

CONTEMPORANEIDAD DEL INSTITUTO-ESCUELA

María Jesús MERINERO MARTÍN

Las preocupaciones y discordias actuales que España debate en el terreno cultural: reformas en el campo de la educación (LRU y LODE) en sus diversos grados; la popularmente denominada «guerra de los catecismos», escurridiza entre el campo de lo jurídico y el de la prioridad de la concepción eclesíástica en todos los asuntos de la vida española; y el debate mantenido en la «Feria de Frankfurt» sobre las relaciones de los intelectuales con el poder en España, nos ha llevado a reflexionar sobre un hecho insoslayable en el estudio de la historia de la cultura española: el «institucionismo». Entendiendo por «institucionismo» la cristalización de las ideas del krausismo español en una serie de instituciones que serán las perpetuadoras de esa actitud intelectual, de ese estilo de vida, que supone la asimilación de la Filosofía de Krause en España de la mano de Julián Sanz del Río¹. Esta permanencia temporal se llevó a cabo en diversas direcciones; en un tiempo más cercano a los primeros contactos entre Sanz del Río y un grupo de intelectuales liberales, se crea, como reacción a la crisis universitaria de 1875, la Institución Libre de Enseñanza, que siendo una iniciativa privada de carácter laico, llegó a ejercer una influencia saludable en la enseñanza estatal². Este esfuerzo de renovación cultural, de fundamental transcendencia a fines del s. XIX, se vio complementado a lo largo de los primeros veinte años del s. XX con la aparición de la Junta de Ampliación de Estudios en 1907, la fundación de la Residencia de Estudiantes, en 1910, y el nacimiento en 1918 del Instituto-Escuela; con posterioridad, y lamentablemente con una corta vida, pueden ponerse en marcha las Misiones Pedagógicas, en un primer esfuerzo de extensión cultural no sólo a las clases sociales a las que no había alcanzado, sino a las zonas geográficas más dispares.

Dentro de estas realizaciones científicas y culturales, y tomando como hilo conductor los tres temas en debate:

— renovación en la educación

¹ Sobre el krausismo español y Sanz del Río: M. TUÑÓN DE LARA, *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid, Tecnos, 1971, pp. 37-42.

² Sobre las instituciones posteriores: V. CACHO VIÚ, *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Rialp, 1964; A. JIMÉNEZ LANDÍ, *La Institución Libre de Enseñanza*, Barcelona, Taurus, 1973; A. JIMÉNEZ, *Historia de la Universidad española*, Madrid, Alianza, 1971; A. JIMÉNEZ FRAUD, *La residencia de estudiantes*, Barcelona, Ariel, 1972.

- confesionalidad de la enseñanza
- relaciones de los intelectuales y el poder

intentaremos analizar estos mismos problemas, en una de las iniciativas menos conocidas, o al menos, más parcamente mencionadas, del «institucionismo» como fue el Instituto-Escuela, que formó en su adolescencia varias generaciones de estudiantes, «llevando a cabo una función de avanzada frente a una primera y segunda enseñanza que apenas salía de las tinieblas del pasado»³.

Antes de llegar a mayores precisiones, no están de más algunas referencias a la obra del Instituto-Escuela.

Nace en 1918, con la firma de su Decreto fundacional el 10 de mayo por Santiago Alba, con un objetivo: la renovación pedagógica en los métodos aplicados en la Segunda enseñanza.

La experiencia que llevó a cabo el Instituto-Escuela fue posible por la concurrencia de diversos factores: La existencia de la Junta para Ampliación de Estudios, institución autónoma a quien se le encomienda su tutela; y el precedente de la labor realizada por la I.L.E., proseguida a la muerte de Giner de los Ríos por José Castillejo y Manuel Bartolomé Cossío, artífices de esta nueva experiencia.

Ambos están de acuerdo en que el problema de la enseñanza en España es, fundamentalmente, un problema de calidad. Así presentaba el panorama cultural el Sr. Cossío en 1913:

«El problema crítico de España puede formularse de la manera siguiente: ¿Es que en España tenemos lo suficiente para satisfacer las necesidades de la enseñanza y estamos en el camino de que pueda enseñarse a leer? Unos creen que sí, y para ello alegan que tenemos más escuelas que Inglaterra, pues esta tiene 25.000 y nosotros tenemos 27.000; es cierto, pero mientras Inglaterra contaba con 130.000 maestros, nosotros contábamos con 27.000, que apenas lo eran.

No sólo faltan escuelas, sino material de enseñanza. Pero es preciso añadir el factor **inmoralidad**. No vamos perdiendo la fe en las ideas, sino en los hombres que las encarnan»⁴.

Semejante era el juicio posterior de D. José Castillejo:

«... la Dictadura había quitado libertad, la iniciativa privada se veía mutilada o espantada por la omnipotencia e inconstancia del Gobierno... La República ha carecido de tranquilidad, paz y confianza común, por ello ha ofrecido generosamente recursos, aumentando la cantidad, pero escasamente ha mejorado su calidad»⁵.

¿Qué hacer para resolver la situación?, se sigue preguntando el Sr. Cossío; y su propia respuesta es: Encontrar hombres y formarlos.

³ M. PÉREZ GALÁN, *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid, Edicusa, 1975 y M. TUÑÓN DE LARA, *La España del s. XX*, París, Librería Española, 1973, p. 101.

⁴ M.B. COSSÍO, «Problemas actuales de la educación nacional», en *El Liberal*, Madrid, 21-II-1913. Es coincidente con el contenido del discurso de entrada en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas sobre «Problemas urgentes de la primera enseñanza en España», del Dtor. Gral. de Enseñanza Primaria en 1911, Rafael Altamira.

⁵ J. CASTILLEJO, *Wars of Ideas in Spain*, London, John Murray, 1937, p. 122.

La cuestión de la enseñanza en España constituyó un problema que tardó mucho tiempo en ponerse a la altura de los que se planteaban a este nivel en otros países ⁶. Aunque desde 1857 la enseñanza primaria era obligatoria, no se habían puesto los medios suficientes para que esto fuera una realidad, por cuanto el analfabetismo seguía siendo la característica dominante de la población española, aunque las estadísticas mostraran un gran aumento en el número de escuelas.

Ante esta realidad, dos son los puntos de atención, en los que también fueron coincidentes los dos hombres que elaboraron el Reglamento del Instituto-Escuela:

«... el problema con respecto al alumno es el del **analfabetismo**; el alumno más necesitado es el rural, por eso lo más esencial es gastar el dinero en las últimas aldeas y enviar a los mejores maestros. Con relación al **maestro**, lo que más debe preocuparnos es su **formación**, y dentro de ella, romper sus estrechos límites..., debe romper con todo el fetichismo pedagógico, con las cosas petrificadas. El material que existe hay que desterrarlo, hay que ir a la vida misma con toda su complejidad» ⁷.

Otro problema que consideraron crucial en la labor docente fue el de su finalidad. Su importancia es de primer orden:

«... la enseñanza va sólo dirigida a la instrucción, y no a la educación, por lo que surgen estrechos especialistas, pero pocos hombres. El sistema actual de la enseñanza es burocrático, memorista, mecánico... evitando que el alumno logre buscar y comprobar las verdades que se le ofrecen. El resultado serán sujetos raquíuticos de alma y cuerpo, e indiferentes ante principios que ignoran si lo son; despreciativos de todo ideal, escépticos y limitados o aburridos de la letra de molde» ⁸.

Porque creyeron en la importancia de la enseñanza secundaria, la concedieron estatus de autonomía ⁹ necesario para la formación gradual del hombre en la integridad de su individualidad personal, necesaria para producir bien su vida en el pleno desarrollo de sus facultades ¹⁰.

Por eso nació con un doble objetivo: Ser centro de experimentación de métodos, procedimientos y programas pedagógicos, y ser un campo de experimentación y de educación para profesores de la escuela secundaria, siendo el primero en España.

Renovación pedagógica

En el momento de abrir sus puertas, el 1 de octubre de 1918, el primer problema a

⁶ Para la situación de la enseñanza en estos años: L. LUZURIAGA, *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, Junta para Ampliación de Estudios, 1916. Del mismo autor, *El analfabetismo en España*, Madrid, J. Cosano, 1926, 2.ª ed.; Y. TURIN, *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902. Liberalisme et tradition*, Paris, P.U.F., 1959; M. SAMANIEGO, «El analfabetismo en España (1900-1930)», en *Hispania*, Madrid, 1973. Para la II.ª República y con referencias a estas fechas: M. SAMANIEGO, *La política educativa de la II.ª República*, Madrid, C.S.I.C., 1979 y la obra antes citada de M. PÉREZ GALÁN, *La enseñanza en la II.ª República*, Madrid, Edicusa, 1975.

⁷ B. COSSÍO, art. cit.

⁸ F. GINER DE LOS RÍOS, «Enseñanza y Educación», en *Obras Completas*, Madrid, Espasa Calpe, 1924.

⁹ M. TERAN, «Los antecedentes de la Universidad española del s. XX», en *La Universidad española*, Madrid, Ciencia Nueva, 1969.

¹⁰ J. XIRAU, *Manuel B. Cossío y la educación en España*, Barcelona, Ariel, 1969.

resolver fue el del profesorado. Por su régimen especial, el Instituto-Escuela tuvo la posibilidad de elegir su profesorado sin necesidad de que realizaran una oposición, sino siguiendo unos criterios de valoración determinados:

- profundidad de conocimientos,
- calidad profesional y
- entusiasmo por la enseñanza.

Este reclutamiento del profesorado corrió a cargo de la Junta para Ampliación de Estudios, que tenía la facultad de elegir y despedir a los profesores.

La función que debían desempeñar era doble: la enseñanza y la investigación. Para la formación en esta doble tarea, se adoptó un plan que consistió en educarlos durante dos o tres años y enviar a algunos seleccionados a visitar escuelas en el extranjero. Su adiestramiento se realizaba en tres niveles:

- a) preparación en laboratorios
- b) enseñanza práctica
- c) discusiones sobre educación ¹¹.

El sistema resultó excelente y dio la posibilidad de descubrir en cada uno el talento y la preparación para la enseñanza o la investigación, los dos canales principales del científico eficiente.

Tuvo planes de estudio propios, y tanto estos como sus métodos se caracterizaron por su audacia, aunque en los programas a seguir fueron muy cautos para no alarmar a la opinión pública.

Su carácter experimental venía definido por la intención que debía proponerse la enseñanza: desarrollar las facultades de cada alumno mediante ejercicios adecuados a cada personalidad. Por eso sus métodos de enseñanza se inspiraron en dos principios esenciales:

- despertar la curiosidad hacia las cosas y
- enseñar mediante el trabajo activo ¹².

Las asignaturas se explicaban de forma concéntrica, de forma que se iba disminuyendo con uniformidad el programa, a la vez que se aumentaba su diversidad. La existencia de materias de libre elección dio la posibilidad de que salieran **múltiples bachilleratos** de acuerdo con las diferentes combinaciones que se hiciera con las materias elegidas.

Cada alumno tenía la posibilidad de acomodarse en la clase adecuada para desarrollar mejor sus capacidades. Con esta posibilidad de promoción del alumno, era **innecesario el examen final** ¹³.

Al predominio de los **métodos activos**, destinados a tratar de obtener una educación práctica y próxima a las necesidades de la vida en todos sus órdenes, responden las

¹¹ L. LUZURIAGA, *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, Publ. del Centro de Estudios Históricos, 1916-17. Los institucionistas siempre encontraron apoyo en los trabajos que en el plano pedagógico Luzuriaga llevaba a cabo.

¹² G. SOMOLINOS, «El Instituto-Escuela», en *B.I.L.E.*, junio, 1961 y J. SUBIRÁ, «La Junta para Ampliación de Estudios», en *Nuestro Tiempo*, Madrid, enero, abril, mayo, 1924.

¹³ J. CASTILLEJO, op. cit., pp. 125-127.

experiencias llevadas a cabo por Miguel A. Catalán y Andrés León quienes, con un método revolucionario e imaginativo conducían al alumno a que fuese él mismo quien llegara al descubrimiento y formulación de los principios fundamentales de la ciencia, partiendo de la observación continuada de experiencias repetidas. El alumno se convertía así en el continuo reinventor de las leyes físicas. Se rompía con el procedimiento de dar al alumno el principio, la definición, la verdad aseverada.

El amor a la Naturaleza y la enseñanza viva y real primó el fomento de las excursiones y marchas al campo, los juegos al aire libre, los deportes, las visitas a museos, fábricas, talleres, exposiciones, etc. Experiencias que servirían de base para la creación de su propio periódico «E-I».

El cultivo de la sensibilidad en todas sus formas caracterizó el estilo de vida de los hombres que pertenecieron a este centro.

Su apertura a Europa se vio realizada prácticamente con el plan de **Intercambios escolares**, que se ensayó por primera vez en España.

En su plan de estudios no figuraba la religión. Los principios liberales de la enseñanza en el Instituto-Escuela exigieron que esta enseñanza en la libertad fuera aplicada incluso en la enseñanza de la religión, respetando al máximo la conciencia individual de cada uno, fruto de una personal reflexión y decisión, y de un ambiente familiar determinado. Resultado de ello fue un nuevo tipo de alumno que este ensayo pedagógico produjo, al convivir en una pluralidad religiosa inicial, nacida del ambiente familiar de cada uno y del propio despertar de la vida de la conciencia, en los que el instituto como tal, procuró siempre no inmuscirse ¹⁴.

Esta **aconfesionalidad**, producto de su extremada tolerancia, desató el recelo de la derecha católica, que llevó a cabo una campaña de desprestigio sobre todo el esfuerzo cultural de la institución, alegando cómodos recursos sobre logias y sectas, pasividad de las autoridades y olvido de las tradiciones patrias ¹⁵. La derecha conservadora se alarmaba de la influencia del espíritu institucionista en la educación, e intentaba descalificarla con argumentos como este ¹⁶:

«Se han ido asentando en el Ministerio de I.P. toda una colección de masones y mareas, que ni aún ahora abandonan su mejor trinchera, y que en alianza más o menos encubierta, con una conocida organización, culpable de toda la desnacionalización, de nuestra cultura, prosiguen con la inconsciencia o la complicidad de autoridades tímidas o indecisas, o ligadas por compromisos a esa misma Institución, la tarea negativa o auténticamente revolucionaria» («La propaganda revolucionaria» en *El Debate*, 8-XI-1934).

Porque el problema de la confesionalidad de la enseñanza, no puede desligarse del tema del poder ¹⁷. Y, en la España de los primeros años del s. XX, el clero, sobre todo

¹⁴ V. CACHO VIÚ, «En el cincuentenario del Instituto-Escuela», en B.I.L.E., 1968; M.º SÁNCHEZ ARBÓS, «Respeto al niño», en B.I.L.E., 1931.

¹⁵ J.M. CUENCA TORIBIO, «El catolicismo español en la Restauración (1875-1931)», en *Historia de la Iglesia en España*, vol. V, Madrid, B.A.C., 1979, pp. 320-322.

¹⁶ Cita tomada de A.R. DE LAS HERAS, «La Institución Libre de Enseñanza y la Segunda República», en *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, año VIII, n.º 15, 1976, pp. 73-74.

¹⁷ Sobre el poder ejercido por la iglesia: M.º J. MERINERO MARTÍN, «Confesar y mitificar», en *Norba* III, Cáceres, 1983.

los prelados, se preocuparon del tema de la enseñanza, conscientes de la madurez alcanzada por la pedagogía laica, que les hizo reflexionar sobre la importancia de las aulas, en las que se librarían las batallas en la posteridad.

Los postulados del Instituto-Escuela sobre la libertad de ciencia y su adquisición desde el libre examen, en contra de todo dogmatismo; la tolerancia y el respeto mutuo practicado en todas las facetas de su actuación, significaban, en las condiciones históricas concretas de la España del primer cuarto del s. XX una ofensiva al sistema ideológico basado en el dogma, la obediencia ciega a unas verdades establecidas de antemano y, sobre todo, en un catolicismo impregnado aún de signos barrocos que parecía iniciar una nueva contrarreforma con la consagración de España al Sagrado Corazón de Jesús, en 1919¹⁸. Y, sobre todo, al constituirse los postulados de los institucionistas, a lo largo de su existencia, en un estilo de vida, y no sólo en una forma de pensar, habían conseguido, al menos para una minoría, una totalidad educativa, que no había alcanzado el catolicismo integrista.

No se trataba tanto de un problema concreto sobre enseñanza confesional o no, cuanto de la confrontación de dos cosmovisiones diferentes, y de un afán en la jerarquía eclesial de seguir monopolizando la enseñanza.

Se llega así a los años de la Dictadura, en los que la enseñanza confesional no hizo sino avanzar sus posiciones. La promulgación del Decreto-Ley de 19 de mayo de 1929, y sobre todo la discusión y puesta en práctica de su art. 53, sobre «Relación entre enseñanza oficial y privada», y su consecuente protección y ayuda a la enseñanza de la Iglesia, motivaron el problema universitario¹⁹, y una gran conmoción en toda la enseñanza liberal.

Los primeros conatos de crisis llegaron también para el Instituto-Escuela durante los años de la Dictadura; con la discusión de la reforma de la enseñanza, en el que se debatía la equiparación de los centros de segunda enseñanza, se desató una campaña de descrédito contra el Instituto-Escuela. Don Eloy Luis André fue el protagonista de algunas de estas críticas, con el fin de reivindicar para toda la enseñanza privada en España, las mismas condiciones que tenía el I-E.

La polémica sobre la continuidad o no del I-E se convirtió en el centro de debate de la campaña iniciada, y provocó la reunión de personalidades relevantes de la vida española en un teatro madrileño²⁰. El Gobierno debía decidir sobre su continuidad. Su supervivencia se debió a la habilidad de Castillejo con Primo de Rivera.

¿Cuál era la razón de la polémica?

Por esos años, el I-E había conseguido un número considerable de alumnos y esto había llegado a asustar al propio Gobierno que consideraba peligroso el aumento de su

¹⁸ No se pueden obviar las circunstancias históricas de estos momentos. España había sufrido, y aún se notaban sus consecuencias, la crisis de 1917, que significó la entrada de las masas en los acontecimientos no de forma espontánea, sino organizadas; la repercusión de los acontecimientos internacionales: la conversión de la guerra europea en mundial por la intervención de los E. E. U. U., la repercusión de la revolución rusa; el recrudecimiento de los regionalismos en España y el aumento del n.º de huelgas en 1919; la aparición de la Sociedad de las Naciones, etc., debieron alarmar a algunas mentes.

¹⁹ M. PÉREZ GALÁN, op. cit., p. 33 y M. TUNÓN DE LARA, *La España del s. XX*, op. cit., p. 165.

²⁰ M.B. COSSÍO, «Escuela y Escuelas», en *De su jornada*, Redacción sobre notas de clase, Madrid, 1929.

potencial social y humano.

«El Sol» dio siempre su apoyo entusiasta, con su especialista en temas pedagógicos, Lorenzo Luzuriaga, quien en esa polémica escribe:

«Recibido el Instituto-Escuela con el aplauso unánime de la opinión competente e imparcial, sólo los elementos interesados en que la Segunda Enseñanza pública de España permanezca estancada, han hecho de aquél un motivo para la propaganda de sus ideas reaccionarias y disolventes»²¹.

Aunque nacido bajo el lema del «apoliticismo» como institución, los frutos de su renovación pedagógica en la transformación de sus alumnos, le hizo peligroso para quienes pretendían mantener los desfasados privilegios.

El centro continuó existiendo, pero la crisis se hizo notar. El Gobierno Berenguer dio forma legal definitiva a la designación de profesores. Se confirmaba a los profesores que habían enseñado hasta entonces, y se acordó que la Junta para Ampliación de Estudios buscara profesores que, tras tres años de prueba serían propuestos definitivamente. Este nombramiento de profesores con carácter vitalicio e inamovible suponía un gran mal para una empresa experimental. La consecuencia inmediata fue la falta de una severa selección de alumnos, muchos de los cuales, o mejor sus padres, sólo deseaban alcanzar el certificado final por un sistema que ellos habían entendido mal, en cuanto a la ausencia de exámenes. La escuela creció a mayor velocidad de lo deseable y creó problemas tanto para una enseñanza más directa como en el campo económico, que exigía un mayor apoyo oficial, que no llegó. Esta disminución en el apoyo económico, no era únicamente debido a la crisis desencadenada en 1929, sino al apoyo favorable que recibió la enseñanza confesional.

La disminución de los salarios para los profesores les condujo a buscar otras ocupaciones; la secuela del pluriempleo repercutió parcialmente, en el empuje inicial que el centro se había planteado, y aunque siguió siendo excelente en relación con los restantes centros del país, se frustró su inicio como laboratorio experimental de educación, como germen para desenvolver un nuevo sistema de educación secundaria y como seminario para futuros profesores²².

Como consecuencia, quedaron reducidos la diferenciación y la variedad. Otras razones, como la extensión precipitada de esa experiencia a otros centros oficiales que adoptaron la misma designación de «Instituto-Escuela» no dejó de dañar al buen nombre de la empresa puesta en marcha por la Junta²³.

Este primer conato de crisis se superó, y con la II.^a República llegaron años más felices para el I-E. Sólo en 1936 se desató una etapa dedicada a su «purificación», hasta conseguir su clausura. ¿Por qué ese deseo de extorsionarle, coincidente con regímenes políticos más cerrados?

Los juicios posteriores han sido diversos, pero sobre todo poco rigurosos. En el I-E convivieron las más diversas tendencias políticas: republicanos y monárquicos; radicales

²¹ L. LUZURIAGA, «El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza», en «El Sol», 26-VIII-1928.

²² J. CASTILLEJO, op. cit., pp. 128-29.

²³ V. CACHO VIÚ, art. cit. Los centros se crearon en Barcelona, Valencia y Sevilla.

y socialistas. Sin embargo, algunos, al aparecer un artículo del profesor Botella Llusíá²⁴ con motivo del Cincuentenario, les tacharon de colaboracionistas. En contraposición, otras partes les han juzgado como partido revolucionario de la oposición, quizás por su concepto ético de la vida, y su afán cultural y de libertad se les confundió, en ocasiones, con el ideal del anarquismo. Quienes lo hicieron, desconocían sus diferencias. Pero ninguna de las partes parece haber examinado lo variado de las actuaciones de las personas pertenecientes al Instituto, entre las que se encuentran las más variadas como la de D. Francisco Barnés, profesor de Geografía e Historia, que fue ministro de Educación durante la II.ª República y exiliado en Argelia al finalizar la guerra; pero también la de D. Miguel Herrero García, profesor de Latín, redactor de «El Debate», y más tarde depurador de catedráticos. O, D. Antonio Magariños, profesor de Latín y perteneciente a la C.E.D.A.; y Castillejo, de postura apolítica y mentalidad liberal, que fue profesor de Derecho Romano para los aspirantes a profesores.

Lo mismo ocurrió con los alumnos; en el I-E se formaron los hermanos Largo Caballero, D. Álvaro D'Ors, famoso romanista en Pamplona, D. Mauro Rubio, Obispo de Salamanca en los años setenta, y el dominico Rafael Moya Reñe, o Gonzalo Menéndez Pidal, académico de la Historia. Incluso, quienes marcharon fuera como Nicolás Cabrera, hijo del gran científico Blas Cabrera, y numerosos nombres conocidos como Germán Somolinos, Juan Medinaveitia, Ovidio Botella o el historiador de América, Castedo. La lista y variedad rebosarían nuestro espacio y nuestra intención; reseñemos por último a dos embajadores, Jaime Alba y Emilio Garrigues, se cuentan entre los exalumnos²⁵. Este recuento muestra como el Instituto-Escuela formaba a sus alumnos, pero dejaba la conciencia de sus educandos en la mayor libertad para seguir el derrotero ideológico y político que luego quisieran.

No se pueden excluir, por su servicio a la cultura y a la ciencia española, nombres como el de Cossío y su aportación a la estética, o el de Miguel Ángel Catalán, profesor de Física y Química, que, en la sección de Espectroscopia del Instituto Nacional de Física y Química, inició el desarrollo del análisis de los espectros atómicos. Su fama internacional surge a finales de los años veinte, estando de profesor en el I-E, debida a la realización de un detallado estudio del espectro del manganeso, y como descubridor de los «multipletes», dentro del avance científico de la nueva teoría atómica²⁶. Ni es necesario hacer inventario de la aportación a la Lengua de D. Samuel Gili Gaya, o a la Geografía y a la Pedagogía, de D. Manuel de Terán.

Las propias características del centro, expresadas con apasionamiento por Diez Canedo²⁷, nos hacen incomprensible el miedo de algunos gobiernos a iniciativas cultura-

²⁴ J. BOTELLA LLUSIÁ, «Cincuentenario del Instituto-Escuela», en ABC, 2 de julio de 1968.

²⁵ J. BOTELLA LLUSIÁ, art. cit.

²⁶ J. SOLANA, «Protagonismo de la ciencia», en Revista de Occidente, n.º 7-8, Ext. I, 1981, pp. 165-169.

²⁷ E. DIEZ CANEDO, «Cualidades negativas y defectos positivos del Instituto-Escuela», en B.I.L.E. (S.F. debido al mal estado del boletín que consulté), expresa así estas características: «... exacerbado sentido de la justicia, ausencia de cerrillismo, exhibicionofobia, claustrofilia, antipedantería, y unos conocimientos científicos, literarios y artísticos de rigor. Podría augurarse que, en tal ambiente de equidad, justicia, respeto y valor intelectual, podría llegarse al individuo capaz de convivir sin violencia con sus semejantes en un país que, sólo por eso, sería feliz, y desde ahí, empezaría a ser avanzado».

les semejantes. Pero, no todo se perdió entre el polvo de la contienda. Quedan aún por diversos puntos de la geografía española, un buen número de personas que han mantenido su común espíritu y que han transmitido la idealidad de ese empeño reasumida en su propia trayectoria personal. Quedan también una serie de procedimientos, instituciones y muchas de las novedades que en el I-E, se introdujeron, y que hoy ya no lo son, pero que allí se ensayaron por primera vez y que parece han sido imitados o heredados, quizás tomados de las páginas o de las Memorias de la Junta para Ampliación de Estudios.

Y nos dejaron algo mucho más difícil de medir que, como afirma Lain Entralgo²⁸, su dificultad radica en que será medible en tanto en cuanto llegemos a cubrir la gran deuda que con esta institución tenemos contraída. Cuádruple deuda: Deuda ética, estética, pedagógica y cultural.

²⁸ P. LAIN ENTRALGO, «La educación y la escuela en España». Prólogo a la obra de Y. TURIN, op. cit., Madrid, Aguilar, 1967.