

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO

El sistema educativo español: viejos problemas,
nuevas miradas. Conmemoración de un
bicentenario (1813-2013)
María del Mar Pozo Andrés (coord.)



Volumen 65
Número 4
2013

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

MORENO LUZÓN, J. y MARTÍNEZ LÓPEZ, F. (eds.) (2012). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. 1. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] / Acción Cultural Española, 452 pp.

GARCÍA-VELASCO, J. y MORALES MOYA, A. (eds.) (2012). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. 2. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] / Acción Cultural Española, 848 pp.

CAPELLÁN DE MIGUEL, G. y OTERO URTAZA, E. (eds.) (2012). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. 3. Antología de textos*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] / Acción Cultural Española, 680 pp.

Con su maravillosa capacidad para describir la realidad por medio de una metáfora, el entonces joven catedrático de Metafísica de la Universidad Central José Ortega y Gasset lo dijo en 1915 a la muerte de don Francisco Giner de los Ríos: “la fuente ha muerto”. Giner ha sido, es, la fuente en la que han bebido directa o indirectamente —algunos sin saber de dónde procedía el agua— varias generaciones de juristas, filósofos, sociólogos, educadores, historiadores, estetas, literatos, políticos...

En la necrológica que Ortega esbozó después del entierro, y que no llegó a publicar, escribe: “Ha sido don Francisco Giner el único manantial de entusiasmo que hemos hallado en nuestro camino”. El joven amigo, el joven discípulo, definía con precisión lo que Giner representaba para los hombres de la Generación de 1914 que empezaban por aquellos años a mostrarse en público. Giner era el mejor representante de la “España vital” cuya germinación anunció un año antes Ortega en su conferencia “Vieja y nueva política”, a la que acudió el maestro como gesto de reconocimiento de la incipiente promesa de la intelectualidad nacional, y quizá para escuchar cuanto había de su ya antiguo texto sobre “La política antigua y la política nueva” en la propuesta del *leader* de la Liga de Educación Política Española, agrupación cuyo nombre mostraba a las claras el poso institucionista. Giner era entonces, es, reiteremos las palabras de Ortega, la “fuente que fluye siempre, vivaz, incansable, segura, perennial, con la eterna jovialidad moza que es, a un tiempo, el rumor y el alma de toda agua corriente”. Era, es, “raíces y alas”, en expresión de Juan Ramón Jiménez, alas capaces de arraigar y raíces que pueden volar; era, es, “alma” entre nosotros, como dijo Antonio Machado; era, es, como Sócrates, “supremo partero de las

mentes ajenas”, según escribió Miguel de Unamuno.

Por todo esto es muy de agradecer el esfuerzo de mantener fluente el caudal intelectual del fundador de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). No es ni mucho menos un tema virgen. A él, por fortuna, se han dedicado estudios sustanciales y exhaustivos como los de Antonio Jiménez Landi y Vicente Cacho Viu, además de las muchas páginas que dejaron escritas algunos institucionistas (Pijoan, Castillejo, Jiménez Fraud, Luzuriaga), pero es fundamental que otras generaciones vayan aportando, como se viene haciendo desde años atrás, sus “nuevas perspectivas” al estudio de la extensa e intensa obra de Giner y del amplio espectro institucionista, eso que con acierto Luis de Zulueta llamó la “Institución difusa”. Y es aún más importante que se hagan estudios serios y rigurosos como los recogidos en los volúmenes aquí reseñados porque todavía algunos —¿cómo calificarlos?— siguen manejando tópicos de la neoescolástica decimonónica contra esa “señora” (la ILE) a la que —cuenta Santos Juliá en uno de los capítulos publicados en el primer tomo— quisieron pasar por las armas —y lo hicieron en gran medida— durante la Guerra Civil y la posterior represión franquista.

Lo más destacable del primer tomo es que ofrece un amplio —y al mismo tiempo minucioso— panorama de las estrechas relaciones que Giner y el institucionismo mantuvieron con la política. Los textos permiten ver cómo muchas de las ideas krausoinstitucionistas se materializaron en proyectos concretos, bastantes de ellos como el Instituto de Reformas Sociales, la Junta para Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas, el Instituto-Escuela o las Misiones Pedagógicas, nacidos en la administración pública, a diferencia

de la ILE que fue siempre una entidad privada. Este amplio panorama lo podemos resumir en varios puntos: primero, las ideas krausistas que se desarrollaron antes de la Revolución de 1868 (ver el capítulo de María Cruz Romeo Mateo) y que estuvieron muy presentes en el Sexenio democrático, especialmente en las reformas educativas, pero no solo (ver el capítulo de Fernando Martínez López). Segundo, la influencia que los krausistas y los krausopositivistas tuvieron, incluyendo su participación directa, en distintos grupos políticos durante la Restauración, desde los liberales (ver los capítulos de Javier Moreno y Carlos Ferrera) a los socialistas (ver los capítulos de Octavio Ruiz-Manjón sobre “Liberalismo socialista y socialismo liberal”, el de Emilio Lamo de Espinosa dedicado a Julián Besteiro y el de Virgilio Zapatero sobre Fernando de los Ríos, este en el segundo volumen), pasando por distintos grupos republicanos (ver los capítulos de Manuel Suárez Cortina y Fernando Arcas Cubero); esta influencia se materializó en políticas concretas del ámbito educativo (ver el capítulo de María del Mar Pozo Andrés) y de la reforma social (ver el capítulo de Juan Ignacio Palacio Morena). Tercero, la impronta que el institucionismo dejó en diversas actuaciones durante la Segunda República, que aparecen en distintos capítulos y vuelven a estar muy presentes en el segundo volumen. Cuarto, el combate que contra las ideas krausoinstitucionistas y los proyectos concretos mantuvieron las fuerzas católicas casi desde su mismo origen, y muy especialmente durante el franquismo (ver los capítulos de Santos Juliá y Elías Díaz), aunque no pudieron erradicar totalmente su legado, el cual se mantuvo vivo tanto dentro como fuera de España. Y, finalmente, la presencia de los ideales pedagógicos de la ILE en muchos de los proyectos educativos desarrollados

desde la Transición (ver el capítulo de Alejandro Tiana Ferrer).

Javier Moreno y Fernando Martínez inician su introducción a este primer tomo recordando el artículo 15 de los estatutos de la ILE, fundada en 1876 por un grupo de intelectuales y políticos en torno a la figura de Giner, principal referente entonces de la herencia krausista de Julián San del Río. El citado artículo declaraba que la Institución era “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 cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas”. Recordemos que la ILE nació tras la expulsión de varios profesores universitarios, entre ellos Giner, que se negaron a la sumisión doctrinal al credo católico y a la restaurada monarquía que intentó imponer el marqués de Orovio desde el Ministerio de Fomento en 1874.

Los trabajos de este volumen nos permiten ver de una forma compleja las relaciones del krausismo y del entorno institucionista con la vida política durante el más de siglo y medio que va desde los años cuarenta del XIX hasta nuestra actual democracia. Si bien es cierto en líneas generales lo que afirma Manuel Suárez Cortina al señalar que el “común denominador” del proyecto europeizador y de modernización nacional krausoinstitucionista fue “la defensa de una cultura liberal-demócrata de abierto carácter reformista tanto en el orden político como en el social” (I: 87), no lo es menos que esta cultura política reformista se construyó desde esferas muy distintas: varias familias liberales, diversos grupos republicanos, algunas figuras socialdemócratas e incluso un reducido

núcleo de conservadores se hicieron eco de las ideas institucionistas y las impulsaron y llevaron a la *Gaceta*. Además, esta cultura política se fue amoldando a los tiempos. Un buen ejemplo, como señalan, entre otros, María Cruz Romeo (I: 30) y Carlos Ferrera (I: 188), es la posición crítica que Giner adoptó contra los excesos revolucionarios del Sexenio a pesar de que las ideas krausistas estuvieron muy presentes en la revolución. Para Giner, como para otros muchos krausistas como Gumersindo de Azcárate o Segismundo Moret, la revolución podía ser necesaria cuando faltaba la libertad suficiente para producir cambios políticos, pero, en el fondo, confiaban más en la vía reformista progresiva porque lo importante era la educación del hombre concreto desde nuevos valores, hombres que pudieran constituir, como recuerdan Octavio Ruiz-Manjón (I: 222) y Eugenio Otero (II: 600) con palabras de Giner, “un pueblo adulto”.

No olvidemos, por ejemplo, los temores que el sufragio universal producía en Giner, como en muchos autores del XIX, si queremos entender bien su pensamiento en su contexto, pues no se trata de construir un Giner moderno y actualizado, válido para nuestra época, sino de entenderlo en la suya y seguir bebiendo de sus muchas ideas que siguen vigentes o que desde su pasado nos sirven para ilustrar nuestro presente y nuestro futuro. Baste un ejemplo que recuerda Javier Moreno citando la “carta-programa” que envía Giner a Moret en 1906: hay que “desamortizar de la política de partido la dirección de todos los grandes intereses nacionales, dándoles una base independiente del arbitrario tejer y destejer de los ministros” (I: 157).

Del segundo volumen, coordinado por José García-Velasco y Antonio Morales, en el que intervienen más de cuarenta autores, voy a reseñar

solo algunos temas que permitan al lector hacerse una idea de la enjundia que tienen las casi mil páginas del mismo. Los capítulos de los editores —el de Morales dedicado a lo que llama con acierto “Una *paideía* española”, y el de García-Velasco, a la figura de Giner y a “su descendencia”, en el que las ideas del maestro se van imbricando con la historia de España— nos muestran una perspectiva de largo recorrido de las líneas de continuidad del proyecto institucionista y de sus diferentes modulaciones a lo largo del tiempo.

Por su parte, Pedro Cerezo, con su habitual maestría, nos mete de lleno en la obra de Giner y nos sitúa sólidamente en la importancia de la misma. La “razón krausista”, resalta el autor, “no era lógica-discursiva, sino comprensiva, sintética, acogedora y totalizadora” (II: 65). Giner, el “Sócrates español”, como le llama recordando la expresión de Unamuno, no solo formó, directa o indirectamente, a algunas de las personas más importantes de finales del XIX y de la primera mitad del siglo XX, sino que puso sobre el tapete intelectual español los grandes temas filosóficos, científicos, artísticos, políticos, pedagógicos del debate europeo de aquellos años: la necesidad de educar y no solo de instruir, la formación de hombres para forjar una nación viva, la oportunidad de abrirse a las corrientes europeas, la necesaria superación del liberalismo doctrinario, la inaplazable reforma social para mejorar la condición de las clases obreras, la obligatoria educación de las mismas, la construcción de un derecho en el que la justicia (individual y social) fuera su principal fundamento, la regeneración ética, la salvación por la ciencia, la necesidad de cooperación entre los hombres... Giner, señala Cerezo, estaba convencido de la “dimensión trascendental del conocimiento” (II: 47). Es impresionante la cantidad de materias en

las que Giner tiene cosas importantes que decir y aún hoy sorprende, como señala Emilio Lledó, “la cantidad de información que Giner maneja” (II: 415). Fue un gran observador de lo humano y de la naturaleza y un gran lector de todo tipo de literatura nacional e internacional.

Para enmarcar el pensamiento de Giner son interesantes los datos, constantemente refrescados en trabajos de archivo, que aportan el grupo de profesores de la Universidad Pontificia Comillas, el cual trabaja desde hace muchos años en las fuentes primarias del krausismo: Enrique M. Ureña escribe sobre “Krause y los krausistas alemanes y españoles”, Pedro Álvarez Lázaro analiza las “Relaciones del krausismo español con la masonería” y Ricardo Pinilla Burgos centra su estudio en “El pensamiento estético krausoinstitucionista”. También resulta muy enriquecedor el recorrido que varios autores hacen por las distintas instituciones y personas que difundieron el proyecto institucionista por España y Portugal.

Echo en falta una mayor atención al tema de la religiosidad krausista, aunque son muchos los autores que apuntan la importancia del mismo: Antonio Morales afirma rotundamente, y acierta, que “el krausismo fue, ante todo, una metafísica” (II: 21). Pedro Cerezo habla del “sincero sentido religioso del krausismo en su empeño por conciliar la metafísica panteísta con la fe cristiana” (II: 52). Santos Juliá se refiere a “unos cuantos profesores que habían leído y traducido a un filósofo alemán llamado Karl Christian Friederich Krause, que respiraban religiosidad por todos sus poros” (I: 338). Es un tema clave para entender el krausismo, a Giner y la inquina que provocaron en muchos católicos que vieron en el cristianismo heterodoxo de

Sanz del Río y de muchos de sus discípulos una amenaza para lo que ellos consideraban esencias nacionales vinculadas a la religión católica, apostólica y romana. El entierro del “sacerdote exclaustro” Fernando de Castro que narra María-Dolores Albiac en una nota al pie (II: 212), siguiendo la descripción que hace Cacho Viu en su famoso libro sobre la ILE, es una muestra perfecta de cómo muchos krausistas vivieron su sentimiento religioso. Ya en el XIX, los católicos ortodoxos percibieron este como una amenaza, como la “anti-España”, un demonio que venía a corroer las esencias nacionales, y actuaron, cuando pudieron, en consecuencia, buscando incluso su eliminación física durante la incivil Guerra Civil y la aún más incivil represión franquista de la posguerra. Se “purgó” a un gigantesco número de maestros y educadores formados en las ideas institucionistas. Los textos recogidos en el libro *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, publicado en 1940, dan testimonio del odio que la ILE provocó en gentes como Fernando Martín-Sánchez Juliá, presidente de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, quien afirmó que los institucionistas eran “anacoretas del diablo que, entenebreciendo nuestras aulas, envenenaron la juventud”. No es extraño que teniendo esta concepción de la ILE, José Pemartín, que ocupó cargos importantes en el Ministerio de Educación Nacional, escribiese que “de la Institución Libre de Enseñanza, anti-Católica, anti-Española, no ha de quedar piedra sobre piedra”, o que Enrique Suñer, quien presidió el Tribunal de Responsabilidades Políticas, escribiese un libro acusando a los intelectuales, muchos de ellos institucionistas, de ser los artífices de la Guerra Civil, los hombres “más terriblemente funestos que había visto nacer España”.

Son testimonios que recuerda Santos Juliá (I: 354) junto a otros que también aparecen en el capítulo de Elías Díaz.

El proyecto pedagógico de la ILE es, sin duda, uno de los aspectos transversales de los tres volúmenes. Es un tema recurrente en casi todos los capítulos, pero cabe destacar el dedicado por María del Mar del Pozo en el primer tomo a “Los institucionistas y la política educativa española (1898-1936): proyectos y realidades”, que empieza recordando un texto de Lorenzo Luzuriaga sobre “La política pedagógica de la Institución”. En él, destaca como principales “líneas directrices” la selección y preparación de los maestros —recordemos, por ejemplo, el impulso institucionista a la Escuela Superior del Magisterio— y la necesidad de construir escuelas, sobre todo rurales, a las que se enviarían a los mejores maestros. Otros textos centrados en la pedagogía son el ya citado de Antonio Morales, el de Antonio Viñao sobre “Las innovaciones educativas”, el de Eugenio Otero dedicado a “La relación con los movimientos pedagógicos europeos”, el de Pedro L. Moreno en torno a “El Museo Pedagógico Nacional y la modernización educativa en España (1882-1941)”, el de Elvira Ontañón en relación con “La educación de la mujer” y otros sobre la enseñanza de las lenguas modernas (María del Mar Viña), la enseñanza de la música (Leticia Sánchez de Andrés), la educación física (Francisco López Serra), el material escolar (Antonio Molero), la educación popular (Eugenio Otero), las artes populares (Sofía Rodríguez Bernis) y la literatura (Bénédict Vauthier). Además varios capítulos se dedican a proyectos concretos como la Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas (Isabel Pérez-Villanueva) o el Instituto-Escuela (Julio Ruiz Berrio), y otros a temas específicos, que siempre

encuentran su entronque pedagógico, como el desarrollo científico (José Manuel Sánchez Ron), la economía (Pablo Martín Aceña), la historiografía (Mariano Esteban de Vega, y Rafael Asín en relación a Rafael Altamira) o la arquitectura y los edificios escolares (Salvador Guerrero).

La educación institucionista, como en tantos escritos destacaron Giner y Cossío, toma como centro al alumno. En torno a él gira toda la obra pedagógica: el desarrollo de sus capacidades; su formación integral —intelectual, física, sentimental, estética—; el entorno en el que recibe la misma, tanto el aula como las zonas de recreo; y el contacto con el paisaje natural —merece la pena detenerse en el capítulo de Nicolás Ortega sobre “Los valores del paisaje”— y humano (las famosas excursiones y las colonias escolares); el aprendizaje activo que incita el gusto por el conocimiento y su búsqueda de forma autónoma; la importancia de que el esfuerzo por aprender sea percibido no como un sacrificio sino como un gozo, de ahí que se suprimieran los exámenes y los premios y castigos; el ejercicio de la responsabilidad individual sin necesidad de reglamentos sino desde la virtud de seguir el ejemplo de “las buenas maneras”, la conciencia de la dignidad del otro y la tolerancia con las ideas distintas; el respeto a la naturaleza, incluida la humana, desde una profunda fe en la perfectibilidad del hombre y en la inteligencia del niño para percibir lo mejor; la austeridad no falta de decoro en el comportamiento; el fomento de un patriotismo crítico (como destacan en un capítulo del segundo tomo Antonio Morales y Demetrio Castro) alejado de los nacionalismos excluyentes y, muy al contrario, consciente de la unidad sustancial del género humano; el amor al trabajo; el odio a la

mentira y el denodado afán por la búsqueda de la verdad.

El tercer tomo está editado por Gonzalo Capellán y Eugenio Otero. Es el más interesante porque reúne más de ochenta textos de institucionistas o gentes muy próximas a su entorno. Abarcan desde 1861 a 1949. Son escritos que en muchos casos no eran de fácil acceso y ahora los encontramos reunidos en un libro que nos permite hacernos una idea cabal de las variadas y relevantes materias que se trataron en el ámbito de esa “ILE difusa” de la que antes hablábamos. Así podemos ver, por ejemplo, lo que Segismundo Moret pensaba en 1861 sobre “el capital y el trabajo”, o lo que Fernando de Castro decía en 1868 sobre “la libertad de la ciencia y la independencia del magisterio”. O ver la crítica de Giner al “viejo liberalismo” en 1868 y su defensa de la “escuela mixta” en 1884, y el “bosquejo de las leyes de la historia y del progreso humano” que hace Nicolás Salmerón en 1875, y las reflexiones de Gumersindo de Azcárate sobre “el problema social” en 1876, y el que fue tan controvertido texto de Manuel Ruiz de Quevedo sobre la “cuestión universitaria” ese mismo año, y las reflexiones de Manuel B. Cossío sobre “la pedagogía contemporánea” en 1879 o las que hace en 1890 Rafael Altamira sobre “la enseñanza de la historia”, y la exposición sobre los “progresos del feminismo” que hace Adolfo Posada en 1897, y el programa de europeización que presenta Joaquín Costa en 1898, y el estudio de María de Maeztu en 1909 sobre la pedagogía inglesa y “las escuelas de párvulos”, y la propuesta de “educación popular” que realiza Rafael María de Labra en 1911, y los textos de Fernando de los Ríos publicados en 1916 sobre “teoría del Estado”, y el modelo educativo que plantea José Castillejo en 1926 en relación al papel que deberían desempeñar el Estado

y la Iglesia, y las ideas que en 1931 lanza Lorenzo Luzuriaga para “una reforma constitucional de la educación pública”... Antes de estos ricos textos, Eugenio Otero presenta una amplia bibliografía sobre el krausismo y la ILE, Gonzalo Capellán nos describe “el sueño institucionista de regeneración y educación nacional” y Julián de Zulueta nos hace sentir la vivencia de la ILE y de sus hombres a través de la propia.

Son también muy interesantes las numerosas fotografías que ilustran los tres volúmenes. Nos permiten ver las caras de los protagonistas de esta historia, no solo las de los grandes nombres que acompañando a Giner pusieron en marcha y llevaron a cabo la ILE y el resto de proyectos que nacieron del ideario institucionista, sino también las de los niños que participaban en las actividades escolares y en las excursiones, que asimismo nos dejan ver los paisajes amados por los institucionistas; al tiempo que podemos apreciar las modernas instalaciones pedagógicas diseñadas para el bienestar de los alumnos, a estos en las más diversas actividades académicas y de ocio, el mobiliario de los laboratorios, el austero ambiente familiar de la casa de Cossío y Giner que compartía el edificio con la ILE, las también modestas pero dignas instalaciones de las Residencias de Estudiantes y de Señoritas...

Para terminar como empezamos, citando a Ortega, en este caso en la necrológica que dedicó a Gumersindo de Azcárate en 1917, digamos que “seguir a Azcárate —como seguir a Giner— es seguir hacia adelante”. Sin conocer lo que representan don Francisco Giner los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza, los hombres que la impulsaron, su ideario y sus proyectos, no se puede entender la historia contemporánea española. Sumergirse en su estudio es empaparse

de la mejor tradición intelectual de nuestro país, a la altura —lo afirmo sin ningún ánimo de papanatismo nacional— del pensamiento que por entonces se hacía en Europa. Para seguir adelante, si queremos hacerlo con la dignidad que requiere la altura de los tiempos, no queda más remedio que seguir a Giner

desde la comprensión de su pensamiento en su contexto histórico.

Javier Zamora Bonilla
 Universidad Complutense de Madrid
 Fundación José Ortega y Gasset - Gregorio Marañón

LA SALLE, J. B. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Edición de José M^a Valladolid y Paulí Dávila, 358 pp.

Antes de referimos a la obra que vamos a reseñar, quisiera hacer mención a la colección de Clásicos de la Educación que publica la editorial Biblioteca Nueva en la cual se inscribe este texto. Desde 2001 dicha editorial, junto con la Sociedad Española de Historia de la Educación, han publicado un conjunto de 30 textos pedagógicos correspondientes a lo que podríamos denominar libros clásicos de la Historia de la Pedagogía. La denominación de “clásicos” obedece tanto a un intento de recuperar textos claves de la historia de la educación, como a la incorporación de otros que por su importancia, innovación o aportación se están convirtiendo en textos necesarios para entenderla mejor. En este sentido, podemos encontrar desde textos correspondientes a autores comúnmente aceptados como clásicos de la educación (Platón, Comenius, Natorp, Luzuriaga, Montessori, Cosío, Ferrer i Guardia, etc.) a otros que por su singularidad, novedad o apertura a nuevos campos de interés pueden estar en camino de convertirse en clásicos (Comas, Blanco White, Llopis, Rosselló, Martí Alpera, Llorca, etc.).

La existencia de esta colección tiene una doble utilidad para los historiadores e historiadoras de la educación. Por una parte, se trata de configurar un corpus de textos de pensamiento pedagógico que permita la consulta de los textos originales (la mayoría de los textos publicados

están sometidos a un riguroso control sobre las primeras ediciones y a una exquisita selección) y por otra, se convierten en una herramienta necesaria para la docencia en Historia de la Educación o Historia de la Pedagogía, permitiendo al alumnado el acceso a una colección de textos de indudable interés. La historia del pensamiento pedagógico es uno de los campos que menor atención está teniendo dentro de la historiografía educativa, debido a que los intereses en este campo se han abierto a nuevas perspectivas. Sin embargo, las nuevas aportaciones metodológicas al campo de la historia de la cultura o de las ideas nos permiten releer los clásicos optando por una nueva mirada y nuevas formas de interpretación de los mismos, no solo desde la consideración de los contextos que permiten su explicación histórica, sino también desde la visión comparada.

Al margen de este interés, que de por sí tienen todos los textos de esta colección, existe un valor añadido en cada uno de ellos. Se trata de la inclusión de un estudio que, en general, precede a los textos, en los que se contextualiza al autor y se aporta un análisis sobre la obra en cuestión. Dichos estudios han sido encargados a especialistas en los autores o autoras que se tratan y ofrece la visión más actualizada y crítica posible. Esta aportación le da a cada una de las obras un valor imprescindible que resulta del

mayor interés tanto para los especialistas, como para el alumnado o público en general. La colaboración de la Sociedad Española de Historia de la Educación resulta, por otra parte, una garantía al supervisar y promover todos los textos que se están publicando, contribuyendo a formar una biblioteca de autores en el campo de la pedagogía que resultan también relevantes para la historia de la cultura y de las ideas.

Con los planteamientos que distinguen a la colección, la última obra publicada es la *Guía de las Escuelas* de Juan Bautista de La Salle en la edición de 1720, y siguiendo la traducción de José M^a Valladolid (FSC), que es, junto a Pauli Dávila, autor del estudio introductorio. En este trabajo se resalta el itinerario vital de Juan Bautista de La Salle, así como un estudio sobre su obra, insertándola dentro de otras obras de interés pedagógico. Finalmente, para resaltar la importancia de la labor educativa de las escuelas de La Salle, se estudia la evolución de los centros educativos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en España.

Por lo que respecta a la obra, no hace falta insistir demasiado sobre su contenido, puesto que es claramente uno de los clásicos que ha dejado su impronta tanto en el pensamiento pedagógico cristiano como en las prácticas educativas llevadas a cabo en las escuelas lasalianas. Si bien esta obra fue una innovación educativa en su momento, en cuanto a la didáctica de ciertas materias de enseñanza, a la organización y al mantenimiento del orden en las escuelas, con el tiempo se ha convertido en lo que podemos denominar como modelo de la Escuela Tradicional, de manera que podemos decir que muchas escuelas han disfrutado de esta pedagogía, sin saber que sus orígenes residían en las aportaciones pedagógicas de La Salle, patrón de los educadores cristianos.

La obra está dividida en tres partes, la primera de ellas trata de los ejercicios que se hacen en la escuela y la forma en que deben ser realizados, es decir, el estudio de la gramática, la escritura, las lecciones, los carteles, la aritmética, etc. La segunda parte está ligada a los medios para establecer y mantener el orden en las escuelas, es decir la vigilancia, los registros, los premios, correcciones, etc., y, finalmente, la tercera incorpora un texto relativo a los deberes del inspector de las escuelas, junto con un apéndice sobre la formación de los maestros noveles.

Como podemos observar, se trata, por lo tanto, de una visión interna de la escuela en la cual se tienen en consideración, no solamente aspectos que tienen que ver con la didáctica de diversas materias, sino también el orden que debe reinar en el interior del centro escolar. Este segundo aspecto ha sido objeto de críticas, aunque si tenemos en consideración lo que eran las escuelas populares del Antiguo Régimen, donde el orden, el silencio y la disciplina no existían, las orientaciones de La Salle resultan fundamentales para que los aprendizajes y competencias a adquirir por el alumno sean mucho más efectivos. Se trata, por lo tanto, de una aportación pedagógica importante, en la que se puede apreciar la meticulosidad y precisión con la que los Hermanos de La Salle han regido y rigen sus escuelas.

La Sociedad Española de Historia de la Educación, al recuperar este texto en esta colección, ha realizado una buena elección, ya que pone al alcance del público interesado un texto educativo fundamental.

Luis M^a Naya Garmendia
Universidad del País Vasco /
Euskal Herriko Unibertsitatea

LÓPEZ-OCÓN, L., ARAGÓN, S. y PEDRAZUELA, M. (eds.) (2012). *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos madrileños (1837-1936)*. Madrid: Doce Calles, 355 pp.

Si hubiese que elegir una palabra para caracterizar este libro, personalmente optaría por la de *convergencia*. Considero que es la que mejor expresa la variedad de perspectivas, temas, autores y trabajos que contiene la obra y que confluyen en torno a un mismo objeto de estudio. Estamos, en efecto, ante una convergencia de saberes y de emociones, como bien señala Jon Juaristi en el prólogo, pero también de una diversidad de campos y líneas de investigación, de investigadores y docentes, de niveles educativos, de enfoques científicos e historiográficos, configurando todo ello un cuadro rico, riguroso y ciertamente atractivo.

Conviene destacar que el libro es el resultado de los trabajos desarrollados entre 2008 y 2012 en el seno del proyecto CEIMES (“Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural, 1837-1936”). En mi opinión, el nombre elegido para designar el proyecto expresa con claridad sus coordenadas intelectuales y científicas y ayuda a entender por qué podemos hablar de convergencia.

La génesis de CEIMES se encuentra en los trabajos desarrollados desde hace años por diversos historiadores de la ciencia y de la educación, que han venido a converger con las inquietudes manifestadas por algunos docentes acerca de la conservación y el estudio del patrimonio cultural de los institutos de segunda enseñanza más antiguos. Al hilo de las celebraciones del 150 aniversario de su fundación, a finales de los años ochenta y en los noventa, se fue manifestando una creciente preocupación por el patrimonio acumulado en sus locales, descuidado a menudo, menospreciado a veces e incluso sometido en ocasiones a diversos expolios. Entre los equipos directivos y el profesorado más consciente de la riqueza patrimonial de estos centros

se fue extendiendo la conciencia de que era necesario recuperarlo, conservarlo y estudiarlo. Es así cómo varios de aquellos grupos y personas confluyeron en el inicio de proyectos comunes, del que CEIMES constituye su manifestación más destacada.

Este proceso ha tenido lugar en un contexto de desarrollo de la historia de la educación y de la ciencia que también les ha llevado a converger en sus objetos de estudio y en sus enfoques de investigación. Por una parte, cada vez más historiadores de la educación se han interesado en estas dos últimas décadas por la cultura material de la escuela, conectándola con la historia del currículo escolar. Por otra parte, la historia de la ciencia ha prestado una atención creciente al desarrollo de las disciplinas científicas y al utillaje utilizado para su enseñanza. Desde ambas perspectivas, el patrimonio científico y cultural de los institutos de enseñanza secundaria ofrece un indudable atractivo. Y así es cómo convergieron investigadores de uno y otro ámbito, junto con docentes de la enseñanza secundaria, para configurar un proyecto de investigación interdisciplinar abierto a una multiplicidad de miradas.

El libro que ha resultado del proyecto ilustra perfectamente esa multiplicidad de perspectivas y aquella convergencia a la que hacía antes referencia. Está organizado en cuatro partes, cada una de las cuales incluye un conjunto de trabajos de autores de diversa procedencia y afiliación institucional, que componen entre todos un cuadro tan matizado como interesante.

Tras una clarificadora introducción a cargo de Leoncio López-Ocón y Gabriela Ossenbach, grandes impulsores del proyecto, la primera parte agrupa cuatro trabajos dedicados al análisis de la cultura material en las

aulas. En ellos se comienza prestando atención al reciente interés suscitado por el estudio del patrimonio histórico-educativo, analizando el desarrollo de la arqueología material de la enseñanza y argumentando a favor de lo que ha dado en denominarse una educación patrimonial. Ese marco general sirve de entrada para abordar diversos aspectos de la cultura material de la ciencia y la técnica en las aulas universitarias y de la segunda enseñanza en los siglos XIX y XX. Vale la pena destacar la dicotomía establecida entre “colecciones para fascinar o colecciones para estudiar”, que apunta directamente al complejo sentido educativo de dichos instrumentos y colecciones científicas y proporciona importantes sugerencias para su estudio.

En la segunda parte se pasa revista al patrimonio científico acumulado en tres institutos históricos señeros de Madrid: Cardenal Cisneros, San Isidro e Isabel la Católica (en este último caso en su etapa de instituto-escuela). Cada uno de ellos ha atesorado a lo largo del tiempo un valioso patrimonio cultural y científico, si bien no en todos los casos ha sido posible conservarlo sin pérdidas significativas. Los trabajos presentados no solo dan cuenta del valor de cada uno de los fondos, sino también del cuidado que diversos docentes les han dedicado y de su situación actual.

La tercera parte sirve de complemento a las anteriores, centrándose en este caso en algunas figuras docentes destacadas de dichos institutos. Se estudia a varios profesores que nutrieron las colecciones científicas mencionadas, que escribieron

libros de texto y que influyeron decisivamente en el desarrollo de sus respectivas disciplinas. Junto a esas miradas dirigidas hacia personajes significados, se aborda el proceso de acceso de las mujeres a la segunda enseñanza, que resulta muy revelador del cambio social que se produjo en el primer tercio del siglo XX. Y también se echa una mirada al trabajo del alumnado, acercándose a sus cuadernos y trabajos escolares. La relativa frialdad de las colecciones se ve así animada por la vida que docentes y estudiantes supieron darles en la actividad escolar.

La cuarta y última parte se dedica en buena medida a la historia de las disciplinas escolares, tanto desde una perspectiva analítica de conjunto, como desde el acercamiento a varias de ellas (como la psicología en la segunda enseñanza, la literatura en el bachillerato o la educación artística y musical). Junto a ello se analiza el proceso de constitución de los cuerpos docentes de segunda enseñanza y el desfase existente entre la aprobación de nueva legislación curricular y su traslación a las aulas.

En total son veintiséis los autores que colaboran en esta obra, demostrando todos ellos su dominio de los temas tratados y el rigor de sus investigaciones respectivas. La verdad es que consiguen componer un cuadro atractivo, compuesto por una multiplicidad de enfoques y tratamientos en torno a la cultura material de la escuela, y así suscitar el interés del lector.

Alejandro Tiana Ferrer
UNED

POZO ANDRÉS, M. M. del (2013). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España*. Barcelona: Octaedro, 346 pp.

En 1934, el que fue director general de Primera Enseñanza durante el primer bienio republicano, Rodolfo Llopis, dejó escrito: “Hay una gran inquietud pedagógica. Hoy más que nunca. En España y fuera de España. En esta hora crítica que atraviesa el mundo, una gran inquietud pedagógica invade los espíritus más selectos” (Llopis, 1934: 9). Con estas palabras, quisiera comenzar señalando la pertinencia que la autora ha tenido al elegir tanto a la biografiada como el título que le sigue: “o la pasión de educar”. Tras revivir su historia, pues la lectura nos invita a sentir el transcurso de su vida, queda claro que Justa Freire fue uno de esos espíritus selectos que llenaron de cultura aquellas desoladas aulas que, no hacía demasiado, poco o nada tenían que envidiar a viejas cuadras y antiguos estercoleros, tal y como nos recordó en su Memoria ante las Cortes de 1910 el conde de Romanones (Nogués, 2004: 352).

Si, como es sabido, uno de los pilares clave del régimen republicano fue la mejora de la educación y: “la reforma de la educación, pues, ha de comenzar por reformar la función de los hombres que la realizan” (Molero, 1987: 9), estamos ante una de las personas que creyeron y contribuyeron al cambio. Nuestra compañera Del Pozo nos ofrece el relato de una maestra comprometida, que no limita sus acciones a la escuela, viajera vocacional y europeísta convencida, parte de esa minoritaria generación excelentemente bien preparada de docentes que “llevaron a cabo sus pinitos reformistas y asumieron con entusiasmo la misión orteguiana de ‘sembradores de ideas’” (Del Pozo, 2013: 12), llegando a convertirse en focos de motivación y pedagogía para los que tras ellos vinieron.

Nos encontramos ante una obra amplia y amena, rica en elementos visuales, que nos ayuda a comprender cómo una maestra de origen

humilde llegó a impregnarse de los ideales de la ya legendaria Institución Libre de Enseñanza, admirando a Cossío y, posteriormente, idolatrando a Ángel Llorca. Una relación tan estrecha y llena de misterio que no puedo sino dejar al lector que profundice en sus páginas y saque sus propias conclusiones al respecto.

Miembro por derecho de la iniciativa educativa llevada a cabo en el Grupo escolar “Cervantes”, las páginas de su biografía rezuman una vocación y dedicación que hoy muchos querríamos sentir en nuestros centros, incluso para nosotros mismos. Cofundadora de la Unión de Jóvenes Maestros, perteneciente a la Asociación General de Maestros, comprometida con las Colonias Escolares y las Misiones Pedagógicas, integrante de la Liga Internacional de Educación Nueva, becada por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas... Retales que justifican su posterior ascenso a directora de graduada, para cuyo examen, basándose en el texto de Giner “La alegría del niño”, conversó con D. Francisco como si todavía siguiera vivo: “Sí, Maestro, somos la generación presente y no podemos desprendernos de ciertas herencias. Nos cuesta trabajo arrancarnos de la realidad. [...] El maestro, *modelo de ejemplaridad*; con la cara hacia el futuro; que nosotros somos la generación presente, pero la que tenemos en nuestras manos es la futura y sabemos que cada generación tiene su misión histórica” (cit. en Del Pozo, 2013: 85). Misión y ejemplaridad vivificada en su devenir —que no es otra cosa que pura educación— tan bien capturado objetivamente, pero sin perder atención al detalle y al sentimiento, por la autora de esta biografía.

Hablar de Justa Freire sin que nuestra mente evoque el nombre de María Sánchez Arbós es complicado; no

solo compartieron momento histórico, sino también vocación y éxito; ellas fueron las dos primeras maestras de su promoción en las pruebas de acceso a puestos de dirección. Durante décadas, el diario de Sánchez Arbós ha sido una de las piezas fundamentales, no solo para entender cómo fue la educación durante un periodo interesantísimo de nuestra historia sino también para juzgar cuál fue el papel de la mujer durante todo el proceso. Hoy, gracias a la profesora Del Pozo, podemos colocar una nueva pieza, igualmente importante, para ampliar nuestra comprensión y contrastar lo sucedido.

Con respecto a Justa Freire, mentiría si no compartiera mi desazón al pensar que su figura, por ser mujer y sobre todo al comienzo de su carrera, quizá no fuese valorada por sus compañeros tanto como hoy lo hubiera sido. Ciertamente es que, afortunadamente, estuvo rodeada de compañeros innovadores y progresistas, pero no debemos olvidar que incluso los que entonces abogaban por el aumento de los derechos de la mujer lo hacían bajo ciertos prejuicios sociales. En este sentido, no es de extrañar que la señorita Freire, así como el resto de maestras, empezara en el Grupo escolar “Cervantes” realizando tareas relacionadas con la educación social, y no con la enseñanza propiamente dicha, llegando a encargarse en 1925, junto con Elisa López Velasco, de “la dirección especial de la escuela como casa”, proyecto que comparto por la significación del título. No sería hasta 1929-30, y por falta de profesorado, cuando empezó a dedicarse plenamente a las tareas docentes, consiguiendo la dirección del Grupo escolar “Alfredo Calderón” en 1933. Sea como fuere, es indudable que desde siempre jugó un papel esencial para el éxito desde un punto de vista educativo y pedagógico, y no meramente asistencial y administrativo.

Tan solo hay que leer las entradas de su diario para comprobar que, hiciera lo que hiciese, sus pasos eran guiados por el corazón de una Maestra, con mayúscula: “Porque eso es lo que definió a Justa, el ser nada más y nada menos que una maestra de la escuela pública” (Del Pozo, 2013: 318). Como ella misma afirmó, solo necesitaba dos cosas para ser feliz: trabajo y paz. Con respecto al primer condicionante, siempre demostró su valía. En cuanto al segundo, todos sabemos qué ocurrió durante el verano de 1936, poco más contaré en estas líneas sobre cómo vivió el conflicto, su paso por la cárcel, la frustración de la derrota y la impotencia contenida por no dejarle volver a ser plenamente la que fue antes de la guerra. Todo por falta de espacio y por creer que usted, desconocido y estimado lector, tiene datos más que suficientes para apreciar el valor historiográfico del libro que nos ocupa y, con justicia, preferirá leer sus páginas en vez de continuar esta humilde reseña.

“Quite usted, María, todo lo que sobre [...]; no se preocupe usted de que sobre más que alma”, decía Manuel Bartolomé Cossío a María Sánchez Arbós para resaltar la necesidad que tenía el maestro de dar lo esencial a sus alumnos (González Pérez, 2011: 433). Bien podríamos ahora añadir, cometiendo un redundante pero poético anacronismo: ¡Alma y pasión!, la misma que puso Justa Freire al sembrar sus obras y que la profesora Del Pozo ha demostrado recogiendo el fruto de sus semillas. Evidencias curiosamente bien conservadas a través de un abundante archivo de vida que, como verán, permite reconstruir la historia desde abajo, rescatando y rubricando nombres y apellidos que, con mayor o menor fortuna, quedaron atrapados en el desván de la historia educativa. Finalmente, sonrió al pensar que nuestra compañera

ha hecho realidad el apodo que tuvo Justa Freire y, con la profesionalidad que le caracteriza, ofrece luz y claridad donde antes solo había sombras y rumores.

Referencias bibliográficas

GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2011). Educación y fronteras. María Sánchez Arbós y su lucha por la renovación pedagógica en Canarias (1920-1925), *Revista de Educación*, 356, 431-455.

LLOPIS, R. (1934). *Hacia una escuela más humana*. Cuenca: Universidad de

Castilla-La Mancha (edición facsímil con estudio previo coordinado por Á. L. LÓPEZ VILLAVARDE, 2007).

MOLERO PINTADO, A. (1987). El modelo del maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 0, 7-22.

NOGUÉS LINARES, S. (2004). *El futuro de los espacios rurales*. Cantabria: Universidad de Cantabria.

José Luis González Geraldo
Universidad de Castilla-La Mancha

NARGANES DE POSADA, M. J. (2013). *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España y proyecto de un plan para su reforma*. Madrid: Biblioteca Nueva, 172 pp. Edición, introducción y notas de Julio Ruiz Berrio

Esta no es una reseña habitual. Comienzo a escribirla veinticuatro horas después del fallecimiento del profesor Ruiz Berrio —Julio para los amigos y compañeros—, el mismo día en que el libro, recién salido de la imprenta, me llega en el correo. Este es, pues, el último libro de uno de nuestros más reputados historiadores de la educación y de la pedagogía, primer presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación, creada en 1989, y de la Sociedad Española para la Protección y el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, fundada en 2003. Se trata además de un libro que aborda un periodo —el de la España en el tránsito de la Ilustración y el Antiguo Régimen al liberalismo— que tan bien conocía desde su tesis doctoral sobre *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, y al que tantas veces volvió en otros trabajos posteriores.

Manuel José Narganes de Posada (San Vicente de la Barquera, 1772) y sus *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España y proyecto de un plan para su reforma*, escritas en 1807 y publicadas en 1809 bajo el reinado y gobierno de José Bonaparte, venían siendo uno

de los personajes y textos a los que Ruiz Berrio les seguía la pista desde al menos 1983, en que publicó un artículo sobre Narganes y su obra. Hace tiempo que tenía el propósito de llevar a cabo una edición crítica de la misma para la colección de Clásicos de la Educación. Tanto sobre el personaje como sobre la obra, objeto asimismo de mi atención, habíamos conversado e intercambiado información en diversas ocasiones. Nadie mejor que él podía encargarse de esta edición y del estudio preliminar. Una edición a la que, con buen criterio, decidió añadir el *Reglamento para el régimen y gobierno de los colegios y escuelas de enseñanza pública, establecidas en los antiguos Colegios de las Escuelas Pías de esta Corte* (1809), obra asimismo de Narganes, y las *Observaciones sobre el sistema actual de instrucción pública* (1801) de A. L. C. Destutt de Tracy, traducidas por Ana Armentá-Lamant, por tratarse del texto que, junto con las conocidas *Memorias de Condorcet*, más influyó en la obra ahora por primera vez reimpressa.

Narganes fue primero alumno, y después profesor, del Seminario de San Fulgencio de Murcia, uno de los establecimientos docentes más

innovadores en la España de finales del siglo XVIII. Allí coincidió con personajes tales como Manuel Andújar, traductor y difusor de las ideas de Pestalozzi, Ramón Campos, uno de los introductores de Condillac y Adam Smith en España, y Manuel María Gutiérrez, traductor e introductor asimismo de Say, Destutt de Tracy, Adam Smith y James Mill. Al ser perseguido por la Inquisición, que le consideraba uno de los cabecillas de las revueltas y de la difusión en el Seminario de ideas neojansenistas y revolucionarias, huye primero a Madrid en 1799 y después, en 1801, a Francia donde ejerce como catedrático de Ideología y Literatura española en el prestigioso colegio de Sorèze. En 1809 vuelve a Madrid donde colabora con el gobierno de José Bonaparte en tareas directamente relacionadas con la educación —fue miembro, junto con Meléndez Valdés, Vargas Ponce, Estala, Andújar, Martínez Marina, Fernández Navarrete Conde y Marchena, de la Junta Consultiva de Instrucción Pública y Educación encargada de la formación de un plan general de este ramo, y director de los colegios y escuelas creados en sustitución de las Escuelas Pías madrileñas—, retornando de nuevo a Francia en 1813, como en general el resto de los que recibirían el nombre de “afrancesados”. Repuesto el régimen constitucional en 1820, vuelve a España dedicándose al periodismo como director de *El Universal*. En octubre de 1823, con el retorno del absolutismo fernandino, se pierde la pista de Narganes sin que se puedan aportar noticias posteriores sobre el mismo.

En la introducción a la edición crítica de las *Tres cartas*, Ruiz Berrio sitúa con acierto su redacción y publicación en el contexto de unos

años en los que proliferaron las propuestas de reforma de la enseñanza en España, con motivo bien de la “consulta al país” de 1809, bien de las juntas, comisiones y proyectos elaborados para el gobierno josefino, las cortes gaditanas o las del trienio constitucional, bien por iniciativa del propio autor como en este caso. Sin llegar a la profusión de planes y proyectos que se elaboraron durante los años previos a la revolución francesa y, sobre todo, durante la misma —en su mayoría recogidos en *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève: Librairie Droz, 2000—, en la España de los primeros años del siglo XIX también puede apreciarse una cierta floración de planes y proyectos acompañados por lo general de observaciones críticas, algunos de los cuales permanecen en nuestros archivos, otros se conservan manuscritos y otros, como el de Narganes, tuvieron la fortuna de llegar a la imprenta. Carecemos todavía de un estudio global sobre todos ellos.

Esta es, como dije, la última aportación a la historia de la educación y de la pedagogía del profesor Ruiz Berrio. Solo por unos días no fue su obra póstuma. En todo caso, es el libro al que dedicó sus investigaciones en el último año, con ilusión, rigor y esfuerzo, culminando así un trabajo llevado a cabo de forma intermitente durante varias décadas. En él ha dejado lo mejor de sí mismo. Nada más adecuado que la colección de Clásicos de la Educación, donde ya se había encargado de la edición crítica de *La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos* de Pedro Rosselló, para acoger esta obra.

Antonio Viñao
Universidad de Murcia