

*Aportaciones de la I.L.E. a la formación universitaria del profesorado**

Julio RUIZ BERRIO**

“Hoy por hoy, la Universidad española no es corporación social de profesores y alumnos, como en sus buenos tiempos, para el cultivo de los estudios tenidos entonces por liberales y la enseñanza y educación de la juventud en ellos, sino un centro administrativo del Estado, compuesto exclusivamente de profesores oficiales; esto es, nombrados por el Gobierno casi siempre, mediante oposición, a fin de preparar para los exámenes y grados de las profesiones correspondientes a aquellos estudios, explicando ciertas “asignaturas” cuya líneas generales establece y aprueba el Estado mismo —o lo pretende al menos—”¹.

Hasta aquí una buena descripción de la Universidad española actual, que pocos se atreverían a contrariar, aunque algunos sí quisieran matizar, sobre todo las autoridades gubernamentales. Lo curioso es que tal descripción no pertenece a algún personaje de la oposición política ni de nuestro mundo académico. Es original de Francisco Giner de los Ríos y fue formulada un siglo antes, aproximadamente. Es decir, que hace ya cien años que nuestros prohombres detectaban y condenaban la universidad española como una mera oficina estatal de expedición de títulos, pese a lo cual a estas alturas continuamos manteniendo tal característica como si de valiosa joya de la corona se tratase.

Ante tal estado de hechos la reacción natural, la postura racional, científica y pedagógica, es analizar las causas que lo promueven y mantienen, con el propósito posterior de modificarlas y cambiar el panorama universitario. Pues bien, eso es lo que la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), con Giner de los Ríos al frente, intentó ya en el último tercio del siglo

* Parte de este trabajo ha sido utilizado en el Coloquio de Tours de abril de 1992, sobre la Universidad española, organizado por el CIREMIA.

** Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación

¹ GINER DE LOS RÍOS, F. (1916). La Universidad española. En *Obras completas*, Vol. II, Madrid, s/f, pp. 48. (El subrayado es mío).

XIX. Para ello contaron con una magnífica formación histórica, elaboraron buenos estudios comparativos sobre educación y llevaron a cabo un ensayo, la I.L.E.-centro educador, donde fueron probando la resistencia de los nuevos diseños en el yunque de la experiencia cotidiana, reflexiva y sistemática.

Pero, sobre todo, se preocuparon por renovar el profesorado, tanto el universitario como el del sistema educativo. Pelearon incansablemente porque España dispusiera de profesores que fueran auténticos **educadores**, en todos los niveles; además, por supuesto, de que tuvieran una preparación científica actualizada y digna. Y si la Universidad debía ser el organismo **ad hoc** para proporcionar su formación pedagógica, desde el primer momento emprendieron las acciones correspondientes para conseguirlo.

La “Educación General” y el profesor

Partían de un renovado concepto de educación, rechazando la postura clásica consistente en diferenciar dos o tres niveles de enseñanza antes de que el hombre llegue a la mocedad, y posteriormente el universitario. Giner tenía las ideas muy claras al respecto y por eso afirmaba con rotundidad que “no hay sino dos esferas: a) **la educación general**, para formar el hombre como un hombre, en la unidad y armonía de todas sus fuerzas; b) **la educación especial o profesional**, que lo prepara para el desempeño de una función social determinada, según su vocación, amplitud y demás condiciones naturales y sociales de su vida individual”². Advirtiendo más adelante que la **educación general**, “primaria como secundaria, jamás puede consistir, no ya en la mera instrucción, mas ni en el desenvolvimiento puramente intelectual, sino que ha de promover íntegramente el sentimiento y la voluntad, como el conocimiento; el carácter moral, como el desarrollo y fuerza físicos; disponiendo, en suma, al joven para entrar como hombre en el concierto de la sociedad y el mundo”³.

Y en esa tarea educadora concedían una importancia especial al profesor. No es que se olvidaran de los demás elementos del proceso educativo, ni mucho menos. Por el contrario, maravilla el constatar, por ejemplo, cómo Giner se preocupa, y dedica espacio suficiente, no ya a los métodos, los contenidos o los objetivos educativos, sino a multitud de aspectos que en él cobran la valía que realmente tienen, como el mobiliario escolar, las vacaciones escolares, el **campus** de los colegios, la ecología, la construcción del material didáctico por el alumno, etc.. Pero estaban convencidos

² GINER DE LOS RIOS, F. (1927), *Ensayos menores sobre Educación y enseñanza*, T. II, En *Obras Completas*, Vol. XVII. Madrid, La Lectura, pp. 161.

³ *Ibidem*, 167.

de que lo imprescindible en la enseñanzas es disponer de un buen maestro, de un buen profesor.

Los textos testimoniales al respecto abundan. Recordemos sólo dos por no extendernos. En primer lugar, entre otras razones por las cronológicas, el de Francisco Giner. En el *Discurso inaugural del curso 1880-81 de la Institución Libre de Enseñanza* declaraba solemne y públicamente que el problema del personal es “uno de los más graves de la educación. El maestro no representa un elemento importante de ese orden, sino el primero, por no decir el todo”. Y aseguraba que “dadme el maestro, y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función. El se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos”⁴.

Y el otro testimonio puede ser uno de tantos escritos como en ese sentido dejó Manuel Bartolomé Cossío. Para ello nada mejor que espigar en un libro cuyo título ya avanza prácticamente su tesis. Me refiero a su famosa conferencia dada en Bilbao, con motivo de la Exposición pedagógica, en agosto de 1905, es decir, un cuarto de siglo después de la de Giner: *el maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Al hablar del material termina con estas palabras: “No gastéis en material de enseñanza mientras no hayáis gastado sin límite en los maestros; que ellos pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo”⁵. Y al referirse a la escuela, después de pedir que hay que romper los muros de la clase, y que hay que llevar “al niño al campo, al taller, al museo, como tanto y tan sanamente se ha predicado ya; enseñémosle en la realidad antes que en los libros; entre en la clase sólo para reflexionar y para escribir lo que en su espíritu permanezca o en él haya brotado; trazando así, espontánea y naturalmente, el único libro de texto que ha de estar a su alcance”, se pregunta; “¿qué hace falta para poder realizar esta escuela imagen de la vida?”. Y seguidamente responde con aplomo; “todos los comprendéis; hacen falta maestros. A ellos hay que atender antes que al edificio escolar, como antes que al material de enseñanza. Concluyo, pues, como allí terminaba: **formad maestros; aumentad los maestros; gastad, gastad en los maestros**”⁶.

La educación nacional

Con las precisiones anteriores, que dejan en claro que la “educación general” comprende superadoramente las tradicionalmente llamadas “enseñanza primaria” y “enseñanza secundaria” por un lado, y por otro

⁴ GINER DE LOS RIOS, F. (1933). *Estudios sobre Educación*. En *Obras Completas*, Vol. III. Madrid, Espasa Calpe, pp. 46.

⁵ BARTOLOME COSSIO, M. (s/d). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid, La Lectura, pp. 46.

⁶ *Ibidem*, 36-37, (El subrayado es mío).

que el profesor de tal “educación general” era considerado por los institucionistas como el elemento imprescindible en la actividad educativa, sobre todo en un período en el que su número era insuficiente y muchos estaban en ayunas de una preparación pedagógica, tendríamos ya suficiente para comprender mejor la importancia que la I.L.E. concedió a la formación del profesor, y analizar los principales pasos que se dieron doctrinal e institucionalmente para integrar los estudios pedagógicos en la Universidad.

Pero estimo que hay una función de la educación y una valoración del profesor por parte de los institucionistas que conviene reseñar antes de seguir, con el fin de comprender mejor el carácter singular que otorgaban a la formación del profesorado. Me refiero a la **educación nacional** y al **profesor como educador nacional**.

Aunque sobre el tema hay una amplia bibliografía⁷, me voy a limitar en este trabajo solamente a constatar que la gran misión que Giner soñó para la educación fue la de la “redención nacional” o la “regeneración nacional”. Consideraba a España como un país enfermo y el diagnóstico que trazaba al caso era el de la perversión moral de sus habitantes, individual y colectivamente. Estaba de acuerdo con Olavide en que las infecciones no se curan con colirios sino con cauterios⁸, y decidió que el bistorfí de urgencia no podía ser otro que un amplio, profundo y urgente plan de educación. En alguna ocasión llega a detallar los objetivos que se pueden alcanzar con una **educación general** tal y como la preconizaba:

“Sólo de esta suerte ... puede con sinceridad aspirarse a una acción verdaderamente educadora en aquellas esferas donde más apremia la necesidad de redimir nuestro espíritu; desde la génesis del carácter moral, tan flaco y enervado en una nación indiferente a su ruina, hasta el cuidado del cuerpo, comprometido, como tal vez en

⁷ Hay una amplia bibliografía sobre Giner y la educación. Entre otras obras se pueden reseñar las siguientes:

- ALTAMIRA, R. (1915). *Giner de los Ríos, educador*. Valencia, Prometeo.
 CACHO VIU, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Rialp.
 GOMEZ GARCIA, M. N. (1983). *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
 GOMEZ MOLLEDA, M. D. (1988, R). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, C.S.I.C. Escuela de Historia Moderna.
 JIMENEZ LANDI, A. (1973-1988). *La Institución Libre de enseñanza*. Madrid, Taurus.
 LOPEZ MORILLAS, J. (1988). *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid, Alianza.
 LUZURIAGA MEDINA, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
 MOLERO PINTADO, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid, Anaya.
 RUIZ BERRIO, J., TIANA, A., NEGRIN, O. (eds.) (1987). *Un educador para un pueblo. Manuel Bartolomé Cossío y la renovación pedagógica institucionista*. Madrid, U.N.E.D.
 TURIN, I. (1967). *La sociedad y la escuela en España de 1887 a 1902. Liberalismo y Tradición*. Madrid, Aguilar.

⁸ OLAVIDE, P. (1969). *Plan de Estudios para la Universidad de Sevilla*. Barcelona, Ediciones de Cultura Popular. pp. 7.

ningún pueblo culto de Europa, por una indiferencia nauseabunda; el desarrollo de la personalidad individual, nunca más necesario que cuando ha llegado a su apogeo la idolatría de la nivelación y de las grandes masas; la severa obediencia a la ley, contra el imperio del arbitrio, que tienta a cada hora entre nosotros la soberbia de gobernantes y de gobernados; el sacrificio ante la vocación, sobre todo cálculo egoísta, único medio de robustecer en el porvenir nuestros enfermizos intereses sociales; el patriotismo sincero, leal, activo, que se avergüenza de perpetuar con sus imprudencias lisonjas males cuyo remedio aparece inútil al servil egoísta; el amor al trabajo, cuya ausencia hace de todo español un mendigo del Estado o de la vía pública; el odio a la mentira, uno de nuestros cánceres sociales, cuidadosamente mantenido por una educación corruptora; en fin, el espíritu de equidad y de tolerancia, contra el frenesí de exterminio que ciega entre nosotros a todos los partidos, confesiones y escuelas"⁹.

Estaba seguro Giner de que "día vendrá en que la sociedad toda se preocupe entre nosotros de este gravísimo problema de **la educación nacional**". Y repetidamente reiteró a lo largo de su vida que de una auténtica reforma educativa dependía "**nuestra redención física y moral, intelectual y estética, individual y social, religiosa y política: humana, en suma**"¹⁰.

Esa ímproba tarea es la que esperaba que cumpliera la escuela. Por supuesto que no la escuela torpe, zafia, memorística, meramente informativa, sino una escuela educadora. Y por ende señalaba al maestro, al profesor, como **el motor de la educación nacional**, el primer agente de la transformación de la sociedad española. De él esperaba "la cultura del espíritu nacional, la purificación de su moralidad, la nobleza de sus gustos, el refinamiento de sus costumbres, la elevación del ideal y hasta la salud material de la raza"¹¹.

Formación y selección del profesor

En el Congreso pedagógico internacional de 1892 Giner resaltó una vez más que "lo importante en todos los órdenes de la enseñanza es **formar** el Profesorado, no **elegirlo** dentro de un personal que se reputa adecuado al efecto"¹². Se trataba de la medida más urgente a tomar por las

⁹ GINER DE LOS RIOS, F. (1933). *Estudios sobre Educación. Op. Cit.*, pp. 50-51.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 9 (Es el prólogo del mismo Giner a la edición de *Estudios sobre Educación* en la Biblioteca económica filosófica, en 1886).

¹¹ GINER DE LOS RIOS, F. (1916). *La Universidad española. Op. Cit.*, pp. 103.

¹² GINER DE LOS RIOS, F. (1927). *Ensayos menores sobre Educación y enseñanza*, T. II, *Op. Cit.* pp. 174.

autoridades políticas o académicas si de verdad deseaban reformar la enseñanza.

Es verdad que tal medida abarcaba dos acciones sucesivas. La primera tenía por objeto modificar radicalmente el sistema clásico de selección del profesorado en España: las oposiciones. Con frases tan duras como las de Pablo Montesino medio siglo antes¹³, Giner no se cansó de atacar al sistema de oposiciones durante toda su vida. Lo consideraba como la causa de la existencia del mal profesorado y como el cáncer de la educación en España. Argumentaba que “reúnen, agravados, todos los inconvenientes de los exámenes, no prueban el celo, la moralidad, la vocación, ni apenas ninguna cualidad fundamental; provocan la vanidad retórica, la brillantez superficial y el prurito ergotista de la argumentación sofística y formalista, y pudren de raíz el espíritu de modestia, sinceridad y amor a la verdad, sin el cual no puede existir una sólida educación de la investigación científica”¹⁴.

La segunda acción consistía en *FORMAR*, en sentido estricto. Y a la formación, a la formación correcta del profesorado, dedicó sus energías y sus atenciones principales.

Crítica con poca piedad a la mayoría de alumnos que salían de las Escuelas Normales. “El hombre rústico, sin horizontes, sin exigencias, sin otra aspiración que la de ganar a toda costa un pedazo de pan —¡bien negro, ciertamente!— para sí y los suyos, apenas si en tal cual momento vislumbra lo ingrato de un oficio cuyo valor ideal no ha tenido ocasión de comprender, y cuyo desempeño jamás pudo concebir de otra, ni más alta manera que la que halló constantemente ante sus ojos. Avenido con su posición, que estima conforme con sus facultades y medios, procura salir del paso lo menos mal posible, o enseña allá a su modo, con el mismo espíritu con que aporca las berzas o dirige el arado, a leer, escribir y contar, amén del catecismo, sin entrometerse a remover el alma de la generación que le está confiada, y dejándose de pedagogías, antropologías y demás libros de caballería”¹⁵.

Pero no limita la Pedagogía a la escuela ni la crítica al maestro. En el mismo trabajo en que denuncia el lamentable estado del magisterio arremete seguidamente contra los catedráticos. Los compara con los maestros y señala su superioridad en cuestiones de ciencia, ya que por entonces ellos hacían unos doce años de estudio frente a dos o tres de los segundos. Pero a reglón seguido indica que si unos y otros se comparan no en cuanto a tal instrucción adquirida, “sino la cultura general del espíritu de ambas

¹³ MONTESINO, P. (1836). *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de Universidad*. Madrid, Librería de Sojo.

¹⁴ GINER DE LOS RÍOS, F. (1927). *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, T. II. Op. Cit. pp. 175.

¹⁵ GINER DE LOS RÍOS, F. (1925). *Educación y enseñanza*, en *Obras Completas*. Vol. XII. Madrid, La Lectura, pp. 73-74.

clases; su sentido profesional, su vocación, sus aptitudes y hábitos sociales, aquella superioridad desaparece, cuando menos, y aun en ciertos respectos se invierte” ... “Porque un hombre sepa más giros y palabras griegas, o más nombres y caracteres de insectos, o más artículos de la ley hipotecaria, o más fechas, fórmulas, inscripciones y titulillos, sin haber nunca penetrado en las entrañas de la naturaleza, de la historia, del lenguaje, del derecho, del arte o de la matemática, ¿qué tienen que ver toda esta erudición y sabiondez con la ciencia, que es sólo cualidad, ni con la educación y progreso esencial del individuo? ... ¿cuantos **catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene algo que ver con ellos ...?**¹⁶.

Y lo que dice respecto a los catedráticos hace referencia tanto a los de Universidad como a los de Instituto: “... lo mismo tratándose de este profesorado que del de otras esferas de enseñanza, no hay motivo para desatender su preparación pedagógica y debe entrarse resueltamente en el camino por que han comenzado a entrar otras naciones”¹⁷.

Ambitos de formación

¿Cuál es la formación que se propone para el futuro profesorado, especialmente para el de la **educación general**? ... Dado que para Giner la misión del profesorado es una de las más altas que se pueden dar en la sociedad, no nos extrañará que requiera del profesor unas cualidades muy especiales. Cuestión aparte es la de las dificultades que una persona normal tenga para llegar a alcanzar tan excelsas condiciones, como le sucedía, por ejemplo, al *amigo Manso* de Pérez Galdós. Pero la formación ideal de Giner, imbuída después a todos los institucionistas, es la de una:

“Educación fundamental, capaz de dotarlos de una instrucción, no tan rica en pormenores subalternos como en la vigorosa solidez de sus principios y en la universalidad de sus direcciones, que no pueden excluir ningún orden del saber contemporáneo: y sobre esto — lo que más importa—, capaz de despertar en sus almas un sentido profundo, enérgicamente varonil, moral, delicado, piadoso; un amor a todas las grandes cosas; a la religión, a la Naturaleza, al bien, al arte; una conciencia transparente de su fin, nutrida por una vocación arraigada; gustos nobles, dignidad de maneras, hábito del mundo, sencillez, sobriedad, tacto, y, en fin, ese espíritu educador que remueve, como la fe, los montes, y que lleva en sus senos, quizá cual ningún otro, el porvenir del individuo y de la patria”¹⁸.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 80-81.

¹⁷ GINER DE LOS RIOS, F. (1927). *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, T. II. Op. Cit. pp. 172.

¹⁸ GINER DE LOS RIOS, F. (1933). *Estudios sobre Educación*, Op. Cit. pp. 47.

¿Y qué pasos dar para conseguir tal **educación fundamental del profesorado**? ... En primer lugar hay que comprobar que haya recibido una **educación general** lo más completa posible, y en su defecto, promoverla, completarla o equilibrarla. Se pretende que los candidatos al profesorado en todos los órdenes sean ante todo una personas con un gran sentido ético, con la sensibilidad estética desarrollada, con un cuerpo fuerte y sano, con inquietud intelectual, con amor a la ciencia, pero, sobre todo, con respeto a la verdad y a la libertad, capaces de formar, a su vez, hombres y mujeres completos, que sean personas honestas, libres, veraces, capaces intelectualmente, tolerantes.

Después viene, por supuesto, la instrucción científica, cada uno en el área o áreas de conocimiento, como decimos con nuestro vocabulario de moda, en que se va a especializar. Instrucción que deberá ser amplia, sistemática, al día, y que permita a cada profesor permanentemente sentir la necesidad de actualizarse.

El tercer paso en la formación del candidato a la docencia es el de la preparación pedagógica. Lo que no prejuzga que se deba hacer en último lugar, o separadamente del grado de instrucción científica. Además, como dicen los anglosajones, es **the last, but not least**. Los institucionistas estimaron siempre que tal formación pedagógica era esencial para cualquier profesor de cualquier esfera de la enseñanza, y no se contentaron con hacer declaraciones en tal sentido, o con marcar el ejemplo en su colegio de la I.L.E., sino que intentaron introducir esa concepción tanto a nivel de la legislación como en la realidad escolar de varias instituciones docentes. Es más, le concedieron tal importancia que defendieron continuamente que el lugar idóneo para proporcionar tal preparación no era otro que el de la Universidad, a la que consideraban cúpula del saber científico y pedagógico.

Ahora bien, una cosa es el marco institucional, que analizará más adelante, y otra la orientación del quehacer pedagógico a realizar. Y para saber de estas directrices nada mejor que un texto directo de Giner, que a la vez nos informará sobre las fuentes pedagógicas que juzgaba fundamentales y sobre la intensidad de su fe en la Pedagogía¹⁹. Dirigiéndose en 1887 a los aspirantes al profesorado, y subrayando la necesidad de una reforma sería de Seminarios y Escuelas Normales —como agentes de la **Educación nacional**—, les recomendaba que “con estos hombres —maestros a veces—, como Victorino (sic) da Feltre, Pestalozzi o Diesterweg; otras, hombres de ciencia, como Vives, Locke, Spencer; ya políticos y filántropos, como Franklin, Horacio Mann o Montesino; ora sacerdotes, como Comenio, Calasanz, el P. Girard, ... con éstos, digo, se debe cons-

¹⁹ La influencia de las doctrinas de la Ilustración en cuanto al poder omnímodo que conceden a la educación es palpable en Giner y en los institucionistas del XIX. Su optimismo pedagógico es destacable y encuentra explicación fundamentalmente en los orígenes Krausistas de su pensamiento filosófico.

truir la nueva Escuela Normal y el nuevo Seminario, y todo centro, en suma, donde se aspire a preparar a los futuros educadores de la nación, en todas sus esferas”²⁰. Una línea pedagógica, como se ve, bastante definida, que se caracteriza por el espíritu de innovación, por una atención especial a la educación moral, por el valor que concede a la experiencia, por una enseñanza intuitiva, por una metodología activa, por una enseñanza atractiva, por una educación para todos, por la importancia del lenguaje en general y de la lengua materna en particular, por una educación integral que desarrolle armónicamente todas las dimensiones del ser humano.

Y todavía una aportación testimonial más en cuanto a plan de preparación del profesorado se refiere, por parte de Giner. Porque se dispone de un texto esquemático respecto a la formación intelectual de un profesor, que incluso ordena los ámbitos de esa formación, y que constituye un claro antecedente de planes de nuestro último medio siglo. Es de 1884 y dice así: “En general, las bases de la educación de un profesorado dirigido según estas tendencias son muy complejas. Pero las relativas al elemento intelectual podrían formularse poco más o menos de esta suerte:

1. Cultura general enciclopédica y sistemática en todos los órdenes principales del conocimiento.

2. Orientación y hábito familiar en el proceso del pensamiento filosófico.

3. Educación especial (sobre estas dos bases indispensables en la ciencia a que la vocación de cada cual le incline).

4. Estudio y cultura fundamental pedagógica, con práctica incesante y discusión de ella”²¹.

Claro que su proyecto de **educación general** no le puede permitir hablar sólo de lo intelectual. Y le falta tiempo para gritar una vez más que “no hay por qué decir que ésta es sólo una parte. La formación del carácter moral, del sentido y gustos estéticos, de los hábitos sociales, el juego y demás ejercicios corporales, etc., constituyen... otros elementos, ‘por lo menos’ tan importantes como el relativo a la educación intelectual de sus profesores”²².

Instituciones para la formación

Con anterioridad a la irrupción de los institucionistas, y aún de los krausistas españoles, en el panorama científico, filosófico y político, en España no había otra institución para la formación del profesorado que las Escuelas Normales, las que, por cierto, eran bastante recientes. Tenían

²⁰ GINER DE LOS RIOS, F. (1925). *Educación y enseñanza*. Op. Cit. pp. 72.

²¹ *Ibidem*, pp 91.

²² *Ibidem*, pp 91.

antecedentes interesantes desde el último tercio del siglo XVIII²³, pero la primera de ellas fue inaugurada tan sólo el 8 de marzo de 1839. Y para impartir clase en la Universidad o en los Institutos sólo se recibía la instrucción científica que podía proporcionar una carrera universitaria, y otras veces, sobre todo en provincias, ni eso.

Predominaba aún una mentalidad gremial en virtud de la cual se consideraba que a hacer se aprende viendo cómo hace otro, sin sistematización, ni reflexión, ni cuidado de disposiciones, hábitos o impulsos. Más o menos como se hacía en otros oficios y profesiones, donde no había realmente enseñanza de los mismos.

Por otra parte, se estaba saliendo entonces de una larga etapa de siglos en que los puestos se adjudicaban por protectores o patrones, y la selección escolar que exige la meritocracia, propia de la burguesía, se había iniciado de manera aislada e interrumpida. Por ello, una preparación especializada, dedicada a dotar al individuo candidato a un puesto en la enseñanza de las competencias necesarias para salir exitoso en la selección, no se estimaba necesaria. Entre otras razones porque se creía entonces —como un siglo después han creído muchos— que para enseñar basta cualquiera, y más si es muy sabio en su especialidad.

Escuela Normal de Filosofía. En esa paramera estéril de docentes, ya los discípulos de Sanz del Río, apóstoles de la **educación de la humanidad**²⁴, comenzaron a ensalzar y defender el valor del profesor en la enseñanza. Y uno de ellos, ilustre compañero de Giner, el historiador Fernando de Castro, dirigió una institución nueva, e insólita durante mucho tiempo, para la formación de profesores de enseñanza media. Me refiero a la **Escuela Normal de Filosofía**, creada por Decreto del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, D. Nicomedes Pastor Díaz^{24bis}.

²³ Sobre los antecedentes de las Escuelas Normales a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX (hasta 1839) se pueden consultar los siguientes trabajos:

DELGADO CRIADO, B. (1980). "La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales de España". En AA.VV. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, T. I, Madrid. Sociedad española de Pedagogía-Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía del C.S.I.C. pp. 121-142.

ESCOLANO BENITO, A. (1992). *L'Educatione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*. Milano, Mursia.

RUIZ BERRIO, J. (1988). "La crisis del profesor español en la Ilustración". En AA.VV. *Educación e Ilustración. Dos siglos de reforma en la enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 223-243.

²⁴ UREÑA, E. M. (1991). *Krause, educador de la Humanidad*. Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

UREÑA, E. M. (1993). *El "Ideal de la Humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. Madrid, UPCO.

^{24bis} RUIZ BERRIO, J. (1980). "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores". En AA.VV. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, T. I, Madrid, S.E.P. -Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. pp. 99-120.

Ocupada en principio en formar solamente profesores de Ciencias, en 1850 otro Ministro del Departamento citado, Seijas Lozano, amplió su cometido a los profesores de Filosofía y nombró como Director al mencionado Fernando de Castro, que por entonces era Catedrático de Psicología del Instituto "San Isidro" de Madrid. Cuando estaba en pleno apogeo y consiguiendo importantes metas, un nuevo Ministro, González Romero, así como su Gobierno, la estimaron innecesaria y la cerraron (Real Decreto (17-IX-1852). Fue una experiencia de sólo dos años a pleno rendimiento, y de cinco en total²⁵.

Durante el Sexenio democrático uno de los gobiernos republicanos, inspirado por los mismos krausistas españoles, intentó restaurar esa Escuela Normal, aplicándola ahora, "no sólo a la formación científica del profesorado universitario y secundario, sino, asimismo, a su formación pedagógica, y extendiéndola a todos los grados del magisterio a partir del primario". Pero, como apostilla Giner con la ironía que le caracteriza en muchos escritos, el Decreto correspondiente, no llegó a tener ni "el dudoso favor de la *Gaceta*"^{25bis}.

Cátedra de Pedagogía Fröbel. aunque se habían iniciado algunos ensayos de educación infantil, como decimos ahora, con orientación fröbeliana, e igualmente habían aparecido algunas publicaciones sobre el particular²⁶, aquella pedagogía recibió un impulso especial por parte de Fernando de Castro, que había viajado por Alemania y Suiza para conocer la teoría y la práctica de los Jardines de la Infancia, "muy especialmente estimulado para ella por D. Julián Sanz del Río²⁷", como difundió Giner en su día²⁸. Para ello estableció una **Clase de Pedagogía especial según el sistema Fröbel**, en el año 1873, en la Escuela de Institutrices que él mismo había fundado en 1869. Pedro de Alcántara García Navarro fue el primer profesor que impartió esa cátedra, a partir del curso académico 1873-1874²⁹.

²⁵ LORENZO VICENTE, J. A. (1983). "Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)". En *Historia de la Educación*, 2, (1983), pp. 97-104.

^{25bis} GINER DE LOS RIOS, F. (1916). *La universidad española*. Op. Cit. pp. 31.

²⁶ RUIZ BERRIO, J. (1982). "En el centenario de Fröbel. La introducción de su método en España". *Revista de Ciencias de la Educación*. 112, (1982) pp. 439-446.

²⁷ Sobre las relaciones filosóficas y pedagógicas entre Krause y Fröbel merece la pena profundizar. En esa línea está ya el documentado trabajo de E. M. UREÑA, "Orígenes del krausfröbelismo y Masonería", *Historia de la Educación*, 9, (1990) pp. 43-62.

²⁸ GINER DE LOS RIOS, F. (1927). *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. T. II. Op. Cit. pp. 35.

²⁹ Sobre el tema pueden consultarse las siguientes Memorias inéditas de Licenciatura dirigidas por J. RUIZ BERRIO:

PUENTE ARIAS, M. (1972). *La obra educativa de P. de Alcántara*. Madrid, Universidad Complutense.

IRAETA, R. (1978). *Aportaciones de la revista La Escuela Moderna a la pedagogía del siglo XX*. Madrid. Universidad Complutense.

Se subrayaba con esa Clase la importancia científica de un método pedagógico, a la vez que se exaltaba la preparación pedagógica de unas educadoras, como lo eran las institutrices. Pensando en ampliar los beneficios de la nueva pedagogía, los krausistas lograron que el Gobierno, a instancia del Ministro correspondiente que era el Sr. Navarro Rodrigo, y por inspiración del Sr. Moreno Nieto, ordenara por una disposición de 31 de octubre de 1874 que se ensayara ese nuevo método Fröbel en la Escuela Normal de párvulos³⁰, que regentaba el famoso maestro valenciano José Bonilla, y que no era otra que la primera institución docente de párvulos en España, la “Juan Bautista Virio”, creada por Montesino³¹, como se sabe, en 1838, y declarada Normal para los centros de párvulos al año siguiente³².

Si la medida de Navarro Rodrigo no pudo llevarse a efecto en aquel momento, a causa del fallecimiento de Bonilla al año siguiente, poco se tardó en reparar la situación y mejorarla. Abierto ya el nuevo período político, el de la Restauración, el Ministro de Fomento, el liberal Conde de Toreno, por un Decreto de 31 de marzo de 1876 dispuso que se creara “una **Cátedra especial de Pedagogía aplicada** a la enseñanza de párvulos por el procedimiento denominado de Fröbel”, porque, como se justificaba en el preámbulo, “de todos los sistemas aplicados a esta enseñanza, el denominado de Fröbel o Jardines de Infancia es el que, derivado de principios de verdadera filosofía, y del conocimiento de lo que es la naturaleza humana en los primeros años de su desenvolvimiento, ofrece más lisonjeros resultados en la práctica”. Dicha Cátedra la impartió la misma persona que lo hacía en la Escuela de Institutrices, Pedro de Alcántara García Navarro, y, lo que considero más importante en orden a la sistematización de los estudios pedagógicos en España, se creó en la Escuela Normal Central de Maestros, al lado de la cual se mandó establecer un Jardín de la Infancia³³.

Patronato general de las Escuelas de Párvulos. En 1882 estaba el Partido Liberal en el poder, y el Ministro de Fomento, el Sr. Albareda, ayudado por los Sres. Riaño y Robledo, se hizo eco de los planteamientos reformistas de la enseñanza en España por parte de los institucionistas. En esa línea se dictaron varias medidas innovadoras y se auspiciaron las iniciativas tendentes a difundir la importancia de la **Pedagogía**, a renovarla y a

³⁰ SANCHIDRIAN, C. (1982). “La primera Escuela Normal de párvulos en España”. *Revista de Ciencia de la Educación*. 111 (1982) pp. 285-292.

³¹ RUIZ BERRIO, J. (1992). “Introducción crítica” a P. MONTESINO. *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*. Madrid, C.E.P.E., pp 9-32.

³² Estuvo instalada desde el principio en el Beaterio de San José, en la calle Atocha, nº 115.

³³ Se levantó el edificio en la calle Daoiz y Valverde, nº 19. Sobre el espacio arquitectónico en la historia española del fröbelianismo véase:

LAHOZ ABAD, P. (1992). “El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España”. *Historia de la Educación*. 10 (1992) pp. 107-132.

desarrollarla. Entre las disposiciones con esa orientación estuvo la que creó un **Patronato general de Escuelas de Párvulos**, destinado a sistematizar la enseñanza de párvulos en toda España y a proporcionar una preparación pedagógica de su profesorado.

Presidido por Víctor Balaguer, con Manuel M^º. José de Galdo como Vicepresidente, sus componentes fueron Concepción Arenal, Carmen Rojo y Herraiz, Augusto Comas, Santos Isasa, Juan Uña, Pedro de Alcántara García Navarro, y Joaquín Sama como Secretario. Como puede comprobarse, todos ellos relacionados con la I.L.E., bien como institucionistas, bien como amigos o bien como simpatizantes. E interesados en su mayoría por el método fröbeliano, incluyendo precisamente a las dos personas con más experiencia en su impartición, García Navarro y el institucionista J. Sama. Quizá esa preponderancia institucionista fue una de las causas que llevó al conservador Sr. Pidal a suprimir tal Patronato y a sustituirlo por una **Junta de Señoras** presididas por la Infanta Isabel (“la Chata”) y con intenciones meramente caritativas, como las que promovieron esas escuelas de párvulos en su nacimiento, casi cien años antes; lo que levantó las iras de Francisco Giner en público, a través de la *Revista de España*³⁴.

El mismo Decreto por el que se creó el Patronato, de 17 de marzo de 1882, encargó de las escuelas de párvulos a las maestras, y creó un **Curso teórico-práctico** para la formación de las futuras maestras de las escuelas de párvulos en el marco de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid³⁵. Pero corrió una suerte parecida al Patronato, pues el gobierno conservador lo suprimió en 1884. Posteriormente sería recuperado en 1887 y suprimido definitivamente dos años más tarde. Se había perdido una oportunidad más de adelantar una formación pedagógica de carácter científico en España. Y se había perdido lo que Giner consideraba una de las palancas más decisivas de regeneración social.

Reorganización Escuelas Normales. En el mencionado año de 1882 las Escuelas Normales de Madrid, tanto la de varones como la de mujeres, dieron un paso adelante con dos medidas importantes para su organización. En el caso de la Normal Central de Maestros, por R. O. de 27 de agosto, se sancionó legalmente el nuevo **Reglamento de la Escuela**, que suponía una actualización de la dinámica de la formación del magisterio primario, con una visión más pedagógica y más social.

En el caso de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, se llevó a cabo su **Reorganización**, según un R. D. de 13 de agosto. Formalmente estructuraba el plan de estudios en aquella Escuela a base de dos

³⁴ GINER DE LOS RIOS, F. (1972). “Las reformas del Sr. Pidal en la enseñanza de las maestras”. En *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. T. I. Op. Cit. pp.1-104.

³⁵ COLMENAR, C. (1989). “La mujer como educadora de párvulos. La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España”. *Revista de educación*.290 (1989) pp. 135-159.

Cursos para obtener el Título de maestra elemental, un Curso más para las que quisieran conseguir el Título superior, y se instituía otro curso, "Curso normal", destinado a formar especialmente a las futuras maestras de párvulos (al que hemos hecho referencia antes). Pero lo más importante era el currículo, teórico y práctico, en el que se recogían las pautas pedagógicas europeas, sobre todo de Francia, y los principios pedagógicos que se consideraron fundamentales para aquella formación, principios que tenían mucho que ver con los de la I.L.E., como, por ejemplo, la supresión de exámenes³⁶. No es de extrañar que Giner se refiriera a esa reforma con orgullo mal disimulado, a la vez que solía repetir la influencia en la misma de la **Asociación para la enseñanza de la mujer**, fundada y promovida por los reformadores krausistas.

Congresos pedagógicos. Otra de las grandes iniciativas de los institucionistas para desarrollar el cultivo de la Pedagogía en España, así como para acreditar la preparación pedagógica del profesorado en todos sus niveles, fue la convocatoria y realización de Congresos pedagógicos a nivel nacional o internacional. El **Primer Congreso Nacional de Pedagogía**, celebrado en Madrid del 27 de mayo al 2 de junio de 1882, abrió la serie. Ya desde 1870 se había intentado llevar a cabo, pero muchas circunstancias externas, así como la falta de mentalización en los medios idóneos, no lo habían permitido. Pero al final contó con una asistencia masiva y fue el único Congreso de Pedagogía en España al que, como he dicho en otras ocasiones, ha asistido un Jefe del Estado: el Monarca Alfonso XII³⁷.

Diez años después, con motivo del cuarto centenario del Descubrimiento de América, los mismos institucionistas, esta vez con Rafael María de Labra a la cabeza³⁸, impulsaron un congreso pedagógico internacional, exactamente **Congreso pedagógico hispano-luso-americano-filipino**. Al mismo asistieron unas dos mil personas, que representaban a todos los niveles de la enseñanza sin excepción alguna, así como a diversos sectores culturales³⁹.

Tanto en el nacional como en el internacional hubo una sección para el tema de las Escuelas Normales. En el del 82, se abordó específicamente en la Sección 5ª, y en el del 92 fue en la Sección 1ª, dedicada a Enseñanza primaria y Escuelas Normales. De lo debatido sobre la formación del pro-

³⁶ COMENAR, C. (1988). *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras. 1858-1914*. Madrid, Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

³⁷ RUIZ BERRIO, J. (1980). "Los Congresos pedagógicos en la Restauración". *Bordón*, 234 (1980) pp. 401-421.

³⁸ VICENTE HERNANDEZ, U. (1992). *D. Rafael María de Labra y Cadriana, reformador de la Educación nacional*. Prólogo de J. Ruiz Berrio. Granada, Universidad de Granada-Diputación provincial de Almería.

³⁹ BATANAZ PALOMARES, L. (1982). *La educación española en la crisis de fin de siglo*. Córdoba, Diputación Provincial de Córdoba.

fesorado, tanto en esas secciones específicas como en el resto, estimo que pueden darnos una idea bastante aproximada las principales conclusiones aprobadas en ese orden. Así, por ejemplo, que se dotara a las Escuelas Normales con edificios y mobiliario adecuados, que al currículo de las mismas se incorporara la Antropología, la Historia de la Pedagogía, la Gimnástica, la Fisiología e Higiene, Pedagogía de sordos y ciegos, Francés, Música y Canto; que hubiera profesorado femenino en las Normales femeninas y que las retribuciones fueran iguales que las de los profesores, que el Estado corriera con la financiación de esos Centros; que tuviera carácter práctico la enseñanza en esas EE.NN.; que hubiera una Biblioteca y un Museo pedagógico en cada Escuela Normal; **que se creara un centro pedagógico para la formación pedagógica del profesorado secundario**. Además merece la pena reseñar, que en el Congreso de 1892, se votó sobre la **necesidad de formación pedagógica en enseñanza secundaria y en enseñanza superior**, contabilizándose 456 votos positivos frente a 30 negativos y 162 abstenciones en el caso de la secundaria, y 374 votos positivos frente a 37 negativos y 237 abstenciones en el caso de la superior.

Museo pedagógico. El 6 de mayo de 1882 los institucionalistas lograron que el Estado creara el **Museo pedagógico de instrucción primaria**, al que unos años más tarde se le cambiaría la denominación por la histórica de **Museo pedagógico nacional**, que permitía que se situaran sus funciones y enseñanzas en todos los niveles de la instrucción.

Sobre el Museo se han hecho investigaciones importantes en la última década⁴⁰, por lo que no voy a extenderme ahora en la trascendencia que ha tenido para la historia de la Pedagogía en España y para la historia de la formación de nuestro profesorado. Me limitaré a resaltar que su primer Director por oposición, Manuel Bartolomé Cossío (1883-1927), consiguió hacer él auténtico *Centro de formación permanente del profesorado de todos los niveles*, además de un instituto de la investigación pedagógica al más alto nivel. En conjunto creo que como mejor se puede calificar al Museo es de antecedente del C.I.D.E. actual.

En cambio estimo importante recoger el juicio que sobre el Museo hizo Francisco Giner ya en los primeros años de nuestro siglo XX. Y lo hago porque se trata de un análisis profundo, por alguien que conocía de verdad las últimas intenciones de su Director. Afirmaba el fundador de la I.L.E. que la autoridad oficial de este Instituto era casi nula; pero por el modo de cumplir su misión de dar a conocer el estado de la educación en los principales pueblos cultos, teorías, prácticas, escuelas, métodos, ensayos, desde

⁴⁰ GARCIA DEL DUJO, A. (1985). *Museo pedagógico nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca, I.C.E. de la Universidad de Salamanca.

OTERO URTAZA, E. (1993). *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Prólogo de Julio Ruiz Berrio Madrid. C.S.I.C./Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

sus bases científicas a los pormenores técnicos; por su biblioteca especial para estos fines (fija y circulante), por sus colonias escolares, las primeras introducidas en España, sus colecciones de estadísticas, de planos, de muebles, de procedimiento, de material de enseñanza; por sus publicaciones, sus cursos y laboratorios complementarios para los alumnos de las Normales y los maestros ... y, lo que acaso más importa, por su información perenne ya para auxiliar la obra del Estado, ya, y sobre todo, para responder a la consulta de los particulares, su autoridad moral y su acción íntima han ido aumentando rápidamente hasta convertirlo en un centro adonde acude todo maestro, educador, político, constructor, etc., seriamente interesado en los problemas pedagógicos desde cualquier punto de vista. Y como la raíz primordial de estos problemas está siempre en el niño y su escuela ... este Museo viene siendo inevitablemente, desde el principio, un **Museo de educación general**⁴¹.

Cursos y conferencias. Es cierto que el Museo facilitó el establecimiento de una Cátedra de Pedagogía en la Universidad, pero no lo es menos que Giner, como en muchas otras fundaciones, antes de presionar para su creación preparó a fondo a la persona más idónea de España para ocupar el puesto, en ese caso nada menos que a su alumno predilecto, Manuel Bartolomé Cossío. Y además se ensayó con mucha anterioridad lo que debería ser la nueva institución. En este orden tiene sentido recordar aquí algunos “cursos” y “conferencias”, que además de cumplir otras funciones que en estas líneas no hacen al caso, eran puro entrenamiento de lo que podría ser aquella Cátedra de Pedagogía.

Me refiero en primer lugar al “**Curso normal teórico-práctico**” sobre educación que se quiso impartir ya en el año académico 1880-81, en la Institución Libre de Enseñanza, dirigido por Cossío, y que no tuvo lugar formalmente porque la posible matrícula de futuros profesores no se produjo. Pero en cambio sí hubo asistencia a clases de la ILE por parte de algunos aspirantes al magisterio, y aun de maestros y profesores en ejercicio, en ese curso y en los siguientes.

Durante el Congreso pedagógico nacional de 1882 también se organizó paralelamente un ciclo de conferencias en el Colegio de la Institución, al que asistió un gran número de profesores. Por otro lado, hubo años en los que se dieron “conferencias normales” sobre la enseñanza de los párvulos, de las que algunas vez queda constancia, como es el caso de las organizaciones en el verano y el otoño de 1885.

En la misma línea, pero en otro marco institucional, hay que recordar el **Curso de Pedagogía** que impartió Cossío en el Ateneo de Madrid en 1897.

⁴¹ GINER DE LOS RIOS, F. (1916). *La Universidad española. Op. Cit.* pp. 40 (El subrayado es mío).

Escuela normal en la Universidad. Giner venía pensando desde su primeros años en la I.L.E., sobre todo a partir del curso 1880-81, en que aquella estableció de modo definitivo su quehacer en cuanto Colegio, en el mejor plan de formación del profesorado de **educación general** y en la institución **ad hoc** más idónea. Le gustaban bastante las dos Escuelas Normales Superiores de enseñanza primaria que en 1880 y 1882 había puesto en funcionamiento Francia en Fontenay aux Roses y en Saint Cloud, respectivamente, para mujeres y para hombres. De manera destacada le entusiasmaba el currículo que había organizado el gran pedagogo Péccaut en la primera⁴². Pero sin dejar de admirar, por otra parte, la dinámica de la vida universitaria británica y germana.

No obstante, en el caso español se encontraba con unas instituciones ya tradicionales para formar a los maestros, las Escuelas Normales, que dejaban bastante que desear para su gusto, y la ausencia de toda institución o programa para preparar pedagógicamente al futuro profesorado de enseñanzas medias. Y empezó a trazar el perfil de una institución que sirviera conjuntamente para todos los profesores de todos los grados, con lo que se tendría una para los que carecían de ella y se renovarían radicalmente la de los que la tenían.

El momento y la tribuna pública elegidos para comunicar al país su idea fueron octubre de 1892 y el Congreso pedagógico internacional. Por ello hace cien años ahora que Giner de Ríos, partiendo de la necesidad de formación del profesorado de todas las enseñanzas como un axioma fundamental, solicitó públicamente “la constitución **en el Doctorado de las Facultades de Filosofía y Ciencias de una verdadera Escuela Normal para el profesorado** secundario, a semejanza de la de París, ... por más que, en rigor, formando una serie continua la primera y la segunda enseñanza, bastaría reorganizar, ampliar y elevar las Escuelas Normales que hoy poseemos y que, por su vicios y deficiente constitución, son ineficaces para el mismo Profesorado primario”⁴³.

Es la petición formal por parte de los intitucionistas de un marco universitario para los estudios pedagógicos y la exigencia irrenunciable de una preparación pedagógica para todos los profesores. Todo ello muy importante. Sin embargo creo que aún lo es más **el currículo** que prevé Giner para esos nuevos profesores:

“La formación de un maestro, de cualquier orden y grado que éste sea, no se alcanza con una enseñanza pura y exclusivamente teórica ni con sólo los principios generales de aquella ciencia, sino que ha de ser a la vez, como la de todo arte, doctrinal y práctica, por lo

⁴² GINER DE LOS RÍOS, F. (1886). “Los trabajos de las alumnas de una Escuela Normal”. En *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. T. II. Op. Cit. pp. 215-228.

⁴³ GINER DE LOS RÍOS, F. (1927). *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. T. II. Op. Cit. pp. 173-174. (El subrayado es mío).

*cual requiere ejercicios con una sección, grupo o escuela de alumnos, análogos a los que luego ha de tener a su cargo el futuro profesor. A estos obedecen las prácticas en los liceos, recientemente introducidas para los alumnos de la Normal superior de París, aspirantes, como es sabido, al Profesorado secundario. Además, se necesita conocer la **Pedagogía** y Metodología especiales de los diferentes órdenes y estudios*⁴⁴.

Cátedra de Pedagogía. Si Giner perfiló el currículo que acabo de recoger para la formación del profesorado, hay que aclarar que precisamente lo hizo para que se viera que una simple cátedra de Pedagogía en cada una de las Universidades era de todo punto insuficiente para llevar a cabo la amplia tarea. Pero cuando ocho años después los institucionistas vieron que no había posibilidades oficiales para tal Escuela Normal de Profesorado en el Doctorado de la Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias, y que en cambio sí estaría dispuesto el Gobierno a establecer la “simple cátedra”, aceptaron la realidad con la esperanza de alcanzar algún día la meta final.

De ese modo en 1901 (1 de febrero) se dio un Rl. Decreto por parte del flamante ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, D. Antonio García Alix, creando “en el plazo máximo de cinco años” una **Cátedra de Pedagogía Superior** en el Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

Mientras que llegaba ese momento, por el artículo 2º del mismo Decreto se disponía que el Director del Museo Pedagógico Nacional diese “un **curso de Pedagogía general**, en el cual se estudiarán la Ciencia de la Educación y su Historia, los problemas actuales de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza”, debiendo empezar en ese año inmediatamente, a partir de los treinta días de la publicación en la *Gaceta* de tal decreto.

Por fin, según la Rl. Orden de 30 de abril de 1904, se creó la **Cátedra de pedagogía**, “en el Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central”, y se nombró a Manuel Bartolomé Cossío, “Doctor en la expresada Facultad y Director del Museo pedagógico nacional”, catedrático numerario de la misma. La Pedagogía ponía así el primer pie en la Universidad. Y los institucionistas conseguían parte de sus metas, comprobándose su influencia en algunos de los textos de estas disposiciones, como cuando se recuerda que la enseñanza en cuestión tendrá un carácter teórico y práctico, “ya en la discusión sobre el valor relativo de métodos, procedimientos y material pedagógico, ya en el ensayo y aplicación de los datos que la antropología y psicología experimental ofrecen para la Pedagogía. Importa, en suma, tratar de con-

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 173.

vertir la nueva enseñanza en un Seminario pedagógico, según el sentido que esta palabra tiene en Alemania, y en verdadero Laboratorio de Pedagogía”.

Junta de Ampliación de Estudios. Antes de finalizar el siglo pasado, en 1899, Cossío llevó a Zaragoza, a la Asamblea nacional de Productores, un plan de reformas urgentes en cuestiones de educación nacional, que fue leído públicamente por el Marqués de Palomares, Presidente de la Asociación de antiguos alumnos de la ILE por aquel entonces. Venía a ser ese plan un programa de mínimos de los institucionistas en cuestiones de política escolar para España. Una prueba de ello es que el mismo Giner lo fue aireando los años siguientes en el *Boletín de la Institución Libre Enseñanza*, (*B.I.L.E.*), bajo el título de “El problema de la educación nacional y las clases productoras”, recogiendo primero las posiciones al respecto del ínclito Joaquín Costa y después las bases del programa expuesto por Palomares, con amplios comentarios a casi todas ellas.

Pues bien, en la primera de esas “**Bases generales**” lo que afirma rotundamente Cossío es que “lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la **reforma del personal existente y la formación de otro nuevo**”⁴⁵. Indicando a continuación que “para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo hay un camino, aconsejado por todos los políticos y gobernantes de **larga vista**, en épocas análogas a la actual, y seguido por todos los pueblos que han querido salir de la barbarie (*Japón*), o han tenido miedo de atrasarse (*Francia*): **enviar a montones la gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero**. El medio es el factor más poderoso, más de fondo y rápido para la formación y la reforma del individuo. Es indispensable ir a recoger, para volver aquí a sembrar. Toda reforma fundamental y que ha dejado rastro, aunque sea efímero, en la educación española procede de gente que ha vivido y se ha formado fuera; desde el humanismo de Luis Vives hasta las escuelas de párvulos de Montesino. La primera base, pues, de la reforma, y sobre todo en las circunstancias actuales, por lo urgente de la necesidad, consiste en **enviar masas de gente al extranjero**”⁴⁶.

Es una declaración de la que encontramos varios párrafos iguales en el preámbulo del Rl. Decreto de 18 de julio de 1901 sobre concesión de pensiones para ampliar estudios en el extranjero, firmado por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes D. Alvaro de Figueroa y Torres, Conde de Romanones. Decreto que precedió en muy pocos años a la R.O. de 1907 en virtud de la cual se creó la **Junta de Ampliación de Estudios e**

⁴⁵ (El subrayado es mío).

⁴⁶ BARTOLOME COSSIO, M. (1926). *De su jornada. Fragmentos*. Madrid. Aguilar-Ensayos Hispánicos. (El subrayado en este caso es mío).

Investigación científicas⁴⁷. Por fin se conseguía que el Estado creara el organismo por el que tanto habían luchado Giner, Cossío y demás institucionistas para que se llevara a la práctica la operación de **reforma urgente** del profesorado español, que estimaban como acción clave para que fuera posible la modernización de la enseñanza española.

La persecución de tal creación fue extraordinaria, alcanzando al nivel del profesorado a través de varias vías. En primer lugar, por supuesto, mediante la política general de pensiones en el extranjero, de la que se beneficiaron varios miles de profesores de todos los niveles de la enseñanza. Después, porque como ha estudiado muy bien la profesora Teresa Marín⁴⁸, las 420 personas que disfrutaron pensiones para estudios pedagógicos, ya con carácter individual ya colectivo, entre 1907 y 1936, promovieron y posibilitaron “**la renovación pedagógica en España**”. En tercer lugar hay que consignar las instituciones de alta investigación que en diferentes campos del conocimiento fue estableciendo la J.A.E., como el Centro de Estudios Históricos, el Laboratorio de Química, el de Histología, etc. También fue importante el movimiento de visitas a nuestro país de los más importantes especialistas de la cultura, la ciencia, y el arte, como Mme. Curie, Einstein, Gropius, Bergson, etc., que abrió perspectivas nuevas a nuestros investigadores y profesores.

El Instituto-Escuela⁴⁹. Otra de tantas vías más que podía haber citado —si no quisiera ahorrar cansancio al amable lector— en la operación de reforma de la educación en España llevada a cabo por la J.A.E. fue su apoyo y patrocinio a la creación de un **Instituto-Escuela**, que empezó a funcionar el 1 de octubre de 1918⁵⁰ (lo hizo en el International institute for education of girls in Spain, en la calle Miguel Angel, 8, hasta que se construyeron los edificios pertinentes en el campus de la Colina de los Chopos).

Se trataba de una creación estatal, pero el modelo pedagógico que lo orientó fue el mismo que el de la I.L.E. Era la puesta de largo del ideal educativo de los institucionistas; su denominación recogía las pretensiones de educar sin solución de continuidad a la persona humana desde párvulo hasta terminar su desarrollo, en una palabra, de llevar a la práctica el ideal de **educación general**.

⁴⁷ AA. VV. (1987). *José Castillejo y la política europeística para la reforma educativa española*. Ciudad Real. Diputación provincial.

GAMERO MERINO, C. (1988). *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*. Madrid. C.S.I.C.

⁴⁸ MARIN ECED, T. *La renovación pedagógica en España (1907-1936): Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Prólogo de J. Ruiz Berrio. Madrid, C.S.I.C.

⁴⁹ PALACIOS BAÑUELOS, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid. M.E.C.

⁵⁰ RUIZ BERRIO, J. (1985). “La primera influencia inglesa en la formación del profesorado secundario español”. En AA. VV. *La enseñanzas medias desde el ángulo comparativista*. Granada, Universidad de Granada, pp. 381-387.

Pero ahí no lo estoy incluyendo por esa razón, sino porque, de acuerdo con las concepciones de Giner, y sobre todo de Castillejo⁵¹, en cuestión de formación de profesores, sobre que el profesor debe ser alumno a la vez, y debe ser preparado tanto en la vertiente teórica como práctica, el **Instituto-Escuela** fue también un **centro modélico de formación de profesores de enseñanza secundaria**. Se denunciaba la falta de tradición en la función educadora de la segunda enseñanza, la falta de correlación entre la formación como educador y el tipo de pruebas que se pedía a los aspirantes a la enseñanza secundaria en las oposiciones, y finalmente el agudo problema económico que se planteaba a los recién licenciados entre la necesidad de formación para opositar y la necesidad de ingresos económicos para subsistir. Y se ofreció un plan con tres frentes de actividades: 1º, prácticas en el Instituto-Escuela por la mañana (o mejor por las tardes a ser posible); 2º, preparación científica en la especialidad de cada uno en los laboratorios u otros centros de la J.A., E., 3º, estudios pedagógicos y filosóficos a través de la Cátedras de Pedagogía y Filosofía de la Universidad y las enseñanzas de la Escuela Superior del Magisterio. Además se aseguraba asistencia a las enseñanzas de la sección preparatoria del Instituto seguidas de discusión sobre metodología, y la lectura de obras sobre educación, filosofía y psicología que la misma J.A.E. ponía a su disposición.

Escuela de estudios superiores del Magisterio. Las aventuras, o más bien desventuras, del llamado "Curso normal"⁵² para formar el profesorado de Escuelas Normales y los inspectores de enseñanza primaria, hizo pensar a los institucionista en la conveniencia de establecer un Centro universitario de preparación especial de esos elementos personales tan importantes en el organigrama de la educación nacional. En 1907, a principios, contando con un Ministro de Instrucción Pública simpatizante, lograron por lo menos articular un "Curso o grado normal superior" que una "Junta para el fomento de la **educación nacional**" organizaría adecuadamente. Pero los rápidos cambios políticos deshicieron su proyecto. No obstante, tan sólo dos años después, el ministro Faustino Rodríguez de Sampedro creaba, por fin, si no el "centro deseado", sí una institución próxima, que fue bautizada como **Escuela Superior del Magisterio**.

Así nacía el más inmediato "precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español"⁵³, que hasta 1932 en que fue suprimido generó brillantes promociones de inspectores y profesores de Norma-

⁵¹ RUIZ BERRIO, J. (1979). "Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía". En A. Escolano (comp.). *Los estudios de Ciencias de la Educación: Currículum y profesiones*. Salamanca. I.C.E. de la Universidad de Salamanca, pp. 221-242.

⁵² MOLERO PINTADO, A., POZO ANDRES, M. M. (eds.) (1989). *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español: la Escuela de Estudios superiores del Magisterio (1909-1932)*. Alcalá de Henares, Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares.

⁵³ FERRER MAURA, S. (1973). *Una institución docente española. La Escuela de Estudios superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid. CEDESA.

les, que contribuyeron extraordinariamente a la modernización de la educación en España⁵⁴. Su rigurosa formación cultural y pedagógica mediante un currículo prácticamente universitario, así como la dinámica educadora que constantemente mantenía la Escuela, dieron como resultado el tipo de pedagogo, o mejor diríamos de educador, que necesitaba el país y que Giner había requerido durante años. Se logró que proporcionara una formación universitaria en un ambiente plenamente universitario. Se podría decir que en ese momento los estudios pedagógicos tenían presencia en la Universidad española, aunque las reticencias sociales no le dieran ese marco jurídico.

Sección de Pedagogía en la Universidad. Desde 1918 hasta 1931 hubo varios ámbitos y varios espacios, como he registrado en otra publicación⁵⁵, en los que se reclamó de una forma directa el reconocimiento de nivel universitario a los estudios de la Escuela Superior del Magisterio, o la creación de una "Facultad de Pedagogía", y por otro lado se legisló sobre la impartición de algunas materias pedagógicas en diversas Universidades, sobre todo en Facultades de Ciencias y Letras. Era una petición de los institucionalistas y otros grupos pedagógicos, profesionales o políticos.

La posibilidad de la entrada triunfal de los estudios pedagógicos en la Universidad apareció con la proclamación de la Segunda República, al figurar algunos institucionalistas en puestos claves del Gobierno en general y del Ministerio de Instrucción Pública en particular. Primero se anunció en una Circular de 1931 suscrita por el director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis, hablando del "Plan Profesional" del magisterio. Y unos meses después, siendo ya ministro del ramo otro institucionalista (además de sobrino de Francisco Giner de los Ríos), Fernando de los Ríos, se dispuso la creación de una **Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid**; era el 27 de enero de 1932.

Se conseguía, por fin, dar a los estudios pedagógicos y a la formación del profesorado el rango académico y la categoría científica que siempre habían postulado Giner y Cossío. Porque esa Sección tenía entre sus objetivos más concretos la formación del profesorado de las Escuelas Normales, la preparación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria,

⁵⁴ RUIZ BERRIO, J. (1984). "La pedagogía universitaria y los estudios universitarios de Pedagogía". *Bordón*, 252 (1984) pp. 207-224.

⁵⁵ GUTIERREZ ZULUAGA, I. (1989). "El nacimiento de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid". En A. MOLERO - M. POZO, (eds.), *La escuela de Estudios superiores del Magisterio (1909-1932) Op. Cit.* pp. 167-189.

la formación de inspectores de primera enseñanza, la formación de directores de grupos escolares y el cultivo de las Ciencias de la Educación.

Penúltima consideración

El juicio sobre el carácter positivo o negativo de estas contribuciones de los institucionistas a la introducción de los estudios pedagógicos en la Universidad lo dejo al mejor criterio (como dice la literatura legislativa decimonónica servil, respecto de cualquier autoridad, a priori) del lector. No es cuestión de amontonar más material en este trabajo analizando que los institucionistas no fueron los únicos que tuvieron esas intenciones, si dieron prioridad a una estrategia basada en el elitismo social, si defendieron esas tesis a partir de ejemplos institucionales de otras naciones, como Francia, Alemania y el Reino Unido, si estaban cooperando al crecimiento del imperio de la meritocracia burguesa, etc.

Pero en estos momentos en que en varias Universidades de España se está viviendo un proceso de fusión de las antiguas Escuelas Normales (ahora “Escuelas universitarias de formación de profesorado de E.G.B.”; “E.G.B. que ya no existe, por cierto”) con las Secciones o Facultades de Ciencias de la Educación, así como con los Institutos de Ciencias de la Educación, intentando evitar solapamientos inadmisibles y, en cambio, conseguir los mayores éxitos en la formación del profesorado y en el cultivo de los diversos campos de la Pedagogía, estimo que es necesario subrayar una vez más que la meta institucionista de un centro universitario para la formación del profesorado no era una simple ocurrencia ni un mero capricho, sino la consecuencia de su cosmovisión, de su concepto de la educación y de su visión de las funciones de los diversos agentes de ese proceso educativo, como he intentado poner de relieve en el caso del profesor.

Porque se trata de ese orden de cosas y no al revés. Si no se tiene un proyecto de vida, un proyecto de educación, un proyecto de sociedad, difícilmente tendrá sustantividad cualquier “microproceso” didáctico, por muy estudiado que esté la ingeniería del mismo. Y si pensamos que un director de colegio o un inspector están para meras labores de control, burocráticas o de gestión, en vez de concebirlas como agentes de estímulo y ayuda pedagógica en el perfeccionamiento continuo que deben mantener los profesores de un colegio o de un Instituto, o si creemos aún en diferencias jerárquicas entre los diversos profesores de la **educación general**, entonces **NO comprenderemos el por qué de un carácter universitario para la formación pedagógica del profesorado.**

Resumen

Una de las corrientes educativas actuales más destacadas en el mundo occidental es la de la formación del profesorado de todos los niveles a

cargo de las Universidades. Están desapareciendo las antiguas Escuelas Normales y surgen nuevas instituciones que tienen la doble finalidad de formar al profesorado y cultivar y desarrollar las ciencias pedagógicas en su más alto grado. Por ello se hace necesario comprender la génesis histórica de este proceso, que en el caso de España está unido de un modo especial al movimiento pedagógico reformista que fue la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.). El estudio indica cómo los institucionistas defendieron siempre una formación universitaria del profesorado a partir de su teoría de la educación y de su metodología de la enseñanza, y se recuerdan los principales establecimientos, organismos y actividades que supusieron una contribución significativa a la formación científica del profesorado y al desarrollo de la pedagogía científica.

Summary

The teacher training only at the Universities is one of the most important educative currents in the West World at the present time. The ancient Teacher Training Schools are disappearing and arise new academic institutions for the development and study of the educational sciences and also for the teacher training. So we are in need of knowing and understanding the historical genesis of this process, that at the Spanish case is firmly joined to a important pedagogical movement of reform that was the Institution Free of Teaching (I.L.E.). This paper show how the institutionists always maintained the university training of the teachers starting from your theory of education and your methodology of the teaching. On review the foundations and activities that provided to the scientific training of the teachers and also to the development of scientific education.