevante.

Tras sus años de formación y su experiencia en el extranjero, no tardaría María de Maeztu en reclutarla para sus filas, introduciéndola poco a poco en el organigrama de la Residencia y del Instituto-Escuela. En carta dirigida a Maeztu en 1929 señaló que podía contar con ella para todo tipo de proyectos a los que se enfrentara la Residencia, estando encantada de colaborar y trabajar allí y por supuesto, dispuesta a ayudar con los planes que tuviera para la biblioteca. De esta forma, poco a poco fue ostentando una doble función. Por un lado, tomando las riendas de la biblioteca, siendo directora y, por otro, siendo docente en la residencia, impartiendo clases de biblioteconomía desde 1929 a 1936⁴⁰⁸.

⁴⁰⁵ Expediente de Enriqueta Martín y Ortíz de la Tabla. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/94-243.

⁴⁰⁶ *Ídem*.

⁴⁰⁷ Listado de señoritas que asisten a Bailes rítmicos. Curso 1932/1933. ARS 11/9/92.

⁴⁰⁸ Correspondencia entre Enriqueta Martín y Ortiz de la Tabla, María de Maeztu y Eulalia Lapresta, Pura García Arias (compañera de la Residencia) y José Castillejo. 1916-1934. Llerena-

Como docente sabemos que impartió clases de biblioteconomía junto a la profesora Ruth Hill en el curso de 1929-1930. Existen diversos anuncios del curso de bibliotecarias⁴⁰⁹, como por ejemplo el del curso de 1930/1931⁴¹⁰ impartido por Enriqueta, así como exámenes⁴¹¹ y horarios de sus clases o el curso de bibliotecarias de 1931/1932, siendo este los lunes y jueves de 15:30 a 16:30 en la clase n.º 208 y 219 para el grupo A, los martes y miércoles de 16:30 a 17:30 para el grupo B y de 19:30 a 20:30 para el grupo C.

De sus funciones y gestiones en la biblioteca, sabemos que se encargó de todo lo referente a la solicitud, compra y venta de libros, préstamos y convenios con el Comité de Boston –institución de importante colaboración– y otras bibliotecas de Madrid, normas y reglamentos de las clases de la Residencia, remodelaciones arquitectónicas de la misma, casos especiales de alumnas con pocos recursos, etc. En definitiva, distintas funciones que demuestran, por la abundante correspondencia con Maeztu, sobre todo, y con Castillejo, que su opinión y consejo fueron relevantes en el último lustro de la institución residencial⁴¹².

Pilar Munarríz Sánchez, de origen vasco (San Sebastián) pero afincada en la pequeña localidad cacereña de Aceituna, mientras era maestra nacional, realizó los estudios de Magisterio en la Escuela Superior de Madrid, alojándose en la Residencia de señoritas y disfrutando de las posibilidades de complemento cultural que ofrecía la misma⁴¹³. Acabaría siendo Inspectora de Primera Enseñanza en Álava y posteriormente acabaría exiliándose a Venezuela. Fue además becada por la Junta para Ampliación de Estudios. En primer lugar, solicitó ir como repetidora de francés en 1932 desde Aceituna, pero pese a que María de Maeztu intercediera, no hay fuentes que atestigüen que esta circunstancia se diese, como se ha tratado ya en apartado anterior. Sin embargo, tras pedir pensión en 1936 desde

Badajoz-Madrid-Nueva York-Sevilla. ARS 33/52/1-33/52/36; 20/39/17; 57/7/14.

⁴⁰⁹ V. Ilustraciones núm. VIII.

⁴¹⁰ Acciones y desempeños de Enriqueta Martín y Ortiz de la Tabla en la Biblioteca de la Residencia de Señoritas (1929-1936): docente de las clases de biblioteconomía (horarios, aulas, exámenes) y directora (compra y préstamos de libros). ARS 11/5/10-11; 11/6/53; 11/8/11; 11/8/72-11/8/73; 11/9/53.

⁴¹¹ V. Ilustraciones núm. IX

⁴¹² Ídem.

⁴¹³ Correspondencia de Pilar Munarríz Sánchez con María de Maeztu. 1932, 7 de abril, Aceituna. ARS 39/19/1.

Álava, ya como Inspectora, sí se le concedió para ir a Francia, Bélgica y Suiza para estudiar la organización y métodos aplicados a la enseñanza del alumnado sordomudo⁴¹⁴.

De su estancia en la Residencia sabemos que realizó trabajos en la biblioteca⁴¹⁵ en los meses de octubre a junio del curso de 1928/1929, ese mismo año también asistió al curso de inglés con la profesora Miss Mary Sweeney⁴¹⁶, materia a la que siguió yendo y poco a poco mejorando, pasando de estar en el grupo de nivel más bajo al intermedio. El francés también fue una materia que estudió, pues se encuentra en la lista de alumnas que asistieron a la clase de francés con la Profesora Srta. Isabel Petillaut, en el horario de martes y jueves de 12:30h a 13:30h y sábados de 14:30h a 15:30h (Curso 1929-1930)⁴¹⁷. También asistió a la clase de Pedagogía de la profesora Doña María de Maeztu en el curso de 1930-1931⁴¹⁸.

A menudo, la vuelta a la rutina, a sus vidas, después de la estancia próspera de la Residencia, se hacía complicada. La correspondencia con Maeztu les servía de desahogo y como formas de encontrar consejo por las situaciones con las que se podían topar en sus realidades. Por ejemplo, en una carta de Pilar Munarriz a María de Maeztu desde Aceituna, donde era maestra, señaló que la hostilidad que advertía hacia ella en el pueblo extremeño se hacía complicada. La causa era su forma de vestir y su apariencia física. Así como su labor docente como maestra en la escuela de niñas de la localidad. En el pueblo tuvo que aguantar críticas por su trato cariñoso hacia las niñas y su facilidad para que estas tuvieran confianza en ella⁴¹⁹. El ecosistema de una zona rural como la extremeña, a menudo se tornaba hostil con docentes que querían implementar nuevas formas y nuevos

⁴¹⁴ Expediente de Pilar Munárriz Sánchez. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. JAE/104-852.

⁴¹⁵ Pilar Munárriz Sánchez realiza trabajos en Biblioteca de la Residencia de Octubre a Junio. Curso 1928/1929. ARS 4/6/1L.

⁴¹⁶ Lista de las matriculadas a las clases de inglés de la profesora Miss Mary Sweeney. Curso 1928/1929. ARS 11/4/7.

⁴¹⁷ Lista de las señoritas matriculadas a las clases de Francés con la Profesora Srta. Isabel Petillaut. En el horario de Martes y Jueves de 12:30 a 13:30 y Sábados de 14:30 a 15:30. Curso 1929/1930. ARS 11/4/36.

⁴¹⁸ Listado de señoritas que asisten a las clases de Pedagogía de María de Maeztu. Curso 1930/1931. ARS 11/5/47-11/5/48.

⁴¹⁹ Correspondencia de Pilar Munárriz Sánchez con María de Maeztu. 1932, 7 de abril, Aceituna. ARS 39/19/1.

hábitos de enseñanza. El pensamiento colectivo de una ruralidad aislada, no tenía herramientas para comprender y asimilar los cambios que sí estaban ocurriendo en el seno de centros innovadores de Madrid.

Por último, tenemos indicios de que Carmen Munarríz, quien también aparece entre las residentes de la residencia, fuese la hermana de Pilar. Entre las actividades que esta realizara allí, solo se ha podido encontrar que asistió a clases de inglés en el curso 1929/1930 con la profesora Miss Mary Sweeney⁴²⁰, y que también asistió a clases de alemán⁴²¹.

De Regina Carrera, procedente de Cáceres, solo conocemos que tuvo una relación epistolar con María de Maeztu en la que parece ser que esta le animaría a venir a Madrid a estudiar, a prepararse en la Escuela Superior de Magisterio⁴²². Regina era maestra en Cáceres y dejar el puesto para ir a Madrid no le transmitía mucha seguridad por las consecuencias económicas que ello pudiera causar. Aunque parece ser que Maeztu le ofreció un cargo o puesto en la Residencia, por lo que señalan las cartas desde 1915 a 1917, no se conocen más datos, por lo que su posible estancia en la misma se mantiene en un interrogante.

Josefina Núñez González, de Ahillones (Badajoz), fue una residente que ingresó en la Residencia recomendada por Juan Uña y Sarthou en el curso de 1930/1931. En Madrid estudió el Bachillerato y por las invitaciones recibidas y las notas de entradas y salidas sabemos que acudió a conferencias en la Residencia de estudiantes⁴²³. Por otro lado, de María Ortiz Rodríguez, únicamente se conocen los datos de que provenía de Valverde de Leganés (Badajoz) y que inició su relación con la Residencia en 1930 (Vázquez Ramil, 2012). Así mismo, como atestiguan las hojas de matrícula, solicitó en el curso de 1931/1932 ser alumna de los cursos biblioteconomía impartidos por Enriqueta Martín⁴²⁴.

Elena Felipe González fue otra de las residentes con marcada trayectoria en el organigrama de la Residencia. De Higuera de Vargas (Badajoz) (Vázquez Ramil, 2012), sobre todo desempeñaría una labor como docente en el Instituto-Escuela desde 1927⁴²⁵.

⁴²⁰ Lista de las señoritas matriculadas a las clases de inglés de la profesora Miss Mary Sweeney. Curso 1929/1930. ARS 11/4/22.

⁴²¹ Ídem.

⁴²² Correspondencia de Regina Carrera con María de Maeztu. 1915-1917. Cáceres. ARS 27/13/1-27/13/6.

⁴²³ Expediente Josefina Núñez González. Donde se incluye correspondencia entre Josefina Núñez González y María de Maeztu y otros datos sobre la matriculación de la residente. ARS 64/9/4-64/9/7.

⁴²⁴ Hoja de matrícula de clases de biblioteconomía. Curso 1931/1932. ARS 13/1/58.

⁴²⁵ Expediente en la Junta para Ampliación de Estudios de Elena Felipe González. Donde se

Dio clases a las alumnas de Medicina, Farmacia, en la carrera de Comercio, Bachillerato Elemental y el Bachillerato Universitario. Las materias en las que desempeñó su docencia a lo largo de los años fueron las de Matemáticas⁴²⁶, Física, Química, Álgebra, y en el Bachillerato la de Cultura General.

Por ejemplo, algunos de los horarios de sus clases podemos clasificarlos de la siguiente forma:

Clases para alumnas de la universidad que se dan en la residencia de señoritas. Curso 1928/1929⁴²⁷.

Clase de química general para alumnas de 1º año de Farmacia. Horario: lunes, miércoles, y viernes de 16:00h a 17:00h. Clase n.º 217. Miguel Ángel 8.

Clase de química general para alumnas de 2º año de Medicina. Horario: de 14:30h a 15:30h lunes, miércoles, y viernes de 16:00h a 17:00h. Clase n.º 217. Miguel Ángel 8.

Clases para alumnas de la universidad que se dan en la residencia de señoritas. Curso 1931/1932⁴²⁸.

Carrera de comercio-asignaturas de ciencias. Horario: todos los días de 12:30h a 13:30h clase n.º 207.

Carrera de farmacia-asignatura de matemáticas. Horario: martes, jueves y sábado de 12:30h a 13:30h.

En lo relativo a otras actividades que desempeñó en la Residencia, así como su formación continua, se sabe que tuvo una actividad constante en la biblioteca solicitando libros y participando en la fiesta y feria del libro⁴²⁹. Además, asistió a las clases de francés de la Profesora Srta. Isabel Petillaut⁴³⁰ y de alemán⁴³¹ con la profesora Srta. Matilde Mohr, perteneciendo al grupo de las más adelantadas.

encuentran los datos de su relación con el Instituto-Escuela . JAE/50-48.

⁴²⁶ V. Ilustraciones VIII.

⁴²⁷ Expediente en la Junta para Ampliación de Estudios de Elena Felipe González. Donde se encuentran los datos de su relación con el Instituto-Escuela. ARS 11/3/89-11/3/94 V. RD núm. 221.

⁴²⁸ Clases de ciencias impartidas por Elena Felipe González en la Residencia de Señoritas. Curso 1931/1932. ARS 11/8/3.

⁴²⁹ Listado de señoritas que participan en la Fiesta del Libro (año de 1933). ARS 4/19/27

⁴³⁰ Lista de las señoritas matriculadas a las clases de Francés con la Profesora Srta. Isabel Petillaut. En el horario de Martes y Jueves de 12:30 a 13:30 y Sábados de 14:30 a 15:30. Curso 1929/1930. ARS 11/4/36.

⁴³¹ Lista de asistentes a clases de alemán en el mes de enero de 1929 que imparte la profesora Doña Matilde Mohr. (Grupo B de atrasadas). ARS 11/4/47.

En anteriores líneas ya mencionamos a Jacinta García Hernández. Compañera de Vicenta Alonso, de Matilde López Serrano y de Laura Duarte Albarrán, estudió en la Escuela Superior de Magisterio. Acabó trabajando como profesora de Labores en la Normal de maestras de Granada, siendo, además, la directora de la Residencia de Estudiantes de dicha localidad⁴³². Procedente de Badajoz, fue una de las residentes que tuvo que ser ayudada con una beca pues su situación económica familiar, por el fallecimiento de su padre, le impedía costearse la matrícula de forma íntegra. El agradecimiento a María de Maeztu por ello, así como por otros momentos difíciles, se ve manifestado en las cartas dirigidas a la Residencia durante los periodos de vacaciones⁴³³.

Pidió hacer prácticas de maestra en el Instituto escuela por la relación que poseía la Residencia con el centro, y por el interés que despertaban sus buenos resultados. Trabajó en la Exposición de trajes regionales en Madrid y solicitó pensión a la JAE para ir a estudiar los Museos de Francia, Bélgica, Suiza e Italia durante dos meses. La vertiente de estudios folklóricos desarrollada en Madrid le valió para lograr dicha pensión y ampliar los estudios en los museos europeos. El vestuario de interés regional fue su especialidad y su campo de estudio, el cual que desarrolló bajo la faceta artística en el magisterio de la Normal de Granada⁴³⁴.

También se ha mencionado ya a Caridad Marín Pascual como compañera de Matilde Landa y Matilde López Serrano. De Badajoz, como las anteriores, estudió Filosofía y Letras y fue profesora en un instituto de la Línea de la Concepción (Vázquez Ramil, 2012). Fue Matilde López la que hizo de enlace entre Caridad y la Residencia. El grupo que formaron Caridad Marín, Matilde Landa, Matilde López y Laura Duarte, siempre procuró mantenerse unido, compartiendo mismas habitaciones y actividades residenciales⁴³⁵.

⁴³² Expediente de Jacinta García Hernández. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. Y relaciones con el Instituto-Escuela. JAE/62/247.

⁴³³ Correspondencia de Jacinta García Hernández con María de Maeztu, Rafaela Ortega y Gasset y Eulalia Lapresta. 1920-1931. Badajoz-Madrid-La Laguna. ARS 32/26/1-32/26/11; 32/50/4-32/50/10; 53/11/13; 53/16/18 y 53/16/29.

⁴³⁴ Expediente de Jacinta García Hernández. Conjunto de solicitudes y méritos presentados a la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de lograr la consideración de pensionado. Así como memorias y trabajos presentados para la obtención del certificado de suficiencia. Y relaciones con el Instituto-Escuela. JAE/62/247.

⁴³⁵ Correspondencia de Caridad Marín Pascual con María de Maeztu y Eulalia Lapresta. 1923-1928. Badajoz-Barcelona-Béjar. ARS 23/7/1; 37/39/1-37/39/13.

Por otro lado, Caridad actuó de unión entre la Residencia y el Ateneo de Badajoz. La Junta directiva del Ateneo envió una carta a Caridad en la que pidió que se le transmitiera a la Maeztu el agradecimiento por el ofrecimiento de esta a prestar su valioso concurso para la creación de un centro de estudios extremeño, proyectado por la Sociedad Económica de Amigos del País. Caridad Marín estaría ligada a la Residencia desde 1923 pero la abandonará para marchar a la Universidad de Barcelona, desde donde siguió manteniendo contacto vía carta e informando de sus acciones a María de Maeztu⁴³⁶. Sin embargo, en 1927 volvió a Madrid, pues una vez terminados sus estudios solicitó ser aspirante al Magisterio secundario del Instituto-Escuela en la sección de Lenguas clásicas y Literatura, siendo admitida y desempeñando su labor hasta 1931⁴³⁷. Ya en 1934, esta residente era la encargada de dar el curso de Lengua Latina en el Instituto Elemental de Segunda Enseñanza en La Línea de la Concepción. Desde allí solicitó a la Junta la posibilidad de ir como pensionada a Francia, en concreto a París para perfeccionar la lengua y literatura francesas⁴³⁸.

Carmen Muñoz, también procedente de Badajoz, fue una residente de periodos más intermitentes. Acompañaba como profesora de música a alumnas suyas que tenían que examinarse en el conservatorio de Madrid. Fue amiga de Matilde López, Jacinta García y Caridad Marín. Además de lo mencionado, la correspondencia analizada únicamente nos ofrece datos sobre las distintas reservas, circunstancia que se hacía con vehemencia, demostrándose el interés notable por pernoctar en la Residencia⁴³⁹. En carta dirigida a Eulalia Lapresta, secretaria de la Residencia Carmen escribió:

Sintiendo abusar de su paciencia me permito volver a insistir y rogarle que haga usted porque podamos permanecer ahí los días que estemos en Madrid, pues nosotras, tanto mis alumnas como yo nos acomodaremos en cualquier forma que usted quiera acomodarnos el caso es estar en la Residencia.

Pese a los periodos cortos de estancia, sabemos que asistió clases de biblioteconomía en el curso 1930/1931⁴⁴⁰. Así mismo, recomendaría a

⁴³⁶ Ídem.

⁴³⁷ Expediente de Caridad Marín Pascual. Solicitudes para ser aspirante al Magisterio del Instituto-Escuela en la sección de Lenguas clásicas y Literatura. JAE/92-152.

⁴³⁸ Ídem.

⁴³⁹ Correspondencia de Carmen Muñoz con María de Maeztu y Eulalia Lapresta. 1929-1933. Badajoz-Valladolid. ARS 39/20/3-39/20/8; 55/11/12; 55/11/25; 55/9/27; 55/9/41.

⁴⁴⁰ Listado de señoritas de la Residencia que asisten a clases de Biblioteconomía. Curso

otra residente extremeña, de Llerena, el pueblo de Enriqueta Martín. Esa residente sería Teresa Atienza, de la que sabemos únicamente que estudió la carrera de Farmacia en Madrid y que estuvo presente en las prácticas de laboratorio⁴⁴¹, que fue a las clases de Matemáticas⁴⁴², de Farmacia y de Química que se ofertaban para las residentes.

Por último, indicar una última residente, no de origen extremeño, pero sí de sangre extremeña por su ascendencia. Inés Uña Díaz-Pedregal, hija de Juan Uña y Sarthou (García Corrales, 2007). La única información hallada sobre sus actividades en la residencia nos indica que participó en las clases de bailes rítmicos⁴⁴³ durante el curso de 1931/1932.

4. REALIDADES DE BASE INSTITUCIONISTA EN EXTREMADURA

4.1. La Escuela-Biblioteca Concha de Navalmoral de la Mata

En Navalmoral de la Mata (Cáceres) tuvo lugar la creación de un centro educativo de párvulos y una biblioteca muy cercanos a los postulados institucionistas⁴⁴⁴. Algo que estaba ligado a la naturaleza de quienes hicieron por ponerlo en pie, y que se ve representado en las ideas de su reglamento, materiales y métodos que se utilizaron.

El germen de estas escuelas lo encontramos en su benefactor Antonio María Concha y Cano. Este político de corte liberal nacido el 13 de junio de 1803 en Plasencia, estudió teología en el seminario de misma localidad hasta que se escapó para alistarse a la Milicia Nacional con 17 años. La coyuntura político social hizo que tuviera que exiliarse para salvar su vida pero volvería cuando el absolutismo de Fernando VII estaba en pleno derrumbe. Como señala Jiménez García (1996) «fue político liberal en 1820, 1836, 1841 y 1854; demócrata desde 1856 y republicano a partir de 1868. Perteneció a las Juntas de Gobierno de 1836, 1840 y 1854 y fue diputado a Cortes en 1837, 1844 y 1854» (p. 291). Por lo tanto, se trató de una figura política de

1931/1932. Madrid. ARS 11/8/75.

⁴⁴¹ Listado de alumnas de Farmacia que asisten al laboratorio de la Residencia. Curso 1929/1930 ARS 11/4/53.

⁴⁴² Listado de señoritas que asisten a clases de Matemáticas. Curso 1929/1930 ARS 11/4/74.

⁴⁴³ Listado de señoritas que asisten a Bailes rítmicos en la Residencia. Curso 1931/1932 ARS 11/8/106.

⁴⁴⁴ V. Ilustraciones núm. I.

gran presencia y trayectoria hasta que dejó la política con la Restauración borbónica, retirándose a Navalmoral de la Mata donde falleció en 1882 (Díaz Pérez, 1888).

En su testamento⁴⁴⁵ introdujo varias cláusulas, concretamente de la 19 a la 27, relativas a la creación de un centro educativo en la villa de Navalmoral de la Mata. En la cláusula 19 señaló que, con el dinero obtenido durante largos años de trabajo, se dispusiera para obra y regocijo de la humanidad la construcción de un local para albergar escuelas de párvulos. A los herederos de esta misión no puso ningún tipo de cortapisas, únicamente que mantuviesen de manera unánime y frente a todo, el principio de libertad. Y que ningún gobierno, autoridad local o persona ajena al establecimiento impusiese sus designios, obrando los herederos de esta empresa con total libertad de juicio y movimiento. Aquí se aprecia una de las primeras relaciones directas con el pensar institucionista. La libertad debe ser un elemento inherente a la Escuela y ningún tipo de poder externo debe manipular el sabio hacer de los maestros o propietarios de la misma.

La cláusula 20 explicita el hecho de que una vez se construyese el edificio para albergar a las escuelas, debía de obtenerse todo el material y mobiliario necesario para el correcto desenvolvimiento en estas. Algunos de los ejemplos de material adquirido y con el que se contó en los primeros años de vida de las escuelas fueron los siguientes: 1 mapa mural de España y Europa, 2 encerados cuadriculados, 200 pizarrines naturales, 1 colección métrica de pesos y medidas, 2 termómetros de mercurio, 1 pelota de seis colores, 100 pelotas pequeñas de lana, varias cajas desde el primer hasta decimosexto don de Fröebel, 1000 unidades de papel fuerte, ordinario y glaseado, 40 tijeras de punta redondeada, 3 cajas de cartonería, 15 alfabetos fröebelianos, 2 abecedarios científicos, 1 busto de yeso de Cervantes, otro de Fröebel y también de Montesino⁴⁴⁶.

La misma cláusula 20 señalaba la circunstancia de que se tratase de buscar a un maestro que, a su vez, dispusiese de esposa también maestra,

⁴⁴⁵ Testamento de Antonio María Concha y Cano. Navalmoral de la Mata 24 de junio de 1882 24. Cláusulas 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, y 27. En: Díaz Pérez, N. *Diccionario histórico, biográfico, crítico y bibliográfico de autores, artistas y extremeños ilustres*. De, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Álvarez Sermanos. 1888, Tomo 1, pp. 579-582.

⁴⁴⁶ Fondo de la Fundación Concha. Inventario General. De los objetos, enseres y menaje, material de enseñanza y mobiliario adquirido para dicho establecimiento por la Testamentaria Concha y entregados con la garantía de este recibo, al Director y al Conserje para su uso, custodia y conservación. Navalmoral de la Mata, enero de 1885.

con actitudes y condiciones idóneas para su labor. Conocemos el nombre de algunos que fueron maestros y conserje y, que ejercieron en distintos momentos su labor en Navalmoral, como Aniceto Legaz, Genaro Cajal o Víctor Merino (Directores) y Lucio J. H. (Conserje)⁴⁴⁷.

Por otro lado se advierte, según reza en el testamento, que en tal escuela deberían tener cabida niños y niñas de toda condición. De nuevo, otro guiño a priori a la ILE, esta vez a través de uno de los principios pedagógicos más defendidos por los institucionistas, el de la coeducación. No obstante, no se tienen pruebas fehacientes para saber si realmente se ejerció la misma. No cabe duda de que había niños y niñas matriculados⁴⁴⁸ pero no queda claro la unión total de ellos en el acto de enseñanza. Por otro lado, se expone en este mismo epígrafe del testamento que la admisión de alumnos de 2 a 6 años había de hacerse sin ningún tipo de cortapisas. Únicamente cuando las instalaciones ya no pudiesen albergar con suficiente calidad al número de alumnos y alumnas, entonces no quedaría más remedio que empezar a hacer distinciones, en cuyo caso, siempre tendría preferencia el alumno procedente de familias con menos recursos. En este sentido, puede apreciarse en el listado de alumnos desde 1931 algunas de las profesiones de los padres o responsables a cargos de los niños⁴⁴⁹.

En las cláusulas 21 y 22⁴⁵⁰ se establecieron las retribuciones a pagar al maestro y maestra, si la hubiese, de las escuelas. A saber, 1500 pesetas anuales para el caso del primero y 500 pesetas anuales para la maestra, su mujer. Aquí se mantienen los distintos salarios y por tanto la desigualdad entre las retribuciones por sexo. Sin embargo, quedó abierta para los testamentarios la modificación de las retribuciones predispuestas. Estos a su vez estaban obligados a hacer los pagos correspondientes cada mes y mantener que el material provisto fuese el suficiente y estuviese correctamente mantenido.

La cuestión de la biblioteca aparece en la cláusula 23⁴⁵¹ del testamento. Antonio Concha ordenó a los testamentarios que su colección bibliográfica

⁴⁴⁷ Ídem.

⁴⁴⁸ Fondo de la Fundación Concha. *Libro de matrícula de las escuelas de Párvulos. Comienza el uno de octubre de 1931.*

⁴⁴⁹ Ídem.

⁴⁵⁰ Testamento de Antonio María Concha y Cano. Navalmoral de la Mata 24 de junio de 1882 24. Cláusulas 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, y 27. En: Díaz Pérez, N. *Diccionario histórico, biográfico, crítico y bibliográfico de autores, artistas y extremeños ilustres*. De, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Álvarez Sermanos. 1888, Tomo 1, pp. 579-582.

⁴⁵¹ Ídem.

se estableciese en una sala del local de las escuelas regentada por el maestro de párvulos; para uso y disfrute de aquellas personas que quisieran leer o completar y ampliar dicha biblioteca.

Para los gastos de construcción y posterior acondicionamiento y mantenimiento de los locales donde se establecerían las escuelas de párvulos y la biblioteca, señaló en la cláusula 24 y 25⁴⁵² que podrían los testamentarios disponer de todos los fondos a ellos heredados provenientes tanto del depósito existente en metálico como de las distintas rentas de su persona, una vez esta hubiera fallecido. A estas rentas se unieron las percibidas por las distintas tierras que poseía en Peraleda de la Mata, Casasola, Berrocal y Egido de Peraleda de la Mata.

En la cláusula 26⁴⁵³ se expuso que, si las rentas y fondos que a sus testamentarios fueron dadas eran suficientes y, además, sobrepasaban la capacidad de construcción y buen mantenimiento de la institución educativa y biblioteca, dicho superávit se utilizaría para otra obra que radicara en el bien común, como la construcción de obras de caridad y beneficencia. A ellos dejó libre designio para la utilización de su capital.

La cláusula 27⁴⁵⁴ volvió sobre la idea de protección de su legado, retomando la cuestión, esta vez, con más vehemencia. Señaló que ningún gobierno, autoridad civil o religiosa debía inmiscuirse en el levantamiento y gestión de la obra educativa y de beneficencia si la hubiese, dejando claro a sus testamentarios que deberían luchar por todos los medios si hubiera alguien que en sus propósitos estuviera el de romper esta premisa.

Por tanto, estamos ante distintas cláusulas que hablan no solo de las señas de identidad de Antonio Concha, sino también de su pensamiento y de la posterior creación escolar y cultural en Navalmoral de la Mata.

Las escuelas y biblioteca se inauguraron el 2 de enero de 1885 con un gran acto multitudinario que reunió en Navalmoral de la Mata a multitud de personalidades elevadas de la Extremadura burguesa, así como los humildes vecinos de la localidad que se agolparon a las puertas de la institución para asistir a la inauguración y homenaje a la figura de Antonio Concha. De lo acontecido en dicho día se guardó testimonio en el Acta de la solemne inauguración⁴⁵⁵.

⁴⁵² Ídem.

⁴⁵³ Ídem.

⁴⁵⁴ Ídem.

⁴⁵⁵ Acta de la solemne inauguración de la Escuela biblioteca Concha, celebrada el 2 de Enero de 1885 en Navalmoral de la Mata. En: Díaz Pérez, N. *Diccionario histórico, biográfico, crítico y bibliográfico de autores, artistas y extremeños ilustres*. De, Madrid, Establecimiento Tipográfico

Las autoridades, testamentarios, invitados y vecinos de la localidad inspeccionaron primeramente las instalaciones recién construidas para después, una vez reunidos en el piso de abajo, en el local donde se albergó la biblioteca, comenzar la lectura del reglamento de las escuelas. Este reglamento fue redactado por quienes fueron nombrados albaceas testamentarios de Antonio Concha (Jiménez García, 1996): Santiago Angulo (Diputado a Cortes con Residencia en Madrid), María Florenciano (su ama de gobierno, con residencia en Navalmoral) y Urbano González Serrano y su hermano Francisco González Serrano⁴⁵⁶.

En una sucesión de discursos que ensalzaron la imagen altruista de Antonio Concha y las posibilidades que se abrían a la localidad con la creación de esta escuela biblioteca, se destacan las palabras de quien fue su primer Director y maestro, el señor Aniceto Legaz, de Eugenio Bartolomé Mingo, director de las Escuelas Fröebel en Madrid y de Urbano González Serrano, accionista de la Institución Libre de Enseñanza, krausopositivista adepto a las doctrinas de Nicolás Salmerón y alma mater pedagógica de la escuela-biblioteca.

El Maestro Legaz puso de manifiesto la importancia de ofrecer una educación desde los primeros momentos de la vida, es decir, señaló el valor de las escuelas de párvulos. Así mismo, agradeció a los testamentarios el hecho de poner en pie tal propósito y alabó a la figura de su benefactor⁴⁵⁷.

Por otro lado, tanto el señor Bartolomé Mingo como Urbano González Serrano pusieron el acento sobre la metodología fröbeliana que ejecutaría este centro recién inaugurado. En este sentido, Bartolomé Mingo señaló que cada vez más, las escuelas se fundarían con criterio expansivo fröebeliano, siendo imagen de la vida, estableciéndose estas como lugares donde el niño puede encontrar amor, cariño, confianza, alegría, trabajo y libertad. A ello añadió que la escuela que se inauguraba ese día en Navalmoral de la Mata, se identificaba con este modelo. Algo que a continuación de él enfatizó Urbano González Serrano con su alocución:

No he de hacer yo un examen crítico del sistema de Froebel, ni mucho menos he de daros cuenta de cuál es la base de ese sistema y de los

de Álvarez Sermanos. 1888, Tomo 1, pp. 574-578.

⁴⁵⁶ Estos dos últimos accionistas de la ILE, y en el caso de Urbano González Serrano también escritor en el BILE.

⁴⁵⁷ Acta de la solemne inauguración de la Escuela biblioteca Concha, celebrada el 2 de Enero de 1885 en Navalmoral de la Mata. En: Díaz Pérez, N. *Diccionario histórico, biográfico, crítico y bibliográfico de autores, artistas y extremeños ilustres*. De, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Álvarez Sermanos. 1888, Tomo 1, pp. 574-578.

procedimientos que aplica. Ya lo han hecho otros oradores, y particularmente el Sr. Mingo, que no ha querido concedernos el placer de oír de sus labios una extensa reseña del sistema.

Pero ya que no otra cosa, quiero decir cuál es el concepto que yo tengo de la base del sistema del gran pedagogo alemán. Parte esta base de considerar al niño como un hombre pequeño, no como un almacén de ajenos materiales o una máquina.

Y por tanto, como hombre debe tratarse al niño sin lastimar su dignidad, sin esclavizarle, permitiéndole el desahogo y la iniciativa, y haciendo que su trabajo sea espontáneo y practicado con verdadero gusto.

Y en estas condiciones el niño irá creciendo, pero siempre llevando sobre sí los gérmenes de las ideas salvadoras de libertad, y repitiendo á cada paso ¿cómo es? ¿por qué es? Palabras que no son más que los aldabonazos que van dando los desterrados de la humanidad por la vida del progreso en las puertas del eterno misterio que nos rodea.

A ellas trae por conducto de la escuela-biblioteca á este pueblo de la magnanimidad del ilustre finado D. Antonio María Concha, paternal amigo...⁴⁵⁸.

Y es que, como claramente se señala en el artículo 13 del reglamento:

La escuela de párvulos, a cuyo frente se pondrá desde luego un maestro Director, que reúna las condiciones prescritas en la cláusula 20 y 21 del testamento del fundador, tiene por objeto suministrar a los niños de ambos sexos, comprendidos en la edad de 3 a 6 años, la instrucción y educación adecuadas a su edad, siguiendo en lo posible el método y los procedimientos señalados por Froebel en lo denominado jardines de la infancia⁴⁵⁹.

Las reminiscencias con la Institución Libre de Enseñanza se demuestran sobre todo en este cariz metodológico.

Cabe decir que se hicieron eco en el momento del fallecimiento de Antonio Concha y, posteriormente, de la creación e inauguración de la Escuela-Biblioteca y su recorrido, distintos órganos de prensa. A continuación, se enumera una lista de ejemplos relativos a ello:

- Escrito de: *El Porvenir* de 27 de octubre de 1882 Titulado: «uno menos» Sobre la muerte de Antonio Concha y retrato de su vida.
- Escrito de: *El Extremeño* de 5 de noviembre de 1882 Sobre la muerte de Antonio Concha y retrato de su vida.

⁴⁵⁸ Ídem.

⁴⁵⁹ Artículo 13 del reglamento para la Escuela-Biblioteca Concha. Est. Tip. De Ricardo Fe. Madrid, 1884, pp. 1-29.

- Periódico: el *Cantón extremeño* (1885). Artículo sobre la Escuela-Biblioteca-Concha y Acta de la solemne inauguración
- Periódico: *Las Dominicales. Del libre pensamiento* (1885). Artículo sobre Escuela-Biblioteca Concha.
- Periódico: *El liberal* (1885). Artículo sobre Escuela-Biblioteca Concha.
- Periódico: *El porvenir. Diario Democrático Progresista* (1885). Artículo sobre Escuela-Biblioteca Concha.
- *El defensor del Magisterio. Revista semanal de instrucción pública* (1885). Artículo sobre Escuela-Biblioteca Concha.
- *La voz de Galicia* (1885). Artículo sobre Escuela-Biblioteca Concha.
- Periódico *La Ilustración Artística* (1885). Artículo sobre Escuela-Biblioteca Concha.
- Periódico *El Cantón extremeño* (1887). Artículo sobre la Escuela-Biblioteca Concha (Exámenes, adición al reglamento, material adquirido, asistencia a la escuela, reparto de premios)
- *El Porvenir del magisterio. Revista ilustrada de Instrucción pública* (1890). Artículo dedicado a la Escuela y Biblioteca «Concha».
- Revista *La Ilustración del Profesorado hispano-americano* (1904). Artículo a la memoria de Urbano González Serrano y sobre las escuelas Concha⁴⁶⁰.

Para finalizar, y atendiendo a las ideas básicas de la reglamentación y las cláusulas exigidas por Antonio Concha a sus testamentarios en lo relativo a la construcción de la Escuela-Biblioteca, se realiza a continuación un breve análisis sobre la tendencia y evolución del alumnado matriculado desde 1931 hasta 1943⁴⁶¹. En este sentido, coincide este periodo con los años de máxima efervescencia de los logros educativos del primer periodo del siglo XX y termina con los primeros años de posguerra, ya con el nacional catolicismo imperando en el país.

Las matriculaciones desde los cursos de 1931/1932 hasta 1939/1940 perciben una tendencia al alza que se vio truncada por el episodio de la Guerra Civil. En la matrícula del curso 1931/1932 se anotan 49 niños y 59 niñas. En el curso 1932/1933 se contabilizan 40 niños y 35 niñas. En el cursos de 1933/1934 se registran 57 niños y 50 niñas. En el curso de 1934/1935 se contabilizan 62 niños y 63 niñas. En el curso 1936/1937 se

⁴⁶⁰ Fondo de la Fundación Concha. Álbum de la inauguración.

⁴⁶¹ Fondo de la Fundación Concha. *Libro de matrícula de las escuelas de Párvulos. Comienza el uno de octubre de 1931.*

cuentan 79 niños y 69 niñas. En el curso de 1936/1937 se manifiesta un aumento notable, 96 niños y 77 niñas. Aumento que quedó totalmente frenado en el curso siguiente, el de 1937/1938, con 29 niños matriculados y 30 niñas.

Desafortunadamente con el conflicto bélico que asoló al país, la obra de la fundación empezó a quebrarse, teniendo que adaptarse a dificultades demasiado pesadas que la marcaron para sus próximos años. En el libro de inventario general se hizo mención a algunas de las consecuencias, sobre todo en lo relativo al material y dependencias de la escuela, su uso y su estado:

Diligencia: para hacer constar que el edificio donde están instaladas dos escuelas de párvulos y la Biblioteca, sirvió de alojamiento en el mes de agosto de 1936 á un tabor de Regulares; y posteriormente en la primavera y verano de 1937 estuvieron alojados en el edificio, un Batallón de Infantería primero, y después el Depósito de Recuperación de Fuerzas - Al terminar estas ocupaciones se notaron grandes destrozos en el mobiliario y material escolar, así como en la Biblioteca donde desapareció un considerable número de volúmenes. Estos destrozos y faltas se pusieron por la Administración de la Testamentaría, en conocimiento de la Alcaldía de Navalmoral de la Mata por cuyo conducto se había hecho el alojamiento de las fuerzas de Navalmoral de la mata 14 de Febrero de 1938= El Administrador de la Testamentaría. F. Muñoz⁴⁶².

En el curso 1938/1939 la matrícula se mantuvo baja, con 36 niños y 35 niñas matriculados y, en el último curso del que se recogen datos de nueva matriculación, 1939/1940, se cuentan 31 niños y 35 niñas.

4.2. La Fundación Tercero-Torres de Santa Marta de los Barros

Uno de los primeros accionistas de la Institución Libre de Enseñanza, extremeño y muy ligado al círculo krausista de Madrid, hizo posible que se construyera una escuela en Santa Marta de los Barros (Badajoz) muy cercana al ideario pedagógico institucionista. Estamos hablando de José Tercero Torrado y también de su mujer Carmen Torres y Pérez de Matos.

⁴⁶² Fondo de la Fundación Concha. Inventario General. De los objetos, enseres y menaje, material de enseñanza y mobiliario adquirido para dicho establecimiento por la Testamentaría Concha y entregados con la garantía de este recibo, al Director y al Conserje para su uso, custodia y conservación. Navalmoral de la Mata, enero de 1885.

Los bienes de ambos, según se estima en las cláusulas de su testamento⁴⁶³, fueron puestos en manos del también extremeño Juan Uña Gómez y con posterioridad en manos de su hijo Juan Uña y Sarthou. El objeto de sus bienes fue la construcción de un colegio de primera Enseñanza para niños y niñas pobres de la localidad. Para ello, a los testamentarios Juan Uña y su hijo, se les permitía hacer enajenación⁴⁶⁴ de todos los bienes puestos a su disposición para el fin estipulado⁴⁶⁵.

Desde ese antecedente, con posterioridad, el 13 de mayo de 1910 quedaron aprobados por Real Orden los Estatutos de la Fundación Tercero-Torres de Santa Marta de los Barros redactados a 4 de diciembre de 1909⁴⁶⁶. En los mismos quedó reflejado el interés de quienes estuvieron detrás de su redacción y aprobación. Padre e hijo (Uña) buscaron poner en marcha un pequeño centro educativo integral y reformista. En el primer apartado de los estatutos figuraban el objeto y carácter de la fundación. En él destaca el objetivo firme de dar una educación tanto a niños como a niñas pobres de la localidad, atendiendo a la formación de su personalidad y carácter por encima de la mera instrucción (art. 1). La tolerancia y el espíritu de libertad de conciencia y pensamiento debían reinar (art. 2). Le correspondía ser un centro que no limitase sus funciones al interior de sus aulas, sino que sirviera de enclave cultural para todo el pueblo, siendo un instrumento de almacenaje de conocimientos mediante su biblioteca y promotor de formación continua e intercambio de ideas con la organización de clases para adultos, conferencias y excursiones (art. 3). En la escuela se trató de forjar una relación íntima entre educador y educando, que fuera más allá de la mera transmisión de conocimientos y que sirviese de tutela moral y enlace familiar (art. 4). Por último, referente a este apartado, no se ha de olvidar que la escuela estuvo ubicada en Santa Marta y por tanto, la propia

⁴⁶³ Escritura de fundación y dotación a la «Fundación Tercero-Torres» otorgada por D. Juan Uña y Gómez. Madrid, 21 de febrero de 1908. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Clasificación Fundación. En proceso de catalogación.

⁴⁶⁴ Enajenación hace referencia a la venta o traspaso de los bienes, en este caso para construir la escuela.

⁴⁶⁵ Escritura de fundación y dotación a la «Fundación Tercero-Torres» otorgada por D. Juan Uña y Gómez. Madrid, 21 de febrero de 1908. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Clasificación Fundación. En proceso de catalogación.

⁴⁶⁶ Estatutos de la fundación «Tercero-Torres» Santa Marta de los Barros. Badajoz. Estatutos de 4 de diciembre de 1909. Aprobados por R.O. de 13 de mayo de 1910. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Clasificación Fundación. En proceso de catalogación.

localidad debía tener derecho a conocer todo el funcionamiento de la propia fundación: objetivos, fines, inversiones, gastos, etc. (art. 5).

Relativo al patronato y gobierno de la fundación, que recayó en los Uña y sus herederos, estos asumieron funciones de representación y dirección de la misma atendiendo a sus bases y fines y siendo libres de ejecutar las maniobras necesarias para cumplirlos, tal y como se estableció en uno de los apartados:

Aunque este fin es fundamentalmente la educación de los niños pobres, precisamente esta condición y las circunstancias de la localidad ponen de relieve ante la Fundación miseria y desdichas de que sus alumnos son víctimas, a las que es doloroso y cruel que permanezca extraña, tanto más cuanto a veces con sacrificios pecuniarios relativamente muy pequeños pueden remediarse graves males o proporcionar beneficios grandes a los niños.

Así, pues, el Patronato, si las circunstancias lo reclaman y los medios de la Fundación lo permiten, ampliará la obra esencial educativa de la misma con auxilios materiales dando alimento, vestido, o socorro en caso de enfermedad, a los alumnos.

Pero, entendiéndose que esto ha de tener un carácter circunstancial y discrecional y no ha de distraer los fondos de la Fundación sino en una parte que no perjudique al fin principal educativo. (Art. 8.6)⁴⁶⁷.

Esto abría la puerta a ofrecer puntualmente un soporte que fue más dirigido a lo asistencial que a lo meramente instructivo. De hecho, aparece en varias de sus memorias de gastos, el pago de matrículas y exámenes de quienes fueron alumnos en la Escuela Normal de maestros de Badajoz⁴⁶⁸.

En cuanto a la admisión del alumnado, el criterio establecido fue el de necesidad y convivencia moral y material del propio niño o niña. Estaban excluidos aquellos que no estuviesen vacunados o en condiciones que la escuela no pudiese atender (art. 12 y 13). Por otro lado, debía hacerse sentir al alumno parte integrante de la misma (art. 14) y en los casos de excepcionalidad de este, ofrecerle aquellos recursos y herramientas que espoleasen sus características (art. 15).

Referente al Maestro, su acción y funciones, los estatutos de la fundación estipulaban que este tendría toda libertad pedagógica (art. 16), viéndose claramente otro guiño a la pedagogía institucionista. La vocación,

⁴⁶⁷ Ídem.

⁴⁶⁸ Relación detallada de los gastos habidos en dicho periodo por los conceptos que se expresan. Capítulo 1º Cargas de Fundación. Art 1º Personal Docente. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Libro de cuentas año 1926. En proceso de catalogación.

la ejemplaridad o la omisión de premios y castigos, requerirán de un maestro con un ascendente personal destacado (art. 17, 18 y 19).

Por otro lado, se estableció que se debían de asumir como aspectos inamovibles, el juego corporal, la correcta limpieza del cuerpo y el acompañamiento a niños enfermos no contagiosos para fomentar el espíritu saludable y de comunidad solidaria (art. 19, 20 y 21).

Se estableció la previsión de que el maestro y maestra no debieran ejercer otro trabajo o función que no fuese la de docente en Santa Marta sin permiso del Patronato (art. 22) y, para que los rigores del aislamiento no contribuyesen al decaimiento de las facultades pedagógicas:

el Patronato hará, por todos los medios que estime convenientes, que los maestros sostengan relaciones pedagógicas con los Centros y personas competentes de Madrid u otras poblaciones que salgan ellos mismos, bien por su cuenta, bien auxiliados por la Fundación para seguir cursos breves, hacer excursiones y ampliar estudios bien en Madrid o en el extranjero, si es posible fuera, estudiando y trabajando bajo la dirección del Patronato de las personas a quienes éste los recomiende (art. 23)⁴⁶⁹.

Conocemos por lo detallado en las Memorias que fueron maestros de la Escuela en distintos años no especificados: Ramona Ibáñez (de párvulos), Isabel Ibáñez (de niñas), y José Antonio Cáceres (de niños) entre 1914 y 1930, pero sin una confirmación fehaciente, y Filomena Jaramillo (de niñas) entre 1933 y 1939⁴⁷⁰. En cuanto a sus sueldos, a lo largo de los veinte años de acción total de las escuelas, los maestros percibieron unos emolumentos que oscilaron entre las 150 y las 208,33 pesetas mensuales. Mientras que el personal subalterno cobró unas 75 pesetas al mes⁴⁷¹.

⁴⁶⁹ Estatutos de la fundación «Tercero-Torres» Santa Marta de los Barros. Badajoz. Estatutos de 4 de diciembre de 1909. aprobados por R.O. de 13 de mayo de 1910. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Clasificación Fundación. En proceso de catalogación.

⁴⁷⁰ Relación detallada de los gastos habidos en dicho periodo por los conceptos que se expresan. Capítulo 1º Cargas de Fundación. Art 1º Personal Docente. se adjuntan los recibos del pago a la maestra de Filomena Jaramillo de 150 pesetas al mes. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Libro de cuentas año 1933. En proceso de catalogación.

⁴⁷¹ Beneficencia Docente Provincia de Badajoz. Fundación Tercero-Torres. Santa Marta de los Barros. Cuenta General de Años 1914-1939. Sabemos que existía la figura de la asistente y vigilante de niños que recayó sobre Emilia Fuentes y la figura de conserje sobre Juan Antonio Cáceres, intuimos que el hermano del maestro José Antonio. Obsérvese el ejemplo de pago a maestros del año 1926. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Libro de cuentas año 1926. En proceso de catalogación. V. Ilustraciones núm. VI.

Entre 1910 y 1914 se pusieron en pie las escuelas⁴⁷², en 1915 Juan Uña y Sarthou solicitó al Ministerio la clasificación de la Fundación Tercero-Torres dentro del registro, adjuntando entre otras cuestiones, el certificado del arquitecto de la Real Academia de San Fernando y Escuela Superior de arquitectura, Don Román Loredó y Sánchez Prados, quien señalaba que:

los edificios construidos para las Escuelas y sus dependencias por la Fundación «Tercero-Torres» en el pueblo de Santa Marta de los Barros, provincia de Badajoz, reúnen condiciones de seguridad é higiene completas y como se requieren para los fines á que se destinan. Y para que conste, á instancia del patrono de la dicha fundación Don Juan Uña y Sarthou, expido y firmo la presente en Madrid á cinco de Noviembre de mil novecientos trece. Román Loredó⁴⁷³.

La edificación de la escuela⁴⁷⁴ es de una sola planta, con una nave central y dos laterales. La fachada norte cuenta con dos puertas al exterior y la fachada sur con una, siendo esta la entrada principal. Tanto en la fachada norte como en la sur hay ocho ventanales, más dos ventanas pequeñas en los salientes laterales de la fachada principal.

Algunos ejemplos de material para la enseñanza, que se fue adquiriendo según aparece en las memorias, hacen referencia a: material de costura, delantales de niños, material escolar (sin definir), cintas de costura, vasos, platos, botes de pintura, brocha, bote de tinta, esponja, *Colección de libros Labor*, de Editorial Labor, bayetas, pliegos de papel de seda, útiles de costura, afila lápiz, lienzo crudo para labores, libros de texto de la Editorial Alianza, tijeras, mapas murales, balón de fútbol, máquina de coser, útiles de escritorio, material de geografía, libros de la editorial La Lectura, suscripción a la mujer en su casa y, lo que más se ha de resaltar: una suscripción continua al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza⁴⁷⁵.

⁴⁷² V. Ilustraciones núm. V.

⁴⁷³ Certificado de arquitecto de la Real Academia de San Fernando y Escuela Superior de Arquitectura Román Loredó Sánchez y Prados. Adjunto en la Solicitud de clasificación a Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1915. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Clasificación de Fundación. En proceso de catalogación.

⁴⁷⁴ V. Ilustraciones núm. II, III y IV.

⁴⁷⁵ Relación detallada de los gastos habidos en dicho periodo por los conceptos que se expresan. Capítulo 1.º Cargas de Fundación. Art 3.º Material de Enseñanza y Material Accesorio. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Libro de cuentas año 1929. En proceso de catalogación.

A lo largo de sus años de actividad, el BILE llegó a Santa Marta para que los maestros y otras personas que pudieran estar interesadas pudieran leerlo. Una prueba fehaciente del sentimiento de la escuela creada por la Fundación Tercero-Torres⁴⁷⁶.

Los años transcurrían en la Escuela de Santa Marta hasta que llegó la Guerra Civil. Las consecuencias de ello fueron el destrozo de muchos de los bienes y materiales. Las escuelas dejaron de funcionar y las fuerzas del bando nacional tomaron el edificio, haciendo las veces de cuartel y sede de FET de las JONS (Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista). Debido a ello y, aún recobrando la propiedad del edificio, Guillermo Uña, patrono heredero mandó una carta al ya Ministerio de Educación Nacional solicitando una trasmutación de los fines de la fundación. En ella expuso la necesidad de que, al no haber suficiente material en buen estado para reunir y para volver a poner en funcionamiento las escuelas, se solicitaba poder vender los bienes y hacer uso de los beneficios para proveer becas de apoyo a aquellos estudiantes de la localidad de Santa Marta que destacaran y que, sin embargo, no dispusiesen de los medios suficientes para costearse su formación. Así mismo, se alegaba la no necesidad de otra escuela por haber suficientes escuelas nacionales, que proveían de educación a los niños y niñas del pueblo⁴⁷⁷. En cubierta, se estaba llevando a cabo una triste claudicación, pues en realidad lo que fueron las escuelas, su ideario, ya no podría llevarse a la práctica con el recién impuesto nacional catolicismo. Convertir en un instrumento de adoctrinamiento a la escuela no era precisamente el objeto de sus fundadores. Por lo tanto, se mantuvieron al margen, tratando de buscar una solución y seguir manteniendo unos fines benéficos y educativos.

La cuestión de la trasmutación de fines no fue concedida de inmediato, los herederos de la misma tuvieron que seguir insistiendo. No obstante, un estudio más exhaustivo de la segunda época de la fundación aclararía muchas circunstancias de aquellos años grises en los que la brillante obra de unos pocos fundadores dejó de ser tan esperanzadora.

⁴⁷⁶ V. Ilustraciones núm. VII.

⁴⁷⁷ Carta al Ministro de Educación Nacional de Guillermo Uña solicitando la trasmutación de los fines de la Fundación Tercero-Torres. Registro de Fundaciones de Extremadura. Fundación Tercero-Torres. Transmutación de fines. En proceso de catalogación.

4.3. El primer Congreso Pedagógico Provincial de Cáceres de 1929

4.3.1. *Dos antecedentes: el Congreso Pedagógico Nacional de 1882 y el Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano de 1892. Participación extremeña*

El inicio de los congresos pedagógicos podemos situarlo en el año 1848 en Alemania, siendo la primera iniciativa de este tipo la Asamblea de los Maestros alemanes del Norte. La razón la encontramos en el ambiente. En Europa se hacía presente la sensación de que la pedagogía y su lugar físico, la Escuela, podían ofrecer soluciones ante la problemática derivada de la ignorancia de los pueblos (Porto Ucha, 1986). De esta forma, al igual que en Alemania, los suizos, los belgas, los austriacos, los italianos y los ingleses también emprendieron diversas iniciativas de reunión para tratar temas relativos a la enseñanza (Batanaz, 1982).

En España, el primer congreso pedagógico de carácter nacional tendría lugar en 1882 en Madrid. Posteriormente, esta experiencia dio lugar a otras reuniones y asambleas del mismo cariz, como el Congreso Pedagógico Regional celebrado en Valencia en 1886 y en Pontevedra en 1887, y el Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Barcelona en 1888. Todos estos encuentros fueron de carácter nacional o regional. Sin embargo, en 1892 tuvo lugar en Madrid el primer congreso internacional de pedagogía celebrado en España. El denominado como Hispano-Portugués-Americano, cuya sesión inaugural se celebró el 13 de octubre y el acto de clausura el día 28 del mismo mes (Negrín, 1992).

El espíritu de los congresos pedagógicos celebrados en España arrancará bajo una serie de consideraciones clave, como son: la corrección de errores presentes, la búsqueda de nuevos fines y métodos y la colaboración imprescindible entre el Estado y los profesionales de la enseñanza (Jiménez-Landi, 1996). Es decir, nacen con una iniciativa de promover el cambio, muy en consonancia con los intereses reformadores institucionistas. Y es que, como advierte Ruíz-Berrio (1993) la ILE en pos de contribuir a la preparación pedagógica del profesorado contribuyó en la organización de los congresos pedagógicos, participó en ellos y favoreció la difusión de lo acontecido en los mismos.

En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 la ILE estuvo muy presente. Esta presentó un documento colectivo firmado por Rafael M.^a de Labra, Giner de los Ríos, Joaquín Costa, José de Caso, Joaquín Sama, Gumersindo de Azcárate, Flórez, Cossío y Lledó; donde se exponían una serie de ideas

fundamentales sobre la educación española⁴⁷⁸. En el plano particular, Gumersindo de Azcárate defendió la obligatoriedad de asistencia a la Escuela y la gratuidad de la enseñanza para quienes no pudieran pagarla. En la segunda sesión del congreso tomó parte Cossío, quien hizo una espléndida exposición sobre la escuela primaria. Durante la tercera sesión realizaron sus exposiciones Joaquín Costa, abordando el tema de los paseos y excursiones escolares y del método intuitivo. Giner de los Ríos habló para realizar una defensa intensa de la Institución por los ataques recibidos. En la cuarta sesión hablaría Joaquín Sama, defendiendo el método Fröebel, sin olvidar a Montesino y a la coeducación⁴⁷⁹. Por otro lado, este congreso como bien señala Porto Ucha (1986), fue la ocasión perfecta para que maestros asistentes de otras provincias tuvieran contacto con las ideas defendidas por la Institución Libre de Enseñanza. Además, aunque en ciertos momentos las discusiones por diversos temas defendidos por los institucionistas crearon cierta polémica entre los asistentes, -como bien explica Porto Ucha (1986)-, se acabaron aprobando muchos de los puntos de vista mantenidos por los representantes de la Institución. A saber: la introducción del trabajo manual en las escuelas de párvulos, la necesidad del método intuitivo en la escuela, la conveniencia de los museos escolares y excursiones didácticas, los jardines de infancia, el procedimiento Fröebel en las escuelas de párvulos, la idoneidad de la mujer para la enseñanza preescolar, la necesidad de conferencias pedagógicas y bibliotecas por provincias, la conveniencia de los museos pedagógicos, o la necesidad de centros para elevar la cultura de la mujer. No obstante, fueron rechazadas otras conclusiones, como la puesta en práctica de la coeducación en la escuela primaria y el trabajo manual en etapas posteriores a la escuela de párvulos.

En líneas generales, el congreso pedagógico tuvo una resonancia espléndida. Al mismo le siguieron otros, tanto de ámbito regional, como nacional, e incluso internacional, como ya hemos indicado. La ILE estuvo presente en ellos con algún representante, como afirma (Jiménez- Landi, 1996), salvo en Barcelona, en el que únicamente se da cuenta de la asistencia de Cossío, como Delegado de Gobierno y secretario de la Comisión de

⁴⁷⁸ Conclusiones de carácter general del Congreso Pedagógico Nacional de 1882 escritas por Joaquín Sama junto a otros profesores de la Institución Libre de Enseñanza. Madrid, 3 de junio de 1882. Actas Congreso Pedagógico Nacional de 1882, pp. 356-357.

⁴⁷⁹ Discurso leído en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882 por Don Joaquín Sama, profesor de la Institución Libre de Enseñanza. Madrid, 1 de junio de 1882. Actas Congreso Nacional Pedagógico de 1882, pp. 177-180.

instrucción Pública, nombrado por el Ministro de Fomento. De las discusiones y derivaciones propuestas sobre los temas y sesiones de cada congreso, el BILE se nos presenta como una interesante y eficaz fuente de consulta, pues distintos autores dan buena cuenta de lo que ocurrió o se debatió en tales eventos.

En otro nivel, la dimensión o el carácter internacional del Congreso Hispano-Portugués-Americano generó en el seno de la ILE discrepancias sobre la asistencia a dicho evento, al cual se encontraba invitada (Fernández Poza, 2007). Las razones no solo se encontraban en el regusto amargo dejado por las discusiones y ataques hacia la Institución producidos en el congreso de 1882, sino también por la osada organización de un evento cuya sede era un país donde todavía la educación se paseaba por etapas subdesarrolladas en comparación a otros países cercanos y participantes (Jiménez- Landi, 1996). No obstante, fruto de la reflexión como señala el mismo autor, los institucionistas llegaron a la conclusión de que, pese a lo dicho, la asistencia al congreso ofrecía la oportunidad de relación e intercambio con profesionales en el campo de la pedagogía y otras ciencias. De este modo, pese a las dudas iniciales, un institucionista como Rafael M.^a de Labra, que en ese momento era Rector de la ILE, fue quien presidió el congreso (Negrín, 1992). Tal evento como advierte el mismo autor, fue el primero en España en ocuparse de todos los niveles del sistema educativo, teniendo además la lucidez de añadir toda una sección al problema de la enseñanza de la mujer. Esta fue la sección quinta, que llevó por título: «Concepto y límites de la educación de la mujer y la aptitud profesional de esta» (Fernández Poza, 2007). La participación de la ILE fue un hecho constatable, tomando la palabra con trabajos que con posterioridad fueron publicados en el BILE. Algunos de estos trabajos son los de Concepción Arenal: *La educación de la mujer y La instrucción del obrero*. De Rafael Altamira: *Pensiones escolares y Asociaciones escolares*. Rafael Torres Campos: *La enseñanza superior de la Geografía*. Aniceto Sela: *Procedimiento de enseñanza en la facultad de Derecho*. José de Caso: *Relación de la segunda enseñanza con la primaria*.

Por tanto, para finalizar este apartado, coincidir en lo dicho con Jiménez- Landi (1996). No cabe duda de que el protagonismo y la lenta pero progresiva inclusión de las ideas de la ILE en los congresos y en el campo social es innegable. Aprovecharon la oportunidad de acudir a esos foros de debate para expandir sus ideas sobre la educación a un público asistente desde muchos puntos del país, generando con ello, formas de contribuir a esa Institución difusa, cuyos límites aún hoy se siguen estudiando.

La Institución Libre de Enseñanza, con su afán reformista, puso gran empeño en la celebración del primer congreso pedagógico celebrado en España, en 1882. En su organización y, posteriormente, en su participación derrochó un gran influjo. Extremeños como Joaquín Sama, desde las filas de la Institución, defendieron en el congreso postulados significativos acerca de una nueva forma de hacer en educación. Así mismo, desde Extremadura, se desplazaron una buena nómina de intelectuales que bebieron sin duda de las influencias pedagógicas allí expresadas.

El congreso pedagógico hispano-portugués-americano contó también con la participación de institucionistas relevantes. La presencia en la organización del evento fue algo menor pero no dejó pasar la ocasión para que se defendieran postulados determinantes. Al fin y al cabo se trataba de un evento internacional, la ILE debía estar presente y así fue. En lo tocante a Extremadura, esta multiplicó el número de asistentes, muestra de que los intereses de la masa intelectual extremeña y sobre todo del magisterio, poco a poco se hacían más fuertes y claros hacia la renovación y el aprendizaje de las nuevas formas de enseñanza.

Finalmente, fruto del trabajo de renovación de muchos órganos locales, regionales y nacionales de investigación pedagógica y de difusión de un ideal de enseñanza en continua mejora, nació en Cáceres la propuesta de celebración de un congreso pedagógico de carácter provincial. En su organización, veremos que se encontraron no solo importantes figuras del magisterio y la inspección educativa nacional y regional, sino también aquellos que participarían de algún modo en los intentos e iniciativas de progreso educativo institucionista. Personalidades con relación con la Junta para Ampliación de Estudios, escritores del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y misioneros de las Misiones Pedagógicas integraron el ámbito organizativo y participativo extremeño de este congreso.

El Congreso Pedagógico Nacional de 1882 fue un evento de importante calado para la reflexión pedagógica, el primero que se celebró a nivel nacional. La Institución Libre de Enseñanza colaboró de manera enérgica en el desarrollo de tal acontecimiento y se debatieron y aprobaron ideas muy cercanas a la nueva forma de ver la educación tan propia de los institucionistas. La huella extremeña en este evento también estuvo presente y, sin duda, fue parte importante en la celebración del congreso. No solo desde la voz de la ILE en el caso de Sama, sino también desde experiencias e ideas provenientes de puntos específicos de la geografía extremeña que a continuación analizaremos.

El análisis de la presencia de Extremadura en el congreso se ha realizado tomando como fuente fundamental a las Actas del Congreso Nacional Pedagógico⁴⁸⁰. En dicho documento se recogen los datos de la organización y coordinación del congreso, las listas de asistentes, las ponencias y memorias presentadas, así como los debates y conclusiones de las líneas definidas en estos. De acuerdo con ello, en las próximas líneas vamos a poner el foco sobre la actuación e ideas presentadas por Joaquín Sama, Miguel Pimentel Donaire, Walda Lucenqui, Federico Justiniano Uriz y Cipriano Segundo Montesino.

Desde las filas de la Institución Libre de Enseñanza, la voz de Joaquín Sama se oyó en el Congreso a través de su discurso, ofrecido el 1 de junio de 1882 en la sección cuarta. El tema de la misma era el siguiente:

*«Necesidad e importancia de las escuelas de párvulos, exponiendo los méritos principales por que se rigen, y diciendo cuál es más conveniente, y si deben ser maestros ó maestras los encargados de dirigirlos. ¿Ha de terminar en la escuela de párvulos la unión de los dos sexos, por lo que a los alumnos respecta?»*⁴⁸¹.

Sama en su discurso⁴⁸² se dirigió, por lo que ya se había ido comentando con anterioridad, a la defensa de la introducción y aplicación del sistema Fröebel en España. Lo primero que señaló fue que el sistema estaba dando buenos resultados en los países de nuestro entorno. Así mismo, ante las críticas de quienes afirmaban que el sistema de Fröebel no era compatible con la enseñanza de las asignaturas y que excitaba la actividad del alumno de manera contraproducente, Sama con vehemencia señalaría:

No se ha dicho que la actividad que excita el sistema fröbeliano es la del cuerpo, que matamos en nuestras escuelas; tampoco se ha dicho que excita toda la actividad estética, que mortificamos y anulamos en nuestros niños, no se ha indicado que no excita todas las actividades, y muy especialmente la fantasía, que ahogamos entre el conjunto de abstracciones que los niños repiten de memoria todos los días. Si algún sistema conozco yo por el que no

⁴⁸⁰ Congreso Nacional Pedagógico de 1882. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa: notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea. Centro de Altos Estudios para el Fomento de las Artes y de la Estética. Madrid: El Fomento de las Artes.

⁴⁸¹ Ibídem, p. 161.

⁴⁸² Discurso leído en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882 por Don Joaquín Sama, profesor de la Institución Libre de Enseñanza. Madrid, 1 de junio de 1882. Actas Congreso Nacional Pedagógico de 1882, pp. 177-180.

sólo debiéramos tener aficiones, sino hasta pasión, sería el de Froebel, único en donde puede encontrarse un compensador á la excitación nerviosa propia de nuestro país⁴⁸³.

Defendió que el maestro es el dueño de la curiosidad del niño y en el sistema Fröebel tiene a un aliado. Los materiales y las preguntas pueden generar la acción de indagar que el maestro debe regular en el marco de cualquier aprendizaje y en cualquier materia. Por otro lado, a quienes criticaron la falta de religiosidad del alemán y su método, por verlo en contra de la doctrina cristiana, Sama expresó:

Los que conozcan *La educación del hombre*, y aquellos párrafos en que Froebel trata de levantarle a las regiones trascendentales, habrán comprendido desde luego que está muy distante Froebel de carecer en absoluto del sentido del cristianismo, y mucho más distante, infinitamente más distante, del sentido irreligioso. ¿Hasta cuando, señores, vamos a ser verdaderamente irreligiosos nosotros, al no ver que por todos los caminos se puede llegar a Dios?⁴⁸⁴.

Según señaló Sama, el sistema Fröebel aportaría una aplicación racional y pragmática del método intuitivo, transformando la pasividad del método antiguo de enseñanza en una actividad generadora de conocimiento. En este paradigma, el rol del maestro cambia, ya no ostenta el poder, la sabiduría total. El maestro a partir de ahora es facilitador, guía, promotor de la curiosidad del niño. Esto es en Fröebel una síntesis de los grandes antecesores de su tiempo como Rousseau o Pestalozzi y que sin duda aporta una visión promotora del cambio en la educación.

La última parte de su intervención, la dedicó a centrarse más en la temática de la sección, aunque en sí, no se había separado desde el primer instante. Al respecto señaló la importancia de las escuelas de párvulos en la historia de la pedagogía, pues aunque eran relativamente novedosas, estaban siendo las que obligaban a la reflexión pedagógica más pura. Además sostuvo que, a su vez, estaban generando savia nueva a la escuela desde los inicios, transformando poco a poco los métodos de la escuela primaria, donde cada vez el método intuitivo iba tomando más terreno. Por tanto, era la escuela de párvulos según Sama la que estaba siendo la promotora del

⁴⁸³ *Ibíd*em, p. 177.

⁴⁸⁴ *Ibíd*em, p. 178.

cambio en educación y donde, sin duda, debía empezar y continuar la unión de los dos sexos. Él, como el resto de institucionistas, defendió que al igual que en la vida no hay razón para que uno y otro se encuentren separados, tampoco la hay en el aula.

La segunda de las participaciones que Sama realizó en el Congreso fue a raíz de una exposición de conclusiones generales a las ideas vertidas en el evento, firmada por él junto a otros profesores de la Institución Libre de Enseñanza⁴⁸⁵. Entre las ideas que se defendieron en las mencionadas conclusiones, estaban las de que la enseñanza debía de ser obligatoria y gratuita para aquellos que no disponían de medios suficientes. Esta debía tener un carácter integral, ser armónica y progresiva, donde el método intuitivo debía ser protagonista en la vertebración de las enseñanzas. Correspondían aumentarse el número de escuelas de párvulos donde el sistema de Fröebel, la educación y la presencia de la mujer maestra debían ser puntos fundamentales de su constitución. Y por último, que se hacía necesaria la reforma de las Escuelas Normales y, como consecuencia de ello, también de la consideración y condiciones de la figura del maestro.

Dejando a Joaquín Sama, otros protagonistas extremeños que tuvieron su papel en el congreso fueron Miguel Pimentel y Walda Lucenqui, de Badajoz. Ambos fueron artífices de la redacción de las conclusiones de varios temas y secciones del evento, así como de otras manifestaciones.

En la redacción de las conclusiones del tema primero del congreso tomó parte Miguel Pimentel Donaire. El tema llevaba por título: ¿Cuáles deben ser la organización y condiciones generales de la educación pública? ¿Deberá ser gratuita o retribuida, obligatoria o voluntaria? Disposiciones y medios en que todo caso deben adoptarse para difundir la educación en el pueblo y aumentar la asistencia de los alumnos a las Escuelas primarias.

A tal efecto, las conclusiones redactadas por el extremeño⁴⁸⁶ señalaron que la educación debía tener un carácter armónico que cumpliera con hacer del individuo un ser completo, a lo cual, su formación debía tocar todos los aspectos relativos al conocimiento y desenvolvimiento personal, social y profesional. En cuanto a la condición de la educación, esta debía ser universal

⁴⁸⁵ Conclusiones de carácter general del Congreso Pedagógico Nacional de 1882 escritas por Joaquín Sama junto a otros profesores de la Institución Libre de Enseñanza. Madrid, 3 de junio de 1882. *Actas Congreso Nacional Pedagógico de 1882*, pp. 356-357.

⁴⁸⁶ Conclusiones al tema 1.º del Congreso Pedagógico Nacional de 1882 escritas por Don Miguel Pimentel Donaire. Madrid, 29 de mayo de 1882. *Actas Congreso Nacional Pedagógico de 1882*, pp. 77-78.

y común, respaldada por el Estado, entendiendo que se estaba haciendo referencia a la denominada educación primaria. Continuaría señalando la necesidad de dar un giro a la concepción educativa del momento, para que realmente fuese una educación y no una instrucción, haciendo realidad la visión integral de la enseñanza. Ante esto, era necesario poner en acción una serie de reformas que según Pimentel debían afectar a los siguientes aspectos: reforma de la carrera del magisterio, independencia del magisterio pasando de estar a merced de los municipios a convertirse en figuras del Estado, aumento del número de las escuelas de párvulos, de adultos y centros de educación popular, aumento del número de centros escolares para que ningún niño se quedase sin primera educación, creación de una plataforma de ayuda a las familias desprovistas de recursos y apoyo a las iniciativas privadas y de fomento de la cultura y la investigación, en pro del desarrollo educativo. Estas y otras medidas, fueron una importante reflexión para la transformación de la educación del país que, sin duda, conectan a muchas de las ideas base de los institucionistas que también fueron expresadas en el congreso.

Esto, en lo relativo al tema primero, pero también expondrá una serie de conclusiones al tema sexto, el cual se tituló: ¿Qué reformas deben introducirse en la manera de ser del Magisterio primario como clase, para mejorar sus condiciones materiales, y atraer a él parte de la juventud que sigue otras profesiones?

Ante esto expuso que, en primer lugar, se hace fundamental hacer una reforma de la carrera del magisterio, dando solidez a su formación pedagógica y antropológica, cambiando los programas de estudios para dar una solidez a su formación. Así mismo, la retribución a su figura debía ser ostensiblemente mejorada. En segunda lugar, el maestro debería pasar a ser un funcionario del Estado, dejando de ser dependiente de municipios, pero no libre de órgano de inspección competente. Igualmente, la figura del maestro debía ser dotada de estabilidad e independencia que alcanzara lo económico y político, algo coherente siempre que, además, se le pidiesen a este mediante pruebas los méritos y capacidades para realizar su rol profesional. Por último, se debían canalizar las iniciativas de corte individual o privado que cumpliesen los requisitos adecuados⁴⁸⁷.

⁴⁸⁷ Conclusiones al tema 6.º del Congreso Pedagógico Nacional de 1882 escritas por Don Miguel Pimentel Donaire. Madrid, 3 de junio de 1882 Actas Congreso Nacional Pedagógico de 1882, p. 301.

En el caso de Walda Lucenqui, también tomó parte en la redacción de conclusiones. En su caso, fueron las relativas al tema quinto del congreso: *Reformas que reclaman nuestras Escuelas Normales. Instituciones pedagógicas que con ellas deben concurrir a la formación de los maestros de ambos sexos y a elevar la cultura de la mujer: carácter de esta cultura.*

En primer lugar, situó su discurso⁴⁸⁸ en la necesidad imperiosa de mejorar la formación de la mujer. Para ello planteó el requerimiento tanto de la reforma de las Escuelas Normales de maestras como de la reforma en la enseñanza primaria. El fin, era elevar el nivel del profesorado femenino que iría a las Escuelas a formar a la mujer. En cuanto a las Escuelas Normales, planteó como necesaria una reforma integral que afectaría al programa de estudios, al profesorado, al tiempo destinado al estudio y práctica de la educación y enseñanza y al propio método de enseñanza. En cuanto a las instituciones que debían complementar esta formación, Walda Lucenqui mencionó las visitas a las Academias y Museos pedagógicos, la realización de Conferencias para adultos donde se tratasen aspectos sobre higiene, economía doméstica, lectura, escritura, contabilidad, moral y urbanidad. Así como las Bibliotecas populares, que debían además, estar compuestas con ejemplares que versaran sobre la educación de la mujer. Finalmente señaló que en cuanto a la naturaleza de la cultura de la mujer, esta debía estar protagonizada por una educación que la formara de acuerdo a sus aptitudes, que le ayudase a generar vías de perfeccionamiento personal y subsistencia dignas y a cubrir sus necesidades para con su rol dentro de la institución familiar.

Además de Sama, Pimentel y Lucenqui, ha de hacerse eco de una pequeña participación, la de Federico Justiniano Uriz, quién regentó una Escuela en Zafra. Su escuela fue ejemplo de la exposición pedagógica que tuvo lugar en los días en que se realizó en congreso. Por otro lado, tuvo ocasión de exponer sus ideas⁴⁸⁹, en lo que a enseñanza se refiere, en los primeros pasos del evento. Desde su parecer, el maestro ofreció su conocimiento de la pedagogía señalando que esta debía adaptarse a las necesidades del alumno. Además planteó razonamientos proteccionistas, en los que no solo defendió la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza, sino que también

⁴⁸⁸ Conclusiones al tema 5.º del Congreso Pedagógico Nacional de 1882 escritas por Doña Walda Lucenqui. Madrid, 2 de junio de 1882. Actas Congreso Nacional Pedagógico de 1882, pp. 240-241.

⁴⁸⁹ Memoria presentada al Congreso Pedagógico Nacional de 1882 por Don Federico Justiniano Uriz, Maestro de la Escuela Pública de Azuaga, provincia de Badajoz. Madrid, 29 de mayo de 1882. Actas Congreso Nacional Pedagógico de 1882, p. 72.

planteó medidas para evitar la explotación laboral infantil. Sin duda, con sus palabras demostraría un pensamiento bastante adelantado.

Por último, Cipriano Segundo Montesino⁴⁹⁰, extremeño, hijo de Pablo Montesino y accionista de la Institución Libre de Enseñanza, como ya se trató en un apartado anterior, también fue participante del congreso. Cuando tomó la palabra⁴⁹¹, no dejó de aprovechar la ocasión para agradecer a los allí presentes las palabras dirigidas hacia la memoria y trabajos de su padre. Así mismo, manifestó su regocijo por ver el gran éxito y afluencia que estaba consiguiendo el evento, siendo algo muy importante su celebración para el debate por el estado de la educación del país. Por otro lado, señaló que los tiempos requerían que se tomaran ideas nuevas. En este sentido, no tuvo problema en naturalizar el debate acerca del posible antagonismo entre los métodos e ideas de su padre, Pablo Montesinos, y las de Fröebel. Es más, reconoció el valor de las nuevas ideas y métodos de Fröebel señalando que no sería ninguna desconsideración asimilarlos, pues tomar lo que la ciencia pedagógica está descubriendo era la mejor forma de que avanzara el género humano. Al hilo de esto dirigió también el debate hacia dos flancos; el primero, el de la aspiración de la mujer a ocupar un lugar importante en la enseñanza. Señaló al respecto que, por naturaleza, y por el papel que ya ostentaba entonces, no era nada descabellado que ocupara ese lugar privilegiado que por derecho le correspondía. El maestro, según Montesino (hijo), debía dejar de acaparar un espacio que a la mujer también le pertenecía y que mejoraría a la educación. El segundo flanco se colocó en el terreno político, aconsejando a la figura del maestro que si no quería seguir siendo un títere en manos de caciques y alcaldes, este debía alejarse lo más posible de la política y centrarse en su labor pedagógica; de donde realmente obtendría el reconocimiento y el regocijo de los alumnos y las familias. El auditorio con estas palabras dio un estruendoso aplauso a su alocución.

Completan el elenco de personalidades provenientes de Extremadura los siguientes nombres⁴⁹²:

⁴⁹⁰ Aunque no aparezca como participante en el congreso con procedencia extremeña, participó en él y la memoria de su padre estuvo en múltiples ocasiones presente a través del testimonio y trabajos de los congresistas.

⁴⁹¹ *Congreso Nacional Pedagógico de 1882*. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa: notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea. Centro de Altos Estudios para el Fomento de las Artes y de la Estética. Madrid: El Fomento de las Artes, pp. 275-276

⁴⁹² Nombres extraídos de la lista general de los miembros del Congreso Nacional Pedagógico. *Ibidem*, pp. 401-447.

- Loreto Algora y Pontes (Profesor en Badajoz).
- Pablo Arias Camisón (Profesor en Cáceres).
- Nicolás Cuadrado (Profesor en La Oliva, provincia de Badajoz).
- José García Sussó (Profesor en Cáceres).
- Luis González Ortiz (Profesor en Mérida).
- Joaquín Hernández Gutiérrez (Profesor en Coria, provincia de Cáceres).
- Juan Jiménez (Profesor en Coria, provincia de Cáceres).
- Diego López Otero (Profesor en Guareña, provincia de Badajoz).
- Fernando Rodríguez (Profesor en Higuera la Real, provincia de Badajoz).
- Julián Rodríguez (Profesor en Coria, provincia de Cáceres).
- Manuel Sánchez Navarro (Profesor en Badajoz).
- Adrián Téllez (Profesor en Coria, provincia de Cáceres).
- Juan Uña Gómez (Profesor de la ILE).
- Rubén Landa (Periodista en Madrid, natural de Badajoz, será alumno de la ILE).

La representación extremeña en el Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano de 1892 puede medirse, tanto con el número de personalidades que estuvieron representando a organismos e instituciones de la región, como con las opiniones y argumentos volcados durante la celebración aquellos días en Madrid de esta reunión pedagógica.

Realizando un análisis de las actas de aquel evento⁴⁹³ se puede apreciar cómo dentro de quienes formaron la comisión organizadora se encontraron nombres extremeños o relacionados con esta tierra: Nicolás Díaz Pérez, Urbano González Serrano, Joaquín Sama y Juan Uña Gómez.

En lo relativo a las inscripciones hechas en el congreso a nombre de corporaciones, asociaciones, centros de enseñanza y periódicos, con expresión de los congresistas que los representaron, se puede obtener la siguiente lista⁴⁹⁴:

⁴⁹³ *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. Reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. Trabajos preparatorios del Congreso, Actas y Resúmenes generales.* (1894). Madrid: Librería de la viuda de Hernando y C.^ª.

⁴⁹⁴ Inscripciones hechas en el congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. Reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. A nombre de corporaciones, asociaciones, centros de enseñanza y periódicos, con expresión de los congresistas que la han representado.

Corporaciones, asociaciones y centros docentes:

- Ayuntamiento de Badajoz (Don Ricardo Castelo y Doña Walda Lucenqui).
- Ayuntamiento de Cáceres (Aparece un inscrito del que no se hace mención a su nombre).
- Escuela Normal de Maestros de Badajoz (Aparecen dos inscritos de los que no se hace mención a su nombre).
- Institución Libre de Enseñanza (Don Joaquín Sama).
- Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz (Don Valentín Suárez Quintero).
- Junta Local de Primera Enseñanza de Cáceres (Aparece un inscrito del que no se hace mención a su nombre).
- Junta Permanente de la Asociación de Maestros de Fregenal de la Sierra (Badajoz) (Don Miguel Pimentel y Donaire).
- Junta Provincial de Instrucción Pública de Badajoz (Don Luis Orozco Correa).
- Sociedad Económica de Amigos del País de Badajoz (Don Miguel Pimentel y Donaire, Don Leopoldo Miguel Guerra y Don Manuel Sáenz).

Periódicos:

- El Correo de Extremadura (Badajoz) (Don Carlos T. Gouval).
- El Magisterio Extremeño (Badajoz) (Don Miguel Pimentel y Donaire).

Si se consulta la lista general de los señores inscritos, como miembros del Congreso pedagógico hispano-portugués-americano, se pueden contabilizar los siguientes nombres, cuyo origen o relación se corresponde con la extremeña:

- Federico Abarrategui y Vicent, abogado y escritor de Badajoz.
- Mariano Aguas Monse, Catedrático del Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz.
- Aureliano Baltar y Bravo, maestro de Miajadas (Cáceres).
- Juan Campón Valiente, profesor de las Escuelas Normales de maestros y maestras de Cáceres.
- Ricardo Castelo, maestro de Badajoz.
- Juan de Cuadra y Aguirre, maestro de Cabeza del Buey (Badajoz).
- Nicolás Díaz Pérez, maestro y escritor pedagógico (su inscripción en el congreso está hecha desde Madrid pero es nacido en Badajoz).
- Enrique Fargués, Catedrático del Instituto de Segunda Enseñanza de Don Benito (Badajoz).
- Francisco Fernández Robles, maestro de los Santos de Maimona.

- Cristina García, directora de la Escuela Normal de maestras de Badajoz
- Urbano González Serrano, Catedrático del Instituto de San Isidro en Madrid, natural de Navalморal de la Mata (Cáceres).
- Carlos Gouval, director del periódico El Correo de Extremadura (periódico editado en Badajoz).
- Ramón Hermida y Romero, Licenciado en Ciencias, de Don Benito (Badajoz).
- Luis Hermida y Villegas, Licenciado en Derecho y en Filosofía y Letras, de Don Benito (Badajoz).
- Enrique Iglesias, Catedrático del Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz.
- Walda Lucenqui de Pimentel, regente de la Escuela Normal de maestras de Badajoz.
- Leopoldo Miguel Guerra, profesor en Badajoz.
- Luis Orozco y Correa, secretario de la Junta Provincial de Instrucción Pública de Badajoz.
- Enrique Peñuela, licenciado en derecho y en Filosofía y Letras, de Don Benito (Badajoz).
- Miguel Pimentel y Donaire, director del periódico El Magisterio Extremeño (periódico editado en Badajoz).
- Ricardo Plasencia, maestro de Ceclavín (Cáceres).
- José María Pontes y Abarrasategui, licenciado en Derecho y Filosofía y Letras, de Badajoz.
- Pedro Redondo y Población, Inspector de Primera Enseñanza de Badajoz.
- Maximiano Rodríguez, Inspector de Primera Enseñanza de Cáceres.
- Visitación Rodríguez, maestra de Tamurejo (Badajoz).
- Arturo Roig, maestro de Calera de León (Badajoz).
- Manuel Sáenz, ingeniero de Badajoz.
- Joaquín Sama, profesor de la Institución Libre de Enseñanza, en Madrid, pero natural de San Vicente de Alcántara (Badajoz).
- Ignacio Suárez, Doctor en Ciencias Exactas, de Mérida.
- Valentín Suárez Quintero, Catedrático del Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz.
- Juan Uña Gómez, Consejero de Instrucción pública y profesor de la Institución Libre de Enseñanza en Madrid, pero natural de Maguilla (Badajoz).

La primera de las secciones del congreso estuvo orientada a temas relacionados con la Enseñanza Primaria. El Presidente de honor de esta sección fue: el Sr. D. Santos María Robledo, Inspector general de primera enseñanza. La mesa de discusión estuvo constituida por las siguientes personalidades: D. José María Pontes, Maestro normal y Profesor de las Escuelas de la Asociación para la Enseñanza de la mujer, que actuó como presidente; D.^a Carmen Rojo, Directora de la Escuela Normal Central de Maestros; D. J. A. Simoes Raposo y D. José Hilario Sánchez (Profesor de El fomento de las Artes) vicepresidentes; D. Pedro Izquierdo Ceacero, Maestro de las Escuelas de la Casa Real; D.^a Concepción Sáiz Otero, Profesora de la Escuela Normal Central de Maestras; D. Eugenio García Barbarin, Maestro de las Escuelas superiores municipales de Madrid; y D.^a María Carbonell Sánchez, Maestra de las Escuelas públicas de Valencia, que ejerció las funciones de secretaria.

Tal y como se señala en las actas del congreso, el tema general fue el siguiente: *Bases capitales para un buen sistema de educación primaria y medios prácticos de desenvolverlas*. Esta denominación general contuvo distintas temáticas más específicas:

1^a. Carácter y organización que corresponden á las Escuelas Normales y manera de establecer las prácticas de la enseñanza que necesitan hacer los alumnos de ellas. ¿Cómo ha de procederse para que las Normales continúen ejerciendo su influencia sobre los Maestros que formen y las Escuelas que éstos regenten?

2^a. Organización que deba adoptarse para la inspección de la primera enseñanza, á fin de que pueda ejercer una constante y eficaz acción pedagógica sobre las Escuelas. ¿Debe encomendarse á la mujer la inspección de las Escuelas de niñas?

3^a. Requisitos que deben exigirse para el ejercicio de la primera enseñanza pública y privada. Por quién, cómo y de qué manera deben nombrarse y pagarse los Maestros públicos.

4^a. Bases en que debe descansar la organización pedagógica de las Escuelas y materias y ejercicios que debe comprender el programa para que resulte una educación completa. Necesidad y modo de establecer relaciones entre las Escuelas y las familias de los alumnos.

5^a. Medios de promover la educación física en general, y de implantarla en las Escuelas. Ejercicios corporales más adecuados en éstas. Información acerca de los juegos infantiles en los países que concurren al Congreso.

6^a. Elementos que deben concurrir á ingresar en las Escuelas un buen régimen higiénico, y modos prácticos de utilizarlos. Manera más adecuada de proceder, respecto de la enseñanza de la Higiene para que los escolares se la asimilen y la practiquen.

7º. Medios más adecuados para la educación y cultura de los sordomudos y los ciegos⁴⁹⁵ (p. 21).

Esta sección llama la atención, no solo por la importante temática desarrollada y discutida en la misma, sino también por la opinión de distintas personalidades provenientes de Extremadura.

Juan Campón Valiente, profesor de las Escuelas Normales de maestros y maestras de Cáceres, contestaría en el congreso poniéndose en contra de quienes no defendían que fuese necesario la posesión de título y solo la certificación de haber cursado las asignaturas de la primera enseñanza, enaltecendo además la figura y funciones del Magisterio de primera enseñanza.

Miguel Pimentel Donaire, uno de los representantes de Badajoz en el congreso, señaló una serie de conclusiones acerca de la reforma de la organización interior de las actuales Escuelas primarias, procurando dotar a este organismo de un sentido más racional y pedagógico. Para ello, señaló como necesario no superar el número de treinta alumnos por maestro, mejorar las condiciones de amplitud y salubridad de los locales de enseñanza, incorporar con carácter reglamentario y pedagógico los paseos y las excursiones escolares. Además, el mobiliario y el material de enseñanza debían reunir las condiciones higiénicas adecuadas y no solo las propias para la instrucción, y la labor de la Escuela debía dividirse por cursos escolares, que la ley de julio de 1887 determinó, y que acotaba con las vacaciones de verano. En cuanto al número de cursos ordinarios, estos debían ser tres y, uno más en casos que así fuese posible, cada curso escolar debía contener a los alumnos cuyo desarrollo físico y moral pudiera continuar con fructífero resultado. Por otro lado, si el número de alumnos excediera el máximo recomendable, este curso debería ser dividido en dos, cumpliéndose paralelamente el programa establecido. En cuanto al sistema de organización por secciones, este debía verse reducido al de cursos para mejor resolución, disciplina y orden cíclico de la enseñanza.

Una vez que se discutieron distintas cuestiones al tema cuarto de esta primera sección, Walda Lucenqui de Pimentel fue una de las encargadas de establecer conclusiones sobre las ideas planteadas. Estas se centraron en torno a la formación de la mujer, para la cual, se expresó señalando que su instrucción en la escuela primaria debía dividirse en dos periodos: un primer

⁴⁹⁵ *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. Reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. Trabajos preparatorios del Congreso, Actas y Resúmenes generales.* (1894). Madrid: Librería de la viuda de Hernando y C.ª, p. 21.

periodo de cultura general, común a todas las niñas de seis a once años y, un segundo periodo especial, de ampliación o superior comprendido entre los once y los catorce. Entre las materias que compondrían el periodo de cultura general, se encuentran las que tienen que ver con la mejora del bienestar familiar, es decir, materias como la lectura, la escritura, la religión y moral, el lenguaje, la aritmética, la higiene y economía doméstica, juegos infantiles, conversaciones y excursiones escolares, entre otras. Dependiendo de las aptitudes de las niñas en este periodo, se establecería la extensión y grado de especificidad en las materias del segundo periodo. En este, las materias serían las siguientes: revisión de los contenidos del periodo anterior, nociones de geografía e historia, conocimientos prácticos de historia natural, de física y química, música y dibujo aplicado a las labores.

En una de las sesiones de esta primera sección, se presentó una enmienda que se encuentra relacionada con la inspección de las Escuelas de niñas y que, entre otros participantes, también fue firmada por Miguel Pimentel y por Walda Lucenqui. En la enmienda aceptada rezó lo siguiente: «En las poblaciones donde haya por lo menos diez escuelas de niñas, se creará una Inspección especial á cargo de una Profesora con el mayor título que se concede en la Escuela Central de Maestras y en las mismas condiciones que para las Inspecciones de maestros»⁴⁹⁶. Así mismo, esta sesión terminará con la votación y redacción de las conclusiones finales que, en el caso de Miguel Pimentel, pondría objeto junto con algunos participantes más. En el caso de este, no estuvo de acuerdo con la conclusión quinta y pidió que su voto constase en contra. La conclusión expresó lo siguiente: «Los Inspectores gozarán de inamovilidad y no podrán ser separados sin previa formación de expediente, con audiencia del interesado y consulta del Consejo de Instrucción Pública»⁴⁹⁷.

Volviéndose a la discusión del tema primero de la sección, relativo a la organización de las Escuelas Normales, Walda Lucenqui tomó la palabra como regente de la Normal de Maestras de Badajoz. Puso en conocimiento de los allí asistentes su opinión acerca de las deficientes condiciones en que se encontraban las Escuelas Normales de Maestras de provincias, poniendo el acento en la falta de personal propio y en las insuficiencias del plan de estudios. Además de esto, señaló la necesidad de exigir mayor preparación para el ingreso en las Normales, el programa de estudios debía estar orientado no

⁴⁹⁶ *Ibídem*, p. 32.

⁴⁹⁷ *Ibídem*, p. 33.

solo a la aplicación de usos domésticos, sino también a que estos usos fueran extraíbles al bien de la economía familiar, que fuesen capacitadores para la obtención de una profesión. Consideró indispensable la mayor dotación de profesorado, así como una estructuración de los programas de estudio en la que se separaran las asignaturas de Ciencias y de Letras. Así mismo, se pronunció contra la tendencia de reducir el número de Escuelas Normales en el conjunto del Estado, pidiendo además que se aumentará el número de Escuelas Normales de Maestras en las provincias donde no estuviesen creadas aún. Finalmente terminó su alocución, enumerando una serie de ventajas para la defensa del magisterio, que tuvo como raíz la armonización de la Inspección facultativa provincial con las escuelas Normales.

Por otro lado, y para finalizar esta sección analizada del Congreso, entre las Memorias, Dictámenes, Monografías y otros trabajos presentados a la sección primera –siendo estas de representación extremeña– podemos enumerar las siguientes:

- Memorias relativas al tema segundo:

Redondo y Población (D. Pedro), Inspector de primera enseñanza de Badajoz. Este presenta el trabajo que lleva por título, *Proyecto de organización de la Inspección provincial de primera enseñanza.*- Badajoz, 28 de julio de 1892. (Manuscrita).

- Memorias y trabajos varios:

Díaz y Pérez (D. Nicolás), escritor pedagógico y Maestro superior de primera enseñanza. –*Enseñanza laica en España, su origen y vicisitudes, sus aspiraciones y fundamentos pedagógicos.*– Madrid 10 de septiembre de 1892. (Manuscrita).

Pimentel Donaire (D. Miguel), director de El Magisterio Extremeño. –*La Escuela primaria ante el problema religioso.*– 1892. (Manuscrita).

La siguiente sección en la que la palabra extremeña se oyó en el Congreso fue la dedicada a la enseñanza superior. Se centró el análisis sobre lo expuesto, en este sentido, por Joaquín Sama. El presidente de honor de la mesa fue el Sr. Don José Manuel Piernas (Catedrático de la Universidad Central). Don José Rodríguez Carracido, también Catedrático de la misma universidad fue presidente, acompañado del Sr. Pinheiro Chagas (de procedencia portuguesa), el Dr. Cincinato Da Costa (de Brasil) y Don Manuel Torres Campos (Catedrático de la Universidad de Granada), que actuaron como vicepresidentes. Los señores Don Rafael Altamira (abogado y secretario del Museo Pedagógico de Madrid), Don Adolfo Posada (Catedrático de la Universidad de Oviedo), Don

Aniceto Sela (catedrático de la misma universidad) y la Sra. Doña Matilde Padrós (Doctora en Medicina y Cirugía); fueron los encargados de asumir la secretaría de la mesa de discusión.

Tal y como se señaló en las actas del congreso, el tema general fue el siguiente: *Bases fundamentales de la organización universitaria*. Esta denominación general contenía distintas temáticas más específicas:

- 1º. Carácter de los estudios universitarios. Relación entre las enseñanzas facultativas y profesionales.
- 2º. ¿Debe existir separación entre las Facultades de Letras y de Ciencias?
- 3º. Modos cómo pueden contribuir las Universidades á la cultura general.
- 4º. Organización del trabajo científico. Clases prácticas y establecimientos auxiliares.
- 5º. Pensiones y Asociaciones escolares.
- 6º. Juicio acerca del sistema general de exámenes.
- 7º. Procedimientos más adecuados para la formación y la elección del Profesorado de la enseñanza superior.
- 8º. La educación física en relación con este grado de la enseñanza. Ejercicios corporales más a propósito. Información acerca de los juegos físicos propios de este grado en los países que concurren al Congreso.
- 9º. Relación internacional de universidades. Validez de los estudios y grados académicos⁴⁹⁸.

Sama habló junto a los señores Lozano, Soler, Giner de los Ríos, Cossío y Posada. El tema discutido fue la educación física, los juegos corporales y las rutinas de higiene en los centros escolares. Los campos escolares, las excursiones y los juegos se llevaron todo el protagonismo. Sama intervino para aludir a la necesidad higiénica y saludable del baño.

También intervino Joaquín Sama en la sección quinta, relativa a la enseñanza de la mujer. El presidente de honor de la mesa fue Don Juan Facundo Riaño (Consejero y ex Director de Instrucción Pública y Ministro del Tribunal Contencioso-administrativo). Actuó como presidente Don Manuel Ruiz de Quevedo (abogado y presidente de la Asociación matritense para la enseñanza de la mujer); como vicepresidentes, la Sra. Doña Emilia Pardo Bazán (publicista), la Sra. Doña Bertha Wilhelmi de Dávila y Don Rafael Torres Campos (Profesor de la Asociación Matritense para la enseñanza de la mujer y de la Escuela Normal Central de Maestras); y como secretarios Don Luis Ballesteros (Maestro de las Escuelas de Madrid y profesor en el Fomento de

⁴⁹⁸ Ibídem, p. 80.

las Artes), la Srta. Doña Asunción Vela (Profesora y Secretaria de las Escuelas de la matritense para la enseñanza de la mujer), Srta. Doña María Fernández (maestra de las Escuelas públicas de Madrid) y la Doctora Doña Concepción Aleixandre (médico-auxiliar del hospital de la Princesa de Madrid).

Tal y como se señaló en las actas del congreso, el tema general fue el siguiente: *Concepto y límites de la educación de la mujer y de la aptitud profesional de ésta*. Esta denominación general contenía distintas temáticas más específicas:

- 1º. Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y la del hombre.
- 2º. Medios de organizar un buen sistema de educación femenina, y grados que esta debe comprender. Cómo pueden utilizarse los organismos que actualmente la representan en punto á la cultura general.
- 3º. Aptitud de la mujer para la enseñanza. Esferas a que debe extenderse.
- 4º. Aptitud de la mujer para las demás profesiones, y límites que conviene fijar en este punto.
- 5º. La educación física de la mujer⁴⁹⁹.

Sama señaló en sus alocuciones la consideración de igualdad entre el hombre y la mujer. Partiendo de esa premisa se descartaba su inferioridad injustamente impuesta a lo largo de la historia. Ya en un plano educativo, Sama se centró en la necesidad de cuidar de la salud y del físico de las niñas. Señaló acciones que debían llevarse a cabo en la rutina escolar semanal: excursiones, salidas al campo, colonias escolares, la toma de baños, etc. Así mismo contestó a quienes recomendaban la utilización de aparatos gimnásticos que no en todas las ocasiones se podía tomar esa opción por la economía de las escuelas. Mientras, el juego al aire libre, el paseo y la excursión o el baño, eran más factibles e igual de saludables en términos generales.

Entre las Memorias, Dictámenes, Monografías y otros trabajos presentados desde Extremadura a la sección quinta, se encontraban las de:

- Memorias relativas al tema quinto:

Sama (D. Joaquín), Profesor de la Institución Libre de Enseñanza. Ponente. Madrid 10 de octubre de 1892 (Manuscrita.)

Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. Reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. Trabajos preparatorios del Congreso, Actas y Resúmenes generales. (1894). Madrid: Librería de la viuda de Hernando y C.ª.

⁴⁹⁹ *Ibíd*em, p. 104.

4.3.2. Organización del Congreso Pedagógico Provincial de Cáceres

Presentados dos antecedentes de congresos pedagógicos celebrados en clave nacional e internacional, cabe detenerse ahora en lo construido en la región. La organización de este evento estuvo a cargo de la Inspección y la Asociación Provincial del Magisterio de Cáceres. No obstante, del estudio del libro de actas publicado con motivo de la celebración⁵⁰⁰, se han podido obtener una serie de claves que sitúan la creación de este como resultado de un sentimiento provocado por las acciones e intentos de participación en organismos de base institucionista. Ni mucho menos se está señalando que este congreso pueda venir directamente de ahí, sino que en el sentimiento de los organizadores se percibe un influjo, un compartir de ese mismo ideal de renovación. Esta argumentación nace de lo que se señala a continuación. En el organigrama del congreso aparecen nombres de personalidades que, en su momento, solicitaron beca a la Junta para Ampliación de Estudios para ir como pensionados al extranjero, publicaron en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza o que fueron misioneros con posterioridad en las Misiones pedagógicas realizadas por Extremadura.

Juvenal de Vega y Relea, Inspector Jefe provincial de Primera Enseñanza fue Presidente de la Comisión organizadora del congreso. Como ya se señaló con anterioridad, escribió un artículo en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Además, se le concedería una pensión que solicitó a la JAE en 1935 e igualmente sería uno de los artífices de una de las misiones organizadas por tierras extremeñas. Escribió el prólogo de la versión publicada del Congreso donde hizo referencia tanto a una frase de Giner de los Ríos como al perfeccionamiento indefinido de la humanidad, idea de conexión krausista⁵⁰¹. Así mismo, fue Secretario general del congreso y ponente en la Sección Segunda: *Colaboración del maestro y del médico en la obra de la educación de la infancia escolar*; presentando la conferencia: «La inspección médico-escolar: medios prácticos para implantarla eficazmente»⁵⁰².

⁵⁰⁰ *Primer Congreso Pedagógico de Cáceres 1929*. (1930) organizado por la inspección y por la asociación provincial del magisterio de Cáceres. Cáceres: editorial Sánchez Rodrigo Serradilla.

⁵⁰¹ Prólogo escrito por Juvenal de Vega y Relea publicado en: *Primer Congreso Pedagógico de Cáceres 1929* (1930) organizado por la inspección y por la asociación provincial del magisterio de Cáceres. Cáceres: editorial Sánchez Rodrigo Serradilla.

⁵⁰² *Primer Congreso Pedagógico de Cáceres 1929* (1930) organizado por la inspección y por la asociación provincial del magisterio de Cáceres. Cáceres: editorial Sánchez Rodrigo Serradilla, pp. 79-90.

Eduardo Málaga y García, profesor de la Escuela Normal de Maestros de Cáceres, fue Vicepresidente de la mesa de la Sección Primera: *Contribución de la escuela primaria a la extinción del analfabetismo*. En su relación con organismos e iniciativas de base institucionalista destaca que fue pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios⁵⁰³ y Misionero de las Misiones Pedagógicas en la región extremeña.

Antonio Silva Núñez, Director del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Cáceres, fue Vocal del congreso y Presidente de la Sección Tercera: *Los problemas del estudio y de la selección de los niños*. Además ofreció una conferencia en el último día de celebración titulada: «Estructura del Átomo». Antonio Silva Núñez sería solicitante de una beca a la JAE que lamentablemente no fue concedida⁵⁰⁴.

Florencio García Rubio, Maestro Nacional de Arroyo del Puerco y miembro del grupo de Maestros Nacionales de la Comisión Provincial del Magisterio de Cáceres, fue Vocal de la Comisión organizadora del congreso. Además fue ponente de la Sección Primera: *Contribución de la escuela primaria a la extinción del analfabetismo*; presentando en la misma el trabajo titulado: «Medidas de urgencia para hacer desaparecer el analfabetismo de los individuos que pasan de la edad escolar: misión del maestro y de la escuela en esta campaña»⁵⁰⁵. Como Antonio Silva, también solicitaría una pensión a la Junta que no le fue concedida⁵⁰⁶.

María Valdés Sanmartín, profesora de la Escuela Normal de maestros de Cáceres, sí lograría ser pensionada por la Junta para Ampliación de Estudios⁵⁰⁷. Fue Vicepresidenta de la mesa de la Sección Segunda: *Colaboración del maestro y del médico en la obra de la educación de la infancia escolar*.

Miguel Ángel Ortí Belmonte, Profesor de la Escuela Normal de Maestros de Cáceres, actuó en el congreso como Vicepresidente de la mesa de la Sección Tercera: *Los problemas del estudio y de la selección de los niños*.

⁵⁰³ V. apartado sobre Extremadura en los intentos de renovación educativa y científica de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

⁵⁰⁴ Ídem.

⁵⁰⁵ *Primer Congreso Pedagógico de Cáceres 1929*. (1930) organizado por la inspección y por la asociación provincial del magisterio de Cáceres. Cáceres: editorial Sánchez Rodrigo Serradilla, pp. 55-71.

⁵⁰⁶ V. apartado sobre Extremadura en los intentos de renovación educativa y científica de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

⁵⁰⁷ Ídem.

Solicitó ser pensionado a la JAE⁵⁰⁸ y fue miembro de las misiones por Extremadura.

Antonio de la Cámara Cailhau, como Miguel Ángel Ortí Belmonte, tampoco fue afortunado en su afán de viajar al extranjero⁵⁰⁹, aunque sí tuvo un papel importante en las Misiones por tierras extremeñas. Este Inspector de Primera Enseñanza de la Provincia de Cáceres fue Vicepresidente de la mesa de la Sección Cuarta: *La escuela primaria en sus relaciones con la administración y con la vida municipal*. Además de esto, fue ponente del trabajo: «Contribución de la escuela al estudio del niño; plan y métodos»⁵¹⁰, situado en la Sección Tercera: *Los problemas del estudio y de la selección de los niños*.

Filomena Serrano Moreno, Maestra Nacional, actuó como Secretaria de la mesa de la Sección Cuarta: *La escuela primaria en sus relaciones con la administración y con la vida municipal*. Como en casos anteriores, fue solicitante sin éxito de una pensión para conocer las escuelas de otros países de Europa⁵¹¹.

El mismo éxito obtuvo Eduardo Guija Morales, Médico Director de la Casa de Salud provincial de Plasencia. En el congreso dictó una conferencia titulada: «Plan de organización provincial para la selección y protección de los niños anormales y supernormales»⁵¹². (pp. 193-216) De la Sección Tercera: *Los problemas del estudio y de la selección de los niños*.

Antonio del Campo y Coria, era Médico del Instituto Provincial de Higiene. Fue Vicepresidente de la mesa de la Sección Tercera: *Los problemas del estudio y de la selección de los niños*. Además ofreció una conferencia final sobre: «Ideas e instituciones de higiene escolar en Norteamérica». Sabemos que solicitaría una beca a la Junta⁵¹³ y que sería misionero.

⁵⁰⁸ Ídem.

⁵⁰⁹ Ídem.

⁵¹⁰ *Primer Congreso Pedagógico de Cáceres 1929*. (1930) organizado por la inspección y por la asociación provincial del magisterio de Cáceres. Cáceres: editorial Sánchez Rodrigo Serradilla. pp. 144-168.

⁵¹¹ V. apartado sobre Extremadura en los intentos de renovación educativa y científica de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

⁵¹² *Primer Congreso Pedagógico de Cáceres 1929*. (1930) organizado por la inspección y por la asociación provincial del magisterio de Cáceres. Cáceres: editorial Sánchez Rodrigo Serradilla. pp. 193-216.

⁵¹³ V. apartado sobre Extremadura en los intentos de renovación educativa y científica de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Otro misionero fue Guillermo Gómez de la Rúa. Este Maestro Nacional de la escuela graduada de niños de Malpartida de Plasencia, presentaría ante los asistentes un trabajo titulado: «Enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela. Crítica de los métodos y procedimientos que actualmente se emplean y principios en que debe inspirarse un buen método para la enseñanza de estas materia a niños y adultos». Este perteneció a la Sección Primera: *Contribución de la escuela primaria a la extinción del analfabetismo*⁵¹⁴.

José Xandrí y Pich fue invitado al congreso. Este miembro de la Asamblea Nacional y presidente de la Asociación Nacional del Magisterio Primario era una figura notable que en distintas ocasiones organizó y coordinó grupos de maestros e inspectores en visitas a centros de enseñanza en el extranjero subvencionadas por la JAE⁵¹⁵. En el congreso ofreció una conferencia en el día de clausura titulada: «El ideal y la práctica en materia de educación».

Antonio Floriano Cumbreño, Profesor de la Escuela Normal de maestros y buen conocedor de la arqueología y el patrimonio histórico de la región extremeña, estuvo a cargo de la dirección y explicación de la excursión-visita a los monumentos de la ciudad de Cáceres. Antonio había sido Becario de Centro de Estudios Históricos-sección Arte, auspiciado por la Junta para Ampliación de Estudios. Y con posterioridad, solicitaría una pensión para viajar a las excavaciones arqueológicas que tenían lugar en la Italia romana. Sin embargo, no lograría hacer dicho viaje⁵¹⁶.

Por último, y para finalizar este recorrido por el organigrama del congreso, señalamos la figura de Julián Rodríguez Polo, profesor de Ciencias de la Escuela Normal de maestros y que fue también solicitante sin éxito⁵¹⁷ y misionero⁵¹⁸. En la clausura, en el Gran Teatro de Cáceres ofreció una conferencia sobre: «La degradación de la energía y el materialismo científico».

⁵¹⁴ *Primer Congreso Pedagógico de Cáceres 1929*. (1930) organizado por la inspección y por la asociación provincial del magisterio de Cáceres. Cáceres: editorial Sánchez Rodrigo Serradilla. pp. 20-35.

⁵¹⁵ V. apartado sobre Extremadura en los intentos de renovación educativa y científica de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

⁵¹⁶ Ídem.

⁵¹⁷ Ídem.

⁵¹⁸ Todos los componentes de la organización del congreso así como participantes del mismo, que han sido nombrados, y se ha hecho a su condición de misioneros, serán debidamente aludidos en apartado posterior sobre Misiones Pedagógicas.

4.3.3. *Análisis de las conferencias de extremeños relacionados con la JAE y las Misiones Pedagógicas*

La inspección médico-escolar: medios prácticos para implantarla eficazmente por Juvenal de Vega y Relea.

Juvenal de Vega y Relea parte del interrogante de por qué, habiendo el elenco de trabajos e investigaciones desde el siglo XIX en materia de higiene escolar, todavía en ciertos países y más en España, la inspección apenas cuenta con un buen sistema instaurado para llevar a buen destino esta función.

Preguntas como por qué aún no existe la figura de un médico en la Escuela o qué remedios deben ponerse en práctica para que este servicio se ofrezca con la mayor eficiencia posible, las trataría de poner en consideración Juvenal de Vega Relea en esta ponencia presentada al congreso.

La justificación de la presencia del médico en la escuela nace de la consideración de esta como modo de agrupación humana, donde tienen lugar enfermedades o afecciones que la figura sanitaria debe curar o prevenir. Así mismo, el componente de desarrollo biológico que se da en un aula tiene que ver con el grupo humano representado en la misma: niños. Esto quiere decir que los aspectos específicos de la edad van sujetos a una especialización del médico, y a una justificación intrínseca de la figura en este medio por la naturaleza de los individuos que trata.

Por otro lado, el maestro, ya sea por la ausencia del médico o por la mejor colaboración con este, debe poseer conocimientos y aptitudes de médico o de conocimientos asociados a la parte biológica de la infancia.

Así mismo, es cierto que desde que se empezaran a instaurar los servicios de inspección sanitaria en la escuela, han surgido episodios de conflicto entre maestro y médicos escolares, entre este y las familias o entre médicos escolares y médicos de familia. Pero todos ellos ya se empiezan a superar o suavizar. A ello contribuye el cambio de nomenclatura, pasando de denominarse «inspección médico escolar» a «servicio médico-escolar».

En el objetivo que se plantea para la institución escolar, es decir, el del desarrollo del niño, es necesaria una sinergia colaborativa, aprendizaje mutuo, entre médico y profesor. En este sentido Juvenal de Vega y Relea plantea como necesaria una preparación de ambas figuras:

Preparación para que surja desde el primer momento, entre médicos y maestros, una corriente de cordialidad y compenetración que tenga como meta

ideal el interés, supremo, a todos los demás intereses, del niño. Preparación para que el maestro amplíe los conocimientos biológicos que, como educador, tiene el deber y el derecho de poseer. Preparación para que también el médico adquiera los conocimientos pedagógicos y psicológicos que, para colaborar con el maestro, debe tener y de los cuales el médico general carece⁵¹⁹.

A parte de la colaboración en el aula que tiene que ver con la observación, prevención e indicaciones del médico, en colaboración con la figura pedagógica del maestro, surgen dos formas más de colaboración entre estas dos figuras: las colonias escolares de niños débiles y la selección de niños anormales y supernormales. La sinergia entre las dos figuras afecta a la buena realización de estas dos iniciativas de carácter médico-pedagógico.

Por último, Juvenal de Vega y Relea alude a una de las de las dificultades mayores que se asocian al funcionamiento de este servicio, la que tiene que ver con lo económico. Sin embargo, como acaba planteando el Inspector Jefe provincial de primera enseñanza, no es necesario dotar a todas las escuelas de una red de médicos o cuerpo sanitario escolar específico:

¿No hay en todos los pueblos médicos titulares, inspectores municipales de sanidad? Pues encárguense a esos médicos, bajo la dirección de la Inspección Provincial de Sanidad, de ese servicio, con una gratificación anual sobre su sueldo a cargo de los municipios, y el problema estará resuelto⁵²⁰.

Medidas de urgencia para hacer desaparecer el analfabetismo de los individuos que pasan de la edad escolar: misión del maestro y de la escuela en esta campaña por Florencio García Rubio.

Florencio García Rubio, Maestro Nacional de Arroyo del Puerco y miembro del grupo de Maestros Nacionales de la Comisión Provincial del Magisterio de Cáceres, parte del dato de las elevadas tasas de analfabetismo nacionales: un 57 %, de los cuales un 35 % han pasado la edad escolar.

En este sentido, abre su aportación al congreso ofreciendo la duda: de qué le sirve al pueblo ser soberano si no tiene cultura ni inteligencia para serlo.

Centrándose en el contexto extremeño y concretamente en la masa obrera analfabeta, establece la distinción del sector que se dedica al campo,

⁵¹⁹ *Primer Congreso Pedagógico de Cáceres 1929*. (1930) organizado por la inspección y por la asociación provincial del magisterio de Cáceres. Cáceres: editorial Sánchez Rodrigo Serradilla. pp. 84-85.

⁵²⁰ *Ibíd*em, pp. 87-88.

por ser la más castigada en los términos de esta lacra. Ello es así como alude el autor, por la condición tan dura de su trabajo y por el aislamiento al que se ven sometidos en la mayoría de los casos.

Sabiendo parte de las causas o problemáticas asociadas a esto, Florencio García plantea soluciones, medidas que le hagan frente. En este sentido formula varios escenarios clave: la escuela de adultos, el cortijo y el cuartel.

Florencio García señala que las escuelas de adultos cumplen una función importante, sí. Pero se topan con un obstáculo que en la mayoría de las ocasiones no son capaces de superar: el absentismo y abandono de aquellos campesinos de las aulas. Esto ocurre porque no ven en la escuela utilidad alguna para su oficio. Por ello es necesario cambiar los usos que se ofrecen en el aula, cambiar el objetivo de culturizar en una base general, por enseñar en la realidad del campesinado, es decir, enseñarles los nuevos adelantos científicos en materia agraria:

Esta escuela que acierte a trabajar de acuerdo con los intereses del agricultor, comenzará por dotarle de una técnica más científica para las labores de su profesión, y como consecuencia de este mejoramiento profesional, verá enriquecido y ampliado el estrecho círculo de su localismo habitual. Cuando el hombre rural haya elevado la categoría de su oficio en una aplicación de las ciencias físico-naturales, entonces sentirá la necesidad de una preparación y una cultura básica y acudirá voluntariamente a la escuela⁵²¹.

Tras una maniobra de atracción del campesinado al aula, mediante la especificación de los aprendizajes, la base de la cultura general no debe abandonar el horizonte. Por ello, a lo anterior se sumaría la creación de una «Junta contra el analfabetismo» integrada por las personas más cultas del municipio y amantes del progreso. Estas juntas serían un complemento interesante a las escuelas que impregnase el municipio de un ambiente de progreso. El autor propone gratificar a la figura del maestro por la coordinación y ayuda en este tipo de iniciativas que pasan las fronteras del edificio escolar.

¿Y qué ocurre con las gentes del campo que por su dedicación pasan jornadas y jornadas lejos de la posibilidad de asistir a la escuela? En esta misión, ya que la inhibición del Estado se hace patente, –todavía las Misiones Pedagógicas de la República no se habían puesto en marcha– Florencio García propone a los propios Municipios como herramienta por su proximidad al problema. Ellos conocen las deficiencias de aquellos que sufren las lacras del

⁵²¹ *Ibíd*em, p. 59.

analfabetismo y son quienes deben contribuir a erradicarlo. Pero su posición no es la única que posee fuerza en este sentido, los terratenientes, según explica el maestro, tienen también un papel que cumplir. Simplemente por el de su propia conveniencia, ya sea mediante la contratación de aspirantes de las guarderías rurales para que enseñen en los caseríos, o además mediante la posibilidad de trasladar a sus campesinos el periódico, para que conozcan los acontecimientos que ocurren más allá de sus límites.

Por último, el maestro Florencio plantea para el caso de los reclutas analfabetos la creación de un cuerpo del Magisterio Castrense, que dote de mayor rigor a las fuerzas del orden y la seguridad nacionales y complete el objetivo de erradicar el analfabetismo de aquellos que, por sus ocupaciones, no tiene las mismas posibilidades de afrontar tal circunstancia.

Contribución de la escuela al estudio del niño; plan y métodos por Antonio de la Cámara Cailhau

Antonio de la Cámara Cailhau dividió su intervención en dos partes. Una primera en la que justificó la importancia del estudio del niño en su individualidad y una segunda en la que aportó razonamientos de cómo la escuela debía contribuir a tal misión.

En este sentido comenzó planteando lo necesario de realizar un estudio detallado de cada niño para conocer su naturaleza, más cuando la pedagogía del momento estaba desterrando los viejos usos de la pedagogía antigua que veían al niño como sujeto pasivo, sujeto que había que encauzar.

Con ello advierte de la urgencia del estudio desde la cuna, para lo cual es muy aprovechable la colaboración entre maestro y familia:

Será necesaria una íntima compenetración entre padres y maestros, que los últimos con un punto de vista distinto al de los padres, pueden interpretar aquellos hechos reales observados por los primeros. El maestro que aspire a ser un excelente educador, nunca tendrá inconveniente en intentar y fomentar esta compenetración⁵²².

El niño es diferente al adulto, el adulto ya está formado mientras que el niño está formándose. Diferencias que se manifiestan en ámbitos físicos: crecimiento, metabolismo, la superficie de los órganos internos, la superficie de la piel, los

⁵²² Ibídem, p. 145.

actos reflejos, la actividad, la musculatura. Y también, en ámbitos que denomina el autor como psicológicos y psíquicos: inteligencia, memoria, imaginación, etc.

En este sentido las aportaciones del autor resumen la idea de que, herencia y medio, son igualmente influyentes:

Sin adoptar ninguna posesión extrema, sino armonizando, podemos concluir que herencia y medio son dos factores esenciales en la evolución del individuo y por consiguiente podrán nacer varias sugerencias con referencia a la educación; estudiando ambos factores, la herencia, no solamente para conocer las tareas patológicas que el niño pudiera traer al nacer, sino todas las actividades congénitas de sus antecesores inmediatos, y el medio en que vive y de que está rodeado el niño, habremos adelantado mucho para conocer su naturaleza, y estaremos en camino seguro para orientar su educación, bien favoreciendo por herencia y medio, o bien tratando de anular otras perjudiciales sugeridas por esos mismos factores⁵²³.

Entrando de nuevo en la parte física del niño y su estudio, de acuerdo al ambiente escolar, surge de nuevo la cuestión del crecimiento que el autor la enlaza con lo que denomina «moblaje escolar». Siguiendo las aportaciones de Domingo Barnés y su obra *El desenvolvimiento del niño* y el autor francés P. Godin *El crecimiento durante la edad escolar*; Antonio de la Cámara Cailhau va analizando los periodos de crecimiento del niño y las medidas y formas de proceder en la escuela.

De nuevo en la parte psicológica, el autor se detiene en la observación del desarrollo en este aspecto del niño, para lo cual, partiendo de los trabajos de Koffka, *Bases de la evolución psíquica. Introducción a la psicología infantil*, Anselmo González, *Técnica de psicología experimental sin aparatos*, o Ferrière, *El alma del niño a la luz de la ciencia*; plantea la contraposición comparativa de distintos métodos de la aplicación a esta empresa: el método puramente objetivo, el método combinado, objetivo-subjetivo y, el método puramente subjetivo, descriptivo. Así como de las distintas etapas de desarrollo psicológico: sensorial, convencional, intuitiva, y racional.

Ya entrando en la segunda parte de su intervención, Antonio de la Cámara planteó que el estudio del niño se puede hacer desde tres puntos de vista concretos: el racial, el somático y el psíquico. Estos elementos deben ser atendidos tanto desde la colaboración familiar, anteriormente aludida, mediante la toma de datos previos al contacto con el niño, como desde la propia observación del maestro.

⁵²³ Ibídem, p. 149.

El autor se plantea el siguiente interrogante: ¿cuáles son las trabas que sufre la escuela actual para el estudio del niño? A lo que responderá, que el elevado número de niños por aula, o lo que es lo mismo, la falta de escuelas, la falta de orientación para un correcto registro paidológico que fuera más allá de la hoja de matrícula o la excesiva rigidez de la organización escolar y, falta de la libertad y autonomía que necesita el niño; son algunas de las rémoras que se dan actualmente. Respecto a esto último, Antonio de la Cámara reivindicó la mirada a los que eran entonces los grandes protagonistas del movimiento de la Escuela Nueva, a Dewey, Montessori o Decroly y se basó en las ideas del institucionista L. Santullano y su obra *La autonomía y libertad en la educación*, señalando que «las realizaciones de esta Nueva educación están orientadas y organizadas con vistas al estudio del niño»⁵²⁴.

Por último, puntualizará que en la observación durante los episodios de juego o el dibujo, estará la clave de obtener muchos datos para el conocimiento del niño. En este sentido expresará:

La observación del niño en el juego debe hacerse con cautela pues si los niños se sienten vigilados muy de cerca, no se divierten libremente, o se esconden al jugar. Es preciso que los ojos del maestro vean todo el mundo y no espanten a nadie. También por el dibujo podemos estudiar al niño. Se ha puesto de manifiesto el valor psicológico del dibujo libre, considerado como medio de expresión; (...) Los dibujos del niño nos enseñan no solamente sus condiciones de dibujante, sino que nos indican también, por sus detalles, cuales son las particularidades de los diferentes objetos que impresionan más al niño y despiertan su atención⁵²⁵.

Plan de organización provincial para la selección y protección de los niños anormales y supernormales por Eduardo Guija Morales

Eduardo Guija Morales se enfrentó a la situación de atender a los niños denominados entonces como «anormales y supernormales o superdotados», aportando una serie de iniciativas aglutinadas en torno a una idea: la creación de una Liga provincial pro niños anormales y superdotados. Previamente, en su exposición, habló de los antecedentes en la atención de este tipo de personas, tanto a nivel histórico como internacional. Desde esta reflexión previa, realizó una enumeración de propósitos y formas organizativas que se encuadraron en la gestión de dicha empresa.

⁵²⁴ *Ibíd.*, p. 163.

⁵²⁵ *Ibíd.*, p. 166.

Lo primero que solicitaría es la oficialidad del proyecto, avalándose mediante la creación de un comité protector configurado por autoridades médicas, pedagógicas y jurídicas. Ello conllevaría la creación de instituciones y centros específicos para atender a los niños con los mejores profesionales médicos y pedagógicos posibles. Así mismo, tanto la labor social como técnica serían un pilar fundamental, estableciendo una campaña de sensibilización e información, así como de preparación y formación de los profesionales que trabajarían en los centros especializados que se fueran creando. Esto debe por tanto ser auspiciado por un tejido económico que sustente la red de trabajo de la Liga. Todo con el objetivo de mejorar una difícil situación, no solo pedagógica de las escuelas, sino también médico social.

Enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela. Crítica de los métodos y procedimientos que actualmente se emplean y principios en que debe inspirarse un buen método para la enseñanza de estas materia a niños y adultos por Guillermo Gómez de la Rúa

Este maestro se presentó humildemente abriendo además la primera sección del congreso. A lo largo de su disertación realizó una crítica reflexiva, mesurada de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Pero no terminó aquí, aportó fecundas ideas para mejorar las técnicas de enseñanza en este sentido.

En primer lugar, señaló que la enseñanza del lenguaje debía partir de lo que el niño dibuja, de lo que su imaginación le transmite y de lo que comunica con su trazo sencillo. A partir de entonces, debe establecerse una simultaneidad entre esta forma de comunicación primaria y los aprendizajes de la escritura y la lectura: una triada que debe mantenerse unida. Desde esta premisa, en lugar de comenzar con las letras y el silabeo, se ha de presentar al niño palabras y frases que expresen un significado, una idea que el alumno pueda captar y que tenga relación con una forma de pensamiento concreto. Es a partir de ahí, cuando se podría pasar al análisis de la palabra o frase, cuestión que de primera instancia es más abstracta. En cuanto a la caligrafía, planteó el maestro que debían abandonarse los trazos superfluos e innecesarios por la simplicidad en el trazo. Las letras, propuso, deben ser al principio solo minúsculas, presentándose las mayúsculas después, progresivamente. Una progresión sencilla, que también debe seguirse tanto en el orden de aparición de nuevas letras como en la separación de renglones en los ejercicios de escritura. Una vez asimilados los primeros rudimentos de la escritura, se pueden poner en manos de los niños

las primeras fuentes de lectura, siempre adecuadas temáticamente, sencillas y de tamaño amplio. En esta etapa no solo deben cuidarse los hábitos de pronunciación, también se ha de hacer especial consideración al contenido de las lecturas, el cual no debe ser repetitivo sino promotor de la curiosidad. Para esto último, el maestro debe ser cuidadoso en la selección así como en el ejemplo dado de lectura, llevando siempre una buena entonación y ritmos, haciendo buen uso de la observación para detectar errores y comentando y aclarando el contenido de lo leído.

Finalmente, no se olvida de la enseñanza a los adultos, sobre lo que señaló que puede aplicarse el mismo proceder, siendo como elemento diferenciador, la opción de quitar la fase simbólica del dibujo.

Portanto, distintas intervenciones que aglutinadas en este evento pedagógico celebrado en la localidad de Cáceres, trataron de potenciar la reflexión educativa y social. El cúmulo de personalidades y de ideas sin duda, cumplen un interesante papel dentro de la historia de la educación de la localidad, convirtiéndose por unos días, en centro de la renovación pedagógica extremeña.

4.4. Las Misiones Pedagógicas en Extremadura

A principios del siglo XX España era un país cuyos índices de desarrollo, tanto económico como cultural, eran aún notablemente inferiores respecto al de los países europeos más avanzados. A ello la II República trató de poner solución con políticas económico-sociales que favorecieron a amplios sectores del campesinado y otros grupos de trabajadores. Fue su empeño el desterrar el analfabetismo y la incultura de una España a todas luces atrasada y pobre. En ese marco se coloca un ambicioso plan de alfabetización, de educación y de política científica, reconocido en la Constitución de 1931, creando escuelas allí donde no existían, bibliotecas, casas del pueblo, centros culturales, donde se impartían clases y se realizaban actividades musicales, literarias, teatrales, culturales de todo tipo (Gimeno Perelló, 2011). Fruto de una política por el desarrollo cultural emergente, que ya venía amasándose en los antecedentes de las acciones de la ILE y la JAE, se crea en 1931 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes por el Gobierno republicano, y por el Decreto de 29 de mayo de 1931, el Patronato de las Misiones Pedagógicas. Su finalidad fue:

llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en las localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos de avance universal, de modo que los pueblos todos

de España, aun los más apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos⁵²⁶.

El Patronato trabajó en base a tres ejes: el fomento de la cultura general, la orientación pedagógica, y la educación ciudadana. Las actividades de las misiones pedagógicas se incardinaron dentro de estas líneas de acción propuestas por el Patronato (Esteban Mateo y Serra Pons, 1994). Manuel Bartolomé Cossío fue el presidente del Patronato, el vicepresidente Luis Álvarez Santullano, el secretario Rodolfo Llopis, y los vocales: Marcelino Pascua, Francisco Bamés, Antonio Machado, Lucio Martínez, Luis Bello, Pedro Salinas, Enrique Rioja, Juan Uña y Sarthou, Oscar Esplá, Ángel Llorca, José Ballester, Amparo Cebrián y María Luisa Navarro. El Patronato se instaló en los locales del Museo Pedagógico, disponiendo de un crédito de 300.000 pesetas para gastos, con cargo al presupuesto del Ministerio, hasta que se conozcan las cantidades que se le asignen en los Presupuestos del Estado (Canes, 1993).

Una de las claves del éxito de las Misiones, cuyas peticiones al Patronato para llevar las escuelas ambulantes crecieron desde su puesta en marcha (González Rucandio, 2011), fue la selección de los misioneros. No se mandó a «señoritos», sino a personal sin complejos y sin una pizca de pedantería, con sentido de fraternidad y capacidad de comunicación. Se evitaba el lucimiento, prefiriéndose cuidar las condiciones humanas de cada misión en lugar de realizar una actividad voluminosa pero superficial (Otero Urtaza, 1987).

Canes (1993) nos describe el proceder de las misiones antes de su puesta en marcha. Con afán previsor se elaboraba un informe que se hacía llegar al Patronato con datos sobre la geografía, economía, cultura y transportes a utilizar en la zona donde se pretendía desarrollar la misión. Además, debía rellenarse un cuestionario que acompañaba a la solicitud. Una vez aprobada y designado a los misioneros, salía hacia su destino. Como comenta López Cobo (2007), las Misiones recorrieron buena parte del territorio nacional, aumentando el radio de acción de las misiones con los meses y los años de actividad del Patronato. Desde las comarcas más próximas a Madrid hasta las provincias más alejadas.

En lo concerniente a las actividades y servicios realizados durante las misiones, Sánchez Llamas (1994) nos señala siete como las más destacadas: la creación de bibliotecas; el descubrimiento a las gentes de obras de la

⁵²⁶ Patronato de Misiones Pedagógicas. *Memoria de actividades desde septiembre de 1931 a diciembre de 1933*, p. 3.

música para ellos desconocida o fuera de su consumo habitual, el cine y las proyecciones fijas, el coro y el teatro, el museo circulante, el guiñol y los cursos para maestros. En muchas de estas actividades predominó el carácter juglaresco propio del medievo, acertadamente elegido por los creadores y partícipes de las misiones por la naturaleza y disposición del público al que iban dirigidas (Otero Urtaza, 1987).

Las Misiones Pedagógicas fueron capaces de establecer una biblioteca en el 11,3 % del total de escuelas primarias existentes en España en tan solo cinco años de vida. Instalándose en localidades menores de 5.000 habitantes y preferentemente en aldeas de 50, 100 y 200 personas. Su mala comunicación impedía el acceso a la cultura, de modo que el establecimiento de estas bibliotecas acercaba el saber a zonas muy deprimidas de la España de entonces. Como nos describen Boza y Sánchez (2004), cada biblioteca recibía una caja que contenía una colección de 100 volúmenes de sólida encuadernación, acompañados de talonarios para el préstamo, fichas especiales para la estadística, hojas de papel para forrar los libros y registros con indicaciones para el cuidado de los mismos. Las bibliotecas, durante la jornada laboral, estaban al servicio de los escolares y como complemento a la docencia. Una vez terminadas las tareas en el campo, se abría para que el resto de los vecinos pudiese consultar las obras en la escuela o llevárselas a casa en préstamo (Boza y Sánchez, 2004). Lamentablemente con el conflicto bélico de 1936 el bando franquista actuó rápidamente. Incautaron y destruyeron todas las obras de matriz socialista o comunista halladas en las bibliotecas que encontraban a su paso (Salaberría, 2001).

En cuanto al servicio de música, fue un servicio de menor difusión y complementario a las bibliotecas. Se repartieron gramófonos y colecciones de discos por las escuelas rurales, quedando a cargo del maestro nacional (Otero Urtaza, 1987). Los niños solían oír la música en la escuela y los adultos en sus horas libres, sobre todo, al llegar la noche y los días festivos (Canes, 1993).

Siguiendo el trabajo de López Cobo (2007), hemos de decir que el servicio de cine llevó a las zonas rurales más desprovistas películas de todo tipo: ciencias naturales, agricultura, sanidad, historia, ficción (cómic principalmente y de dibujos animados). También se realizó una importante labor de recopilación con metraje grabado, que junto a los documentos fotográficos configuran un interesante compendio de costumbres rurales, paisajes y gentes de la España de entonces.

Por otro lado, tanto la actividad de coro, como la de teatro, fueron una de las actividades que mayor expectación generaron en los pueblos. La candidez de los rostros que veían representadas historias de distinto tipo, mediante un montaje sobrio de fondos y representado al aire libre, encarnó la distracción en muchos casos nunca experimentada en quienes dedicaban su vida al trabajo para sobrevivir. Los actores, como señala Canes (1993), fueron estudiantes de diversas escuelas y facultades de Madrid. La escuela o el ayuntamiento lo utilizaban como improvisado vestuario.

La idea de llevar la cultura a aquellos que no la tenían pasa, sin ninguna duda, por ofrecer la posibilidad de apreciar obras de arte pertenecientes a la pintura. A ello el museo circulante dedicó su fin. Con esa premisa llevó una muestra de lo mejor del patrimonio artístico nacional. Debido a los problemas de transporte y de acceso a espacios adecuados para colgar los cuadros, el Museo tuvo que funcionar según ciertas condiciones especiales como comenta Dennis (2011). Los cuadros, protegidos en grandes cajas de madera, se transportaban en camiones alquilados al lugar elegido y luego se colgaban en el local más apropiado. Este podía ser el salón del Ayuntamiento o la Escuela. Las obras representadas eran copias excelentemente ejecutadas por estudiantes de bellas artes, o profesores que prestaban su talento para ofrecer al público menos elitista las obras de arte que a priori no podían disfrutar por su condición y contexto.

Cuando las rutas generaban dificultades de desplazamiento y el teatro y coro no podían llegar a tales aldeas, el Guiñol surgía como complemento más llano y austero de representación de historias. Los argumentos de las farsas, cuentos u otras representaciones fueron preparados por los misioneros que, como alude Canes (1993), se vieron obligados a improvisar en no pocas ocasiones ante las reacciones del público.

Además de todo ese compendio de actividades, se celebraron cursos para maestros. Ejemplo de ello es el que tuvo lugar en San Martín de Valdeiglesias (Madrid). Fue el primero de ellos, y se celebró del 16 al 23 de diciembre de 1932. Este y el resto de los celebrados presentaba la siguiente normativa: limitación del número de maestros, selección del personal previa propuesta de la Inspección, selección de materiales y encadenamiento orgánico de los temas, sustitución del tipo de conferencia por el de conversación, realizaciones personales de trabajo como complemento a los temas teóricos, e invitación a los maestros elegidos a sufragar sus gastos⁵²⁷.

⁵²⁷ *Ibíd.*, p. 129.

Para terminar, señalar la recopilación de datos que realiza Salaberría (2001). Y es que, en el bienio de 1932-1933, setenta misiones recorrieron 300 pueblos, donde el teatro y el coro actuaron 115 veces (179 hasta 1934 y 286 hasta octubre de 1936); se instaló 60 veces el museo ambulante (178 hasta 1936). En 1934 se realizaron más de 200 misiones. En los tres años se crearon más de 5000 bibliotecas; en los dos primeros años las 3000 bibliotecas creadas tuvieron 467.775 lectores con un total de 2.196.495 lecturas. Lamentablemente, como señala Gimeno Perelló (2011), la sublevación del ejército de ideología fascista disconforme con el Gobierno republicano y sus medidas dio inicio a una guerra civil entre los años 1936 a 1939, finalizando con el triunfo de los sublevados y la proclamación de una larga dictadura militar (1939-1975) que destruyó toda la obra de las misiones instaurando un nacional catolicismo imperante y rupturista con toda la etapa anterior.

El destacado proyecto de las Misiones Pedagógicas llevado a cabo por el gobierno de la II República bajo la inspiración de los institucionistas, también llegaría a las necesitadas tierras extremeñas. Extremadura era uno de los ejemplos más claros de la España rural, analfabeta, abandonada a su suerte. Los misioneros llegaron a Extremadura y se encontraron caras de sorpresa, de esperanza, de asombro. Llegaron a una tierra donde muchos hombres, mujeres y niños se levantaban muchos días con poco que llevarse a la boca. La labor de llenar el espíritu tenía mayor valor si cabe ante este contexto.

Atendiendo a los datos disponibles en la memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas de 1931 a 1933, la obra de Otero Urtaza y García Alonso (2006) respaldada por la Residencia de Estudiantes, su web de base de datos⁵²⁸ y los estudios más localistas y específicos de Martín Ruano (2015) y Rodillo Cordero (1998); se ha establecido una clasificación de las misiones realizadas por Extremadura. En esta clasificación se han tenido en cuenta las fechas, localidades visitadas, los misioneros participantes y actividades realizadas. Un compendio de datos que tratará de reflejar otra realidad de base institucionista acontecida en la región.

En primer lugar, se ha de señalar que una figura importante ya mencionada con anterioridad, Juan Uña y Sarthou, formó parte de la comisión de este gran proyecto alfabetizador. Como se observa en las memorias del patronato creado por el Decreto de 29 de mayo de 1931, el presidente del

⁵²⁸ Archivo de las Misiones Pedagógicas CSIC. *Las Misiones Pedagógicas (1931-1936) Buscador de nombres, misiones y localidades en las que se celebraron las Misiones Pedagógicas*. Recuperado de: <http://bit.ly/2l37Hji>.

mismo fue Manuel Bartolomé Cossío. Uña y Sarthou conformaría este ilustre comisionado junto a Rodolfo Llopis y Ferrándiz, Marcelino Pascua y Martínez, Francisco Barnés y Salinas, Antonio Machado y Álvarez, Lucio Martínez Gil, Luis Bello y Trompeta, Pedro Salinas y Serrano, Enrique Rioja Lo Bianco, Oscar Esplá y Triay, Ángel Llorca y García, José Ballester Gonzalvo, Amparo Cebrián, María Luisa Navarro y Margothi y Luis Álvarez Santullano.

Misión	Misioneros	Localidad	Fecha	Actividad
Navas del Madroño	Antonio del Campo y Coria	Navas del Madroño	27/03/1932-01/04/1932	Servicio de Música ⁵²⁹ 23 proyecciones de películas
	Juvenal de Vega y Relea	Garrovillas	29/03/1932-30/03/1932	13 proyecciones de películas
	Elena Felipe González			
	Eduardo Málaga y García	Salorino		17 proyecciones de películas
	Miguel Ángel Ortí Belmonte			
	Julián Rodríguez Polo	Herreruela		5 proyecciones de películas
	Antonio Sánchez Barbudo			
	Abraham Vázquez	Piedras Albas	30/03/1932	7 proyecciones de películas
	María Zambrano			

En Extremadura tuvieron lugar tres Misiones relevantes y de solvente duración e influjo. La primera iniciada en Navas del Madroño en 1932: Tabla de elaboración propia.

Cabe centrar la mirada aquí, sobre aquel grupo humano que desempeñó la labor de misionero. Seis de los nueve misioneros que desarrollaron las actividades en estas localidades, participaron anteriormente en

⁵²⁹ La frecuencia de las audiciones y el número de oyentes dependieron de las ocupaciones agrícolas, pues se dio el caso de tener audiciones en días sucesivos pedidas por un buen número de oyentes, viéndose algunas veces hasta 300 o más personas escuchando el aparato. Gustaron mucho «La Danza Macabra», «La Dolores» y «La Danza de Anitra». Pero prefirieron los cantos populares, especialmente el llamado «cante flamenco» y las palabras de prohombres dirigidas al pueblo.

otras realidades de carácter pedagógico que ya hemos analizado. Por ejemplo, Antonio del Campo y Coria sería solicitante de una pensión a la Junta para Ampliación de Estudios y participante en el congreso pedagógico de Cáceres. Juvenal de Vega Relea, además de escribir un artículo en el BILE, obtendría pensión por la JAE. Elena Felipe González, además de ser residente en la Residencia de Señoritas, sería aspirante al Instituto-Escuela. Eduardo Málaga y García, sería pensionado por la JAE y organizador del congreso de Cáceres. Y por último, tanto Miguel Ángel Ortí Belmonte como Julián Rodríguez Polo, serían solicitantes de pensión a la Junta y participantes en el Congreso de Cáceres. Por tanto, como puede apreciarse, existió un germen extremeño que recibió las ideas de base institucionista, colaboró, se implicó y las desarrolló en la región y para la región extremeña.

Misión	Misioneros	Localidad	Fecha	Actividad
Castilblanco	José Aliseda Olivares	Castilblanco	22/02/1934	10 proyecciones de películas
		Valdecaballeros	23/02/1934	8 proyecciones de películas
	Eusebio Criado Manzano	Peloché	24/02/1934	7 proyecciones de películas
		Herrera del Duque	25/02/1934 – 01/03/1934	Servicio de Música
	Agustín Pérez Trujillo	Fuenlabrada de los Montes	25/02/1934	7 proyecciones de películas
	Juan Rodríguez Arias Bautista	Siruela	26/02/1934	8 proyecciones de películas
	Cristóbal Simancas	Helechosa	27/02/1934	3 proyecciones de películas
	Anselmo Trejo			

La segunda Misión tuvo lugar en Badajoz en 1934, iniciándose en Castilblanco: Tabla de elaboración propia.

La tercera Misión, de nuevo por Cáceres –aunque en algún momento cruzó a la provincia de Badajoz para visitar Alburquerque– se inició el 10 de marzo de 1934 en Valencia de Alcántara:

Misión	Misioneros	Localidad	Fecha	Actividad
Valencia de Alcántara	Antonio de la Cámara	Valencia de Alcántara y El Pino	10/03/1934-15/03/1934	Museo del Pueblo (guía por Miguel Ángel Ortí Belmonte) Conferencia con los maestros ofrecida por Juvenal de Vega y Relea Cine mudo Gramófono Guiñol Charlas sobre alcoholismo Lecturas de poseías a cargo de Carmen Muñoz
	Cailhau González			
	Guillermo Gómez de la Rúa	Albuquerque, Herrera de Alcántara y Membrío	15/03/1934-20/03/1934	Proyectado de películas, charlas y conferencias, audiciones.
	Juvenal de Vega y Relea	Albalá, Salvatierra de Santiago y Zarza de Montánchez	20/03/1934-27/03/1934	Museo del Pueblo Charla sobre puericultura Guiñol
	Rafael Dieste	Cáceres y Sierra de Fuentes	28/03/1934-10/04/1934	Inauguración de Misiones pedagógicas en el Ateneo Se organiza semana del Arte
	González	Talaván	10/04/1934-14/04/1934	Museo del Pueblo Charlas y conferencias Guiñol Proyectado de películas
	Lucas García Rol	Monroy, Hinojal y Santiago del Campo	14/04/1934-19/04/1934	Museo del Pueblo Espectáculo de fantoches Proyectado de películas
	Urbano Lúgrís	Navaconcejo (vienen de Piornal, casas del Castañar, El cabrero, Valdastillas, El Torno, Cabezuela del Valle y Jerte)	25/04/1934-04/05/1934	Museo del Pueblo Proyectado de películas Guiñol
	González			
	Carmen Muñoz	Excursión a Guijo, Tejeda y Aldea nueva		
	Manzano			
	Miguel Ángel Ortí Belmonte	Jarandilla	04/05/1934-08/05/1934	Museo del Pueblo
		Navalmoral de la Mata	10/05/1934-12/05/1934	Museo del Pueblo

Tabla de elaboración propia.

A esta misión se unieron Antonio de la Cámara Cailhau, quien fuera solicitante de pensión a la JAE y ponente en el congreso pedagógico de Cáceres y, Carmen Muñoz Manzano, quien fuera pensionada por la Junta para Ampliación de Estudios para visitar Francia.

Tras estas tres Misiones, tendrían lugar pequeñas iniciativas de estudiantes que aprovecharon sus vacaciones para desempeñar algunas labores de ilustración y entretenimiento cultural en varias localidades aisladas tanto de la provincia de Cáceres como de Badajoz.

Misión	Misioneros	Localidad	Fecha	Actividad
Trujillo-Guadalupe.	Estudiantes	Trujillo, Conquista de la Sierra, Puerto de Santa Cruz y Herguijuela, Ruano y La Cumbre y Guadalupe	03/01/1935-06/01/1935	Teatro y coro

Tabla de elaboración propia.

Misión	Misioneros	Localidad	Fecha	Actividad
San Pedro de Mérida-Torremejía	Estudiantes	San Pedro de Mérida, Valverde de Mérida y Torremejía	04/01/1936-05/01/1936	Teatro y coro

Tabla de elaboración propia.

Misión	Misioneros	Localidad	Fecha	Actividad
San Pedro de Mérida-Torremejía	Estudiantes	San Pedro de Mérida, Valverde de Mérida y Torremejía	04/01/1936-05/01/1936	Teatro y coro

Tabla de elaboración propia.

Misión	Misioneros	Localidad	Fecha	Actividad
Las Hurdes	Estudiantes	Localidades de la comarca	12/05/1936-04/06/1936	Cine y Música

Tabla de elaboración propia.

Además de las actividades ya aludidas, se crearon gran cantidad de bibliotecas, algo auspiciado por el Decreto de 7 de agosto de 1931.

Las Bibliotecas creadas en la provincia de Badajoz en 1932 ascienden a 23, en 1933 se crean 44 más y en el primer trimestre de 1934 ya se habían creado 22 bibliotecas. Por tanto, se consiguieron erigir un total –hasta ese momento– de 89 bibliotecas. Los municipios en las que fueron creadas las primeras bibliotecas, hasta 1933 fueron: Aceuchal, Alburquerque, Alconchel, Almendral, Almendralejo (2 bibliotecas), Azuaga (Casa del

Pueblo), Badajoz (5 bibliotecas, 4 en escuelas y 1 en el instituto de segunda enseñanza), Bienvenida, Burguillos del Cerro, Cabeza del Buey, Campanario (2 bibliotecas), Casas de Don Pedro, Castilblanco, Castuera, La Codosera, Don Benito.—Esparragosa de la Serena, Fregenal de la Sierra, La Garrovilla (2 bibliotecas), Granja de Torrehermosa, Guareña (1 biblioteca en la escuela y 1 en la Juventud Socialista), La Haba, Herrera del Duque, Higuera de Vargas, Hinojosa del Valle, Lobón, Llerena, Magacela, Malpartida de la Serena, Mérida, Monterrubio de la Serena (2 bibliotecas en las escuelas y 1 en la Casa del Pueblo), Olivenza, Peñalsordo, Puebla de Obando, Puebla de Alcocer, Puebla de la Reina (en la Casa del Pueblo), Puebla de Sancho Pérez, Rena, Ribera del Fresno, La Roca de la Sierra (en la Casa del Pueblo), Santa Amalia, San Vicente de Alcántara, Talarrubias, Tamurejo, Torre de Miguel Sesmero, Usagre, Valdetorres, Valverde de Llerena (1 biblioteca en la escuela y 1 en la Casa del Pueblo). Villafranca de los Barros, Villagonzalo, Villalba de los Barros, Villanueva del Fresno, Villar del Rey, Villarta de los Montes, Zarza Capilla, y Zarza de Alange⁵³⁰.

Por otro lado, en la provincia de Cáceres, el número de Bibliotecas en 1932 ascendía a 19, en 1933 se crearon 46 más y en el primer trimestre de 1934 ya se habían creado 17 bibliotecas. Por ello, consiguiendo un total hasta el momento de 82 bibliotecas. Los municipios en las que fueron creadas las primeras bibliotecas, hasta 1933 fueron: Albalá, Alcántara (en la Sociedad Obrera), Alcuéscar, Aldea centenera (2 bibliotecas), Aldea del Cano, Aldea Moret, Aldeanueva de la Vera, Aliseda (en la Federación local obrera), Almaraz de Tajo, Arroyo del Puerco (2 bibliotecas), Baños de Montemayor, Barrado, Cabezuela del Valle, Cáceres (3 bibliotecas), Cansa, Cañaveral (1 biblioteca en la escuela y 1 en la Casa del Pueblo), Carcaboso, Casares de las Urdes, Casas de Miravete (Casa del Pueblo), Casatejada, Cedillo, Coria, Eljas, Garganta la Olla (1 biblioteca en la escuela y 1 en la Casa del Pueblo), Gata, Hervás, Herrerueta, Huertas de Animas, Jaraíz de la Vera, Jarandilla, Jerte, Jola, Losar de la Vera, Madrigal de la Vera, Malpartida de Plasencia, Mata de Alcántara, Mirabel, Montánchez, Moraleja, Navas del Madroño, Pasarón, Peraleda de la Mata, Perales del Puerto, Estación de Plasencia Empalme (Para el sindicato de Obreros ferroviarios y convecinos), Piedras Albas, Portaje, Salorino (2 bibliotecas), Santa Cruz de Paniagua, Santiago de Carbajo, Talaván, Tejada de Tiétar, Torremenga, Valverde del Fresno, Villamiel (1 biblioteca en la escuela

⁵³⁰ *Patronato de Misiones Pedagógicas. Memoria de actividades desde septiembre de 1931 a diciembre de 1933, 1934*, p. 164.

y 1 en la Agrupación Obrera Socialista), Villa de Moraleja, Villanueva de la Vera y Zarza de Granadilla⁵³¹.

Por lo tanto, Extremadura fue un territorio que acogió las misiones con gran necesidad, cumplía el perfil de carencias culturales y sociales que daba significado a la obra del Patronato. Como se ha podido apreciar, hay una pulsión por parte el magisterio cacereño y de sus inspectores, muy a favor con esta línea, algo que se vio reflejado en las colaboraciones que con anterioridad y posteriormente desempeñarían cada uno de ellos. Entonces, se demuestra que fueron un nexo de unión entre las ideas de reforma y cultura provenientes de Madrid y de todo el influjo institucionista con la aldea más aislada del vasto territorio extremeño.

⁵³¹ Ídem.

BREVES APUNTES FINALES

Tan solo queda hacer una breve recapitulación sobre lo caminado entre estas páginas. El propósito fundamental de este estudio que ahora toca a su fin ha sido el de fundamentar la conexión entre la ILE y Extremadura desde una concepción holística. Esto ha significado optar por una integridad que va más allá de la suma de sus partes, analizando una sinergia que ofrece matices a la relación y sostenimiento del binomio.

Al inicio se presentó una necesaria introducción al lector donde se explicó lo que significó el krausismo para la Institución Libre de Enseñanza. Se ha reflexionado sobre la configuración de la filosofía krausista, ahondando en los matices y postulados más profundos de esta filosofía idealista, pero a la vez práctica y moralizante. Krause y después sus discípulos se encargarían de ofrecer una solución a los males que asolaba la humanidad, desde la profundidad e individualidad del «yo» más absoluto, hasta la armonización de todas las almas que conviven en el universo. Una filosofía con un marcado carácter metafísico y una integridad humana que avivaban las ascuas de la renovación.

Los devenires históricos y filosóficos hicieron que esta filosofía –criticada a menudo por su excelsa complejidad– se fundiera con otras corrientes que sin duda la enriquecieron. La corriente educativa personificada en el Fröebelismo hizo que muchos krausistas estuvieran más a favor de una concreción pedagógica de la filosofía en sí. Lo que dio una manifiesta evolución al krausofröbelismo. Por otro lado, la corriente científica, provocada por la introducción de las corrientes positivistas y las ideas del evolucionismo hicieron que el krausismo mutara, transformándose en el krausopositivismo, donde las ciencias sociales, las ciencias naturales, la psicología y sociología irrumpieron y complementaron el ADN reformista

y moral de la filosofía alemana. Por tanto, serán tanto el krausofröbelismo como el krausopositivismo las representaciones krausistas que se vivirán en el seno de la Institución Libre de Enseñanza.

La ILE recogió ese afán reformador y lo canalizó utilizando el instrumento de la educación. Con un corolario de influencias de la pedagogía moderna internacional, más el sólido sustento filosófico ya mencionado, se conformó una estructura que creció más allá del edificio de su escuela. En este sentido, ha sido fundamental el estudio de las distintas iniciativas creadas por las múltiples generaciones de institucionistas. Desde el Boletín de la Institución a las Misiones Pedagógicas, la ILE fue insuflando una pedagogía renovadora desde la vertiente privada hasta llegar a la pública en los años de la II República. Como se ha podido observar, han sido analizadas este tipo de estructuras para con posterioridad situar a los extremeños y extremeñas en algunas y tratar así de descubrir su papel desarrollado. Ello nos ha servido para armar un esqueleto no solo a nivel de conocimiento del marco contextual de la ILE, sino de entendimiento de las posteriores acciones y relaciones intelectuales labradas entre extremeños y extremeñas a lo largo de las generaciones.

A priori se ha presentado a la Extremadura decimonónica como una región atrasada, despoblada, sumida en la pobreza y en el subdesarrollo endémico de su población. Una población con enormes tasas de analfabetismo, rural y sin infraestructuras para la industria y las comunicaciones. Cuestión, que, sin duda, le hacía estar aislada del propio país en muchos aspectos. Ello beneficiaba y traía como consecuencia el ser esclava del poder autoritario de terratenientes y una burguesía caciquil que controlaba el poder político y a las masas. Sin embargo, una minoría de esa burguesía, preocupada no de lucrarse, sino de mejorar el colectivo extremeño, se hizo cargo de las nuevas formas de pensamiento que irrumpían en las esferas más progresistas del país. Los Tomás Romero de Castilla, Miguel Pimentel, Walda Lucenqui, Joaquín Sama, Juan Uña, Rubén Landa Coronado, Urbano González Serrano, son solo algunos nombres de esa intelectualidad extremeña que representaba esa pulsión.

Estas páginas han demostrado que existió una red de extremeños y extremeñas que a lo largo de los 60 años de vida de la Institución participó de su ideal, transmitiéndolo y preservándolo de manera continuada. Esta idea tiene un poder y relevancia capital. Hablamos de constatar que la relación entre Extremadura y la Institución Libre de Enseñanza no fue un hecho aislado. Vistos los episodios concretos a lo largo de los distintos capítulos y secciones es ineludible toparnos con una red, ahora visible, de extremeños y extremeñas en los distintos fenómenos institucionistas.

Lo interesante de ello es que en múltiples casos, la representación no se circunscribe a una única manifestación, sino que se repiten personalidades y organismos, produciéndose bastantes ejemplos de nudos de convergencia con interesante potencial. Repasemos algunos ejemplos a modo de recapitulación:

Joaquín Sama, fue accionista, bibliotecario, profesor, director pedagógico, escritor en el BILE, representante en los congresos pedagógicos, a parte de enlace entre la ILE y otros extremeños. Rubén Landa Coronado, accionista de primera hora, introdujo a sus hijos en el institucionismo no sólo a través de su suscripción al Boletín, sino llevando a Rubén, su hijo, a la Residencia de estudiantes y a Jacinta, su hija, a la de Señoritas. En el caso de Rubén, además ya había sido discípulo de Tomás Romero de Castilla en el Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz. Este último, representante máximo del krausismo en Badajoz y lector comprobado del BILE.

En el Boletín nos encontramos también al ya mencionado residente Rubén Landa, así como al hijo de otra importante figura extremeña, Juan Uña y Sarthou. Su padre, Juan Uña Gómez sería además de accionista y profesor, Rector de la ILE. Juntos, además de ser escritores en el BILE, fundarían en Santa Marta de los Barros la ya mencionada Escuela de párvulos al estilo institucionista. Una escuela homóloga a la que unos años antes había sido construida gracias a entre otros, al accionista y escritor del BILE Urbano González Serrano en Navalmoral de la Mata.

Navalmoral de la Mata, zona de Extremadura afectada por el paludismo y que sería objeto de estudio y recuperación de una de las instituciones colaboradoras de la JAE. Otras, como el Centro de Estudios históricos se dedicarían a una labor más agradable, recuperando trozos de nuestra historia. Pero historia, la de los Hernández-Pacheco, que dibujaron el mapa geológico de España y también el de Extremadura con sus expediciones durante su labor en el Instituto de Ciencias. Muchos de sus trabajos también quedaron reflejados en el Boletín, donde también nos encontramos con Juvenal de Vega y Relea. Este Inspector jefe de segunda enseñanza de Cáceres logró desde Extremadura la concesión de una pensión para viajar al extranjero. Con otros - que también intentarían ir como pensionados pero que no les fue concedida pensión-, sería capaz de armar un congreso pedagógico al estilo de los nacionales. Así como participar en las Misiones Pedagógicas.

En los congresos de 1882 y 1892 volvemos a encontrarnos a más figuras ya citadas, y también a Miguel Pimentel y a Walda Lucenqui, representantes de la defensa del magisterio extremeño, en masculino y en femenino. El factor

femenino tan denostado en la profesión docente resultó ser un ejemplo cuando hablamos de estructuras residenciales. En la Residencia de Señoritas nos encontramos con una red de mujeres dispuestas a formarse de manera integral. En esta institución viven un ambiente en el que se fomentaba el culto al estudio, pero también la fraternidad. Ellas y sus padres son reflejo de comunicación entre extremeños. La vía de afluencia a la Residencia parte de un «boca a boca» que también se vive en Extremadura.

La cuestión padre e hijo/a ya expresada, manifiesta un linaje extremeño-institucionista. Como en otras familias de la institución, los apellidos Sama, Uña, Landa o Hernández-Pacheco se entrecruzan y se mantienen vivos a lo largo de las décadas. Estos y otros ejemplos descritos a lo largo de estas páginas describen una situación en la que múltiples personalidades de la Extremadura decimonónica y del siglo XX se ven seducidas por un krauso-institucionismo que no rechazan y que además, desarrollan y perpetúan, siendo predicadores de su obra. Por tanto, queda reflejada una constante y creciente presencia extremeña en la ILE, representada en el encadenamiento de los distintos episodios y la representación durante distintas décadas y bajo distintas generaciones de esa conexión.

En definitiva, este trabajo ha resultado ser toda una prueba para conocer con creces el verdadero peso de Extremadura en la Institución y de esta en la propia región. A ello podemos contestar que ciertamente existió un compendio de hechos y personalidades que atestiguan la relevancia de esta conexión, poniéndola a la altura de la de otras zonas de España. Distintas particularidades que responden al hecho de que ciertamente hubo una relación sólida y duradera en el tiempo entre Extremadura y la ILE y que, además, toma un sentido superlativo cuando se juzga a través del interaccionismo de los mismos episodios entre sí.

La perspectiva holística ha conferido a este trabajo la posibilidad de tomar la relación entre la ILE y Extremadura como un rico acontecer en el que ambas partes se ven recompensadas de esa interacción. Extremadura recoge desde sus posibilidades socioeconómicas, culturales y educativas las ideas del krausismo y el institucionismo. Un proceso que evoluciona desde una mera introducción representada en una intelectualidad concreta, hasta manifestarse a lo largo de las décadas en realidades de naturaleza educativa, académica y alfabetizadora. En estas, la labor de Extremadura no se remite a un acto pasivo, sino que son los propios extremeños quienes ven en el krauso-institucionismo una fuente de recursos inagotable a utilizar, para mejorar la situación de la propia región.

Finalmente, es una realidad que aún se presentan interrogantes por abordar quedando aspectos a seguir investigando. Este trabajo ha pretendido ser un paso más en el conocimiento de la realidad institucionista y en el de la historia educativa de Extremadura. Quedan por estudiar las distintas trayectorias de vida de varios de los pensionados desde Extremadura por la Junta para Ampliación de Estudios. Por otro lado, son varias las residentes en las que se percibe cierta necesidad de un análisis con mayor profundidad. Ahondar en la biografía y actos pedagógicos desarrollados en sus carreras, dentro y fuera del cuerpo institucionista, es un campo de estudio que abre este estudio y que representa un punto y seguido dentro de este campo de trabajo.

Esta obra trata de ser desde hoy un lugar donde encontrar un constructo razonado sobre la ILE y Extremadura, ofreciendo un sentido pedagógico e histórico de este objeto de estudio. Se han planteado dudas e interrogantes que han sido clarificados, logrando objetivos científicos, académicos y personales que, sin duda, han dejado su impronta en sus páginas, en su autor y se espera que también en el lector.

APÉNDICES

Elenco de fuentes primarias

FUENTES MANUSCRITAS

- Archivo de la Real Academia de la Historia
 - *Correspondencia. Fondo Giner de los Ríos ARAH Caja 3.*
 - *Apuntes de Alumnos. Fondo Giner de los Ríos ARAH Caja 76.*
 - *Documentación relativa a la ILE: Alumnos. Fondo Institución Libre de Enseñanza ARAH Caja 21-23.*
 - *Listado de Alumnos. Fondo Cossío ARAH Caja 79.*
- Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Residencia de Estudiantes
 - *Expedientes de los solicitantes de pensión a la Junta para Ampliación de Estudios. Portal edad de Plata. Recuperado de: <http://bit.ly/2IMQGjo>.*
- Archivo de la Residencia de Señoritas. Fundación Ortega y Gasset-Gregorio Marañón
 - *Correspondencia ARS Cajas 20, 22, 23, 24, 27, 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 53, 55, y 57.*
 - Correspondencia notables Caja 20.
 - Correspondencia AB-ALV CAJA 22.
 - Correspondencia ALV-AZ CAJA 23.
 - Correspondencia BAC-BAS Caja 24.
 - Correspondencia CAR-CLA Caja 27.
 - Correspondencia CHA-DUT Caja 29.

- Correspondencia GAB-GAS Caja 32.
- Correspondencia HAD- IZ Caja 34.
- Correspondencia LAB-LOW Caja 36.
- Correspondencia LOW-MAR Caja 37.
- Correspondencia MAR-MON Caja 38.
- Correspondencia MON-NY Caja 39.
- Correspondencia 1926-1928 Caja 53.
- Correspondencia 1930 Caja 55.
- Correspondencia 1932 Caja 57.
- *Biblioteca Caja 4.*
- *Clases Biblioteconomía ARS Caja 13.*
- *Clases ARS Caja 6.*
- *Expedientes ARS Caja 62 y 64.*
- *Clases Caja 11.*
 - Clases (1921-1922) ARS Caja 11.
 - Clases (1922-1923) ARS Caja 11.
 - Clases (1923-1924) ARS Caja 11.
 - Clases (1924-1925) ARS Caja 11.
 - Clases (1925-1926) ARS Caja 11.
 - Clases (1926-1927) ARS Caja 11.
 - Clases (1927-1928) ARS Caja 11.
 - Cursos (1928-1929) ARS Caja 11.
 - Clases (1929-1930) ARS Caja 11.
 - Clases (1930-1931) ARS Caja 11.
 - Clases (1931-1932) ARS Caja 11.
 - Clases (1932-1933) ARS Caja 11.
 - Clases (1933-1934) ARS Caja 11.
 - Clases (1934-1935) ARS Caja 11.
 - Clases (1935-1936) ARS Caja 11.
- Registro de Fundaciones de Extremadura
 - *Documentación sobre vida jurídica de La Fundación Tercero-Torres de Santa Marta de los Barros (Badajoz). En proceso de catalogación.*
 - Clasificación de la Fundación.
 - Libro de cuentas años 1914-1933.
 - Testamento de los benefactores.
 - Estatutos de la Fundación.
 - Fotografías.
 - Planos de la edificación.

Transmutación de fines.

- Fondo de la Fundación Concha
 - *Libro de visitas de las Escuelas.*
 - *Cuaderno de los objetos enseres, menaje, material de enseñanza y mobiliario adquirido para dicho establecimiento por la testamentaria Concha y entregados con la garantía de este recibo, al Director y Conserje para su uso, custodia y conservación. Navalmoral de la Mata de Enero de 1885.*
 - *Libro de matrícula de las escuelas de Párvulos. Comienza el uno de octubre de 1931.*
 - *Álbum de la inauguración.*

FUENTES IMPRESAS

- Biblioteca Virtual de Prensa Histórica

Revista de Extremadura: Ciencia y Arte. Órgano de las Comisiones de Monumentos de las dos provincias, Cáceres, 1899. BVPH Revista Extremadura Año 1, n.º 1. Recuperado de: <http://bit.ly/2IR0Pxz>.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Madrid, 1890-1936. BVPH BILE, n.º 310-918. Recuperado de: <http://bit.ly/2miaVc0>.

- Biblioteca Nacional de España

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Madrid, 1877-1890. BNE 1364, n.º 1-309.

- Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e investigaciones científicas. Residencia de Estudiantes.

Memorias de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas desde el año 1907 hasta los cursos de 1933 y 1934. Recuperado de: <http://bit.ly/2ILW3RK>.

Otras publicaciones digitales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Revista Residencia. Recuperado de: <http://bit.ly/2mvpqGj>.

- Bibliografía clásica

Congreso Nacional Pedagógico de 1882. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa: notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea.

Centro de Altos Estudios para el Fomento de las Artes y de la Estética.
Madrid: El Fomento de las Artes.

Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. Reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. Trabajos preparatorios del Congreso, Actas y Resúmenes generales. (1894). Madrid: Librería de la viuda de Hernando y C.^ª.

Diccionario histórico, biográfico, crítico y bibliográfico de autores, artistas y extremeños ilustres. De Nicolás Díaz Pérez, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Álvarez Sermanos. 1888, 2 Tomos.

Patronato de Misiones Pedagógicas, septiembre de 1931, diciembre de 1933. 1934.

Primer Congreso Pedagógico de Cáceres 1929. (1930) Organizado por la inspección y por la asociación provincial del magisterio de Cáceres. Cáceres: editorial Sánchez Rodrigo Serradilla.

FUENTES DIGITALES

- Archivo Digital del Congreso de los Diputados.

Congreso de los Diputados. Histórico de Diputados de 1810 a 1977.

Recuperado de: <http://bit.ly/2l37VjG>.

- Archivo Digital Provincial de la Diputación de Badajoz.

Diputación Provincial. Histórico de Diputados de la A a la Z. Recuperado

de: <http://bit.ly/2m1W4BL>.

- Fundación Giner de los Ríos

Personas que ocuparon cargos de responsabilidad en la Institución Libre de Enseñanza y en las colonias escolares desde 1876 a 1936. Fundación Giner de los Ríos. Recuperado de: <http://bit.ly/2myqzMh>.

- Archivo de las Misiones Pedagógicas CSIC

Las Misiones Pedagógicas (1931-1936) Buscador de nombres, misiones y localidades en las que se celebraron las Misiones Pedagógicas. Recuperado de: <http://bit.ly/2l37Hji>.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J. L. (1989). Filosofía de la Institución Libre de Enseñanza: el krausopositivismo. En J. A. Ferrer Benimeli (coord.), *Masonería política y sociedad*, Vol. 1 (pp. 405-418). Córdoba: Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española.
- Abellán, J. L. (1984). *Historia crítica del pensamiento español, Tomo IV: liberalismo y romanticismo (1808-1874)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ahrens, H. (1873). *Curso de Psicología*. Trad. Lizárraga, G. y Suárez, V. Madrid.
- Alejo Montes, F. J. (2013). La Institución Libre de Enseñanza en España. Extremadura. En J. García-Velasco y A. Morales Moya (coords.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Vol. 2 La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española* (pp. 349-359). Madrid: Fundación Giner de los Ríos-Acción Cultural Española.
- Alonso, L. y Martín Sánchez, M. A. (2012). El liberalismo y el nacimiento del sistema educativo en España. En M. A. Martín Sánchez (coord.), *Historia de la Educación en Occidente. Teorías, métodos y prácticas educativas*. Saarbrücken: Académica Española.
- Andrino Hernández, M. (1986). Navarro Zamorano y los orígenes del krausismo en España. *Revista de estudios políticos*, 53, pp. 71-100.
- Aubert, P. (2007). ¿A la Sorbona, a Marburgo o a la Alpujarra? La Junta para Ampliación de Estudios. *Circunstancia*, 14, pp. 1-31.
- Ayala Vicente, F. (2002). Orígenes del movimiento obrero en Extremadura. *Revista de estudios extremeños*, 58(1), pp. 171-184.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Ballarín, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 245-260.

- Ballester, R. y Perdiguero, E. (1998). Salud e instrucción primaria en el ideario regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza. *Dynamis*, 18, pp. 25-50.
- Batanaz Palomares, L. (1982). *La Educación española en la crisis de fin de siglo (los Congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba: Diputación Provincial.
- Blasco Carrascosa, J. A. (1980). *Un arquetipo pedagógico pequeño-burgués: (teoría y praxis de la Institución Libre de Enseñanza)*. Valencia: Fernando Torres.
- Boza, M. y Herrador, M. A. (2004). Las bibliotecas en las misiones pedagógicas. *Boletín de la Asociación andaluza de bibliotecarios*, 74, pp. 41-51.
- Cacho Viu, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*. Madrid: Rialp.
- Calderón España, M. C. (2009). La educación de los sordomudos y ciegos en el BILE. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 35-46). Universidad Pública de Navarra.
- Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista complutense de educación*, 4(1), pp. 147-168.
- Cantizano, B. (2004). La mujer en la prensa femenina del siglo XIX. Ámbitos, 11-12, pp. 281-298.
- Cantón Mayo, I. (1989). Manuel Bartolomé Cossío y la Fundación Sierra Pambley. *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, 76(29), pp. 1-16.
- Capel, R. M. (2009). El archivo de la Residencia de Señoritas. *Patrimonio en la Escuela*, 11, pp. 156-161.
- Capellán, G. (1998). La renovación de la cultura española a través del pensamiento alemán: Krause y el krausismo. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, 22, pp. 137-154.
- Capitán, A. (1994). *Historia de la educación en España, II: Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- Castellanos López, J. A. (2015). *Quién fue quién en la Transición en Castilla-La Mancha (1977-1982) (Vol. 134)*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Checa Godoy, A. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Colmenar, M. C. (2007) Aportaciones pedagógicas de las primeras mujeres becadas por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *XIV Coloquio de Historia de la Educación*, Guadalupe (Cáceres) del 25 al 28 de junio de 2007 / coord. por Sánchez Pascua, F. Alejo Montes, F. J., Calvo Población, G. F. Lucero Fustes, M. Oria Segura, M. R., Iglesias, E. Vol 1, pp. 77-91.
- Colom, A. y Domínguez Rodríguez, E. (1997). Introducción a la política de la educación. Barcelona: Ariel.
- Cortijo, E. (2008). La masonería en la provincia de Cáceres: Logias y nombres propios. En E. Cortijo (coord.), *Masonería y Extremadura* (pp. 229-299). Cáceres: Ateneo de Cáceres. Caja de Ahorros de Extremadura.
- Cossío M. B. (2007). *El maestro la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. En E. Otero (ed.), Madrid: Ssecretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia y Biblioteca Nueva.
- De Azcárate, P. (1969). Gumersindo De Azcárate. *Estudio biográfico documental*. Madrid: Editorial Tecnos.
- De Azcárate, P. (1967). *La cuestión universitaria. Epistolario de Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón. Introducción, notas e índices*. Madrid: Tecnos.
- Delgado Criado, B. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona: Ariel.
- Delgado Criado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América*. Vol. 3. Morata: Fundación Santa María
- Dennis, N. (2011). Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas. *Escritura e imagen*, 7, pp. 15-26.
- De Vega, J. (1934). Las actividades del mutualismo y de la previsión escolar en relación con las exigencias del desenvolvimiento infantil y con las modernas tendencias pedagógicas *Asamblea de Mutualidades Escolares celebrada en Madrid los días 20, 21, 22, y 23 de junio de 1934*
- De Zulueta, J. (1997). Significado de Joaquín Sama en los inicios de la Institución Libre de Enseñanza. En *Joaquín Sama y la Institución Libre de Enseñanza*. Actas del Congreso organizado por la Consejería de Educación y Juventud de la Junta de Extremadura, enero 1995. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Díaz, E. (1999). Krausismo e Institución Libre de Enseñanza: pensamiento social y político. En E. M. Ureña y P. Álvarez Lázaro (eds.), *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*. (pp. 217-242). Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia de Comillas.

- Díaz, E. (1983). *La filosofía social del krausismo español*. Valencia: Fernando Torres-Editor.
- Domínguez Rodríguez, E. (2002). Origen y evolución de las instituciones educativas españolas hasta la Ley General de Educación. En A. J. Colom (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación* (pp. 266-286). Barcelona: Ariel.
- Domínguez Rodríguez, E. (1996). Joaquín Sama: pedagogo reformista. *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, 14-15, pp. 333-349.
- Esteban Mateo, L. y Serra Pons, I. (1994). La política Educativa: las Misiones Pedagógicas (1931-1936). En B. Delgado Criado (coord.), *Historia de la educación en España y América*, Vol. 3. (pp. 815-818) Morata: Fundación Santa María.
- Esteban Mateo, L. (1990). *El Krausismo la Institución Libre de Enseñanza y Valencia*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Esteban Mateo, L. (1985). El krausismo en España: teoría y circunstancia (I). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 4, pp. 97-118.
- Esteban Mateo, L. (1978). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)*. Valencia: Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
- Expósito, E. (1995). *Temas clave de la constitución española: la libertad de cátedra*. Madrid: Tecnos.
- Fernández Fraile, M. E. (2005). La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 53, pp. 19-46.
- Fernández Poza, M. (2007). El debate educativo de finales del ochocientos y el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. Extraordinario, pp. 81-92.
- Fundación Pablo Iglesias. Recuperado de: http://www.fpabloiglesias.es/archivo-y-biblioteca/diccionario-biografico/biografias/14523_diaz-marta-pinilla-manuel-lucio.
- García Corrales, P. (2007). Juan Uña Gómez: *Un extremeño en la Institución Libre de Enseñanza*. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- García del Dujo, A. (1985). El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Historia de la Educación*, 4(22), pp. 169-182.

- García, E. (2005). *Teaching and learning in two languages*. New York: Teachers College Press.
- García Pérez, J. y Sánchez Marroyo, F. (1984). Extremadura a fines del s. XVIII y comienzos del XIX: conflictos campesinos, crisis agrarias, crisis de subsistencia y agobios fiscales. *Norba. Revista de historia*, 5, pp. 213-234.
- Garrido, J y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, pp. 151-166.
- Gimeno Perelló, J. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Nuevo derecho*, 6(8), pp. 175-192.
- Giner de los Ríos, F. (1886) La enseñanza confesional y la Escuela. En *Estudios sobre educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Giner de los Ríos, F. (1876). Los católicos viejos y el espíritu contemporáneo. *Estudios filosóficos y religiosos*.
- Gómez García, M. N. (1983). *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Gómez Molleda, M.^a (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC Escuela de Historia Moderna.
- González Rucandio, V. (2011). Crónica de las misiones pedagógicas en Cantabria. *Cabás*, 6, pp. 1-22.
- Guerra, F. (2003). *La medicina en el exilio republicano*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Gutiérrez Zuluaga, (1987). *El programa pedagógico de Giner de los Ríos. Un educador para un pueblo*. Madrid: UNED.
- Hernández Díaz, J. M. (2012) Alice Pestana, educadora portuguesa republicana en la ILE. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, pp. 257-273.
- Hernández Fraile, P. (1987). Museo pedagógico nacional. *Boletín de la Anabad*, 37(4), pp. 615-620.
- Jiménez Fraud, A. (1972). *La Residencia de Estudiantes. Visita a Maquiavelo*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Jiménez García, A. (1996). *El krausopositivismo de Urbano González Serrano*. Badajoz: Departamento de publicaciones de la Excm. Diputación de Badajoz.

- Jiménez García, A. (1986). *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Jiménez-Landi, A. (2010). *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza (1896-1939)*. España: Tébar.
- Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente* (4 tomos). Madrid: Complutense.
- Krause, K. C. F. (1811). *Das Urbild der Menschheit*, 2.^a edición, Dresden.
- Lafuente, E. (1980). Sobre los orígenes de la psicología en España. El papel del movimiento krausista. *Estudios de Psicología*, 1, pp. 139-147.
- López Casimiro, F. (2008). Enseñanza laica y masonería en Badajoz durante la Restauración. En J. A. Ferrer Benimeli (coord.), *Masonería, política y sociedad* (pp. 429-448). Zaragoza: Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española.
- López Casimiro, F. (2007). Con ocasión de un centenario: Eduardo Baselga y el republicanismo extremeño. *Revista de Estudios Extremeños*, 63(1), pp. 163-186.
- López Cobo, A. (2007). Por caminos de piedra, charcos y olvido: repertorios de la cultura universal: las Misiones Pedagógicas de la II República española. *Pandora: revue d'études hispaniques*, 7, pp. 83-98.
- López Cobo, A., y Basabe, N. (2007). La residencia de señoritas. La contribución de la JAE a la educación de la mujer. Despejo y disposición. La educación de la mujer española entre dos siglos. *Circunstancia*, 5, pp. 1-19.
- López García, A. (2002). Educación y liberalismo institucionista durante la Restauración canovista: José Castillejo. *Espacio, Tiempo y Forma*, 15, pp. 157-179.
- López Morillas, J. (1980). *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Mainer, J. y Mateos, J. (2007). Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 191-214.
- Marín Eced, T. (2011). Viajeras-exploradoras de cultura. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 24, pp. 191-206.
- Marín Eced, T. (1987). La pedagogía europea importada por los becados de la JAE (1907-1937). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6, pp. 261-278.

- Martín Buezas, F. (1978). *El krausismo español desde dentro. Sanz del Río, autobiografía de intimidad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Martínez-España (1935). Noticia sobre la Asociación Nacional del Magisterio Primario. *Revista de Primera Enseñanza. Propiedad y órgano del magisterio de la provincia*, 1088, 1-8.
- Martínez López, D. (2005). Sobre familias, elites y herencias en el siglo XIX. *Historia contemporánea*, 31, pp. 457-480.
- Martín Ruano, S. (2015). El paso de las misiones pedagógicas por Extremadura. *Revista de estudios extremeños*, 71(1), pp. 377-398.
- Martín Ruano, S. (2003). *El estudio del medio ambiente en la Institución Libre de Enseñanza: un antecedente de educación ambiental en España*. Madrid: Editora Regional de Extremadura.
- Martínez Medrano, E. (1999). El boletín de la Institución Libre de Enseñanza. BILE. *Contextos educativos: Revista de educación*, 2, pp. 71-78.
- Mayordomo, A. (1987). Un nuevo centro de enseñanza: el Instituto Escuela. En J. Ruíz Berrio, A. Tiana y O. Negrín (coords.), *Un educador para el pueblo: Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionalista* (pp. 131-148). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Merinero Martín, M. J. y Sánchez Marroyo, F. (1990). El monopolio del poder en la Extremadura contemporánea. *Espacio, Tiempo y Forma Serie V, H.ª Contemporánea*, t. 3, pp. 101-117.
- Merino Morales, J. C. (2012). El BILE en el siglo XXI. *Historia Actual Online*, 27, pp. 189-202.
- Molero Pintado, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montañés Rodríguez, J. (1989). *Urbano González Serrano y la introducción del positivismo en España*. Cáceres: Institución Cultural «El Brocense».
- Montero, M. (2009). El acceso de la mujer española a la universidad y su proyección en la vida pública (1910-1936). Comparación de las iniciativas de Pedro Poveda y de la Institución Libre de Enseñanza. *AHlg*, 18, pp. 311-324.
- Morales Gil, F. J. (2006) L'irruption du Français fondamental en Espagne : un vent de modernité dans l'enseignement franquista. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36.
- Moreno Martínez, P. L. (2009). De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936). *Historia de la Educación*, 28, 135-159.

- Negrín, O. (1992). Las tesis educativas renovadoras de Juan F. Ferraz en el congreso pedagógico hispano-portugués-americano de 1892. *Coloquios de Historia Canario Americana*, 10(10), pp. 1053-1076.
- Olaya, D. (1991). Alberto Jiménez Fraud y la Residencia de Estudiantes. *Ensayos Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 5, pp. 101-110.
- Ontañón, E. (2007). El Instituto-Escuela, una experiencia educativa ejemplar. *Circunstancia*, 5(14), pp. 1-5.
- Orden Jiménez, R. V. (1999). La relación de intimidad del hombre con Dios: el panenteísmo de Krause. En Ureña, E. M. y Álvarez Lázaro, P. (eds.). *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*. (pp. 243-275). Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia de Comillas.
- Osto, L. (1991). *Joaquín Sama*. Badajoz: Departamento de Publicaciones, Diputación Provincial de Badajoz.
- Otero Urtaza, E (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: trayectoria vital de un educador*. Madrid: CSIC.
- Otero Urtaza, E. (1987). Sentido y alcance de las Misiones Pedagógicas. En E. Otero Urtaza (coord.), *Un educador para el pueblo: Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionalista* (pp. 231-246). Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Otero Urtaza, E y García Alonso, M. (eds.). (2006). *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales; Residencia de Estudiantes.
- Otero Urtaza, E., Navarro Patón, R., y Basanta Camiño, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), pp. 140-157.
- Palacios, L. (1988). *Instituto-Escuela: historia de una renovación educativa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Payo De Lucas, J. P. (2012). La concepción antropológica en el krausismo de Krause: una visión del hombre. *Thémata. Revista de Filosofía*, 43, pp. 193-199.
- Payo De Lucas, J. P. (2009). *La antropología de Francisco Giner de los Ríos (El problema del hombre)*. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Pecellín, M. (2001). *Pensadores extremeños*. Badajoz: Universitas.
- Pecellín, M. (1987). *El Krausismo en Badajoz: Tomás Romero de Castilla*. Cáceres: Editora Regional de Extremadura.

- Perejón, A. (2013). La fecunda etapa docente, investigadora y social de Eduardo Hernández-Pacheco en el Instituto de Córdoba, entre 1899 y 1910. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural. Sección Geológica*, 107, pp. 5-56.
- Pereyra, M. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España. *Historia de la Educación*, 1(16), pp. 145-168.
- Pérez González, F. T. (1997) *Joaquín Sama y la Institución Libre de Enseñanza*. Actas del Congreso organizado por la Consejería de Educación y Juventud de la Junta de Extremadura, enero 1995. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Pérez-Villanueva, I. (1990). El liberalismo institucionista en la Residencia de Estudiantes. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 8, pp. 77-88.
- Porto Ucha, A. S. (1998). Sobre krausismo e institucionismo. A universidade de Santiago, Galicia e os comezos da Institución Libre de Enseñanza. *Sarmiento*, 2, pp. 7-38.
- Porto Ucha, A. S. (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. A Coruña: Ediciós do Castro
- Posada, A. (1981). *Breve historia del krausismo español*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Puelles, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Editorial labor.
- Puelles, M. (1985). *Historia de la Educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ramírez Aisa, E. (1994). La formación inicial del profesorado en el Instituto-Escuela: 1918-1936. *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 7, pp. 563-584.
- Rangel Mayoral, M. M. (2006). *Rubén Landa Vaz. Un pedagogo extremeño de la Institución Libre de Enseñanza en México*. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Ribagorda, A. (2007). Una ventana hacia Europa: la residencia de Estudiantes y sus actividades culturales. *Circunstancia*, 14, pp. 1-17.
- Rodillo Cordero, F. J. (1998). *Datos para la historia escolar de Extremadura*. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Rodríguez Coarsa, C. (1998). *La libertad de enseñanza en España*. Madrid: Tecnos.

- Rodríguez Pérez, J. F. (2005). *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*. Tesis doctoral defendida en la Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Ruíz Berrio, J. (2006). Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 25, pp. 271-290.
- Ruiz Berrio, J. (2001). Instrucción versus formación, una constante de la enseñanza secundaria. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, pp. 77-102.
- Ruíz Berrio, J. (1993). Francisco Giner de los Ríos. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 3-4(23), pp. 808-821.
- Ruiz, E. y Tellado, I. (2014). Joaquín Sama, the Institución Libre de Enseñanza and his friendship with Giner de los Ríos and Machado family. *Social and Education History*, 3(2), pp. 185-202.
- Salaberría, R. (2001). Bibliotecas de Misiones Pedagógicas, un principio de algo. *Educación y Biblioteca*, 119, pp. 20-24.
- Sánchez de Andrés, L. (2011). La actividad musical de los centros institucionistas destinados a la educación de la mujer (1869-1936). *Revista transcultural de música*, 15, pp. 1-28.
- Sánchez Llamas, F. J. (1994). Dos visiones de educación popular: el Patronato de Misiones Pedagógicas y las cátedras ambulantes. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 4, pp. 129-140.
- Sánchez Marroyo, F. (2001). Extremadura. En J. Varela Ortega (dir.), *El poder de la influencia: geografía del caciquismo en España (1875-1923)* (pp. 325-348) Madrid: Marcial Pons Historia.
- Sánchez Marroyo, F. (1994). Violencia campesina, impotencia pequeño-burguesa y reacción conservadora. El Sexenio Democrático en Extremadura. *Anales de Historia Contemporánea*, 10, pp. 537-557.
- Sánchez Pascua, F. y González Rodríguez, M. P. (2007). Publicaciones de pensionados por la JAE en la biblioteca de extremeño Saavedra Martínez. En: F. Sánchez Pascua, F. J. Alejo Montes, G. F. Calvo Población, M. Lucero Fustes, R. Oria Segura, E. Iglesias Verdegay (coords.) *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)* (pp. 261-269) XIV Coloquio de Historia de la Educación, Guadalupe (Cáceres) del 25 al 28 de junio de 2007. España: Sociedad Española de Historia de la Educación.

- Sánchez Pascua, F. (1985). *El Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz en el siglo XIX (1845-1900): (orígenes, tratamiento estadístico del alumnado y bibliométrico de los profesores)*. Badajoz: Diputación Provincial, Departamento de Publicaciones.
- Sánchez Ron, J. M. (2007). La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, un siglo después. *Circunstancia*, 14, pp. 1-5.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Suso López, J. (2000). Semblanza de Enrique Canito afrancesado, francófilo, filántropo. En M. Mañes, L. Anguita y M. Romero (coords.), *La philologie française à la croisée de l'an 2000: panorama linguistique et littéraire* (pp. 331-340). Granada: Universidad de Granada.
- Trasiera González, F. (2015). Protagonista, testigo: *biografía política de Juan Simeón Vidarte*. Tesis doctoral. Departamento de Historia Contemporánea Universidad de Extremadura.
- Uña y Sarthou, J. (1929). Monasterio de Guadalupe (Notas de excursión). *Revista Residencia* Enero-Abril, 1, pp. 35-41. Recuperado de: <http://bit.ly/2nnfK0J>.
- Ureña, E. M. (2002). *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Ureña, E. M. (1999). El krausismo como fenómeno europeo. En E. M. Ureña y Álvarez P. Lázaro (eds.), *La actualidad del krausismo en su contexto europeo* (pp. 15-35). Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia de Comillas.
- Ureña, E. M. (1991). *Krause, Educador de la Humanidad*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia de Comillas.
- Ureña, E. M. (1990). Orígenes del krausofröbelismo y la masonería. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 9, pp. 43-62.
- Ureña, E. M. (1988). Krause y la educación. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 7, pp. 149-162.
- Vázquez Ramil, R. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de señoritas de Madrid*. Madrid: Akal.
- Vázquez-Romero, J. M. (2011). Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Padres y Maestros*, 339, pp. 1-4.

- Vázquez-Romero, J. M. (1998). *Tradicionales y moderados ante la difusión de la filosofía krausista en España*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia de Comillas.
- Vidarte, J. S. (1977). *No queríamos al Rey. Testimonio de un socialista español*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Grijalbo. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/23688750/Vidarte-Juan-S-No-queriamos-al-Rey#>.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 19-37.
- Zulueta, C. y Moreno, A. (1993). *La Residencia de Señoritas: ni convento ni college*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

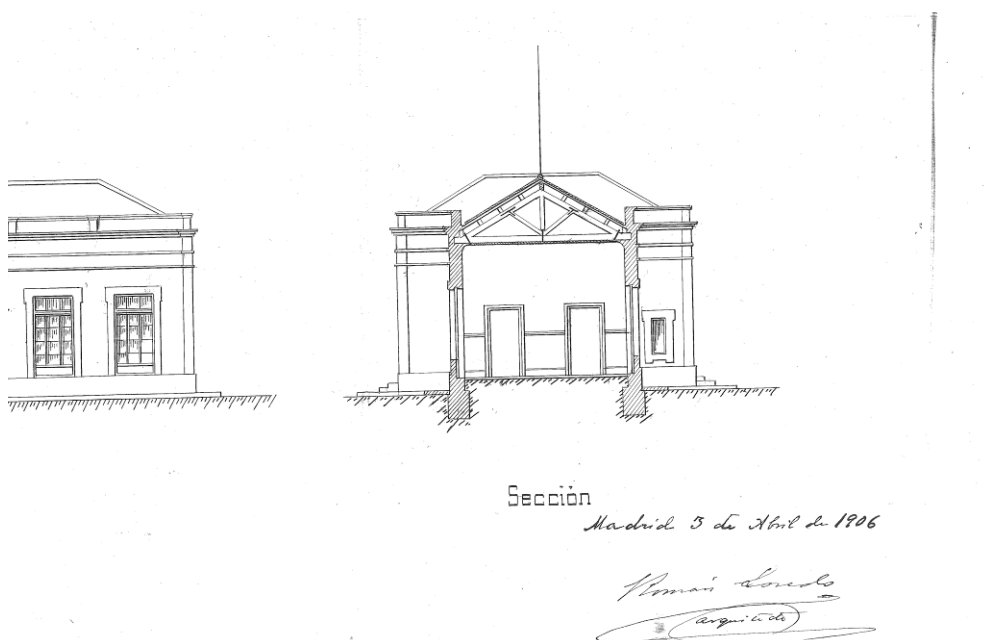
ILUSTRACIONES



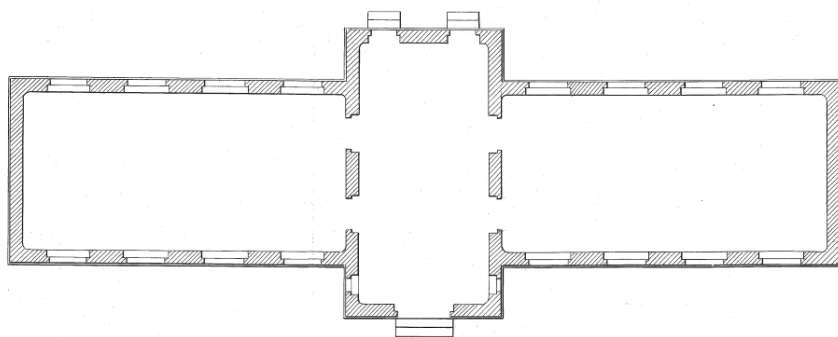
I. Fachada de la Escuela-Biblioteca Concha.



II. Edificio para Escuelas en Santa Marta de los Barros (Fachada sur). Diseño de Román Loredo Sánchez y Prados.



III. Boceto del lateral del Edificio para Escuelas en Santa Marta de los Barros. Diseño de Román Loredo Sánchez y Prados. Fechado el 3 de abril de 1906.



Planta.

IV. Planta del edificio para Escuelas en Santa Marta de los Barros. Diseño de Román Loredo Sánchez y Prados.



V. Escuela de la Fundación Tercero-Torres en Santa Marta de los Barros (Badajoz).

= BENEFICENCIA DOCENTE =

Provincia de Badajoz.
Santa Marta de los
Barros.

Fundación "Tercero-Torres".
año 1926.

RELACION DETALLADA DE LOS GASTOS HABIDOS EN DICHO PERIODO POR LOS
CONCEPTOS QUE SE EXPRESAN.

=====

Captº. 1º. - CARGAS DE FUNDACION. Artº. 1º. - Personal Docente.

Enero	31 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	31 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	31 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Febrero	28 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	28 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	28 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Marzo	31 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	31 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	31 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Abril	30 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	30 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	30 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Mayo	31 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	31 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	31 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Junio	30 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	30 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	30 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Julio	31 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	31 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	31 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Agosto	31 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	31 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	31 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Septiembre.	30 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	30 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	30 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Octubre	31 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	31 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	31 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Noviembre	30 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	30 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	30 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	
Diciembre	31 - Sueldo del Maestro	166,66	
"	31 - Sueldo de la Maestra	208,33	
"	31 - Sueldo de la Maestra de párvulos .	166,66	6.499,1
Suma y sigue			6.499,1

VI. Relación detallada de los gastos habidos en dicho periodo por los conceptos que se expresan. Capítulo 1º
Cargas de Fundación. Art 1º Personal Docente. Fundación Tercero-Torres. Año 1926.

Relación de GASTOS. - 2ª Hoja.

Suma anterior

4.682,30

Artº 3º. - MATERIAL DE ENSEÑANZA Y MATERIAL ACCESORIO.

Enero	1. - A Editorial Labor S. A. su recibo del 26 plazo " Colección Labor"	25,00	
	19. - Facta. Catena por un bote de tinta y una esponja	3,00	
	19. - Facta. Catena por útiles de costura	1,10	
Febrero 1.	- A Editorial Labor S. A. su recibo del 27 plazo "Colección Labor" ...	25,00	
	5. - Facta. Catena por útiles de costura	2,00	
	9. - Facta. Lozano por tres bayetas y dos cepillos de raiz	4,40	
Marzo	1. - A Editorial Labor S. A. su recibo del 28 plazo "Colección Labor" ...	25,00	
	23. - Facta. P. Melón " La Pilarica" por un surtido de juguetes	35,70	
	27. - Facta. Catena por dos palmatorias	5,50	
	30. - Facta. Catena por cinco llaveros..	0,90	
Abril 1.	- A Editorial Labor S. A. su recibo del 29 plazo "Colección Labor" ...	25,00	
	1. - Facta. Catena por útiles de costura	5,50	
	1. - Farmacia "La Milagrosa" por medio litro de Alcohol y 50 grs.algodón	2,50	
Mayo	1. - A Editorial Labor S. A. su recibo del 30 plazo "Colección Labor" ...	25,00	
	11. - Facta. Lozano, útiles de costura	7,35	
	28. - Facta. José R. Carrasco por 8 pliegos de papel de seda colores	0,60	
	28. -Vale " C. A. M. P. S. A." por 5 litros de gasolina	2,90	
Junio	1.- A Editorial Labor S. A. su recibo del 31 plazo "Colección Labor" ...	25,00	
	11.- Facta Lozano por útiles de costura Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 1929 y gastos reembolso.	10,75	
	6.- Facta. Catena, útiles de costura	1,50	
	14.- Facta. Catena, útiles de costura	0,30	
Julio	1.- A Editorial Labor S. A. su recibo del 32 plazo "Colección Labor" ...	25,00	
	6.- Facta.Catena por útiles de costura	1,50	
	23.- Facta Catena, gomas borrar etc....	3,70	
Agosto	1.- A Editorial Labor S. A. su recibo del 33 plazo "Colección Labor" ...	25,00	
	12.- Facta. Catena, útiles de costura	2,20	
	19.- Facta. Francisco Serrano por dos varas de cinta	0,80	
	20. -Facta. Zacarias Caballero por una aplicación bordada y cinco varas puntilla	1,55	
Septbre.	1.- A Editorial Labor S. A. su recibo del 34 plazo "Colección Labor" ...	25,00	
	14.- Facta. Catena, útiles de costura	3,50	
	16.- Facta Catena, por bayeta grana ...	4,40	
	Sumas y sigue	333,10	4.682,30

VII. Relación detallada de los gastos habidos en dicho período por los conceptos que se expresan. Capítulo 1º Cargas de Fundación. Art 3º Material de Enseñanza y Material Accesorio. En ella aparece la suscripción al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Año 1929.

RESIDENCIA DE SEÑORITAS

11/5/10

1ª.- Clase de Inglés, dividida en tres secciones, por la Profesora americana, Miss Frances Bacon.

2ª.- Clase de Alemán, dividida en tres secciones, por la Profesora alemana, Frau Matilde Mohr.

3ª.- Clase de Francés, dividida en dos secciones, por la Profesora, Sra. de Obradors.

4ª.- Curso de Bibliotecarias que se dará en ~~clase~~ forma de clases teóricas y prácticas en la Biblioteca de la Residencia de Señoritas y del Instituto Internacional, calle de Miguel Angel 8, a aquellas señoritas que deseen seguir ~~en~~ la carrera de Bibliotecarias. Estas clases estarán dirigidas por ~~Miss~~ la Srta. Enriqueta Martín y se explicarán con arreglo al siguiente programa:

1ª.- Estudio de la clasificación de los libros según el sistema decimal.

2ª.- Catalogación alfabética.

3ª.- Conferencias sobre la marcha de la Biblioteca que versarán sobre los temas siguientes: Psicología del público - Organización y disposición de los libros - Funcionamiento de la Biblioteca - Secciones en que puede ~~dividirse~~ dividirse - Seminarios de trabajo - Diversas maneras de préstamo de libros - Relación del Bibliotecario con el lector; orientación que éste ha de recibir sobre los libros que necesita para un estudio determinado - Bibliotecas populares - Bibliotecas para niños.

Todas las lecciones serán teórico-prácticas; a la explicación de la disciplina que se trata de enseñar seguirá el estudio de la aplicación práctica de lo que se haya explicado. Las inscripciones para asistir a estos cursos deberán hacerse en la Secretaría de la Residencia de Señoritas, calle de Miguel Angel 8.

La Biblioteca del Instituto Internacional, unida a la de la

11/5/11

Residencia de Señoritas, está instalada, ~~en~~ en el espacioso edificio del mencionado Instituto, en la calle de Miguel Angel 8. La Biblioteca está abierta de ocho de la mañana a nueve de la noche, y tiene establecido el préstamo de libros para todas las alumnas estudiantes de Madrid; actualmente cuenta con unos 14.000 volúmenes, que han sido cuidadosamente seleccionados. Se reciben periódicos y revistas españoles y extranjeros, que están a disposición de las personas que deseen utilizar el servicio de la Biblioteca. Pueden venir a leer a ella no solo las estudiantes, sino también todas las señoritas que deseen disfrutar de este derecho que gratuitamente se les ofrece. Bastará para ello una autorización especial de la Directora. La Biblioteca tiene establecido un servicio permanente con cinco Bibliotecarias encargadas de dirigir y orientar en sus lecturas a las alumnas de la Casa y a las señoritas que vienen de fuera.

5ª.- Prácticas de Química en el Laboratorio de ~~Fortuny~~ 30, bajo la Dirección del Profesor Sr. Casares. Las clases serán dadas por Profesoras competentes que trabajan bajo la dirección del mencionado Catedrático. Las prácticas serán de Química orgánica y Química inorgánica. Las de Química inorgánica comprenderán trabajos de análisis ~~cua-~~ cualitativo y análisis ~~cuantitativo~~ cuantitativo. Las señoritas que no siendo alumnas de la Residencia deseen asistir a este Laboratorio, deberán hacer su ~~matrícula~~ matrícula en la Secretaría de la Casa y abonar diez pesetas mensuales.

6ª.- Clases de Matemáticas: Profesor, D. José Sanchez Pérez.

7ª.- Clases de Bachillerato Universitario:

a).- Física y Química: Profesor, Sr. Raurich.

b).- Matemáticas: Profesora, Srta. Elena Felipe.

c).- Geología y Biología: Profesora, Srta. Carmen Garcia Amo.

d).- Historia y Geografía: Profesora, Srta. Pura Garcia Aries

8ª.- Clases de Bachillerato elemental y cultura general:

VIII. Oferta de clases y cursos en la Residencia de Señoritas en el año 1930-1931. Entre las docentes, aparecen las extremeñas Enriqueta Martín para el curso de bibliotecas y Elena Felipe, para la asignatura de Matemáticas.

© Archivo de la Residencia de Señoritas (Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón)

CLASE DE BIBLIOTECARIAS

Día 6 de Abril 1931

Examen

11/6/53

a) Clasifíquense con ayuda de las notas los libros siguientes:

Epa de Queiroz	Lampérez, V
Notas contemporáneas	Arquitectura cristiana española
Dario, Ruben	Mesonero Romanos
Todo al vuelo	Guia del antiguo Madrid
Sergent	Croce, B
Neurologia	La rivuluzione napoletana de 1799
Fernández Almagro	Bashkirtseff
Vida y obra de Angel Ganivet	Diario
Drinkwater	Pereyra
La vie de Cronwell	Historia de América española
Gutierrez de la Vega	Vives, Juan Luis
Libro de cetrería	Tratado del alma

EN LO RESTANTE DEL EJERCICIO NO DEBEN SE CONSULTADAS LAS NOTAS

b) Razónense seis de los nueve números siguientes con arreglo al ejemplo:

461.2 784.4 376 492.7 898.4 839.8 994 723.46 633.1

Ejemplo	946	900	Historia
		940	" de Europa
		946	" de España

c) Defínanse: 1 ex-libris
 incunable
 marbete
 libros de cordel

 2 Diferencia entre las palabras tirada y edición

d) Hállese el significado de diez por lo menos de los números siguientes

613	557	822.4	915.1	869.9	337.6	780.946
475	914.7	575.1	899.4	916.4	891.72	015.946

e) Háganse las papeletas correspondientes a uno de los libros cuya portada está escrita en el encerado

© Archivo de la Residencia de Señoritas (Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón)

IX. IX. Examen del 6 de abril de 1931 de la clase de bibliotecarias (de la que era docente Enriqueta Martín).

SOBRE EL AUTOR

Jorge Cáceres-Muñoz

Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Se doctoró en 2017 por la Universidad de Extremadura obteniendo el premio extraordinario de doctorado en dicha universidad.

Sus principales líneas de investigación abordan cuestiones relativas tanto a la Teoría como a la Historia de la Educación, narrativas y educación y políticas educativas. Ha publicado distintos trabajos en revistas nacionales e internacionales y editoriales de reconocido prestigio como: *International Studies of Catholic Education*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *International Journal of Educational Research and Innovation*, *History of Education & Children's Literature*, *Aracne Editrice* y *Ediciones Universidad de Salamanca*. Así mismo, también ha participado en importantes congresos y seminarios nacionales e internacionales de relevancia para el área.

Como miembro del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación (GEXTHE), grupo de investigación consolidado en la Universidad de Extremadura, ha participado en distintos proyectos de investigación y coordinado seminarios de investigación en educación en temáticas ligadas a la formación del profesorado, la investigación en historia de la educación, y la intervención socioeducativa.

OTRAS PUBLICACIONES DE **Fahrenheit**

www.fahrenheit.com

- Igelmo Zaldívar, J., & Fernández Enguita, M. (2019). *El Edificio de la Almodena de Ciudad Universitaria: la huella del pasado en tiempos de la hiperaula*.
- Dente, F., & Cagnolati, A. (Eds.). (2019). *Comunicazione di genere tra immagini e parole*.
- Igelmo Zaldívar, J. (Ed.). (2019). *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica*.
- Benesperri, P., & Mondello, M. C. (2019). *La nascita degli asili nido nel Comune di Piombino*.
- González, S., Meda, J. Motilla, X. y Pomante, L. (Eds.). (2018). *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*.
- Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (Eds.). (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68*.
- García Carrasco, J., & Canal Bedia, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*.
- Sgreccia, N. (Coord.). (2018). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*.
- Kaufmann, C. (Ed.). (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*.
- Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*.
- Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*.
- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*.
- Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*.
- Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*.

La realidad de Extremadura en los siglos XIX y XX tuvo que ver con un atraso en materia educativa, cultural, económica y social notables. En este sentido, unir esta realidad con un ejemplo de renovación pedagógica y transformación cultural como fue la Institución Libre de Enseñanza puede parecer nada menos que una utopía. Sin embargo, a lo largo de las páginas, el lector podrá encontrar ejemplos manifiestos de que esta relación existió y no solo de forma aislada, sino que se mantuvo constante y de forma creciente a lo largo de los sesenta años de vida que duró en activo la Institución. Ello generó un cruce de caminos del que ambas partes se beneficiaron, creándose sinergias intergeneracionales que representan gran riqueza desde la perspectiva holística que aborda esta obra.

Estas manifestaciones han sido corroboradas gracias a la consulta y recopilado de fuentes en distintos archivos y fondos bibliotecarios tanto de la Comunidad Autónoma de Extremadura como de Madrid. Aquí se presenta el fruto del análisis de más de trescientos documentos datados entre los siglos XIX y XX. Utilizado el método histórico-pedagógico, se ha llevado a cabo un necesario proceso de crítica externa e interna de las fuentes, para posteriormente, analizar las ideas y episodios expresados en las distintas publicaciones, obras, expedientes, cartas, listados o actas, entre otra serie de documentos relacionados con el fenómeno de estudio.

El público que esté interesado en la lectura o consulta de este trabajo podrá hacerlo desde la perspectiva de investigación profunda, ya que le aportará nuevos datos para su trabajo. Pero también pretende ser un recurso de acercamiento a planteamientos filosóficos, hechos de la historia y de la práctica educativa en perspectiva histórica que pueden ayudar al lector menos especializado a comprender acciones de la actualidad. Finalmente, cabe decir que, desde una perspectiva que representa la convivencia de lo nacional con lo regional se desprende una defensa de Extremadura como región, a veces olvidada, para invitar a la reflexión del lector en momentos en los que hoy, en el siglo XXI, puede presenciar o vivir cierta inestabilidad interregional.