

Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya

Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)

Isabel Vilafranca
Conrad Vilanou (eds.)



Giner i la Instituci3n Libre de Ensenanza, des de Catalunya

Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya

*Cent anys després de la mort
de Francisco Giner de los Ríos
(1839-1915)*

Isabel Vilafranca
Conrad Vilanou (eds.)



Edicions

Pedagogies UB

© Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 430
Fax: 934 035 531
comercial.edicions@ub.edu
www.publicacions.ub.edu

DIRECTOR DE LA COLLECCIÓ Enric Prats

ILLUSTRACIÓ DE LA COBERTA

Detall de la serra de Guadarrama (© Domènec Corbella).

ISBN 978-84-9168-211-0

Aquest document està subjecte a la llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons, el text de la qual està disponible a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



ÍNDIX

PÒRTIC

Montserrat Payà i Sánchez 9

PRESENTACIÓ

Isabel Vilafranca Manguán, Conrad Vilanou Torrano 11

Qui ha de ser el llevat i quin és el regne? Un apunt metodològic a propòsit de Francisco Giner de los Ríos i Josep Pijoan

Josep Monserrat Molas 19

Vidas y silencios en Francisco Giner de los Ríos y Antonio Machado.

La filia poética de la pedagogía

Daniel Izquierdo Clavero 31

Inglaterra en la Institución Libre de Enseñanza

Juan Manuel Fernández-Soria 57

Paisatge i pedagogia: Francisco Giner de los Ríos vist per Gaziel

Jordi Garcia Farrero, Óscar Jiménez Abadías 75

Actualidad del pensamiento de Giner: el clima moral y la educación en valores

Miquel Martínez Martín, Ana Marín Blanco 89

Giner y la renovación pedagógica en Cataluña. Entre la tradición liberal y la historia conceptual

Joan Soler Mata, Conrad Vilanou Torrano 101

El deixant institucionista a Catalunya: Isabel Vilà Pujol (1843-1896)

i Maria dels Àngels Ferrer Sensat (1904-1992), dues figures notables

de la pedagogia catalana

Carles Bastons i Vivanco 127

Las ediciones de la <i>Pedagogía universitaria</i> (1905) de Giner: la colección «Manuales Soler», una iniciativa editorial barcelonesa <i>Raquel Cercós Raichs, Xavier Laudo Castillo, Conrad Vilanou Torrano</i>	151
María de Maeztu, una mujer institucionista <i>Isabel Vilafranca Manguán, Antonieta Carreño Aguilar</i>	191
Hermenegildo Giner de los Ríos: l'empremta institucionista d'un pedagog i polític a Barcelona <i>Raquel de la Arada</i>	209
L'estètica de Francisco Giner de los Ríos <i>Ignasi Roviró Alemany</i>	229
Del marquès de Lozoya a Josep Maria Junoy: una resposta estètica al krausisme <i>Conrad Vilanou Torrano</i>	249

PÒRTIC

En nom del Departament de Teoria i Història de l'Educació (Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona) i en nom propi, vull agrair al Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (GREPPS) la invitació per inaugurar aquesta jornada seminari i també la seva organització. És una nova oportunitat per aprendre de la història i dels ponents que avui ens presentaran el resultat del seu treball.

En una de les cartes que Francisco Giner de los Ríos escrigué a Miguel de Unamuno, expressava: «Hay que trabajar como si todo hubiese de lograrse». Al mateix temps, en una altra epístola dirigida llavors a José Castillejo —qui, entre altres coses, fou alumne i, més endavant, professor de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)—, indicava: «Hay que esperar bien poco y trabajar como si esperaríamos mucho». Crec que aquest pensament de Giner l'hem de fer nostre, i encara més en els temps que estem vivint. Per tant, hem de treballar com si ho haguéssim d'assolir tot, però sense esperar gaire.

José Manuel Esteve recuperava, en un article seu del 1993 (*Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266) sobre el sentit de ser professor, la necrològica d'Unamuno a Giner de los Ríos publicada en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*: «Era tan hombre y tan maestro, y tan poco profesor —el que profesa algo—, que su pensamiento estaba en continua y constante marcha, mejor aún, conocimiento... y es que no escribía lo ya pensado, sino que pensaba escribiendo, como pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir». Per al professor Esteve, com a col·lega i com a persona molt estimada per aquest Departament, no hi havia millor definició de magisteri que aquesta: «pensar y sentir y hacer pensar y sentir».

Això passarà avui en aquesta jornada seminari. I és per això també que el Departament de Teoria i Història de l'Educació se sent tan cofoi d'acollir-la: pensarem i sentirem i ens faran pensar i sentir tots els ponents i les persones assistents a aquest acte amb les seves intervencions, tot revitalitzant així la contribució de Francisco Giner de los Ríos a la història de l'educació i a la pedagogia del segle XXI.

MONTSERRAT PAYÀ I SÁNCHEZ
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

PRESENTACIÓ

ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN

CONRAD VILANOU TORRANO

Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (GREPPS)

Universitat de Barcelona

El dijous 3 de desembre de 2015 va tenir lloc a la sala seminari Alexandre Sanvisens, del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona (Campus Mundet), la jornada seminari «Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)». Es tractava d'una iniciativa del Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (GREPPS), grup consolidat per la Generalitat de Catalunya, organitzada amb el suport de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, de la Societat Catalana de Filosofia (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) i del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Va assistir a tota la jornada el professor Josep Monserrat, degà de la Facultat de Filosofia, que va presentar i cloure els actes des d'un punt de vista intel·lectual. L'obertura institucional va ser a càrrec de la professora Mari Cruz Molina, en representació del Deganat de la Facultat d'Educació, i de la professora Montserrat Payà, directora del Departament de Teoria i Història de l'Educació, que va dirigir als assistents una salutació que reproduïm en aquest llibre a tall de pòrtic.

L'acte va tenir lloc per tal de commemorar el centenari de la mort de Francisco Giner de los Ríos, nascut el 1839 i cofundador el 1876 de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Giner va morir el 18 de febrer de 1915 i tres dies després Antonio Machado va escriure el seu famós poema *Por una senda clara*. Després de diferents campanyes contra el krausisme, el franquisme va clausurar l'ILE i va intentar esborrar la seva empremta pedagògica, que va deixar petges significatives a Catalunya i, molt especialment, a la Universitat de Barcelona, sobretot a través de dues figures ben emblemàtiques: Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella. Ambdós estaven vinculats al Seminari de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia de la Universitat de Barcelona, inaugurat oficialment l'any 1930, per bé que funcionava des de l'any anterior i que va mantenir la seva activitat de manera eficaç durant els anys de la Segona República. No debades, M. B. Cossío va tenir molt a veure en el reconeixement

ment acadèmic de les activitats del Seminari de Pedagogia, que es va responsabilitzar d'impartir els cursos de la llicenciatura de Pedagogia. I, això, fins al punt que, sense la intervenció de Cossío —als cursos del qual havien assistit Xirau i Roura-Parella—, les activitats oficials del Seminari de Pedagogia no haurien estat possibles.

En la primera intervenció en la jornada del dia 3 de desembre de 2015, el professor Josep Monserrat va recordar els ponts de diàleg entre Catalunya i Madrid, les aproximacions i els allunyaments. Es va referir als diferents punts de partida i, igualment, a la tendència que hom posseeix a l'adjectivació, atès que els adjectius sempre estan connotats en un sentit o en un altre. Qualsevol tipus d'aportació que es produeixi en aquest doble canal entre Madrid i Catalunya no pot obviar, ans al contrari, aquesta tendència a l'adjectivació que determina qualsevol consideració. Amb altres paraules: els adjectius no són gratuïts, ni neutrals, circumstància que sempre s'ha de tenir en compte en qualsevol valoració històrica i intel·lectual. A partir d'aquella intervenció, el professor Monserrat ha elaborat el capítol «Qui ha de ser el llevat i quin és el regne? Un apunt metodològic a propòsit de Francisco Giner de los Ríos i Josep Pijoan», text que constitueix una reflexió, precisa i detallada, sobre les relacions no sempre fàcils entre Catalunya i Espanya.

Per la seva banda, el professor Daniel Izquierdo va llegir un text molt intens (per la forma i el contingut) sobre les relacions entre Giner i Machado. Una obra excel·lent de prosa poètica i d'alt voltatge intel·lectual que, amb la pedagogia com a rerefons, va entusiasmar el públic assistent en posar de manifest la importància de les relacions entre ambdues disciplines, és a dir, entre la pedagogia i la poesia. Així doncs, tenim el goig d'incorporar aquell text ple de sensibilitat i que respon a un títol ben significatiu: «Vida y silencios de Francisco Giner de los Ríos y Antonio Machado. La filia poética de la pedagogía».

El professor Juan Manuel Fernández-Soria, de la Universitat de València, va presentar un estudi sobre la presència d'Anglaterra en l'ILE, tot fixant l'atenció en la influència de les *public schools* britàniques en l'ambient pedagògic institucionista, de les quals va absorbir l'esperit col·legial, tutorial i esportiu, en un clima de confiança i col·laboració mútua. Al seu torn, el professor Jordi Garcia Farrero es va referir a l'amistat que es va establir entre Giner i Gaziol, el qual va participar en algunes excursions al Guadarrama amb el fundador de la Institución. Va descriure l'atmosfera pedagògica que es respirava en aquestes excursions, una estratègia que cal situar en el deixant del nomadisme pedagògic i el culte a la natura, una innovació romàntica importada d'Alemanya per influència d'Alexander von Humboldt que va influir sobre l'ILE. Per això la seva aportació en aquest llibre —escrita a quatre mans amb el professor Óscar

Jiménez Abadías— porta el títol següent: «Paisatge i pedagogia: Francisco Giner de los Ríos vist per Gaziol».

Com és prou sabut, la Institución va ser un motor de canvi pedagògic sense precedents en la història de l'educació de l'Estat espanyol i per això la seva influència també es va sentir a Catalunya, fins al punt que el moviment de renovació pedagògica també deu moltes coses a l'acció institucionista, ja sia directament, ja sia indirectament a través de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907). Aquella atmosfera institucionista va deixar, doncs, la seva petja a la Catalunya dels primers compassos del segle passat, tal com es desprèn de dues ponències que emfasitzen aquesta influència en el camp educatiu. Ens referim, en concret, a l'aportació «Giner y la renovación pedagógica en Cataluña. Entre la tradición liberal y la historia conceptual», dels professors Joan Soler Mata, de la Universitat de Vic, i Conrad Vilanou, de la Universitat de Barcelona, que es va publicar inicialment en la revista *Social and Education History* (2013) i que ha estat actualitzada per a aquesta ocasió amb una revisió bibliogràfica important. L'aportació anterior es completa amb «El deixant institucionista a Catalunya: Isabel Vilà Pujol (1843-1896) i Maria dels Àngels Ferrer Sensat (1904-1992), dues figures notables de la pedagogia catalana», del professor Carles Bastons, sempre vinculat a la Universitat de Barcelona, on es va formar i doctorar. Justament Bastons va ser condeixeble de Buenaventura Delgado Criado, que va aprofundir sobre les relacions entre Catalunya i la Institución i, així, l'any 1979 va publicar la monografia *La Institución Libre de Enseñanza de Sabadell*, antecedent del llibre *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya* (2000). El professor Bastons cospa el sentit d'aquests treballs en la seva contribució, que s'endinsa —a través d'aquestes dues mestres— en el paper de la Institución a Catalunya.

Una bona prova de les relacions entre Francisco Giner de los Ríos i Catalunya és el fet que la seva *Pedagogía universitaria* es publicà a Barcelona el 1905 dins de la col·lecció *Manuales Soler*, que reunia bona part dels autors liberals d'aquell moment. És clar que l'aparició d'aquesta pedagogia universitària —avui traduïda al català, amb un estudi previ del professor Buenaventura Delgado— s'ha d'encabir en el context del moviment d'extensió universitària, que també va gaudir d'un bon èxit a Catalunya, sempre oberta a la cultura popular. Aquest conjunt de factors i circumstàncies és analitzat pels professors Raquel Cercós Raichs, de la Universitat de Barcelona, Xavier Laudo Castillo, de la Universitat de València, i Conrad Vilanou, de la Universitat de Barcelona, en el treball «Las ediciones de la *Pedagogía universitaria* (1905) de Giner: la colección “Manuales Soler”, una iniciativa editorial barcelonesa». Es pot afegir que es tracta d'un treball aparegut en un primer moment en la revista *Historia*

de la Educación (2015, vol. 34), que edita la Universidad de Salamanca. En aquell volum es volia contribuir al centenari de la mort de Giner tot recuperant una història desconeguda, que aquí es recupera de nou per tal de corroborar en aquesta obra conjunta els vincles de Giner amb la Ciutat Comtal.

A continuació, les professores Isabel Vilafranca i Antonieta Carreño desgranen els aspectes més rellevants de María de Maeztu, una dona progressista i liberal que va participar dels somnis i les il·lusions de la Institución, a més de dirigir la Residencia de Señoritas, i que, alhora, va importar els principis de la pedagogia social tal com s'impartien a l'escola filosòfica de Marburg, on es trobava el filòsof i pedagog neokantià Paul Natorp. Per aquesta raó, Marburg va esdevenir la capital del pensament continental, fins al punt que Boris Pasternak —que també va estudiar allà— va dedicar-li un poema.

D'altra banda, la professora Raquel de la Arada destaca la presència d'Hermenegildo Giner de los Ríos —germà de Francisco— a la ciutat de Barcelona, on va ser catedràtic de l'Institut de Segon Ensenyament. Així, revisa les seves idees polítiques (lerrouxistes i, per tant, republicanes) i pedagògiques (fou un dels renovadors de l'educació i el promotor de les colònies escolars des del càrrec de regidor de l'Ajuntament de Barcelona, sense oblidar la participació que va tenir en l'elaboració del pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de l'any 1908). També aprofundeix en les relacions socials que va establir Hermenegildo Giner de los Ríos a Catalunya i, a través d'aquest lligam, en l'enfortiment dels vincles personals i els nexes intel·lectuals entre l'ILE i el Principat. No debades, Josep Pijoan va arribar fins a Francisco Giner de los Ríos gràcies als bons oficis del seu germà Hermenegildo, que va avalar i protegir la carrera del promotor de la *Summa artis*.

Seguidament, el professor Ignasi Roviró, de la Universitat Ramon Llull, es refereix a l'estètica de Giner, que es basa en la de Krause. En aquesta direcció, el seu estudi «L'estètica de Francisco Giner de los Ríos» rastreja l'ideari estètic de Giner no només a través de les fonts krausistes, sinó també en algunes de les seves obres més rellevants, com les *Lecciones sumarias de psicología* i el *Plan de un curso de principios elementales de literatura*. A més, en la seva exposició oral va abordar l'oposició que es va establir a Espanya entre els deixebles de Giner i els de Menéndez Pelayo, amb la qual cosa van quedar dibuixades dues línies estètiques: la de signe panteista i romàntic de Giner i la tradicional i conservadora de Menéndez y Pelayo.

Precisament, el professor Conrad Vilanou es va referir a la posició estètica de Josep Maria Junoy, que, amb la defensa de l'art cristià durant els primers moments del franquisme, va contrarestar la tradició artística de la Institución. Si M. B. Cossío va representar durant la Segona República l'estètica krausista-

gineriana, focalitzada en la figura d'El Greco, Junoy —tot seguint les petjades del marquès de Lozoya i de Marcelino Menéndez i Pelayo— va defensar l'art cristià (Murillo, Josep de Ribera) i, per damunt de tot, el Museo del Prado com a síntesi d'aquest sentit estètic catòlic i espanyol. No debades i tot coincidint amb la preparació d'aquest llibre, va tenir lloc a la seu de la Institución a Madrid l'exposició «El arte de saber ver. Manuel B. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco», inaugurada l'1 de desembre de 2016 i clausurada el 23 d'abril de 2017, que va ser comissionada per Salvador Guerrero i en va resultar un esplèndid catàleg.

Al cap i a la fi, El Greco, com Krause i la Institución Libre de Enseñanza, sonaven als franquistes com un intent de pervertir l'essència d'Espanya i malmetre l'educació de la joventut, a través de la importació de modes estrangeres. Per això el règim del 18 de juliol de 1936 clausurà la Institución Libre de Enseñanza, perseguí els seus membres i empresonà els mestres que van seguir les seves orientacions, després de ser acusada d'actuar com una secta secreta, propera a la maçoneria i contrària als interessos d'Espanya i del catolicisme.

Arribats a aquest punt, voldríem remarcar de manera expressa l'interès que la Institución Libre de Enseñanza sempre ha despertat entre els membres del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, probablement pel fet que el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, que va funcionar entre el 1929 i el 1939, fou creat per Joaquim Xirau a imatge i semblança de la càtedra de Pedagogia Superior que regentava M. B. Cossío a Madrid. Aquell esperit institucionista va calar entre els universitaris catalans de la Segona República i, així, a banda dels esmentats Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella, homes com Rafael Campalans i Jordi Maragall i Noble, entre d'altres, van assumir l'ideari krausista i els principis pedagògics institucionistes, que es van veure reflectits en instàncies pedagògiques com l'Escola Normal de la Generalitat —al capdavant de la qual es va situar Cassià Costal, conegut com el «Cossío català»— i l'Institut-Escola del parc de la Ciutadella, que va ser dirigit pel doctor Josep Estalella, un altre educador tocat per la pedagogia institucionista.

Per tal de deixar constància d'aquesta influència institucionista sobre la pedagogia catalana, el professor Buenaventura Delgado —catedràtic d'Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona— ja parlava a les acaballes del franquisme del paper que havia representat la Institución en la renovació pedagògica espanyola. A més, a la Universitat de Barcelona també hi havia aleshores el professor Vicente Cacho Viu, catedràtic d'Història Contemporània, el qual, el 1977 —en plena Transició democràtica—, va col·laborar en el llibre coral *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza* (Madrid, Tecnos),

amb el text «Don Francisco [Giner] y el nacionalismo catalán», on va deixar impreses les paraules següents:

El esfuerzo de don Francisco por conocer y valorar debidamente el nacionalismo catalán suscitó, en correspondencia, una corriente de simpatía hacia su figura y hacia la Institución en la minoría culta barcelonesa (p. 183).

En realitat, ambdós professors —Vicente Cacho Viu i Buenaventura Delgado, destinats a facultats diferents— es coneixien i compartien el seu interès per l'estudi de la tradició liberal espanyola, en què Giner i els seus deixebles ocupaven un lloc de relleu. Com no podia ser d'una altra manera, l'Ateneu Barcelonès, al carrer de la Canuda, va ser un lloc on van coincidir en més d'una ocasió per parlar sobre la presència institucionista a Catalunya. Naturalment, els seus deixebles hem seguit aquestes petges que va deixar la Institución al Principat i dins de les nostres possibilitats també hem dedicat esforços a rastrear les empremtes institucionistes. D'aquesta manera, el 2009 la professora Isabel Vilafranca publicà l'article «La influència del krausisme a Catalunya» (*Temps d'Educació*, núm. 37, p. 39-50), mentre que el professor Conrad Vilanou —a més d'aprofundir en l'ideari del pensament pedagògic d'autors com ara Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella— va publicar «Cataluña y la Institución Libre de Enseñanza», on donava notícia de les relacions entre el nostre país i la institució, en l'obra col·lectiva *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas. 2. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española* (Madrid, Fundació Francisco Giner de los Ríos / Institución Libre de Enseñanza, 2013, p. 319-327).

Al marge de la història de l'educació, també des de la història de la literatura i des de la literatura comparada, la figura de Francisco Giner de los Ríos ha merescut l'atenció de membres de la Universitat de Barcelona, especialment del grup de treball del professor Adolfo Sotelo Vázquez. Si l'any 2014 aquest professor publicava el volum *De Cataluña y España. Relaciones culturales y literarias (1868-1960)*, dos anys després va sortir a llum *Un duelo de labores y esperanzas. Don Francisco Giner en su centenario (1839-1915)*, coordinat per la professora Raquel Velázquez Velázquez, tots dos editats per Edicions de la Universitat de Barcelona. Ambdues obres constaten l'interès que a Catalunya desperta la figura de Giner de los Ríos, amb la qual cosa es confirma —com fa el professor Adolfo Sotelo— allò que Vicente Cacho Viu i Buenaventura Delgado havien defensat en diferents llocs i moments. En el fons, tots aquests estudis —els que provenen tant de la història intel·lectual com de la història de l'educació i la història de la literatura— configuren un centre d'interès al voltant de Francis-

co Giner i la seva presència a Catalunya al llarg d'aquests darrers cent anys, per bé que els inicis de les relacions es remunten al darrer terç del segle XIX.

Amb aquests antecedents, semblava lògic que des del GREPPS es promogués un seminari per tal d'escatir la influència pedagògica de la Institución Libre de Enseñanza a Catalunya, tot aprofitant l'avinentsa del centenari de la mort del fundador, Francisco Giner de los Ríos. De resultes d'aquell seminari, ara surt el llibre que el lector té a les mans, conscients que no hem esgotat el tema i que encara resten documents, relacions, correspondències, viatges, etc., que han de donar més informació que servirà per corroborar una realitat ben pregona i que a voltes, des de posicions un xic provincianes, s'intenta negar: els vasos comunicants entre Barcelona i Madrid —i a l'inrevés— durant l'edat de plata de la cultura espanyola (1898-1936), unes relacions que van servir per activar i modernitzar l'educació i la cultura també a Catalunya. És obvi que cal ser crític i valorar fins a quin punt i en quines circumstàncies es van produir aquestes relacions, però negar-les sense més com es fa a vegades constitueix, si més no, un acte de ceguesa.

Els que escrivim aquestes paraules de presentació sabem d'on venim i pensem que el millor agraïment als que ens han precedit és justament aquest llibre coral, que aplega diverses sensibilitats, però que comparteix un comú denominador: l'admiració per Francisco Giner de los Ríos, mestre pensador de l'Espanya contemporània, que va tenir a Catalunya amics i deixebles. És cert que alguns d'aquests darrers no el van arribar a conèixer personalment, però no és menys veritat que el magisteri de Giner —a través de M. B. Cossío i Luis de Zulueta, primer catedràtic d'Història de l'Educació a la universitat espanyola— es va perllongar més enllà de l'any 1915. Aquesta, doncs, és la justificació d'aquest llibre sobre Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya, cent anys després del traspàs de Francisco Giner de los Ríos, que també vol ser —a banda d'una mostra del rigor crític i erudit inherent a qualsevol llibre universitari— un acte d'estima i de reconeixement.

QUI HA DE SER EL LLEVAT I QUIN ÉS EL REGNE? UN APUNT METODOLÒGIC A PROPÒSIT DE FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS I JOSEP PIJOAN

JOSEP MONSERRAT MOLAS
Universitat de Barcelona

A què compararé el Regne de Déu? És com el llevat que una dona va posar dins tres mesures de farina, fins que tota la pasta va fermentar.

LC 13,20-21

És possible que quan ens posem universitaris ens desfem de prejudicis polítics? Ara no em refereixo només als prejudicis de partit, sinó a prejudicis més profunds, als que afecten l'entitat o la naturalesa de les comunitats polítiques.¹ Parlar de relacions entre Catalunya i Espanya és parlar de relacions problemàtiques a diferents nivells: el nivell més fonamental planteja el problema de quina mena de relacions. Provo d'explicar-me: donem el mateix significat al terme «relacions» quan diem relacions hispanofranceses que quan diem relacions entre Barcelona i Catalunya o relacions entre Catalunya i Espanya? Perquè, de relacions, n'hi ha de moltes menes i, més enllà de la naturalesa de la relació mateixa, hi ha la naturalesa dels relacionats: són de la mateixa mena?, són de mena diferent?, s'exclouen?, s'inclouen?, s'intersequen...? Només cal haver sentit el soroll de la polèmica mediàtica que va acompanyar el simposi «Espanya contra Catalunya: una mirada històrica (1714-2014)», organitzat a finals del 2013 pel Centre d'Història Contemporània de Catalunya i dirigit per Jaume Sobrequés, per saber que van mal dades.²

1. Volem situar aquest escrit en el marc reflexiu del projecte d'estudi dels elements de civilització que porta a terme Jordi Sales. Vegeu, respecte a aquesta qüestió, Jordi SALES I CODERCH, *La captivitat inadvertida*, Barcelona, Galerada, 2014, com un primer resultat expositiu d'aquest projecte de llarg abast. Altres aportacions recents es poden resseguir en els darrers anys dels col·loquis de Vic, disponibles en les actes que publica la Societat Catalana de Filosofia.

2. Després de fer una simple cerca per les hemeroteques en xarxa per copsar-ne l'abast, podeu trobar un recull dels fets i la versió de la polèmica per part de l'organitzador, a Jaume SOBREQUÉS I CALLICÓ, *Espanya contra Catalunya. Crònica negra d'un simposi d'història*, Barcelona, Base, 2014.

El seminari que ara ens reuneix queda emmarcat en una difícil comprensió de l'articulació de les relacions culturals Catalunya-Espanya des de la problemàtica mateixa de la definició dels protagonistes d'aquesta articulació. Com podem procurar, doncs, una aproximació al tema que ens reuneix, quan inclou l'expressió «des de Catalunya» («Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)»)? En el que segueix em proposaré només fer una sèrie d'aproximacions a partir d'uns detalls.

Dibuixar les línies del camp d'acció forma part de la constitució del joc, però no és, de fet, el joc mateix, sinó només un dels elements que el possibiliten. Enmig del joc es pateix i es frueix. L'espectador contemporani del joc també participa en l'espectacle; sense ell, sovint el joc no s'entén, sobretot com més hi intervé l'interès dels negocis que s'alimenten del públic. Ara bé, el convidat que assisteix a l'espectacle entre el públic, si no té cap interès particular per allò que hi passa, pot advertir coses que, sense canviar per a res les fruïcions o els patiments, les joies i les decepcions, poden constituir l'inici d'una consciència reflexiva que ens situarà en la qüestió «què s'està jugant?».

CULTURA I POLÍTICA

Comencem amb una citació ben coneguda, perquè ha estat molt repetida, a propòsit de Don Francisco Giner de los Ríos i les seves idees, referència que va a parar a Antonio Maura passant per Miguel de Unamuno:

—¡Vengan ustedes! ¡Catalanicen España!— decía [Giner], exagerando un poco, para animar a los catalanes a descubrir sus secretos, confesar sus intenciones. Porque, esto de catalanizar España, sabía el Abuelo muy bien que era imposible, y lo repetía sólo para adularnos. Es lo mismo que pedía Unamuno a sus vascos y aún a los catalanes, que penetraran España en lugar de separarse de ella. Un día Don Antonio Maura me decía casi lo mismo, recuerdo bien sus palabras: —Los catalanes no tienen derecho a exigir nada excepcional, porque no han agotado el presente régimen. ¡Sean la levadura que da acidez, levanta y da sabor a la masa!³

Qui posa en joc tot aquest conjunt de prohoms per tal d'apuntalar les paraules del mestre castellà és, potser, el català que es va creure que el duia més en el seu cor: Josep Pijoan. La lectura de l'abundant bibliografia sobre Giner el

3. Josep PIJOAN, *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 78.

presenta sovint especialment sensible a la *catalanitat*, en una línia argumental que, en el relat que ens ocupa, es contraposa sovint a la insensibilitat, si no rancúnia, que cert pensament català oposava a la idea d'Espanya.

Procurarem, en el que segueix, aclarir alguna qüestió de *procediment*. Així, per exemple, el professor Adolfo Sotelo, en el seu valuós llibre *De Cataluña y España. Relaciones culturales y literarias (1868-1960)*, quan valora, més que no pas descriu, amb la seva prosa, la polèmica a propòsit del periodisme que protagonitzaren el 1924 Eugeni Xammar i Josep Pla sobretot contra la figura d'Eugeni d'Ors i també la de Pijoan, diu el següent: «El naufragio estaba dictado desde el momento en que el paralelismo al que tantas veces he aludido se rompió, se tornó exclusivismo y enfrentamientos».⁴ Aquesta citació pertany al final del capítol XIV, que porta com a títol significatiu «Una posibilidad española (En torno al Centro de Estudios Históricos, 1910)». Hi tornarem després, sobre aquest Centro. Ara, però, fixem-nos com se'ns posa al davant que l'operació Pla-Xammar sobre la naturalesa del periodisme tenia una intencionalitat polèmica en l'àmbit cultural i, per tant, política.⁵ Sotelo parla d'«incalificable ataque» i de «desprecio», mentre que l'article de Gaziel titlla el fet de «brillante». Voldríem fer notar el següent: no és pas dolent lamentar les polèmiques del moment en benefici d'una visió de la concòrdia possible, però cal que el salt de les qualificacions el facin tots a la vegada. Deixar suggerit que l'opinió de Gaziel es mantenia per sobre de la polèmica és deixar de banda tot el que Gaziel mateix ens ha explicat en la seva història de *La Vanguardia*,⁶ on ningú no pot posar en dubte els *interessos* de la posició dels comtes de Godó que en cada cas es matisaven, els interessos d'una oligarquia que, davant dels governs de l'Estat, gestionava les escalfors catalanistes o les violències barcelonines en benefici propi.

Doncs bé, el «paralelismo al que tantas veces he aludido» i que es va trençar per l'exclusivisme i l'enfrontament (sobretot representat, aquest exclusivisme, per la figura del successor d'Enric Prat de la Riba a la Mancomunitat, Josep Puig i Cadafalch),⁷ és el paralelisme que nota José Castillejo a *Guerra*

4. Adolfo SOTELO, *De Cataluña y España. Relaciones culturales y literarias (1868-1960)*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2014, p. 322. Vegeu, publicat encara més recentment, Raquel VELÁZQUEZ (ed.), *Un duelo de labores y esperanzas. Don Francisco Giner en su centenario (1839-1915)*, pròleg d'Adolfo Sotelo, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016.

5. Vegeu els textos a Eugeni XAMMAR, *Periodisme*, edició a cura de Josep Badia i Moret, Barcelona, Quaderns Crema, 1989.

6. [Agustí CALVET] GAZIEL, *Història de La Vanguardia*, Barcelona, L'Altra, 2016.

7. «Tot l'esforç de vèncer la política vella d'Espanya, renovant-la i regenerant-la, ens ha fallat», *Discurs de Puig i Cadafalch davant l'Assemblea de la Mancomunitat el 29 d'Agost de 1923*. Vegeu respecte

de ideas en España i que el professor Adolfo Sotelo recull a l'inici del capítol esmentat:

Durante treinta años, la «Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas» ha sido el principal órgano de vanguardia en la renovación educativa del país. En una escala menor y con un ámbito más limitado, el «Institut d'Estudis Catalans» en Barcelona ha seguido fines similares.⁸

Les línies paral·leles serien les que havien permès construir ponts (o enllaços, que són els que amb molta perspiciàcia el professor Sotelo va glossant). Però en el relat passà aleshores que els ponts foren destruïts. Les paral·leles, tornem-hi, consisteixen en el resultat de l'equiparació de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) amb l'Institut d'Estudis Catalans (IEC). Partint d'aquí, Sotelo vol reconstruir els fils de la JAE i de l'IEC a partir d'un antecedent comú, que seria precisament el que conformen Francisco Giner de los Ríos i la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Els contactes de Giner amb Soler i Miquel, de Giner amb Maragall, de Giner amb Pijoan i, finalment, de Pijoan amb Prat de la Riba i la constitució de l'IEC, marquen clarament els passos. Aquesta aposta de Giner com a «antepasado común» (com volia el professor Cacho Viu) no ens acaba, però, de convèncer del tot. Sigui com vulgui, si el que preocupa sobretot és trobar els culpables de la voladura dels ponts, per tal que una voladura semblant no es torni a produir o sigui més difícil, o almenys, potser, perquè quedi testimoni de les bones voluntats d'una altra Espanya que podria haver estat (aquella Espanya governada per entitats no partidistes, prestigioses, que haurien posat en joc nacionalismes liberals, permeables, «engrandecedores de una España moderna y polifónica»),⁹ cal ser molt curós perquè tractem amb dinamita. Diu Sotelo, precisament contra Puig i Cadafalch:

Creo, además, que la renuncia a este sumando —llamémosle institucionista— por parte del heredero político de Prat de la Riba tuvo que ver con el definitivo apartamiento de la vida política y cultural del nacionalismo catalán tanto de Pijoan, primero, como de d'Ors, después.¹⁰

a aquesta qüestió, Albert BALCELLS, «Puig i Cadafalch a la Presidència de la Mancomunitat de Catalunya. Els aspectes més polítics», a Albert BALCELLS (ed.), *Puig i Cadafalch i la Catalunya contemporània*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2003, p. 213-232, d'on treiem la citació del discurs

8. José CASTILLEJO, *Guerra de ideas en España (Filosofía, política, educación)*, Madrid, Revista de Occidente, 1976, p. 99-100 (citat per A. SOTELO, *De Cataluña y España, op. cit.*, p. 317).

9. A. SOTELO, *De Cataluña y España, op. cit.*, p. 325.

10. *Ibidem*, p. 323.

Es tractava, doncs, de la ruptura del corrent de simpatia mútua que l'acció de Giner de los Ríos havia provocat. Vicente Cacho Viu, a «Don Francisco y el nacionalismo catalán», deia que «[e]l esfuerzo de don Francisco por conocer y valorar debidamente el nacionalismo catalán suscitó, en correspondencia, una corriente de simpatía hacia su figura y hacia la Institución en la minoría culta barcelonesa».¹¹ L'argument descansa sobretot en el fet que Pijoan havia viscut a Madrid les vicissituds de la creació de la Junta, i el que allà havia après li serví per construir primer l'IEC, quan Prat li'n donà l'oportunitat, i, en un viatge d'anada i tornada, li serví també per posar en marxa el Centre d'Estudis Històrics de Roma, que va ser fet seguint el model de l'IEC.

El puente en 1907 es Josep Pijoan. Las relaciones de Pijoan con Maragall se remontan a principios de siglo; las que mantuvo con Giner nacen el año 1905, cuando durante su estancia madrileña, entra en contacto con los hombres del paseo del Obelisco. Tal como dejó constatado en su opúsculo *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*, Pijoan siguió muy de cerca la gestación de la Junta [...]. Este aprendizaje entre bastidores, con la personalidad de don Francisco informándolo todo [...] fue su equipaje inmediato para la puesta en marcha del Institut, tras llegar a la Diputación de Barcelona en abril de 1907 Enric Prat de la Riba. Meses más tarde, en 1910, el Centro de Estudios Históricos tomó forma legal —lo ha señalado Cacho Viu—, aprovechando la experiencia barcelonesa que Pijoan —muy vinculado a esas gestiones— conocía de primera mano.¹²

Ara bé, sobre això caldria, almenys, fer notar quatre coses: la primera, el que Pijoan deia del pensament profund del «Maestro» i que ja hem citat a l'inici, és a dir, que allò de «catalanizar España» era *impossible*; la segona, a propòsit de l'origen de les idees de Pijoan; la tercera, una història no gaire exemplar de com es trenquen els ponts i les paral·leles divergeixen; finalment, del joc que es produeix entre massa i llevat i que arrenca una mica abans. Acabem ara la primera, que ja estàvem tractant.

Andreu Navarra ha criticat l'argument segons el qual Pijoan va canviar el compromís amb Prat i Cambó per la seva adscripció espiritual a Giner i els homes de la Institución Libre de Enseñanza.¹³ Tal com ell mateix reconeix, gràcies al treball d'Anna Maria Blasco sabem que el moment més alt de valo-

11. VICENTE CACHO VIU, «Don Francisco y el nacionalismo catalán», a *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, p. 183.

12. A. SOTELO, *De Cataluña y España*, op. cit., p. 323.

13. ANDREU NAVARRA, «Josep Pijoan i el naixement del catalanisme polític», <http://webs2002.uab.es/hmic>, *HMiC (Història Moderna i Contemporània)*, núm. IX, 2011, p. 130-138.

ració de Giner per part de Pijoan va ser el 1906 (ho demostra l'anàlisi de les cartes a Maragall d'aquesta època), data molt anterior a la de l'expatriació de Pijoan.¹⁴ D'aquí resulta, segons Navarra, que l'«institucionisme» és complementari del catalanisme del nostre autor, no el substitueix ni, encara menys, el canvia per una visió espanyolitzada dels problemes de Catalunya. El que va passar és que les inquietuds espirituals de Pijoan acabaren imposant-se a la seva tendència intervencionista, sobretot per la influència de Maragall i de Giner, i aquests dos «mestres» l'acabaren orientant cap a un regeneracionisme espiritual i radical aplicat sobre la societat catalana. Alguns deixebles de Giner, segons el testimoni recollit per Pijoan a *Mi don Francisco Giner*, creien en una entesa pacífica, en una Ibèria federada molt semblant a la imaginada per Prat. Però això no són més que il·lusions si no es trasllada a una acció política concreta. Si baixem a aquest terreny, que és l'únic terreny que es pot trepitjar amb els peus, Andreu Navarra es fixa molt bé que, a la crítica del sistema de la Restauració, Pijoan hi afegia la crítica dels diputats de la Lliga, no fos cas: és aquesta crítica del sistema polític espanyol i de la incorporació del catalanisme renovador a tal sistema, el context de la citació que fèiem abans i de la qual ara reproduïm el final i la continuació perquè pot llegir-se de manera *diferent*:

—Los catalanes no tienen derecho a exigir nada excepcional, porque no han agotado el presente régimen. ¡Sean la levadura que da acidez, levanta y da sabor a la masa! Ya hablaremos de esto de agotar o no agotar el régimen, pero en lo demás se ve que Maura coincidía con Unamuno y Giner. Todos querían que los catalanes colaborasen a la vida nacional imponiendo su espíritu. ¡Que fueran al Parlamento, en una palabra! Ya han ido, ¿y cuál ha sido el resultado? Aumentar la confusión española con una legión de diputados tan ineptos e incultos como los de las otras regiones.¹⁵

L'ORIGEN DE LES IDEES

He apuntat ja que no trobo del tot encertat allargar en un fil continu ILE-Giner-JAE-República en paral·lel i en consonància amb el fil Mancomunitat-IEC-etc. Exagerant aquest procediment, l'enciclopèdia gratuïta a l'abast de

14. Anna Maria BLASCO I BARDAS, *Joan Maragall i Josep Pijoan. Edició i estudi de l'epistolari*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992.

15. Josep PIJOAN, *Mi don Francisco Giner, op. cit.*, p. 78.

tothom no fa més que posar altaveu a la valoració que fa de Pijoan un «institucionista», així d'entrada, repetint de manera tòpica un itinerari inventat: «Estudió en Barcelona arquitectura hasta graduarse. Perteneció a la tercera generación de los educados en la Institución Libre de Enseñanza con la pedagogía krausista, los nacidos entre 1880 y 1890».¹⁶ El fenomen és molt més complex i, en l'aspecte que ara ens interessa, cal anar reproduint els passos menuts, que són els que marquen els itineraris reals. És el que va fer bé, ja fa anys, Jordi Castellanos:

En l'evolució de Pijoan, en efecte, els contactes juvenils amb Lluís de Zulueta i Eduard Marquina, l'amistat amb Maragall i l'isolament posterior al Montseny, semblen marcar-lo de tal manera que, progressivament, les influències, més disperses, del Modernisme van pesant molt més que no pas les universitàries i tradicionalistes. Quan el 1905 aparegui el seu únic llibre de poemes, *El cançoner*, no existeix ja, diria, cap dubte sobre la seva filiació literària, filiació que, per dir-ho d'alguna manera, podríem qualificar d'anticarneriana pel que té d'espontaneista, i de vitalista pel que fa als temes i interessos.¹⁷

En el marc d'un estudi on es presenten enllaçades les qüestions que van aparèixer sota una sola fórmula (però que després han derivat en qüestions polítiques, literàries, culturals, etc.), Castellanos proporciona, sobre els testimonis mateixos que són els escrits de Pijoan, què és el que Pijoan tenia al cap abans fins i tot de tenir-hi els seus «mestres»:

Així, al temps que la influència de Torras i Bages es trasllada sobre el grup carnerià, Pijoan abandona Barcelona i marxa a estudiar a Itàlia «en una frenètica activitat d'estudis, llensant conceptes falsos i prejudicis amb que se m'havia nodrit desde petit, y esforçantme pera conquistarme quan menys un superficial barnís de cultura moderna» [1902]. En la tria d'Itàlia com a centre de formació hi ha, sens dubte, una ruptura amb l'antiacademicisme dels modernistes (que havien canviat Roma per París) i, probablement també, el fet que Itàlia era el lloc adequat per estudiar l'humanisme i el renaixement que el preocupaven. L'estada a Itàlia repercutiria en l'adquisició d'una clara consciència, sorgida de l'estudi de les civilitzacions clàssica i renaixentista, del fet que la cultura no és un producte individual, sinó col·lectiu i que, com a tal, necessita organismes i associacions adients —indestriables del poder polític— per tal d'existir: «Ciutat, no seràs ciutat, si no tens

16. https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Pijo%C3%A1n [consulta: 29/8/2016].

17. Jordi CASTELLANOS, «Josep Pijoan i els orígens del catalanisme», *Els Marges*, núm. 14, 1978, p. 44.

el teu lloch ahont l'esperit colectiu s'apliqui a la investigació científica». El problema institucional i educatiu inherent a aquesta preocupació és la causa, i no pas l'efecte, de la seva anada a Madrid, per tal de contactar amb don Francisco Giner de los Ríos. Pijoan va mantenir contactes amb Carner durant la seva estada a Itàlia, però els seus camins són diferents dels carnerians, uns camins que marcaran ben determinats els camps d'acció cultural en el moment que es reincorpori al país.¹⁸

Les causes (el problema institucional i educatiu) precedeixen els efectes (la seva anada a Madrid). En aquest sentit, un dels aspectes que dificulta més l'aclariment sobre aquest moment de la història recent és l'ús dels termes «modernisme» i «noucentisme», perquè, la veritat, aquests noms no ens ajuden gaire, ans al contrari. Fa bo, doncs, de recomanar el text *El Noucentisme: assaig de revisió de les seves circumstàncies històriques*, de Jordi Casassas.¹⁹ La seva revisió porta a una «anàlisi del Noucentisme des de la història general» que li permet «repensar la cronologia de la irrupció del segle xx en la realitat catalana, assimilar-la a la del seu entorn europeu i no haver de dependre de la visió localista que posa el dentell del nou-cents en la crisi colonial del 1898».²⁰ Casassas mostra que la complexitat del fenomen va més enllà de la formulació cultural i no es comprèn sense entendre que es tracta d'un corrent «volitiu i intervencionista», i que no podrà obviar, doncs, la relació amb la política, en aquest cas concret, el posicionament polític que el catalanisme anirà emprenent al llarg dels dos primers decennis del segle xx. No podrà limitar-se al corrent estètic, cultural o literari, sinó que haurà de sintonitzar amb un moviment social que fa el pas a la política perquè tant el corrent sociopolític com el sociocultural coincideixen en la idea força d'una reforma cultural feta des de l'intervencionisme i el dirigisme que es tradueix en intervenció educativa i política. Aquest aigua-barreig no sempre tingut en compte ha permès que l'estudi del Noucentisme i la valoració dels seus protagonistes hagi estat camp de batalla d'interessos ben diferents i paradoxalment contraposats. Cal dir que l'èxit incontestable de la belligerant operació propagandista del Noucentisme, des del periodisme d'Ors

18. *Ibidem*, *op. cit.*, p. 44. Les citacions de Pijoan pertanyen a: J. PIJOAN, «Les obres póstumes de Mossen Cinto Verdaguer», *La Veu de Catalunya* (14 març 1906), i J. PIJOAN, «Les acadèmies catalanes», *La Veu de Catalunya* (28 març 1906). Vegeu, respecte a aquesta qüestió, Josep PIJOAN, *Política i cultura*, a cura de Jordi Castellanos, Barcelona, 1990, (Biblioteca dels Clàssics del Nacionalisme Català; 25), amb atenció a la introducció, «Josep Pijoan: ideologia, poètica i acció», p. v-i.

19. Jordi CASASSAS YMBERT, *El Noucentisme: assaig de revisió de les seves circumstàncies històriques*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2015.

20. *Ibidem*, p. 10.

al cartellisme d'Obiols, també ha contribuït a aquest contagi polèmic. Les paradoxes de les recuperacions del Noucentisme han implicat, per exemple, recuperar el seu vessant cultural per combatre l'herència del seu vessant polític, o usar la memòria dels seus èxits polítics per neutralitzar i descontextualitzar la història ideològica i cultural.

De l'anàlisi del professor Casassas voldria destacar la inserció del Noucentisme en el marc intel·lectual de la Mediterrània contemporània (fonamentalment, França i Itàlia). L'estudi de l'eix cultural a partir de l'evolució de les revistes de l'època demostra el pendent polític que seguiren amb més o menys èxit en cada cas, però que era ineludible. Pel que fa al que ara tractàvem, el nucli fonamental del moviment el defineix Pijoan el 1906 quan «fa referència explícita a l'educació i a l'enquadrament de les classes mitjanes rere el projecte catalanista».²¹

UNA HISTÒRIA NO GAIRE EXEMPLAR

Amb la caiguda, el 1909, del Govern Maura i, amb ell, del ministre d'Instrucció Pública, Rodríguez San Pedro, es va obrir una etapa en què es van poder dur a terme algunes de les iniciatives pensades en el moment de constitució de la Junta de Ampliación de Estudios, com ara el Centro de Estudios Históricos, que, com la Junta, va tenir un paper rellevant almenys fins a la dictadura de Primo de Rivera. El Centro de Estudios Históricos, que havia d'ocupar-se de les «ciències humanes i socials», va crear-se el 1910 juntament amb la Residencia de Estudiantes, l'Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, l'Asociación de Laboratorios i l'Escuela Española para Estudios Arqueológicos e Históricos en Roma. En el cas del Centro de Estudios Históricos, el protagonisme l'havien de tenir les seccions (Història, Art, Filosofia, Filologia, Dret), les quals depenien de la Junta, que en triava els responsables.²²

21. *Ibíd.*, p. 20.

22. Vegeu sobre el CEH, per exemple, el treball de José María LÓPEZ SÁNCHEZ, «El Centro de Estudios Históricos: primer ensayo de la Junta para Ampliación de Estudios en trabajos de investigación», a Octavio RUIZ MANJÓN i Alicia LANGA, *Los significados del 98. La sociedad española en la génesis del siglo xx*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid / Biblioteca Nueva, 1999, p. 669-681. Vegeu també Manuel ESPADA BURGOS, *La Escuela Española de Historia y Arqueología en Roma: un Guadiana junto al Tiber*, Madrid, CSIC / Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2000, més just respecte al paper que va tenir Pijoan.

A l'empara del Centro de Estudios Históricos es va crear el mateix any la Escuela Española, que havia de tenir la seu a Roma i s'havia de dedicar a l'arqueologia i la història. La peculiaritat d'aquesta escola és que era una iniciativa sostinguda alhora per la Junta i per l'IEC, com a mostra de la col·laboració que Pijoan considerava realitzable. La pàgina web de l'Escuela, avui, presenta com a responsable de la iniciativa Rafael Altamira, perquè, a partir del segon congrés internacional d'història celebrat a Roma el 1903, es valorà la conveniència d'estar present a Itàlia per poder accedir a l'ampli fons documental situat en aquell país i conèixer de primera mà el desenvolupament de l'art i la història espanyola en la seva relació amb la cultura italiana. L'altre nom que s'esmenta és el de Ramón Menéndez Pidal, que en va ser el primer director. L'Escuela es va establir al Palazzo di Monserrato.

Cal, però, considerar aquesta història des de l'altre protagonista, Josep Pijoan, perquè això pot ensenyar-nos alguna cosa sobre els paral·lelismes, les ruptures i l'«exclusivisme» catalanista. Recomano molt la lectura dels magnífics retrats de l'aventura de Pijoan en la constitució de l'Escuela de Roma que es troben a les memòries de Josep M. de Sagarra, de Gaziel, en un dels *Home-nots* de Pla, així com la molta informació que hi ha en la correspondència de José Castillejo. En tots ells queda molt clar que el projecte de l'Escuela era una col·laboració entre la Junta i l'Institut d'Estudis Catalans, tant pel que feia a la concepció com pel que feia al sosteniment econòmic. Fixar-nos en el detall ens permetrà veure que tot estava entrebancat des de l'inici i, si bé era certa l'oposició d'un sector de la Lliga a enviar becaris a l'estranger, posició defensada per Puig i Cadafalch que no va triomfar, també ho és que l'opinió negativa sobre l'ús de la llengua catalana va significar, per altra banda, un entrebanc, en aquest cas reeixit en el seu objectiu.

La síntesi més recent a propòsit del paper que tingué Josep Pijoan és la que han fet Pol Pijoan i Pere Maragall en un molt bon estudi: *Josep Pijoan: La vida errant d'un català universal*.²³ Concretament, hi dediquen tot un extens apartat: «L'Escuela Española en Roma». Allí es pot resseguir l'anar i venir de Pijoan per poder crear una institució en la qual havia posat molta il·lusió i per a la qual va haver d'usar tota la seva mà esquerra, però amb un resultat que personalment no li va ser gens satisfactori. Afegides a les diverses qüestions materials que sempre urgien i no posaven pas les coses fàcils, se'n destaquen dues que no ho eren pas, de materials: una, la poca sintonia personal amb els representants de

23. Pol PIJOAN i Pere MARAGALL, *Josep Pijoan. La vida errant d'un català universal*, Barcelona, Galerada, 2014, esp. p. 77-104.

l'Estat en la institució, tant el director, Menéndez Pidal, com el personal de l'ambaixada a Roma. Sobre Pijoan recaigué l'acusació de «catalanista», que va ser suficient per minar tot el seu projecte. L'altra qüestió que va enverinar el projecte va posar en dubte el que havia de ser el signe de la «col·laboració», a saber, que part de les publicacions de l'Escuela —treballs erudits sobre escrits medievals, sobre art i sobre arqueologia, fruit dels becaris investigadors catalans— es poguessin publicar en llengua catalana. Res d'això, sinó tot el contrari: fou encarregat a Pijoan que vetllés perquè aquest acord implícit no fos ni tan sols formulat com a «petició» quan es plantejà la publicació dels primers treballs. En aquest sentit, cal llegir l'exigència de Castillejo, el bon amic:

También quisiera que no olvidara usted hacer esfuerzos por apartar de esta casa toda sombra de discordias regionalistas y que obligue usted con mano dura a los catalanes a llevar su tolerancia hasta la magnanimidad.²⁴

«VOS, MAESTRO, PONED LA LEVADURA»

La trobada amb la Institución ja s'havia fet amb Joan Maragall. Un estudi de les relacions entre Maragall i Giner de los Ríos constitueix un capítol de les que el nostre poeta va sostenir amb les figures del 98 espanyol. (El llibre del professor Sotelo pot ser una molt bona introducció respecte a aquesta qüestió.)²⁵ Eugeni d'Ors es demanava en certa ocasió com era que Maragall tenia al seu despatx un retrat de Giner, i ho atribuïa al krausisme de Maragall. Per a Ors, Maragall «a la seva manera, a la seva poètica i piadosa manera, fou un krausista».²⁶ La trobada amb Giner va suscitar dos articles de Maragall sobre educació, de la primeria del

24. David CASTILLEJO, *Epistolario de José Castillejo*, Madrid, Castalia, carta del 22 de novembre de 1911, citada per Pol PIJOAN i Pere MARAGALL, *Josep Pijoan, la vida errant d'un català universal, op. cit.*, p. 91.

25. Sobre aquesta qüestió, vegeu Isabel VILAFRANCA, «La influència del krausisme a Catalunya», *Temps d'Educació*, núm. 37, 2009, p. 39-50; i també Conrad VILANOVA, «Cataluña y la Institución Libre de Enseñanza», a *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas*, vol. 2, *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos / Institución Libre de Enseñanza, 2013, p. 319-327.

26. [Eugeni d'Ors] XÉNIUS, «El krausismo de Maragall», *España*, 26 de març de 1915, p. 7, reproduït a *La Lectura*, vol. 2, Madrid, 1915, p. 189: «Había, en el despacho del exquisito burgués Juan Maragall, cuatro retratos. Sobre la chimenea, los de su padre y de D. Juan Mañé, patrón de sus comienzos periodísticos. En un ángulo, una cabeza de Unamuno, con una dedicatoria en el lugar de la corbata. En el centro de uno de los muros, la ampliación de una instantánea en la que aparecía D. Francisco Giner de los Ríos cascando un huevo. ¿Por qué había colocado así Maragall el retrato de D. Francisco Giner? Porque Maragall fue, a su manera, a su poética y piadosa manera, un krausista».

1906: «El maestro y el padre» (el *maestro* era Giner) i «La levadura». En aquest darrer, Maragall volia saber «cuando lleguemos a ser un país civilizado, qué levadura le vamos a poner para que fermente, de qué color vamos a vestir nuestra serenidad». Convençut del valor del mestre, afegia:

Vós, maestro, que sois andaluz, que educáis a la juventud en Madrid, que vivís mucho en Galicia y Portugal os es bien conocido, y tenéis una íntima predilección por Cataluña, y recorréis con amor y luz de entendimiento toda la península desde las soledades de los pastores en cuyas cabañas dormís, hasta los museos en que deleitáis vuestro sentido del pasado y los centros sociales en que sois educador del porvenir; vos, maestro sin nombre, poned la levadura.²⁷

Doncs bé, si cal aprendre una lliçó, potser és aquesta: si és que ens hem de seguir admirant que entre els uns i els altres encara no hagin trobat el llevat i no hàgim fet més que anar menjant pa àzim. A mi, ja no m'estranya.

27. Joan MARAGALL, «La levadura», *Obres completes*, vol. 2, *Obra castellana*, Barcelona, Selecta, 1981, p. 716.

VIDAS Y SILENCIOS EN FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS Y ANTONIO MACHADO. LA FILIA POÉTICA DE LA PEDAGOGÍA

DANIEL IZQUIERDO CLAVERO
Universitat de Barcelona

¿Murió?... Solo sabemos
que se nos fue por una senda clara,
diciéndonos: Hacedme
un duelo de labores y esperanzas.

A. MACHADO, *Poesías completas*,
«A don Francisco Giner de los Ríos»

INTROITO

Cuando, allá por el mes de julio de 2015, los organizadores del seminario me propusieron, con su generosidad habitual, la idea de redactar un *pequeño* texto que glosara la figura de don Francisco Giner de los Ríos, luego de titubear sobre si seguir o no lo aconsejado por la cordura, les dije que sí. No por lo que yo, pobre de mí, pudiese aportar al poliédrico resplandor humano —e intelectual— del maestro rondeño (que es nada, si no menos), acepté con la esperanza de salir indemne del duelo psíquico entre el bellísimo verso lamartiniano «admiremos el mundo a través de lo que amamos» (Lamartine, 1950) y la idolatría que siento hacia la personalidad y la obra pedagógica de Giner, «gozo de amor sin medida» (Salvat-Papasseit, 1988: 110). El hecho es que el *sí*, de camino a casa, se fue despeñando por el insano abismo de la mente y, ya descoyuntado, ofreció sus entrañas al quebrantahuesos de la lucidez. Al considerar un instante ante quién debía aventar mis palabras, en qué contexto, en qué lugar, aquella afirmación imprudente acabó por trastocarse en pánico, el pánico en delirio, el delirio en silencio (un silencio obstruyente, ya placentario), el silencio en temblor, el temblor, ¡ay!, en escritura.

A veces, las palabras maceran en la piel (la escritura) aquello que más tarde licúan los textos en la redoma del lector. Entre el ser que gesta (*escribidor*) y el ser que lee (en una simbiosis *quijo-sanchesca* sin parangón), el tiempo va abriéndose camino y a la par alquitrana la incierta estética de la recep-

ción,¹ ese cognitivo que alberga a la razón cuando la fría intemperie de una mirada limpia deja en su piel, una piel que es la nuestra, la cuerda quemazón² de la *paideia lírica*, acaso su identidad.

Pero no voy a adentrarme aquí en los boscajes abstrusos del *logos* poemático, ese interregno etéreo que deifica a los hombres cuando sueñan y los indigenta cuando reflexionan (Hölderlin, 1998: 26). Ni voy a sentarme en el claro del bosque zambraniano a distinguir al vuelo las voces de los ecos, como hacía el poeta Antonio Machado en su poema inaugural.³ Mi empresa es más banal y, a la par, más factible: recoger el guante de los organizadores, asomarme —siquiera someramente— al brocal de la segunda mitad del inteligible⁴ siglo XIX español, seguir en la distancia la bioluminiscencia krausista de don Francisco Giner de los Ríos, los aleteos y vuelos de su Institución (la Institución Libre de Enseñanza), acampar en las huellas de sus hijos, nietos y bisnietos pedagógicos, detener el oído en la música silente que don Giner gestó. Detener el oído y expandir, en la era de mi texto vacío, el polen libreinstitucionista, su humano pentagrama. Y regresar al silencio. Ese silencio necesario donde maduran las palabras, su verdad.

Como gran poeta que era, Paul Valéry lo sabía: «cada átomo de silencio | es la posibilidad de un fruto maduro» (Valéry, 1980). Y lo supo Giner, don Francisco Giner de los Ríos. Su vida y obra es un canto a esa floración odiseica que, en pedagogía, emprenden las palabras en su silenciar. A él van las astillas de este silencio desencuadrado. Mi laica devoción.

UNA TÍMIDA APROXIMACIÓN AL MUNDO DESDE LA BARBACANA DE SU BIOGRAFÍA

La historia, escribió Schopenhauer, no es otra cosa que «el largo, arduo e intrincado sueño de la humanidad» (Schopenhauer, 2004: 427), pero hay hombres antorchas (el propio Schopenhauer era uno) que vierten luz sobre ese sueño tan humano; hay obras personales que iluminan las sombras, mitigan el

1. Guiño al libro homónimo. Véase Vodicka (1989), pp. 55-63.

2. Evocamos aquí el último verso de la primera estrofa de la «Oda a la crítica» nerudiana, a saber: «Yo escribí cinco versos: | uno verde, | otro era un pan redondo, | el tercero una casa levantándose, | el cuarto era un anillo, | el quinto era | corto como un relámpago | y al escribirlo | me dejó en la razón su quemadura» (Neruda, 2005: 52).

3. Véase «Autorretrato» en Machado (1965), p. 11.

4. Acéptese el guiño al monumental, inteligente y audaz ensayo de Julián Marías *La España inteligible. Razón histórica de las Españas* (2005).

negror y, acaso lentamente, ensanchan la caverna —la perdurable caverna de Platón—⁵ y, al mirar (en su mirar late el mundo), lo fotografían.

El 2 de enero de 1839 Louis Daguerre toma la primera fotografía terrestre de la Luna. Ocho meses más tarde —exactamente el 10 de octubre de ese mismo año—, a algo más de mil ochocientos kilómetros de distancia, en Ronda (Málaga), Bernarda de los Ríos Rosas (1810-1865) y Francisco Giner de la Fuente (1819-1890) daban a luz a un bebé (nuestro protagonista de ahora en adelante) llamado a extraer, con el daguerrotipo de la palabra pedagógica y la *auctoritas* de su conducta ejemplar, uno de los positivados de la eticidad humana más loables que se han revelado nunca. Porque Francisco, don Francisco Giner de los Ríos, ese señor que según Pío Baroja «sentía gran entusiasmo por la pintura y un inexplicable cierto desprecio por la literatura y la música» (Baroja, 2006: 158), fue, a lo largo y ancho de los setenta y seis años que vivió, un *aleph* didascálico, la palanca humana con la que cualquier Arquímedes (verbigracia, la Segunda República española) se atrevería a mover el mundo. Y a su modo lo movió. Implantó toda una pedagogía. Pero vayamos al asunto. Sin dejar la luna que fijó Daguerre, sigamos con los pies en la tierra.

Decía Voltaire, al respecto de los azares, que toda casualidad es, mal que nos pese, la causa ignorada de un efecto desconocido. Yo no sé qué razones lógicas (si son lógicas y existen) auxilian las serendipias que a menudo apuntalan, como axones recónditos, la persistencia daliniana de la microhistoria, pero algunas veces, en el diván de las palabras, me agrada trazar sinepsias literarias entre hechos fugaces —cuasi paralelos— que a menudo cruzan —como estrellas fugaces— el cielo de la Historia. Por esos azares acientíficos, sin filiación ni nombre, el mismo año en que Giner nació llegaron a España las Escuelas Normales.⁶ Entre dendrita y axón, dejo mediar la hiedra caprichosa del tiempo y espero unos meses para asistir al nacimiento (el 13 de enero de 1840) de Gumersindo de Azcárate, futuro catedrático de Legislación en la Universidad Central y *partenaire* de don Francisco Giner en esa promesa desencadenada que fue y será su Institución. Otro azar, cuya aten-

5. Véase Platón (1986), pp. 338-350.

6. Bajo la dirección del pedagogo zamorano Pablo Montesinos Cáceres (1781-1849), y aprovechando los vientos a favor del Plan de Instrucción Pública (1836) auspiciado por el duque de Rivas (el ministro poeta, Ángel de Saavedra, 1791-1865), se inaugura el 8 de marzo de 1839 la primera Escuela Normal de España. Hasta la Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857, la famosa ley Moyano, las pretensiones neopedagógicas no quedan legalmente legitimadas.

ción fluuyente rebasa con creces las fuerzas de mi texto y acaso del escriba. Pero volvamos al misterio y el esqueleto biográfico del maestro Giner. Dejemos al neonato Azcárate e intentemos un salto de ocho años sobre la inenarrable España de 1848.

En esa época, el púber Giner es alumno de segunda enseñanza en el colegio gaditano de Santo Tomás. No sabe que es Giner de los Ríos, que su estela diáfana abrirá en canal el cuerpo acartonado del espíritu crítico, la reflexión mundana, la psique vivencial donde transpira y sueña la pedagogía, pero a nadie oculta su férrea brillantez. Tres años más tarde (1851), requerido por los estudios de bachillerato, continúa formándose en el Instituto de Alicante, donde al año siguiente (1852) se gradúa en Filosofía. Empieza ahora —en lo cognitivo— su etapa claramente inaugural. Se traslada a Barcelona con la intención de prepararse para estudiar Derecho: jurisprudencia. En esa ciudad conocerá al filósofo Francisco Javier Llorens (1820-1872) y pronto será engullido por su pensamiento y el círculo concéntrico de sus admiradores. España, a esas alturas de su vida, es un país deshilachado y clerical en el que aún regurgitan las brasas revolucionarias encendidas por la periclitada Guerra de la Independencia (1808-1814). Un país que no puede silenciar los alisios renovadores que soplan en Europa. En esa turbamulta contradictoria, el joven Giner de los Ríos decide en 1853 trasladarse a Granada, en cuya universidad se licenciará en Derecho y empezará a leer los trabajos de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), auténtico *rudis materia* de su pensamiento posterior y, por ende, de su obra. La crisálida Giner empieza a vibrar.

Juventud: relámpago entre dos obscuridades

Sabemos adónde vamos y de dónde venimos.
Entre dos obscuridades un relámpago.

V. ALEXANDRE, *Poesías completas*

Giner de los Ríos sabe bien de dónde viene y empieza a saber hacia dónde quiere ir y hacia dónde va. Tiene diecisiete años y, como tantos jóvenes con inquietudes culturales entonces, se instala provisionalmente en Madrid, en el número 60 de la calle Mayor. Pronto volvería a la ciudad de la Alhambra, barcaza anclada entre la luz mozárabe y la nivea monumentalidad de Sierra Nevada. Allí colaborará con la *Revista Meridional*, iniciará la vida social y —dándole la razón a Pío Baroja— se iniciará en la pintura, más como vía cártica (contemplativa) que como *modus vivendi* de la visceralidad: la que mue-

ve a los artistas. Tiene poco pasado tras de sí⁷ y aún le resta desprecintar la más fructífera —la más tumultuosa— parte de su vida.

Sevilla será un lugar clave para iniciar ese desprecintado. Como tantas gentes, ha llegado a la ciudad del Guadalquivir de viaje, pero allende los descubrimientos que todo viajero hace allá donde va, uno en concreto marcará su vida (en lo intelectual): el *Curso de Derecho Natural* de Heinrich Ahrens (1808-1874). Traducido a la sazón por Ruperto Navarro Zamorano, catedrático de Derecho Romano, el joven Giner verá ante sí los puntos y comas de una nueva cosmovisión jurídica postulante de una axiología universal humana anterior (y superior) a cualquier ordenamiento jurisdiccional. Deslumbrado por esa teoría claramente *jusnaturalista*, su mente en formación pronto decantará las desinencias entre el derecho natural, el derecho positivo —conjunto de normas jurídicas escritas por el órgano estatal que ejerce la función legislativa (RAE, 2014: 729-730)— y el derecho consuetudinario —conjunto de normas jurídicas no escritas de obligado cumplimiento por mor de la costumbre (RAE, 2014: 729-730)—, a favor del primero. El esqueleto epistemológico gineriano se empieza a fraguar. Regresa a Madrid.

Giner ya no es el muchacho malagueño que hurgaba en la filosofía y el derecho desde la orilla de la primerísima juventud. Tiene veinticuatro años. Sigue siendo insultantemente joven, pero ya ha completado sus estudios universitarios y se ocupa *ex aquo* como agregado diplomático del Ministerio del Estado y de sus clases en la Universidad Central. Precisamente allí, en la universidad, entabla amistad con Julián Sanz del Río (1814-1869), principal valor del pensamiento krausista en España. Don Francisco Giner de los Ríos verá en él un maestro y, como buen discípulo, se dejará alumbrar.

Asume la doctrina krausista y se aferra a sus dicitos como Dédalo a sus alas. Imitando a Ícaro (a un Ícaro consecuente) imita al padre y ve en los aires krausistas la manera de alzarse —siquiera unos metros— sobre la anquilosada realidad de su patria, de aproximarse al Sol europeo y, sin caer, pensar. Pero cae. Ya lo veremos. El ministro canovista Manuel Orovio se encargará. Mas no adelantemos acontecimientos.

En el año 1863, Giner, que conocerá a Fernando de Castro (1814-1874) y Gumersindo de Azcárate, no es ajeno a la bipolarización entre engendrar una agrupación liberal y las contracciones de reacción conservadora e inspiración neocatólica.⁸ Pero, como es bien sabido, optará —como profilaxis— por la

7. Alusión a la cita picassiana: «La calidad de un pintor depende de la cantidad de pasado que lleve consigo».

8. Véase «Progreso y revolución» en Carr (1966), pp. 254-296.

vía académica. Se doctora en Derecho. Avanza 1865. Frecuenta el Ateneo y el Círculo filosófico de la calle Cañizares. El 9 de octubre muere su madre, Bernarda de los Ríos. Transido de dolor, retoma las riendas de su vida, revierte el apunte que noventa años más tarde anotaría Pavese en su diario turinés: «es verdad que sufriendo se puede[n] aprender muchas cosas» (Pavese, 2005: 130). Lo malo es que, al haber sufrido, hemos perdido fuerzas para servirnos de ellas y meses después (1866) da a la imprenta su primer libro, *Estudios literarios*, y gana por oposición la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad de Madrid, de la que toma posesión en 1867. Tenía veintiocho años. Los mismos que el romántico Mariano José de Larra cuando, un 13 de febrero de 1837 (en el tercer piso del número 3 de la calle Santa Clara), se quitó la vida. No hay en ese tiempo una Dolores Armijo que precipite al prometedor Giner de los Ríos en brazos de Caronte. *Solo* un entorno estatal social y políticamente enrarecido. En esos veintiocho años (los que median desde su nacimiento al momento presente) España ha dejado atrás la primera de las tres guerras carlistas (1833-1840), entronizado a dos reinas (la regente María Cristina e Isabel II), sufrido revueltas (verbigracia, la barcelonesa contra la ley arancelaria encabezada por Abdón Terradas en 1842), alternancias abruptas, descontentos populares y una desamortización civil: la de Madoz (1855). Para más inri, por si los climas internos no estuviesen suficientemente malheridos, estalla en 1859 una guerra con Marruecos que aplacará el general Prim un año después. Allende estos asuntos, al otro lado de los mares los vientos tampoco soplan bien. En 1865 las tropas españolas abandonan Santo Domingo y el otrora imperio ultramarino ya no se aguanta en pie. El caso es que, *mutatis mutandis*, el agror ancestral que anuda y coagula el descontento histórico en las catacumbas de la resignación alcanza su máximo esplendor. El resultado no se hace esperar: la septembrina. Nuestra pequeña y local Revolución francesa.

Giner: el buscador de estrellas. La esperada presencia

La voluntad es pobre cuando le falta el aire
 en que mover los brazos y buscar las estrellas. [...]

Voy contigo a mí solo | para volver a ti. | ¡Qué limpio
 tu recuerdo, | tu sosegado pecho | entre tus manos, |
 y tu nombre saltando | entre las rocas | [...] dulce voz, |
 esperada presencia!

F. GINER DE LOS RÍOS, *La rama viva y otros poemas*⁹

Septiembre de 1868. Un levantamiento inicialmente gestado en Cádiz va extendiéndose como una marea bioluminiscente por toda la península. La reina Isabel II es destronada. Empieza el llamado Sexenio Democrático (1868-1874): un brusco impacto de la falla del siglo XVIII peninsular que produjo un seísmo descomunal sobre el atrabiliario siglo XIX español.

Atrás quedan los descontentos contra el régimen monárquico isabelino, los arañazos de la crisis —la primera crisis del capitalismo español de 1866, augurada por la debacle del textil catalán, víctima de la carencia algodonera propiciada por la Guerra de Secesión norteamericana—, las codicias internas propias de un país deshilachado que había convertido la vida civil —y, por extensión, el Estado— en una prótesis mundanal de la sacristía.

En esa atmósfera, el Sexenio Democrático (o Revolucionario) viene a drenar los ventrículos anquilosados de la gobernanza y, a lo largo de un intestino temporal que unirá el primer gobierno provisional del Sexenio (1868-1874) con la Primera República, limpiará la casa¹⁰ (la casa campesina que es España con relación a Europa) haciendo escala (para solaz de los monárquicos) en el fugaz reinado de Amadeo I de Saboya, entre el 16 de noviembre de 1870 y el 11 de febrero de 1873. Entre las muchas telarañas que esos nuevos aires desintegrarán, está sin duda el Decreto legislativo del 22 de enero de 1867 y, dos años antes, la

9. Excuso decir que los versos pertenecen al sobrino nieto de don Giner de los Ríos. Compartió nombre e insignes apellidos pero, en su caso, la vida lo llevó por la edición. Fue uno de los últimos en rescatar la revista *Litoral* en el destierro. Consagró su vida a la poesía con obras como «La rama viva» (1940), «Pasión primera» (1941), «Poemas mexicanos» (1958), «Llanto con Emilio Prados» (1962) y «Elegías y poemas españoles» (1966). Sufrió exilio en Chile y en México. Nació en Madrid en 1917 (dos años después de morir su tío) y murió en Néjar (Málaga), en 1995.

10. Alusión al tema del cantautor aragonés José Antonio Labordeta «Regresaré a la casa»: «Regresaré a la casa | la casa de mi padre | abriré las ventanas | y que las limpie el aire | que limpie la esperanza | que arrastre los recuerdos...». Véase Labordeta (1977).

axiología caciquil que ampara y propicia vergonzosas represiones como la ocurrida en el transcurso de la tristemente famosa Noche de San Daniel.¹¹ La cuestión es que el susodicho decreto, obra directa del ministro Manuel Orovio (ministro de Fomento por aquellos días), abrirá un auténtico cisma universitario y sacará a don Francisco Giner de los Ríos de su crisálida académica.

Algunos de los profesores más emblemáticos de entonces se ven separados de sus cátedras por arte de birlibirloque legislativo. A saber: Julián Sanz del Río, Fernando de Castro, Nicolás Salmerón y Emilio Castelar. Giner de los Ríos, ante tal despropósito, no cruzará los brazos. Toma partido. Tanto es así que se solidariza con ellos y tal empatía lo precipita, también a él, en la suspensión. En mayo de ese mismo año de 1868 se ve separado de su reciente cátedra. Mas no hay tormenta eterna, y esta en concreto se diluye en breve gracias al oportuno cambio político que introduce la Revolución. Gracias a la intercesión del nuevo ministro Manuel Ruiz Zorrilla, se rehabilita en sus cargos a los catedráticos sancionados. Evidentemente, también a don Francisco Giner. Pero no acaba ahí el asunto. Aunque tibiamente, llega la ansiada libertad de enseñanza. Auténtica *conditio sine qua non* de la *paideia* real. Y el maestro Giner —maestro en toda la extensión de la palabra— seguirá nutriéndose en la ubre krausista, seguirá militando en la sección más crítica, librepensadora, cordial de la dicotomía. Porque, en esa época siquiera revolucionaria, España habita un corazón bipartito en el que ningún ventrículo oculta su cosmovisión particular. Tampoco durante el Sexenio, verdadero laboratorio democrático y liberal que los krausistas no desaprovechan.

Inauguran su tiempo de máxima oportunidad: conferencias en el Ateneo de Madrid, iniciativas para la educación de la mujer, extensión universitaria, reformas penitenciarias, clases a las clases desfavorecidas. Giner de los Ríos experimenta el relevo entre los krausistas primogénitos (Fernando de Castro y Julián Sanz del Río) y sus discípulos. En ese ínterin, Giner de los Ríos experimenta cierta decepción pero no tira la toalla. Y no la tira cuando en 1874 la defunción de Fernando de Castro pone fin al experimento krausista soñado por Julián Sanz del Río y, en una de las serendipias más funestas de la historia contempo-

11. Trataré de glosar a grandes trazos esta Noche de San Daniel o Noche del Matadero. Día 10 de abril de 1865. La Guardia Civil, junto a sendas unidades de infantería y de caballería, reprimen sanguiariamente a unos estudiantes de la Universidad Central madrileña que habían organizado una serenata en la Puerta del Sol en apoyo a su rector, el profesor Juan Manuel Montalbán, recientemente destituido (7 de abril) por haber hecho oídos sordos a la orden del general Narváez (líder del partido moderado) de expulsar de su cátedra a Emilio Castelar. Estos acontecimientos, que por una cuestión de espacio no podemos explicar aquí en su justa proporción, estarían en la base del ya aludido cisma propiciado por el decreto de Orovio de 1867.

ránea, coincide el entierro del maestro de Castro (el 7 de mayo de 1874) con la entrada del general Serrano por las calles de Madrid: el baldón definitivo que sepulta el oasis del Sexenio Democrático mas no el latido reformador de Giner.

Giner es ya líder indiscutido del movimiento krausista, de todas las personas que, a través de esa filosofía, intentan y auspician una transformación social y política. Como todo soñador con los pies en el suelo necesita una horma social adaptada a sus miras. La realidad política española que traerá consigo la Restauración contrae su pie y lo incomoda. Semejante desencuentro genera roces insalvables entre el poder político y los dirigentes del krausismo, que marcarán la trayectoria de don Francisco Giner.

Como buen reformador tratará de activar sus ansias transformadoras tomando como punto de activación la fuerza innata que él le otorga a la enseñanza y a su ejercicio en libertad. Semejante propuesta arrancará —en los momentos genésicos de la Restauración— con un fracaso iniciático. Los intentos canovistas por restablecer un régimen político de convivencia y reconocimiento gradual de los logros del Sexenio derivan en enfrentamientos frontales con los sectores krausistas, lo que da lugar a una inevitable —y cuasi anunciada— ruptura. De hecho, la animadversión recíproca produce la quiebra definitiva en la primavera de 1876, origen de la llamada Segunda Cuestión Universitaria.

Unos meses antes (el 26 de febrero de 1875), siendo presidente del consejo ministerial Antonio Cánovas del Castillo y ministro de Fomento —nuevamente— el desacertado Manuel Orovio Echagüe, se decreta la obligatoriedad de presentar ante el ministerio los programas de las asignaturas para su aprobación, junto a una circular interna que insta a los rectores a pedir a sus cátedras los temarios que imparten en sus aulas. Una finalidad censora vertebratales auditorías: impedir que, en las lecciones profesoras, se agazape la sombra de la más mínima disonancia contra el discurso monárquico constitucional, las buenas maneras preestablecidas, el dogma católico y la sana moral. Los sectores más progresistas y críticos de la Universidad, que no están dispuestos a permitir la mengua de su ansiada libertad de cátedra, no tardan en oponerse al decreto y plantar su estandarte desobediente.

Dos profesores de la Universidad de Santiago de Compostela, Augusto González de Linares (profesor de Historia Natural) y Laureano Calderón (profesor de Farmacia y Química Orgánica), seguidos solidariamente por Nicolás Salmerón (catedrático de Metafísica de la Universidad de Madrid), Gumersindo de Azcárate (profesor de Legislación Comparada de la misma universidad), Tomás Andrés y Andrés Montalvo (profesor de Historia Natural del Instituto Segoviano) y el propio Giner de los Ríos (profesor de Filosofía del Derecho también en la Central), se pondrán a la vanguardia de la discordia negándose a someter su

bitácora docente al dictamen del rector compostelano. Intuyendo con sagaz criterio que sus programas y textos, de clara inspiración darwiniana, iban a ser prohibidos por las autoridades gubernamentales académicas, desobedecen la normativa, y Antonio Casares, en calidad de rector, se ve forzado a dar parte y propiciar su categórica suspensión. Mas no serán las únicas.

El revuelo que esos castigos disciplinarios producen rebasa con mucho las expectativas de quien los auguró, y una serie de catedráticos —entre los que destacan Emilio Castelar (profesor de Historia de España), Eugenio Montero Ríos (profesor de Instituciones del Derecho Canónico), Laureano Figuerola (profesor de Derecho Político Comparado), Segismundo Moret (profesor de Instituciones de Hacienda Pública), Antonio del Val y Ripoll (Profesor sustituto de Historia de España) y Jacinto Mesía Álvarez (profesor auxiliar en la Facultad de Derecho)—, todos ellos con cátedra en la Universidad Central de Madrid, presentan en cascada sus actas dimisionarias en solidaridad con los profesores expedientados, en un órdago que el gobierno resuelve por la vía de la lógica paquidérmica. Lejos de ceder, de suavizar el rigor expeditivo, de calmar la galerna; lejos de diluir el coágulo que amenazaba con trastocar la aparente rutina —cuasi potemkiana— de la universidad, el gobierno no se arredra y, manteniéndose firme, añade a sus desmanes la suspensión penal del profesor José Muro López Salgado (docente de Geografía e Historia en el Instituto de la Coruña) y la provisional sobre los profesores Manuel Valera de la Iglesia (titular de Historia Natural en el Instituto de Valladolid), Salvador Calderón y Arana (catedrático de Historia Natural en el Instituto de las Palmas), Eduardo Soler y Pérez (catedrático de Disciplina Eclesiástica en la Universidad de Valencia) y Hermenegildo Giner de los Ríos (hermano de don Francisco Giner y titular de la cátedra de Psicología, Lógica y Ética del Instituto de Osuna, Sevilla).

Sin saberlo, en un suicidio táctico de lesa sinrazón, encarnan el axioma de Balzac («En la venganza, el más débil es siempre el más feroz») y en un intento vano —y reactivo, suponemos— de acallar las adhesiones solidarias de la intelectualidad, detienen y confinan, entre otros, a Azcárate, González de Linares, Calderón y Francisco Giner. Este último, enfermo como estaba, será conducido a la prisión militar del castillo gaditano de Santa Catalina la madrugada del 1 de abril de 1875 y de allí, al día siguiente, al hospital, donde, ya recuperado y en un alarde de sólida coherencia numantina, solicita al gobernador civil local su reingreso en prisión. Este desatiende su envite y lo recluye, atenuadamente, en el número 2 de la Plaza de las Flores. Toda una metáfora si consideramos el nombre de la plaza alemana: Plaza de la Libertad.

En este centro neurálgico de las agrupaciones carnavalescas desde que el gobernador civil Cayetano Valdés (1821) autoriza la primera cuadrilla, el maes-

tro Giner se verá recluso, pero no por ello dejará de pensar. La primavera que él encarna no se detendrá porque corten las flores. «Él, que había nacido para encerrar el paso de cuanto se aproximaba, de cuanto golpeaba su pecho como un nuevo corazón tembloroso» (Neruda, 1979). Capea como puede los meses de vida penitencial y cuando, a final de verano de ese mismo año, levantan su confinamiento, intenta llevar a la práctica el que había sido su sueño: crear una institución libre desde la que impartir sus enseñanzas. Los ingleses, tratando de pescar en aguas revueltas, le ofrecen crear una universidad de esas características en Gibraltar, pero Giner rechaza esa vía paliativa porque no quiere exiliarse y además se siente, *malgré lui*, profundamente español. No le ve sentido a impartir sus enseñanzas ante un público extranjero. Tampoco a hacerlo desde un pequeño ángulo del mundo.

Faltan veinte años para que Ángel Ganivet redacte su *Porvenir*, pero si una cosa tiene clara don Francisco Giner es que él puede proporcionarles, «a esos edificios desalmados que dan a lo sumo saber sin infundir amor al mismo, la fuerza inicial que fecunda el estudio cuando la juventud queda libre de tutela» (Ganivet, 1990: 170). Regresa a Madrid. El 10 de marzo de 1876 nacen los estatutos de la Institución. Según reza su base inicial, «una sociedad cuyo objeto era fundar una asociación libre consagrada al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes. Especialmente, a través de la enseñanza».¹²

El 21 de octubre, siete días antes de que la Institución Libre de Enseñanza —ya constituida— iniciase su primer curso académico, viaja a Bilbao y en la ciudad del Nervión conoce a una joven (nueve años menor que él) emparentada con la familia sevillana de un futuro alumno —nos referimos, obviamente, al poeta Antonio Machado (1875-1939)— llamado a ensanchar su prestigio magisterial aunque aquel octubre sea solo un bebé.

María Machado Ugarte (1848-1922), tía del poeta, alancea su corazón pero no lo desnorta aunque asuma que, siquiera por edad, debería ir anclando sentimentalmente la vida. Quizá por eso formaliza ante el padre (su teórico futuro suegro) una taimada petición de boda que no llega a cuajar. Sin ningún traumatismo, Giner va diluyendo el contacto con aquella joven bilbaína de seductora e innegable inteligencia natural, hasta que van menguando las ascuas que mantenían vivas las dendritas recíprocas del amor. Cautó y disciplinado, sigue consagrado en cuerpo y alma al misticismo laico de la pedagogía.

12. Artículo 15 de los Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), 7 de marzo de 1877. Archivo Histórico de la ILE. www.fundacionginer.org.

Aquella relación no pasa a mayores y, aunque en lo sucesivo se verán aún un par de veces, los dos apearán los sentimientos para inmolarlos —cuasi a la par— en la pira sacramental de la educación y aplacar así las evidentes y naturales batallas de amor¹³ en el campo de plumas de una futurible y nada desdeñable relación epistolar de tres años de duración. Pasado el ciclón, ambos se quedarán solteros y verán pasar la vida desde la barbacana del posible amor. Ella en su Bilbao natal; él en Madrid, al frente de una institución vanguardista y pionera.

ANTONIO MACHADO, LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA:
LA SANGRE EN LA FILIA (*PHILIA*)

La Institución Libre de Enseñanza empieza a rodar, ya con alumnos, el sábado 28 de octubre de 1876. Valle-Inclán es un púber de diez años y cursa segundo de enseñanzas medias en un instituto de Santiago de Compostela. Con ser inteligente, apuntar maneras e intuir que las palabras pueden (y deben) enhebrar el mundo, no sabe aún que debajo del niño vibra un escritor llamado Valle-Inclán. La Institución de don Francisco Giner tampoco sabe, esa mañana otoñal de Madrid, lo que al correr de los años acabará representando en la memoria de la pedagogía. Tampoco lo imagina Manuel Bartolomé Cossío (*alter ego* de la Institución, ahijado y alumno predilecto de don Francisco), que ese sábado inaugural de 1876 tiene *solo* dieciocho años. Diecisiete más que un retoño sevillano que apenas tres meses atrás acababa de desprecintar la vida: Antonio Cipriano José María y Francisco de Santa Ana y de la Santísima Trinidad Machado Ruiz: Antonio Machado.

Tras la estela del abuelo paterno (el insigne naturalista Antonio Machado Núñez), la familia al completo se instala en Madrid en 1883. En Sevilla, Antonio Machado Álvarez, *Demófilo* (abogado e insigne folklorista), y Ana Ruiz (confitera en un establecimiento familiar) ocupan una humilde morada de alquiler en el ala servicial del Palacio de las Dueñas. Allí, junto a sus cuatro hijos supervivientes (Manuel, el primogénito; Antonio, José y Joaquín) vive también la ausencia constante y supurante de sus dos hijos fallecidos: Rafael, muerto a poco de nacer en 1877, y Ana, una hermosa bebé alumbrada en 1879 que solo vivió fuera del vientre los nueve meses que le costó (en su interior) crecer. Faltan por venir al mundo Francisco (1884) y la malograda Cipriana (1886), difunta, junto a Nietzsche y Wilde, catorce años después.

13. Alusión al último verso de la primera soledad gongorina (Góngora, 2009: 457).

En una vivienda del mismo recinto palatino viven los abuelos paternos: Antonio Machado Núñez (1815-1896) y Cipriana Álvarez Durán (1827-1904). En 1883, el abuelo tiene sesenta y ocho años y tan solo dos Joaquín, su nieto más pequeño. Un cambio capital se avecina. Gracias a la intervención de sus amigos krausistas y a su no poco talento personal, gana por oposición la cátedra de Zoografía de Articulaciones Vivientes y Fósiles de la Universidad Central de Madrid. La familia en pleno acuerda su traslado. Ya en la capital, y gracias a la filia que el patriarca machadiano mantiene con Giner (y los institucionistas), no tardarán los niños en obtener plaza en aquel experimento pedagógico que echaba a volar inicialmente en un piso alquilado del número 9 (en el callejero actual de Madrid, ese número 9 corresponde al número 11) de la calle Esparteros, para pasar luego al 42 de la calle Infantas antes de llegar (el lunes 1 de septiembre de 1884) a la quinta del número 8 del Paseo del Obelisco;¹⁴ en palabras de Álvaro Ribagorda,¹⁵ uno de los escasos caminos de la modernidad de la España alfoncina.

Es así como, un martes 18 de septiembre de 1883, los hermanos Machado (Manuel, Antonio y José) ingresan en las aún provisionales instalaciones de esta Institución inspirada en Rousseau, Pestalozzi, Froebel¹⁶ y en las ascuas latentes de aquella Universidad Libre de Bruselas creada por el jurista Pierre-Théodore Verhaegen (un 20 de noviembre de 1834) para *desfac*er tinieblas con la ciencia hecha luz. Diez días antes, sábado, entraban en Madrid por el esófago derviche de la Estación de Atocha.

La familia Machado se instala en una amplia residencia en el tercer piso interior derecha del número 13 de la calle Claudio Coello, un pintor barroco de ascendencia portuguesa que muchos consideran el último de la gran saga pictórica española del siglo XVII y a quien los niños Machado, con nueve, ocho y cuatro años respectivamente, no pueden conocer.

Sí sabrá mucho, muchísimo de Claudio Coello un brillante profesor riojano de veintisiete años (amigo de Menéndez Pelayo, de Joaquín Costa, de Leopoldo Alas Clarín) que en aquel Madrid de 1884 será catedrático de Pedagogía hasta 1927 y que, al tiempo que enseñaba, dirigía el Museo Pedagógico de Primera Enseñanza (que con el tiempo sería el Museo Pedagógico Nacional): Manuel Bartolomé Cossío, discípulo predilecto de Francisco Giner.

14. Desde 1914, Paseo del General Martínez Campos. Actualmente se corresponde con los números 14 y 16 del susodicho paseo. Durante la Segunda República española fue, precisamente, el Paseo de Francisco Giner de los Ríos.

15. Recomendable la lectura del libro: Ribagorda, A. (2009), *Caminos de la modernidad: espacios e instituciones de la Edad de Plata (1898-1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva / Fundación José Ortega y Gasset.

16. Véase el texto «El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza» en Giner de los Ríos (1969), pp. 102-117.

Cuando los Machado ingresan en la Institución Libre de Enseñanza, esta se hallaba en la calle de las Infantas. Al trasladarse luego al paseo del Obelisco, la familia se mudará a las calles Almirante y Santa Engracia para seguir cerca de sus instalaciones. Dentro de la Institución, el trato con Cossío, Giner y otros docentes era amistoso porque el abuelo y el padre de los hermanos Machado eran de la casa, pero aun así Antonio Machado no concluye en ella su formación secundaria. Deja la Institución en 1888 siendo un mozalbete de solo trece años. Los mismos que tenía la reina Isabel II cuando asumió, qué azares, su mayoría de edad. Herido por la *aletheia* propia de los poetas llamados a ser (como escribió Detienne) maestros de verdad, Machado y su familia pasan del número 110 de la calle Alcalá al 5 de la calle Apodaca. Al morir el padre en 1893 y posteriormente el abuelo en 1896, desciende su peculio familiar y acabarán residiendo en el número 148 de la calle Fuencarral. Entretanto, año 1889, Antonio Machado nieto prosigue estudios de enseñanzas medias en el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid. Mas es tal su desgana y tamaña su apatía, que no aprobará el último examen de su bachillerato hasta 1900, a sus ya casi veinticinco años, recién regresado de su primer viaje a París.

Aunque nunca fue un universitario *avant la lettre* como lo eran los prohombres de la estirpe institucionalista (Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío, Azcárate, su propio abuelo, Costa o Salmerón) y buena parte del claustro docente con que Machado topó en el Cisneros, se licencia en Filosofía por libre en la Universidad Central tras un periplo de diez años como catedrático de Francés de instituto y habiendo sido becado por la magnánima Junta de Ampliación de Estudios para seguir en Francia los cursos de Berdier y Bergson.

Hoy sería impensable que un catedrático de enseñanzas medias o un maestro en primaria no tuviese en las manos —cuando menos— una titulación, pero en aquella España misérrima que Rubén Darío (siendo corresponsal del diario argentino *La Nación*) se atrevió a vilipendiar, todo era posible: «el número de analfabetos [es] colosal, comparado con cualquier estadística, y los maestros o mejor dicho los que profesaban la primera enseñanza, unos desgraciados que solían carecer de medios intelectuales o materiales para seguir otra carrera mejor» (Darío, 2005: 196-201).

Así las cosas, un Machado más dado a la *psyché* lírica que a la *bíos*¹⁷ práctica irá rodando por los meandros de la vida hasta hacerse adulto y buscar su nicho

17. El griego distingue tres palabras, *grosso modo*, para cifrar la vida. Tres palabras que, dentro del contexto del Nuevo Testamento, adquieren una vertiente sugestiva que aquí trato, vagamente, de apresar: *bíos* (la vida física, la biológica); *psyché* (la psicológica, la anímica) y la *zoé* (la increada, eterna). En la alusión que hago en el artículo, recojo su alusión neotestamentaria.

en el mundo laboral. Viniendo de donde viene, ha de caer de bruces en brazos de una cátedra y encuentra cobijo en la primera Ley de Instrucción Pública del pretérito Claudio Moyano. Promulgada el 9 de septiembre de 1857 en pleno gobierno del general Narváez, regulaba los requisitos para acceder a cátedras en los institutos españoles de enseñanzas medias. En 1900, cuando Machado se asoma al alféizar de esa legislación tratando de hallar un intersticio para ganarse la vida, es aún bachiller y se le exige una carrera superior. A diferencia de su hermano mayor, Manuel, que sí había pasado por la Universidad, Antonio ha de aferrarse al artículo 207 de la susodicha Ley en virtud del cual «los profesores de lenguas vivas, de dibujo, música y declamación, no necesitaban título». Así estuvo campeando el temporal hasta 1906, fecha en que acredita su conocimiento del francés, gana la oposición y, en 1907, ocupa la plaza en el Instituto de Soria. Su situación maleable adquiere solidez. Empieza ganando 12.000 reales. El equivalente a ocho pesetas diarias de asignación. Aquel joven lírico, de raíces socráticas e ideas naturales, pronto pudo ayudar a su familia e incluso soñar con levantar la suya en el siempre peligroso basal de la *saudade*. Y conoció a una joven de catorce años llamada Leonor. Y la amó locamente como el poeta en la leyenda becqueriana.

Como el poeta Manrique,¹⁸ Machado persigue en Leonor la estela juvenil, los rayos de la luna vencidos sobre el río. Y le pide la mano al suegro, Ceferino Izquierdo, y a Isabel Cuevas, su suegra. Y un 30 de julio, ebrio de amor, entra en Santa María la Mayor (obviando la semana trágica) y se casa con ella. Él, con treinta y cuatro años, era todo un señor; ella, con quince, una musa traviesa. Ambos se aman y la vida arde donde fluye el amor.

Y pasan dos años y un mal día de julio viajan a París. Y ella enferma. Expulsando sangre, regresan a Soria en busca de reposo, ese sofisma dulce que a veces da salud. Alquilan una casa junto a la Ermita de Nuestra Señora del Mirón. La noche la desangra. Experimenta una leve y falsa mejoría. El 1 de agosto de 1912, Caronte la reclama.

La muerte de Leonor Izquierdo traspasa de norte a sur el cuerpo y el espíritu de Antonio Machado y lo desencuaderna.

Desencuadernado, pide traslado a Baeza sabiendo como sabe que su traslado a Madrid, su verdadero deseo, es —por imposible— impracticable. Aun con todo, su hermano Manuel mueve ficha por él y llega a contactar con don Francisco Giner de los Ríos, que de un modo algo intemperado le replica que

18. Referencia al poeta hidalgo enloquecido de amor en la leyenda becqueriana (véase «El rayo de luna» en Bécquer, 2012: 154-162).

no puede ni debe intervenir (y le da como alternativa solicitar vacantes en las provincias). La palabra «deber» en la boca o la pluma de un ser como Giner expande *ad infinitum* su significado. A tres años de su muerte y con algo más de siete décadas a la espalda, sigue mostrando una conducta intachable, incompatible con cualquier asomo de favor. Ante la negativa de Giner, Manuel inicia gestiones ante el Ministerio de Instrucción Pública, dificultadas por la falta de titulación de su hermano. Mas no hay galerna eterna y la obscuridad de su futuro empieza a clarear cuando el 30 de agosto la *Gaceta de Madrid* publica un concurso de traslado para proveer la vacante de Lengua Francesa del Instituto baezano. Antonio no lo piensa siquiera media vez y el domingo 8 de septiembre cumplimenta la instancia peticionaria. A finales de octubre de 1912 entra Antonio Machado en Baeza —como el obrero labordetiano— montado en un tranvía. El que salvaba los dieciséis kilómetros de distancia que separaba la estación de ferrocarril de la ciudad.¹⁹

En la ciudad jienense (nido real de gavilanes, según el romancero) pasará Machado siete años de su vida. Los que van de 1912 a 1919. Allí empezará a redactar sus famosos cuadernos: «los complementarios»; allí llegará con *Campos de Castilla* recién salido del horno. Allí dará clase y asistirá a tertulias²⁰ junto a otros prohombres de la localidad. La sombra guillotínante de Leonor siempre estará presente. Como a su modo lo estará otra muerta viva: la Institución.

Cuando, el 5 de marzo de 1913, Antonio Machado conoce que el catedrático Manuel Bartolomé Cossío acaba de impartir una conferencia sobre la enseñanza, no tarda en hacerse eco en su ventana abierta en *El Liberal*. Las palabras que usa para reforzar sus tesis, no tienen desperdicio:

Cuando afirmamos que España necesita cultura, decimos algo tan incontrovertible como vago, algo que equivale a proclamar la salud para los enfermos. Que les echen salud a los enfermos, pan a los hambrientos y cultura a los analfabetos. Muy bien. Pero todos sabemos que el enfermo es algo más que la enfermedad y que la enfermedad no es, sencillamente, falta de salud, sino algo que es preciso estudiar en el

19. Alusión al verso de Miguel Labordeta: «pero dejad tranquilo a ese niño que duerme en una cuna | al campesino que nos suda la harina y el aceite | al joven estudiante con su llave de oro | al obrero en su ocio ganado fumándose un pitillo | y al hombre gris que coge los tranvías | con su gabán roído a las seis de la tarde» (véase «Severa conminación de un ciudadano del mundo» en Labordeta, 2015: 156-158).

20. Los asistentes a las tertulias baezanas de Machado eran, según testimonio de Francisco Escollano, el profesor de dibujo, Florentino Soria; el catedrático de Geografía, Mariano Ferrer; el director del instituto, Leopoldo Urquía; el exalcalde conservador, José León; el médico Juan Martínez Poyatos; el abogado Emilio Fernández del Rincón; el notario Pedro Gutiérrez Peña; el registrador Miguel Silvestre; el secretario del instituto, Antonio Parra. Véase Gibson (2006), p. 291.

paciente: el microbio R o el bacilo B, dañando el pulmón o el intestino. También sabemos que el cerebro de un ignorante no es, ni mucho menos, una página en blanco. Atrevámonos a afirmar que tampoco hay una ignorancia, sino muchas y que es preciso descender al ignorante para conocerlas (Machado, 2001: 320-321).

Tiene treinta y ocho años. A treinta de distancia de aquel niño que en 1883 iba a la escuela por primera vez, ahora es profesor, poeta y sobre todo náufrago de un destino fatal que lo enterró en vida. Nunca sabremos qué le debe el poeta al profesor y qué el profesor al poeta, pero Antonio Machado es hijo de la ILE y, como tal, una ánima a merced de la filia.

Introvertido hasta la médula, si algo era Machado era un hombre social. Social en el sentido que le daría otro poeta desafortunado, Miguel Hernández Gilabert, en uno de los sonetos más desgarradores del castellano: «Umbrío por la pena, casi bruno, | porque la pena tizna cuando estalla, | donde yo no me hallo no se halla | hombre más apenado que ninguno» (Hernández, 2010: 343 y 345). Antonio ha sido tizado por el estallido inmarcesible de la pena y, en su rehacer vital, trata de aferrarse al mundo para no fenecer. Anticipa, *ma non troppo*, la soledad hernandiana: «mi verdadero gesto es desgraciado | cuando mi soledad me lo desnuda | y desgraciado va de polo en polo. | Y no sabes, amor, que si tú al lado | mejor conoces de mi vida cruda | yo nada más soy yo cuando estoy solo». Y pule el diamante de su soledad. Entre destello y destello, mantiene correspondencia con Miguel de Unamuno y un poeta ovetense, Juan Ramón Jiménez, seis años menor que él. Precisamente, a Juan Ramón le hará una de las confesiones más perturbadoras que un poeta profesor podía hacer: «no tengo vocación de maestro y mucho menos de catedrático. Procuero, no obstante, cumplir con mi deber» (Machado, 2001: 344-347).

Con vocación o sin ella, el caso es que el solitario más filantrópico de Baeza —Antonio Machado— ha ido preparándose —por libre— los exámenes de su primer año de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid y recibe tres sobresalientes en Lengua y Literatura Española, Historia y Lógica Fundamental. Cuando ya en septiembre de 1916 regresa a Baeza para dar inicio al nuevo curso, los buenos resultados académicos y la proyección que supone editar sus *Páginas escogidas* en la editorial Calleja y sus *Poesías completas* en la editorial de la Residencia de Estudiantes apuntalan el carácter afunbrado del poeta hasta tañer en la sombra un matiz de color. Un año más tarde (1917), abierta en su memoria la tumba de su maestro Francisco Giner de los Ríos (fallecido el 18 de febrero de 1915), Antonio Machado conoce a un jovencuelo granadino de diecinueve años que, además de arrancar la luz de las palabras, hace hablar al piano con portentosa voz.

Federico García Lorca todavía no luce el traje blanco con que enterró a la Historia, pero se lleva de Machado, además de los versos de su Alvargonzález, el gameto de un libro —*Impresiones y paisajes*— que un año más tarde (1918) vería la publicación. Mientras tanto, en Madrid, la vida avanza. La familia de Antonio —la madre, Ana Ruiz, y los hermanos del poeta, José y Joaquín— sigue ocupando el piso de la calle Fuencarral, pero acomete su último cambio residencial en Madrid yéndose a vivir —de alquiler— al primer piso derecha del número 4 de la calle General Arrando, cerca, muy cerca, de la plaza de Chamberí.

Por su parte, Manuel y Eulalia (Eulalia Cáceres, su esposa) levantan su nuevo hogar y buscan piso en la calle Churruga. Antonio, filósofo en ciernes, afronta su carrera. Y vuelve a obtener calificaciones de esplendor: sobresaliente en Psicología Superior, sobresaliente en Lengua y Literatura Griegas; sobresaliente en Antropología; notable en Historia de la Filosofía y Psicología Experimental. Ha acabado la licenciatura con éxito. Es un joven licenciado de cuarenta y tres años. Un faro ineludible en la agreste costa de la formación.

El 7 de diciembre de 1918 (veintiún días antes de que el conde de Romanones derogue el vacío de la ley Moyano fijando la obligatoriedad de una licenciatura en letras para aspirar a cualquiera cátedra idiomática), la Universidad Central de Madrid le expide su licenciatura en letras. Hace tres que ha muerto su maestro Francisco Giner, «alma entre las almas», y seis que ha muerto su amada, Leonor. Solo las palabras mantienen vivo a un hombre que es sombra a la deriva. Y escribe zaherido por la emoción de verse licenciado, reconoce en carta del 30 de diciembre a Federico de Onís ciertas desavenencias con el clima moral que respira en Baeza. Mantiene la ilusión de ir a Madrid. Incluso la gesta de hacer un doctorado.

Pide consejo al profesor Bartolomé Cossío, con quien lo une un afecto filial, una brisa umbilical krausista aunque ya evaporada. Manuel Bartolomé Cossío da luz a su quimera y Antonio Machado no tardará en ser evaluado por un profesor ocho años más joven que él que también lo sería de una joven (María) hija de su amigo, Blas Zambrano. En septiembre se examina de Derecho y Estética y obtiene su doctorado. Nunca recogerá su título de doctor, como nunca leyó su discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua pese a tenerlo escrito.

Antonio Machado era palabra y la palabra huye del obtuso mármol de la burocracia; pero, tras un lustro de esfuerzos, estaba en posesión de dos titulaciones que le abrían la puerta de casi cualquier cátedra. El 7 de septiembre de 1919 pide el traslado al Instituto de Segovia. La real orden del 30 de octubre sienta la tiza del centro segoviano en su corazón.

Conserva allí un amigo de su etapa soriana: José Tudela. Un hombre campechano que, a poco de llegar, le encuentra alojamiento en la casa de huéspedes de Luisa Torrego, en el número 11 de la calle de los Desamparados. Hasta

1932 se alojará allí, aunque en 1928 deje de ser profesor. Son años de intensa y fructífera actividad literaria. Todos los libros por los que pasará a la Historia están ya fluyendo en la retina heraclitana del lector. El 22 de abril de 1924 sale *Nuevas canciones*. Hasta el exquisito Rafael Cansinos Assens publica una reseña elogiosa en el diario *El Sol*.

Poeta reputado, Antonio Machado forma parte ese año 1924 del jurado que otorga el Premio Nacional. Entre las obras de los aspirantes destacan dos. Una de un gaditano —el ganador— y otra de un escuálido cántabro que resulta ser finalista. Los dos serán grandes cimas en la cordillera de la lírica: Rafael Alberti y Gerardo Diego. Los dos coinciden, en la ventanilla del Ministerio de Cultura, yendo a cobrar el premio. En ese momento crucial, un papelito revolotea de entre las páginas del borrador de Rafael y se estrella contra el suelo. El mozal-bete gaditano, con su aún incipiente melena por latir, se apresta a recogerlo: «A mi juicio, *Marinero en Tierra* es el mejor libro de poesía presentado al concurso». Firmado, Antonio Machado. Tal fue la impresión que esas palabras dejaron en el poeta del 27 que, cuando en 1940 embarca en Marsella a bordo del *Mendoza* rumbo a Buenos Aires, lleva ese libro y, en su interior, la nota que el poeta Machado escribió para él.

Tres son los áspides de este país *gildebiedmano* de todos los demonios: cárcel, paredón y exilio. Miguel Hernández sufrió el agujijón de la primera. Federico García Lorca, la dentellada del segundo. Antonio Machado cataría el tercero. Los tres tuvieron algo en común. Su lúcido y patológico vivir siendo palabra. Dando voz a la voz. He pensado mil veces qué habría cambiado si Miguel, Federico y Antonio hubiesen muerto, nonagenarios, en la tranquila compasión de una sábana. Mas todo es silencio. Incertidumbre. La materia prima de la escritura. Escribir es arar el alma del lector y esparcir en ella la labor doliente de una emoción diurna, abonar la simiente con tiempo, silencio, paciencia y palabras, y esperar que la riegue el agua que es el mundo y la experiencia humana que viene a ser el Sol. Antonio Machado sabe eso y lo sabe su apócrifo, Juan de Mairena, docente de alma libreinstitucionista, *alter ego* de su autor. Cada día más cerca de llegar a Madrid, no abandona su meta, aunque —comparándola con Baeza— Segovia esté a «solo» noventa kilómetros de distancia. Casi un centenar que, tiempo mediante, pulveriza el amor.

A principios de junio de 1928 entra el volcán sentimental antoniomachadiano en tópica erupción. Pilar de Valderrama, poeta de treinta y nueve años, arriba a Segovia e invita a Antonio Machado (al que por cierto admira, según su propia confesión) a la presentación segoviana de su poemario. Antonio tiene cincuenta y tres años (hace diecisiete que ama una ausencia), pero esa poetisa de factura desengañada revierte su corazón. Como toda vida, la de Anto-

nio Machado está llena de serendipias inapreciables y la de Pilar no escapa a esa ley. Cuando llega a Segovia con la intención de su libro tiene exactamente los mismos años que tenía su padre al fallecer. Y del mismo modo que a Antonio la pérdida de Leonor marca su mirada a fuego, a ella, Pilar, la falta del padre la condicionará también. Hija de buena familia, su progenitor había sido diputado del partido liberal e incluso gobernador civil de Oviedo, Alicante y Zaragoza, y desde niña ha crecido en un ambiente social en las antípodas del ambiente espiritual de los Machado. Mas no hay fronteras cuando habla el amor. Antonio se enamora de ella como un Quijano adolescente. Pilar, casada —desde 1915— con el palentino Rafael Martínez Romarate, no puede «ni quiere» corresponderle. No en apariencia. En la madrugada que va del 11 al 12 de enero de 1929, Antonio redactará la primera de una esperanzadora correspondencia (1928-1936) que lo instaló en un continuo devaneo entre la euforia del amante y la negra decepción. Y sigue escribiendo. Y sigue publicando. El 8 de noviembre de 1929 estrena en el teatro Fontalba la *Lola se va a los puertos*. Escrita a cuatro manos con Manuel. La estela de Pilar sigue aleteando.

Si algo no puede hacer un caballero andante (y Antonio lo era) es amar un ente corpóreo sin nombre ficcional. Toda Aldonza Lorenzo ha de ser Dulcinea. Pilar de Valderrama Alday Martínez y de la Pedrera (1889-1979) también lo será. Por eso rinde las armas de sus nuevos versos a una tal Guiomar que, en su pensar quijotesco, lo espera en algún palacio de Madrid: «Todo a esta luz de abril se transparenta; | todo en el hoy de ayer, el Todavía | que en sus maduras horas | el tiempo canta y cuenta | se funde en una sola melodía | que es un coro de tardes y de auroras. | A ti, Guiomar, esta nostalgia mía». Y sigue pasando el tiempo y, entre sus dedos, la vida.

Corre el año de 1932, y Machado está en Madrid. Arde y late la Segunda República. Los ecos de Francisco Giner de los Ríos vertebran la axiología ética y espiritual del nuevo régimen político. Un régimen omnívoro (haciendo un mal juego de palabras) que en su primer bienio se alimenta de todo: crítica, respeto, cultura y, sobre todo, libertad. Antonio es un hombre antropológicamente republicano. Atrás queda la sombra dictatorial de Miguel Primo de Rivera (13 de septiembre de 1923 al 28 de enero de 1930), atrás la España bufonesca en que su abuelo vivió. Para él la República es el salón político de casa. Él, que —estando en Baeza— había escrito que «la política le repugnaba». Gerardo Diego ultima por esos días su mítica *Poesía española. Antología 1915-1931* (Diego, 2002). Machado colabora con él enviándole unos poemas y una poética. Por orden gubernamental, firmada el 19 de marzo de 1932 por el secretario para el Patronato de las Misiones Pedagógicas, regresa a la capital con el encargo de organizar el teatro popular. Se instala en la casa familiar de la calle

General Arrando. Abre los ojos. Los vuelve a cerrar. Entretanto es feliz. Publica. Piensa. Escribe. Sabe —aunque no le importe— que ya nunca morirá. Y el sosiego vuelve a indigestar las entrañas de su España mesetaria. Pasan cuatro años, y seis generales (Emilio Mola, José Sanjurjo, Queipo de Llano, Francisco Franco, Manuel Goded, Joaquín Fanjul) deciden romper el tablero inestable del parchís. El 10 de agosto de 1932 ya Sanjurjo lo había intentado y fue apresado y más tarde amnistiado y, con su ADN golpista, se exilió en Portugal. En julio de 1936 el amago persiste, metastatiza y se hace realidad. El 19 de agosto de ese mismo año, la metástasis necrosa el firmamento granadino y en un barranco ignoto de Viznar acribilla a un maestro de escuela (Dióscoro Galindo), dos banderilleros (Francisco Galadí y Joaquín Cabezas) y Federico García Lorca, hombre *logos*, genio y poeta.

Machado, acostumbrado a las dentelladas de la muerte, está, ahora sí, desangrado. Había puesto todas sus cartas en el tablero de la Segunda República y veía cómo, a punta de pistola, los naipes de su ilusión iban siendo ceniza. No quiere marcharse pero, a cambio de viajar con toda su familia, es convencido de trasladarse a zona segura lejos del seísmo de la capital. Su primer propósito es llegar a Valencia, capital republicana. En la ciudad levantina se instalarán en Rocafort. Mas la asfixia aprieta y deciden, ¡ay!, exiliarse en Francia. En su periplo hacia el país vecino llegan a Barcelona, donde se alojan en el hotel Majestic y del Majestic a la Torre Castañer, un palacete a los pies del Tibidabo entre el 19 y el 21 del actual Passeig de Sant Gervasi. La ofensiva del ejército sublevado contra Cataluña acelera su viaje francés. Inauguramos 1939.

El 15 de enero, el general soriano Juan Yagüe entra en Tarragona. Ya estaba allí el tumor. El 22 de enero será un día singular. Llegada la medianoche, un coche oficial enviado por el doctor murciano José Puche Álvarez (1895-1979) aparca en el pórtico de Torre Castañer. A bordo sube el filósofo Joaquín Xirau (1895-1946) y Pilar Subías, su mujer. Y José y Matea (hermano y cuñado del poeta) y Ana Ruiz (la matriarca) y Antonio Machado: él.

Atraviesan Masnou, Premià, Vilassar, Mataró, Arenys y Canet de Mar, en busca de la arboleda mediterránea. Amanecen en Girona el 23 de enero. Tras horas detenidos, llegan a Cervià de Ter. Les dan comida caliente. Aseo. Atención. Los acompañan al pueblo vecino: Raset. Último descanso antes de cruzar la frontera. Unos días después llegarán otros refugiados universitarios: el escritor Andrés García de la Barga (Corpus Barga), el poeta Carles Riba, Clementina Arderiu (su esposa), Tomás Navarro Tomás, el naturalista Enrique Rioja, el neurólogo José Sacristán, el psiquiatra Emilio Mira López, el filólogo Josep Pons, el doctor Joaquim Trías, el astrónomo Pedro Carrasco, el geólogo José Royo Gómez y el pedagogo Joan Roura-Parella (Vilanou, 2012).

Habían llegado a Cervià en ambulancias. A pie hicieron el tramo postrer hacia la frontera. Bajo una lluvia persistente, Corpus Barga tomó en brazos a Ana Ruiz, la madre de Machado, que era, literalmente, una pavesa de apenas cuarenta kilos. Entraron en Francia el 27 de enero. En Colliure, un pequeño pueblo marinero de la costa bermeja. Solo una vez salió Antonio del hotel Bognol-Quintana. Con su hermano José. Para dar un paseo por la playa. Aquella alfombra arenosa que entre espuma y espuma se adentraba en la mar, era la carne ida de su vida pasada: el eco de una caracola universal. A las cuatro de la tarde del miércoles de ceniza, sus ojos se cerraban. Dos días después, emigraba su madre (Ana) al reino imponderable de las estrellas y de las metáforas.

Ian Gibson, en su excelsa y minuciosa biografía de Antonio Machado, escribe: «Nada más atravesar el modesto portal nos hallamos ante la tumba de Dolores Ibárruri, *la Pasionaria*. Un poco más adelante nos espera el mausoleo de piedra rosada de Pablo Iglesias, obra de Emilio Barral. Al otro lado del paseo central se erige el no menos imponente de Nicolás Salmerón... Otros dos presidentes de aquella efímera República de 1873 están cerca: el catalán Pi y Margall y el valenciano Estanislao Figueras. Solo falta Emilio Castelar. No lejos de los presidentes están inhumados los prohombres de la Institución Libre de Enseñanza. En una modesta tumba compartida, su fundador Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y Gumersindo de Azcárate. En otra colindante, Julián Sanz del Río, Fernando de Castro y Alberto Jiménez Fraud, los acompañan» (Gibson, 2006: 23). ¿Acompañar? Se cierra el uróboro pedagógico de la filia. Como el *Jörmundgander*²¹ nórdico, el uróboro de los duelos y quebrantos que gestó Giner (don Francisco Giner) nace en Ronda un 10 de octubre de 1839 y se muerde la cola un 22 de febrero de 1939, un siglo después.

Cuántas veces, trazando estas palabras, ha venido a mis mientes el ritornelo gracioso de la *boutade* pascaliana,²² el ritornelo del mar que rompe las espumas en las sombras óseas de un poeta y un humilde camposanto francés. Mas no siendo académica la raíz de mi hipótesis, a menudo sucede que fluyen los azares en la penumbra ciega de su noche fractal. Manuel Bartolomé Cossío vino a nacer (con una *insignificante* anticipación de ochenta y dos años) el mismo día que el bebé Antonio Machado, *desnudo de equipaje*, escogió para embarcar: un 22 de febrero. El mismo día que el austríaco Stefan Zweig y su

21. *Jörmundgander*: en la mitología nórdica, gigantesca serpiente que ronda el *midgard* (mundo de los hombres creado por los dioses Odín y sus hermanos Vili y Ve tras vencer en combate al gigante primigenio Ymir hasta el día del *Ragnarök* (la batalla del fin del mundo)).

22. La *boutade* referida es la que sigue: «Si la nariz de Cleopatra hubiese sido más corta habría cambiado la faz de la Tierra» (Pascal, 2005).

esposa Charlotte Elisabeth Altmann (a 8.100 kilómetros del primero, a 7.400 del segundo) decidieron bajar el telón (a golpe de Veronal) de sus vidas respectivas. Nada puede decirse cuando el azar asaetea el discurso racional. Nada, o evocar la primera línea que escribió Zweig en la introducción de su maravillosa biografía sobre María Estuardo, la reina: «Lo claro y manifiesto se explica por sí mismo, pero lo misterioso actúa de modo creador. Por ello exigen siempre una renovada interpretación y versión poética aquellas figuras de la Historia que aparecen nublados por velos de incertidumbre» (Zweig, 1938: 9).

No osaré yo —¡pobre de mí!— arrogarme el favor de las palabras hasta el delirante extremo de extraer de ellas la pulpa inmarcesible de la interpretación poética. Francisco Giner de los Ríos, Antonio Machado Ruiz y cuantas ánimas pasaron bajo la aurora de la Institución Libre de Enseñanza eran, si algo eran, luz en la luz. Eso sí, orientada hacia el misterio.

El alma del poeta
se orienta hacia el misterio.
Solo el poeta puede
mirar lo que está lejos
dentro del alma, en turbio mago
y sol envuelto.

En esas galerías,
sin fondo, del recuerdo
donde las pobres gentes
colgaron cual trofeo
el traje de una fiesta
apolillado y viejo,
allí el poeta sabe
el laborar eterno
mirar de las doradas
abejas de los sueños.

A. MACHADO, *Introducción a los sueños*

Gracias, amigos, por instarme a mirar a Machado y Giner, por haber reforzado a este taimado escribidor *naify* tambaleante, por ese magisterio al que he ido a mirar cuando el terror amordazaba, ¡ay!, al mismísimo silencio. Gracias a todas las personas que pacientemente hayan podido albergar estos trémolos peregrinos y errantes. Gracias también a Francisco Giner por recordarme que no hay reja —física o mental— que no pueda limar la educación. Y a Antonio Machado porque, siempre que lo he necesitado, ha venido a rescatarme con

sus *días azules y sus soles de infancia*. Cuentan que, al morir, don Antonio Machado llevaba doblado un pequeño papel y en él escrito el que ha pasado a ser su postrer verso: «Estos días azules y este sol de la infancia...».

BIBLIOGRAFÍA

- ALEIXANDRE, V. (2005). *Poesías completas*. Madrid, Visor, p. 755.
- BAROJA, P. (2006). *Desde la última vuelta del camino II*. Barcelona, Tusquets.
- BÉCQUER, G. A. (2012). *Obras completas*. Madrid, Cátedra.
- CARR, R. (1966). *España 1808-1939*. Barcelona, Ariel.
- DARÍO, R. (2005). *La España contemporánea*. Madrid, Visor.
- DIEGO, G. (2002). *Poesía española. Antología 1915-1931*. Madrid, Visor.
- GANIVET, A. (1990). *Idearium español. El porvenir de España*. Madrid, Austral.
- GIBSON, I. (2006). *La vida de Antonio Machado, ligero de equipaje*. Madrid, Aguilar.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1969). *Ensayos*. Madrid, Alianza.
- (1987). *La rama viva y otros poemas. Antología España 1932-1938 / México 1939-1966*. Málaga, Litoral, pp. 35 y 87.
- GÓNGORA, L. (2009). *Antología poética*. Barcelona, Crítica.
- HERNÁNDEZ, M. (2010). *Obra poética completa*. Madrid, Alianza.
- HÖLDERLIN, F. (1998). *Hiperión o el eremita en Grecia*. Madrid, Hiperión.
- LABORDETA, J. A. (1977) *En directo*. Madrid, Fonomusic.
- LABORDETA, M. (2015). *Obra publicada*. Zaragoza, Larumbe.
- LAMARTINE, A. (1950). *Joselyn*. Buenos Aires, Austral.
- MACHADO, A. (1965). *Campos de Castilla*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- (1971). *Poesías completas*. Madrid, Austral.
- (2001). *Prosas dispersas (1893-1936)*. Madrid, Páginas de Espuma.
- MARÍAS, J. (2005). *La España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid, Alianza.
- NERUDA, P. (1979). *Para nacer he nacido*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- (2005). *Obras Completas*, vol. II: *Odas elementales*. Barcelona, RBA, p. 52.
- PASCAL, B. (2005). *Pensamientos*. Madrid, Cátedra.
- PAVESE, C. (2005). *El oficio de vivir*. Barcelona, Seix Barral.
- PLATÓN (1986). *La República*. Madrid, Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. Madrid, Espasa Calpe.
- RIBAGORDA, A. (2009). *Caminos de la modernidad: espacios e instituciones de la Edad de Plata (1898-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva / Fundación José Ortega y Gasset.
- SALVAT-PAPASSEIT, J. (1988). *Poesies completes*. Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ RON, J. M. (1988). *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid, CSIC.

- SCHOPENHAUER, A. (2004). *El mundo como voluntad y representación*. Barcelona, Círculo de Lectores / Fondo de Cultura Económica.
- VALÉRY, P. (1980). *Poemas*. Madrid, Visor.
- VILANOU, C. (2012). «Juan Roura-Parella y la Institución Libre de Enseñanza: una vida a la sombra gineriana». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núms. 87-88, pp. 89-108.
- VODICKA, F. (1989). «La estética de la recepción de las obras literarias». En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción*. Madrid, Visor, pp. 55-63.
- WARNING, R. (1989) (ed.). *Estética de la recepción*. Madrid, Visor.
- ZWEIG, S. (1938). *María Estuardo*. Barcelona, Juventud.

INGLATERRA EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA
Universitat de València

INTRODUCCIÓN

Con la crisis española finisecular toca fondo la situación de deterioro que, en todos los ámbitos de la vida nacional, se venía arrastrando desde hacía años y de la que la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876 no fue sino una denuncia más. Pero 1898 —año al que Cossío (1899: 179) califica de «año terrible» y Ortega y Gasset (1916: 102), de «abismo de dolor»— tuvo un efecto que aquí nos importa sobremanera: el de actuar como elemento «revelador» y «socializador» de esa situación de quebranto nacional que logró expandir la conciencia de crisis y de preocupación por el destino de España, propagar la convicción de que era necesario renovarse y emprender una nueva época (Marías, 1966: 14-15). Ya antes de la Crisis del 98, sobre todo a partir de esta fecha, literatos, pensadores, políticos y pedagogos partieron en busca de España haciendo de ella objeto de conocimiento y de reflexión —«España como problema»— (Tuñón, 1973: 104 y 109). Sabemos que en esta búsqueda unos miraron a lo que podía ofrecer el pasado en el que España fue grande (la «patria de los padres» o «patriotismo inactivo, espectacular, extático»), pero otros dirigieron su mirada esperanzada al futuro, a lograr en el exterior «lo que no hemos sido y tenemos que ser so pena de sentirnos borrados del mapa» (la «patria de los hijos» o «patriotismo dinámico» y «futurista») (Ortega, 1916: 88-89), sobre todo hacia Europa, donde muchos ven la solución al problema de España, identificado cada vez más como un problema de educación. En efecto, «España era el problema y Europa la solución» (Ortega, 1916: 102). Pero, como se dijo en la Asamblea Nacional de Productores de 1899, no se trataba de inventar lo que otros pueblos ya habían descubierto, sino de «hacer lo mismo que hacen las demás naciones» (Giner, 1900: 5-6).

El diagnóstico, pues, estaba hecho: el problema de España tenía su origen en haber quedado fuera del movimiento de civilización europea; y el tratamiento para remediarlo era claro: o España se incorporaba a Europa o dejaba de existir (Azaña, 1911: 156). Y España, como tantas otras naciones en tiempos de zozobra

social y de transformaciones políticas, miró a Europa en busca de adelantos educativos que enmendaran la ausencia en España de un modelo educativo. Pero aún había que precisar más: de los países de Europa, ¿dónde encontrar el remedio a los males de España? ¿A qué naciones se refería Giner? Ortega señala a Francia, Inglaterra y Alemania, los tres grandes laboratorios europeos, cada uno «especializado» en un tipo de educación según se dirija a la creación de la nación y del ciudadano (Francia), o a la formación del hombre (Inglaterra), u ofrezca una idea de comunidad y preocupación social y una atrayente pedagogía humanista y de los valores (Alemania) (Fernández-Soria, 2007: 241-264).

«Se busca al hombre», proclamó Ortega en 1910 (Ortega, 1916: 91); y antes que él, hasta su primera desaparición, ese fue el empeño de la ILE, más interesada en la búsqueda de un ideal de hombre, más preocupada por la formación del individuo que por la del ciudadano, por el protagonismo educador de la sociedad que por el del Estado. Francisco Giner (1884: 109) expuso tempranamente su deseo de entregar a la sociedad hombres honrados, de nobles instintos, laboriosos, varoniles de alma y cuerpo y con la instrucción suficiente para que no les resultara extraño ningún problema fundamental de la vida. Para ese propósito Inglaterra ofrecía la mejor solución.

Cierto que fueron muchos, y de renombre, los institucionistas que se formaron o ampliaron estudios en otros países europeos, particularmente en Alemania, pero —dejando al margen cuestiones de lengua y de geografía como posibles razones de elección— la opción preferida fue Inglaterra —que no el Reino Unido—, y hacia ella se dirigen los elogios, mientras que los denuestos son para Francia, cuna del laicismo agresivo y del centralismo estatista que tanto rechazó Giner. Así, María de Maeztu, formada en Marburgo, llega a afirmar que «Inglaterra es la aurora de la nueva pedagogía y Francia su ocaso» (Maeztu, 1909: 294); y José Castillejo reconoce a Inglaterra como maestra de vida, cuyas bases educativas son para muchos el modelo que se debe imitar (Gamero, 1987: 165). Y el mismo Francisco Giner, en 1904, participa a José Castillejo su convicción de que «si el sabio se forma en Alemania tal vez como en ninguna parte [...] en Inglaterra se hace el hombre —si usted quiere el *gentleman*».¹

La opción, pues, estaba clara. En este texto pretendo mostrar la presencia de Inglaterra en la ILE y exponer algunos de los principios que sustentaron aquellas alabanzas.²

1. Carta de Francisco Giner a José Castillejo, Madrid, 15 de marzo de 1904 (Castillejo Claremont, 1997: 208).

2. El lector interesado puede profundizar más en esta cuestión en Fernández-Soria (2014), de alguna de cuyas partes este texto es resumen y ampliación de otras.

LA PREFERENCIA POR INGLATERRA

Es posible hablar de una relación recíproca entre España e Inglaterra, de la que, lógicamente, la primera sería la mayor beneficiaria. Desde hacía años España había suscitado el interés de los ingleses; una muestra de ello, entre otras, sería la acogida dispensada a la élite cultural española exiliada durante el absolutismo de Fernando VII y, en particular, la creación en la UCL —University College of London— de la primera cátedra de Lengua y Literatura Españolas, que ocupó el exiliado Alcalá Galiano (Martínez del Campo, 2012: 30). Por otra parte, la admiración española hacia la educación inglesa es reconocida tanto en medios españoles como ingleses. Estos conocían el influjo que ejercía Inglaterra en España, del que se hacía eco la prensa británica. El madrileño diario *El Sol* del 18 de agosto de 1926 recoge esta observación del londinense *The Times*: «España es gran amiga nuestra y nos ha imitado siempre» (Cobb, 1997: 39). Pero no solo España dirigió sus miradas hacia Inglaterra; también lo hicieron los países más progresistas del continente europeo, los cuales, en opinión de Castillejo (1943: 101 y 105), consideraban a Inglaterra «el gran laboratorio de educación en Europa» y proclamaban la «excelencia de sus métodos de educación». Los pedagogos españoles no fueron ajenos a este influjo, especialmente los más próximos a la ILE, y a menudo manifestaban sus preferencias por Inglaterra frente a Francia y Alemania, los otros grandes modelos europeos. Tanto es así que, en opinión del hispanista Reginald F. Brown (1976: 123 y 131), la ILE toma de Inglaterra incluso la misma palabra «Institución», desconocida en ese sentido en España y Francia, e imita para su *Boletín* a la prestigiosa revista *Nature: A Weekly Illustrated Journal of Science*.

Inglaterra fue un referente ineludible para educadores y pedagogos españoles, no solo porque entonces gobernara una cuarta parte del mundo civilizado, sino también porque contaba con un sistema educativo sin apenas intervención del Estado, una importante presencia de la iniciativa privada y una esencial autonomía de los centros escolares. Además —argumenta José Castillejo (1930: 19-22)— su sistema educativo, que no se fundamentaba en la especialización de la enseñanza —como Alemania— sino en la educación humanista, desempeñó un papel trascendental en la Primera Guerra Mundial y en el liderazgo inglés en Europa. No sorprende que el principio de equipar al hombre³

3. Cuando la ILE habla de formar hombres utiliza un concepto habitual en la época, acorde con el androcentrismo propio de esos tiempos. No obstante, es necesario reparar en que el modelo organizati-

con una formación ampliamente humana, por encima incluso de sus conocimientos profesionales, sea elogiado por los institucionistas, que seguramente compartieron los argumentos expuestos en 1896 por Edmond Demolins en su libro *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, que se publica en España en 1899, momento de búsqueda de modelos educativos tras el «desastre de 1898». Argumentaba Demolins que el sistema educativo francés, propio de una sociedad de formación estatal-comunal, sirve para formar ciudadanos, funcionarios y soldados, y, como servidores de la gran comunidad pública —la nación—, son formados de manera centralizada y uniforme, deseosos de ocupar un empleo público y, por ello, preparados para obedecer. De ahí que el sistema educativo francés esté incapacitado para formar hombres, cuya individualidad ha de anteponerse a la comunidad y en los que la independencia de su vida privada ha de anteponerse a la ambición política. Eso solo es posible en países como Inglaterra, sociedad de formación individualista, donde el individuo no está al servicio de la patria sino que la patria está al servicio de aquel, en la que prima la formación del carácter, el desarrollo de la capacidad de iniciativa, la independencia lograda a través del esfuerzo propio sin depender de otros, en definitiva, la formación de hombres capaces de desenvolverse por sí mismos en todas las dificultades y contingencias de la vida real.

La derrota militar que supuso el desastre de 1898 ilustró sobre todo el hundimiento político, social y moral de España. La ILE conocía el interés de Inglaterra por la educación moral y simpatizaba con el movimiento ético que desde allí se difundía; con él comparte su preocupación por el papel de la escuela ante los rápidos cambios sociales e ideológicos de su tiempo, como pusieron de manifiesto los participantes en el Congreso Internacional de Educación Moral (Londres, 1908), al que asisten varios institucionistas y al que el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* concede una reveladora atención. Los institucionistas, como los educadores de otros países, compartían con Sadler (1908: XXI) la idea de que la educación moral era el núcleo del problema de la educación en un contexto como aquel de cambios de todo tipo, que en España se hacen más visibles tras el desastre de 1898.

Como Prusia tras su fracaso en Jena y Francia tras el suyo en Sedán, España cae en una profunda desmoralización social y nacional después de su humillante derrota en 1898 en la Guerra de Cuba. José Castillejo creía que esta fecha aciaga había provocado la «pérdida de fe en las soluciones políticas» y que

vo elegido por la ILE para la formación de varones (el arquetipo del *Oxbridge men*) es distinto del norteamericano que María de Maeztu sigue para la Residencia de Señoritas.

empezaba a reclamarse «un nuevo tipo de hombres y un cambio de métodos», para lo cual «el pueblo volvió sus ojos a la educación» (Carande, 1966: 194). En efecto, ese derrumbe moral conduce a una profunda reflexión sobre las causas del desastre, que concluye con la necesidad de regenerar el país. La España posterior al desastre de 1898 se lanza a la búsqueda del hombre, y ese fue el empeño de la ILE expuesto tempranamente por Giner de los Ríos, como hemos dicho (Giner, 1884: 109). Para ese propósito, Inglaterra ofrecía la mejor solución. Así, en el Congreso Internacional Pedagógico celebrado en Londres en 1884, Giner y Cossío reafirman lo que, en opinión de Fernando de los Ríos (1949: 26), fue siempre su mayor preocupación «y punto de coincidencia con la visión inglesa: la formación del carácter y el valor que la disciplina del juego tiene como una fuerza ética a utilizar en el objetivo supremo: la formación de la personalidad».

Inglaterra fue, sin duda, un país atrayente. No tuvo su «98» como España, ni su Sedán como Francia, ni su Jena como Prusia, y salió victorioso en la Primera Guerra Mundial. De él seducía especialmente la causa de esos éxitos: un sistema educativo atento a la formación del hombre. Y lo que necesita España, dirá Castillejo (1911: 13), es «el mejoramiento de los hombres». Un ideal y un lugar al que lo empujó Francisco Giner. En octubre de 1903, cuando Castillejo estudia en la Universidad de Berlín, don Francisco le aconseja que no borre de sus planes «ir a Inglaterra, con o sin inglés. Alemania es para el científico; Inglaterra para el hombre». ⁴ La fe de Giner en los beneficiosos influjos formativos de Inglaterra lo lleva años más tarde a insistir a Castillejo que medie ante Ortega y Gasset para que no se conforme con sus estudios en Alemania y lo anime «a toda costa» a ir a Inglaterra, «donde no lo entenderá todo, pero sí lo bastante para dar elasticidad a su espíritu sano y penetrante, aunque algo basto quizá». ⁵

Y en Inglaterra ven un ejemplo al que imitar quienes buscan la formación del individuo más que la del ciudadano, la formación del hombre más que la del especialista. María de Maeztu Whitney —que sería luego directora de la Residencia de Señoritas y de la sección preparatoria del Instituto Escuela de Madrid— escribe a Castillejo en 1913, durante su estancia en Marburgo, dándole a conocer sus impresiones sobre los sistemas educativos inglés y alemán. El primero ya lo conocía desde que en 1907 había propuesto a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) la memoria justi-

4. Carta de Francisco Giner a José Castillejo, Madrid, 21 de octubre de 1903 (Castillejo Claremont, 1997: 192).

5. Carta de Francisco Giner a José Castillejo, Betanzos, 25 de noviembre de 1911 (Castillejo Claremont, 1998: 614).

ficativa de su estancia en Inglaterra titulada «Formación del carácter por la educación en las escuelas de Inglaterra». A su entender, ambas naciones encarnan dos ideales formativos: «la escuela inglesa forma al hombre; la escuela alemana al especialista». ⁶ Y España necesitaba hombres de carácter firme, sobre todo en una época en la que el país ha perdido no solo sus últimos restos coloniales —y con ello su consideración de imperio—, sino también su propia estima. «La hombría», afirma Martínez del Campo (2012: 28), «fue un componente central en la sociedad española de la época.»

Desde que la ILE se concibe y se funda para dar respuesta al problema de España, identificado cada vez más, como hemos dicho, con un problema de educación, la formación del carácter se convierte en una preocupación pedagógica de primera magnitud. Por eso, lo que la ILE buscaba en Inglaterra no era un modelo pedagógico que imitar sino un tipo de educación experimentado en la formación de personalidades de rectitud moral pública y privada. Eso era lo que en su opinión necesitaba España, e Inglaterra se lo ofrecía. Quizá fuera eso mismo —es decir, un ideal moral universal— lo que atrajo la mirada de tantas naciones hacia la educación inglesa. Los institucionistas sabían que el ideal formativo inglés priorizaba la educación del carácter, la educación más que la instrucción, la formación humanista más que la profesional, en definitiva, la educación del hombre, de un hombre excepcional, como el británico o, mejor, como el egresado de Oxford y Cambridge, que tanta gloria dio a Inglaterra. Y la sociedad inglesa les ofreció el *gentleman* como modelo al que imitar y el ideal formativo al que aspirar.

ANGLOFILIA INSTITUCIONISTA

Antonio Jiménez-Landi —hijo y nieto de institucionistas y él mismo alumno de la Institución— desvela que las principales influencias inglesas en Francisco Giner de los Ríos provienen de su amistad con las familias hispano-británicas Riaño e Innerarity. En la primera «se vivía a la inglesa» y, además, doña Emilia Gayangos de Riaño «pronunciaba la te a lo británico» y no era ajena al protestantismo que profesaba su madre; un hogar donde, como escribió en 1907 Cossío en *El Greco*, se lograba «un ambiente de suprema aristocracia del espíritu» que ejerció en Giner y en los amigos de la casa «los influjos más educado-

6. Carta de María de Maeztu a José Castillejo, Marburgo, 13 de febrero de 1913 (Castillejo Claremont, 1999: 21).

res para el goce de la belleza, y el ideal ennoblecimiento de la vida» (Cossío, 1908: XI). Fue decisivo también en la configuración del ambiente gineriano —y, a la postre, en el de la ILE— el influjo de la familia Innerarity, especialmente de doña Sara, «que dio al hogar un ambiente refinado y muy inglés». Dice Jiménez-Landi que doña Sara Innerarity pone a don Francisco «en contacto con el ambiente y con la cultura inglesa de manera inmediata», cuya lengua también le enseña, y que doña Emilia Gayangos de Riaño le «acentúa el influjo inglés y le muestra un hogar exquisito, refinado, en donde se compaginan, hasta producir una maravillosa síntesis, lo castizo y lo popular español con lo extranjero más estimable» (Jiménez-Landi, 1996: 277-283). Estos dos hogares proporcionan la clave para entender el ideal y el ambiente de Giner de los Ríos y de la ILE.⁷

Pronto se revela la mutua relación de simpatía entre Giner e Inglaterra. Dos de sus más reconocidos discípulos, Rafael Altamira (1915: 86), director general de Enseñanza Primaria, y Fernando de los Ríos (1949: 20), ministro de Instrucción Pública, cuentan que cuando Francisco Giner es encarcelado en Cádiz por sus protestas ante los nuevos ataques del ministro Orovio contra la libertad de cátedra, lo visita en prisión el cónsul inglés Thomas Reade, quien le ofrece su apoyo y el de la opinión pública inglesa —«*The Times* dio al asunto toda la importancia que tenía», recuerda Altamira—, así como la posibilidad de crear una universidad libre española en Gibraltar. Pero para entonces Giner ya había ideado su obra fundacional, la Institución Libre de Enseñanza, y elegido el modelo formativo inglés como el más adecuado para su propósito de regenerar el país. Una elección que confirma Reginald F. Brown (1976: 121) al recordar que el modelo que inspiró la creación de la ILE fue el de la Universidad de Londres (UCL). Como la UCL, creada en 1826 por un grupo de profesores anglicanos disidentes como universidad libre frente a la rígida ortodoxia de Oxford y Cambridge y alejada del anquilosamiento de su programa de estudios, la ILE surge también de la iniciativa de un grupo de profesores descontentos con la universidad pública española ante la que se presentan como alternativa laica y moderna. Sufragada, asimismo, como la londinense, con aportaciones privadas, nace con el propósito de abrir sus aulas a todos los ansiosos de saber; pero, también como aquella, acabó siendo inalcanzable para la clase trabajadora. Como es sabido, exigencias económicas obligaron a la ILE a abandonar su proyecto universitario y centrarse en la enseñanza primaria y secundaria.

7. Cossío cuenta cómo en aquella «escondida casa de la calle de los Aljibes» y gracias a esa «mujer inolvidable» se «hermanaron [...] lo más selecto de lo castizo nacional, con lo más refinado de otros pueblos» (Cossío, 1908: x-xi).

Uno de los pilares fundamentales que hicieron posible esa obra ideada por don Francisco sería su mano derecha, José Castillejo Duarte, quizá porque fue quien mejor personificó y difundió el ideal formativo inglés. Ya en 1904 Castillejo manifiesta a su familia su predilección por Inglaterra frente a Alemania, donde estudia Derecho: «el conjunto de la vida inglesa me gusta muchísimo más que el de la alemana» y «si yo tuviera que elegir viviría allá».⁸ Y eso es lo que recomienda a quienes solicitan su opinión sobre dónde enviar a estudiar a sus hijos, como hicieron los ministros Santiago Alba y César Silió. Castillejo les aconsejará siempre Inglaterra, país al que, por otra parte, «adora» por las garantías que ofrece «para la vida moral de los estudiantes, para su refinamiento espiritual, para su formación general como hombres y como ciudadanos, para la tolerancia y flexibilidad de su espíritu y la preparación y endurecimiento para las luchas de la vida».⁹ Su admiración por Inglaterra es tal que, cuando tiene que residir forzosamente en Sevilla para ocupar su cátedra de Derecho Romano, elige hacerlo en una casa inglesa cuyo propietario era un *Oxfordman* y en la que solo se habla inglés; esta elección —informa de nuevo a Giner— contribuyó a hacerle la vida menos «desagradable».¹⁰ Y si en Sevilla vive como un inglés, en Madrid —recuerdan Julio Caro Baroja (1976: 9-10) y su esposa (Claremont, 1995: 63)— llamaba la atención su figura de «modesto profesor laborista londinense» que llega a la universidad en bicicleta con su impermeable y sombrero blando. En esta misma universidad tiene ocasión de ensalzar la educación inglesa cuando la Facultad de Filosofía y Letras le encarga un folleto que, dando a conocer las universidades extranjeras, ayudara a sus profesores a formarse un criterio sobre la autonomía universitaria que instauraba el Decreto del Ministerio de Instrucción Pública de 21 de mayo de 1919; en ese folleto ensalza los grados que confieren las Universidades de Oxford y Cambridge, que «más que un diploma de competencia, [son] una patente de caballerosidad, de distinción, de moralidad, de buen tono», tanto que «tres años de contacto con aquella Universidad selecta lavan y corrigen la humanidad del nacimiento» (Castillejo, 1919: 19).

Por convicción, admiración y sentimiento, Castillejo es, tanto en lo contingente como en lo esencial, un anglófilo apasionado. Aunque en 1902 ya se

8. Carta de José Castillejo a su familia, Berlín, 7 de noviembre de 1904 (Castillejo Claremont, 1997: 272).

9. Del borrador de la carta de José Castillejo, en Madrid, a César Silió, sin fecha (finales de julio o principios de agosto de 1911) (Castillejo Claremont, 1998: 557).

10. Carta de José Castillejo a Giner, Sevilla, 13 de octubre y 5 de noviembre de 1905 (Castillejo Claremont, 1997: 312 y 314).

había doctorado en Derecho con el tema «Consideraciones de la codificación del derecho civil en Alemania», en 1915 defiende su segunda tesis doctoral, ahora en la madrileña Facultad de Filosofía y Letras, sobre «La educación en Inglaterra»,¹¹ un tema que conocía bien; dos años después colabora con sir Michael E. Sadler en la creación del Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Leeds, y en 1920 contrae matrimonio con la joven inglesa Irene Claremont.¹² Ese bagaje lo convirtió en el puente por excelencia entre España e Inglaterra, como acredita su ingente labor al frente de la JAE.¹³ Pero, no contento con esta tarea, quiso llevar la influencia inglesa a América y Marruecos a través de España preparando un terreno nuevo de relaciones, «el de los sentimientos y la comunidad de ideales e intereses» entre España e Inglaterra, como le confiesa a Sadler.¹⁴ Esta comunidad de ideales era un objetivo ambicioso que necesitaba España más que Inglaterra y que dio frutos singulares de indudable inspiración inglesa; la Residencia de Estudiantes, quizá el más visible de ellos —tanto que J. B. Trend alude a ella como «Oxford and Cambridge in Madrid» (Zulueta, 1984: 192)—¹⁵ encarna la presencia en España del ideal formativo que pretendía la ILE.

ADOPCIÓN DE LOS PRINCIPIOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN INGLESA

Finalmente, la anglofilia de los institucionistas acaba cristalizando en la adopción de los principios más característicos de la educación inglesa. En su escrito «Los colegios ingleses», Giner de los Ríos (1887: 235) da a conocer los resultados que Inglaterra alcanza gracias a ellos y que, a su entender, deben ser pretendidos por otros pueblos y convertirse en «patrimonio común de la educación fundamental de todos». Antes de detenernos en algunos de estos principios, nos limitaremos primero a enunciar algunos de los rasgos que cons-

11. Publicada en 1919 por ediciones La Lectura.

12. Ya en el exilio José Castillejo enseña en el Institute of Education de Londres y en el Departamento de Español de la Universidad de Liverpool. Muere en Londres en 1945. En su tumba del Hendon Park Cemetery, Mill Hill, se lee: «Un gran español que murió en el exilio».

13. De entre lo mucho que se ha escrito al respecto puede verse, además de lo ya citado, Palacios (1979 y 1986), Gamero (1988) y VV. AA. (1987).

14. Borrador de una carta de Castillejo a Michael Sadler, 18 de abril de 1915 (Castillejo Claremont, 1999: 237).

15. Años antes, John Crispin (1981) había titulado precisamente así su estudio sobre la Residencia de Estudiantes.

tituyen ese patrimonio común con el que se identifican los institucionistas y que están constantemente presentes en su pensamiento y en su obra pedagógica: la formación del carácter, el dominio de sí mismo (el ideal del *self-government*), el desarrollo de la propia personalidad (*self-realisation*), la confianza en sí mismo y en su propio esfuerzo (*struggle for life*), la creación de hábitos que preparen al escolar para la lucha por la vida (*self-made man*), la consideración psicofísica del ejercicio corporal a través de los juegos escolares, el buen gusto y las buenas maneras, la interconfesionalidad, idea próxima a la idea de neutralidad (*unsectarian*)...

Estos atributos, encarnados en el ideal del *gentleman* que tanta atracción ejerció en los institucionistas españoles, están simbolizados en otros tantos ideales formativos —cívico, estético, físico— que constituyen dimensiones esenciales del ideal moral inglés, tan presente en la ILE, la única entidad educativa española que tuvo una preocupación por la educación moral y un sentido de esta «análogo, a su modo, al de Inglaterra» (Navarro, 1909: 333). Esas cualidades, que subrayan más el valor de la conducta que el del conocimiento, más la formación de hombres que de especialistas, remiten a otra idea crucial que la ILE comparte con el sistema educativo inglés: la convicción de que el intelectualismo dificulta, cuando no impide, la formación armónica del hombre, de donde deriva su rechazo al profesionalismo utilitario, impropio, además, de la formación de las minorías selectas.

Sabemos bien que no fue ajena a este elitismo la ILE, cuya Residencia de Estudiantes y Residencia de Señoritas, como señalamos más arriba, tomaron como modelo, respectivamente, el modelo inglés y norteamericano con la pretensión de formar una clase directora de acuerdo con la pedagogía inglesa (Zulueta, 1984: 192; Gamero, 1987: 165 y 177). Este mismo propósito de formar una clase directora, «una moderna aristocracia de catalanidad» en este caso, empuja al pedagogo catalán Eladi Homs a fijarse en «la fórmula educativa de los ingleses» (Homs, 1934: 6) —condensada en el *gentleman*— como ya había hecho el político Prat de la Riba y más tarde Josep Pijoan, otro institucionista gran admirador del modelo educativo inglés.

El elitismo de la educación inglesa que tanto atrae a los institucionistas contiene una formación interior atenta sobre todo a la educación del carácter, a la que nos hemos referido, y otra exterior que alimenta a la primera: el buen gusto, las buenas maneras, que conforman la aristocracia del espíritu y, llegado el caso, la aristocracia política y social, aunque Giner cree que las buenas maneras no deben ser patrimonio de las clases acomodadas.

El buen gusto —«legislador de las maneras»—, el sentido de la belleza, el sentido estético, puede orientar las acciones en una dirección positiva y ser

considerado «una de las primeras potencias dinámicas de la vida social» (Giner, 1879: 156-157, 166 y 175). Las buenas maneras aparecen, así, estrechamente ligadas al ideal moral, un asunto este en el que también coinciden la pedagogía institucionista y la inglesa: «El ideal estético es en Inglaterra el mayor refuerzo para el ideal moral», concluye Castillejo. Inglaterra cuida las buenas maneras «creyendo que la infracción del buen gusto y del respeto externos son un primer paso para el abandono de cosas más hondas» (Castillejo, 1930: 101). No sorprende que la leyenda del escudo de la famosa escuela de Winchester —*Manners makyth man*— recoja esa aspiración. Ética y estética se aúnan en el ideal del *gentleman* que tantos seguidores tuvo en la ILE y entre los pedagogos del Noucentisme catalán (Cercós, 2010: 301-302), cuya sintonía con aquella ha sido reconocida.¹⁶

Si las buenas maneras contienen la doble dimensión ética y estética, y contribuyen decisivamente a configurar el «buen tono» que caracteriza la educación inglesa, algo parecido sucede con la educación física, otra de las características esenciales del ideal formativo inglés en la que reparan los institucionistas. Ya en 1885 Giner considera a Inglaterra el único pueblo moderno de Europa que concibe los juegos corporales como un medio no solo de fortalecer el cuerpo, sino sobre todo de «servir mejor a los fines del espíritu y de la vida social»; por eso entiende que Inglaterra haga de estos juegos «asunto grave de la educación y de la vida y una verdadera institución nacional». Esta consideración psicofísica del ejercicio corporal hace que la educación inglesa lo distinga de la gimnasia —la cual, para Giner, «es muy inferior a la idea británica del juego»—, que, por su carácter rigorista y abstracto, no excita tan profunda y armoniosamente como el juego corporal «las fuerzas libres, la actividad creadora y dramática de la vida y el consiguiente goce estético» (Giner, 1885: 69-71). Como advierte Rafael Altamira (1915: 37), para Giner la educación física respondía «a una idea mucho más honda de la Naturaleza y de las relaciones entre el cuerpo y el espíritu», lo que contribuye a explicar el alejamiento institucionista del ideal del Muscular Christianity (Cercós, 2010: 297), su rechazo a la introducción de ejercicios militares en la escuela y, aunque de manera menos explícita, su desconfianza del esculatismo de Baden-Powell. Pero el empeño de Giner por la educación física es también consecuencia de la observación personal y de la asimilación de esta «corriente vigorosa desde hace tiempo en Inglaterra» (Altamira, 1915: 37), en particular de la Escuela de Rugby en lo que respecta a los

16. «Se ha de reconocer que la intención de los noucentistas coincidía con la empresa iniciada antes por Giner de los Ríos en la Institución Libre de Enseñanza» (Maragall, 1985: 51).

juegos de equipo. La postura de Giner es lógicamente compartida por sus seguidores, sobre todo tras la celebración del Congreso Internacional de Educación Moral de Londres, donde se puso de manifiesto el valor de los juegos al aire libre y de los ejercicios físicos en la formación del carácter; tanto es así que Navarro Flores (1909: 333-334) vincula la regeneración física y ética de España a que en las escuelas españolas los juegos y deportes adquieran «un desarrollo análogo al que actualmente tienen en la Gran Bretaña».

Pero el ideal formativo inglés no sería posible sin otra de sus notas esenciales muy alabada por la ILE y que quizá identifica mejor «el tono de la vida escolar» inglesa: su organización. Si se trata de que el individuo logre dominar el medio, el mejor procedimiento es enfocar la vida escolar hacia ese objetivo. Y eso no sería posible organizando la escuela como un lugar donde se aprende sino precisamente como un entorno en el que se educa y que proporcione lo que no puede suministrar el libro, es decir, un ambiente educador donde sea posible la amistad, el íntimo consejo, los estímulos de una vida social, lo que el escolar necesita para el aprendizaje de la vida. Por eso cuando Castillejo describe la escuela inglesa lo hace contraponiendo familia y oficina; esta, como la escuela estatal francesa o alemana, es fría e impersonal, mientras que la escuela inglesa es un hogar cuyo espíritu se transmite por imitación y sus reglas por tradición (Castillejo, 1942: 106-109), una escuela donde se aprende a ser hombre. La coincidencia con la ILE es también aquí notable. Francisco Giner decía en su discurso inaugural del curso 1880-1881 que la Institución «no desdén una sola ocasión de intimar con sus alumnos, cuya custodia jamás fía a manos mercenarias, aun para los más subalternos pormenores» (Giner, 1880-1881: 51). Siguiendo sin duda el ejemplo del célebre Colegio de Rugby, que Giner conocía bien y cuyo régimen describe Hughes en su famoso *Tom Brown*,¹⁷ los profesores de la Institución acompañaban a los alumnos en los recreos aprovechando la espontaneidad de sus manifestaciones en beneficio de su formación. Por eso son decisivos la personalidad y el ejemplo del maestro. Tanto es así que Domingo Barnés, tras visitar varias escuelas en su viaje a la exposición franco-británica de 1908, da cuenta a Cossío de su asombro ante «el entusiasmo y el espíritu que el maestro inglés pone en su obra y la intimidad que con ellas mantiene. No recuerda nunca al funcionario público y solo en la

17. Cree Eugenio Otero (2003: 644) que Giner posiblemente leyó el libro de Hughes y que «incluso puede afirmarse que llegó a aplicar algunos de sus principios a la actividad diaria de la escuela»; a pesar de las diferencias de la ILE con la práctica descrita en el *Tom Brown*, piensa Otero que en el estilo escolar de la Institución son visibles algunos de los rasgos allí descritos.

Institución puede verse lo mismo». ¹⁸ Y esta solo vio en Inglaterra la respuesta a su búsqueda de un ideal formativo.

UN COMENTARIO FINAL

Que a la ILE la atrajera Inglaterra se explica por su afinidad con algunos de los presupuestos del ideal formativo inglés que acabamos de enumerar y de otros que es preciso destacar, como su fe en el hombre y en su bondad natural y la consecuente confianza en su desarrollo espontáneo en un ambiente sano; la primacía de la libertad individual y el protagonismo de la iniciativa de la sociedad civil; la preferencia de la educación sobre la instrucción y de la preparación general y humanista en detrimento de la especialización; su concepción de la educación cívica alejada de las lecciones de patriotismo al modo francés; la convicción del pueblo inglés de que la religión es algo íntimo y reservado, lo que nutre el concepto neutralista de la educación tan del agrado de la ILE; la capacidad del poder del ejemplo en la educación que sitúa en primer plano el influjo y la sugestión directa de los maestros, cuya personalidad es decisiva en el proceso educador, como también lo es la figura prestigiosa del *headmaster*; el ideal estético, la decencia, el buen gusto, los modales, las buenas maneras, esa forma de «ser y de conducirse en todos los momentos de su vida, como un perfecto gentleman, como un caballero» (Navarro, 1909: 334)... Quizá fuera este perfil lo que provocó que el ideal formativo de las *public schools* —no tanto algunos de sus procedimientos— ¹⁹ inspirara algunos de los mejores establecimientos educativos de la ILE y que fuera importado a Cataluña y experimentado en creaciones escolares como el Colegio Mont d'Or (1905) fundado por Joan Palau Vera. ²⁰

Algunos han afirmado que la influencia inglesa en la educación española desde 1898 hasta 1936 fue escasa, tenue, aparente y, en cualquier caso, coyuntural, pasajera y nunca decisiva (González-Agàpito, 1998: 209; Pozo Andrés, 2000: 60; Monés, 1977: 160 y 254). Sobre esto son necesarios una afirmación y un

18. Carta de Domingo Barnés a Cossío, Londres, 17 de agosto de 1908 (Castillejo Claremont, 1997: 504).

19. La ILE no comparte algunas características de las *public schools*. La ILE rechaza la práctica de los castigos (justificados, incluso los físicos —*fagging*— por T. Arnold en la Escuela de Rugby); también se aleja de la concepción del deporte como un fin en sí mismo, del utilitarismo en el cultivo del cuerpo... Por otra parte, repudia el internado como medio de educación moral y social; rechaza el jerárquico sistema de prefectos (*prefect-fagging*) como forma de «gobierno mutuo».

20. Puede verse al respecto Coll-Vinent (2009).

comentario. Respecto a la primera, no hay duda de que fue extraordinaria la recepción que el ideal formativo inglés tuvo en la ILE, como se ha mostrado. El segundo lo haré mirando a la realidad educativa de la España de entonces y no solo a la ILE. En el periodo en el que se centra este texto, el país más influyente en la educación y en la política educativa española no es Inglaterra sino Francia y, en menor medida, Alemania ya más a las puertas de la Segunda República (Fernández-Soria, 2005: 93). La influencia francesa fue más institucional y política que pedagógica, mientras que la inglesa no residió en los grandes principios políticos ni en las grandes reflexiones y teorías pedagógicas, sino en experiencias concretas y, sobre todo, en los modos educativos, en los procedimientos, en el «tono» y en el estilo de vida escolar, que fue lo que atrajo sobre todo a pedagogos y educadores de la ILE, aunque no solo a ellos.

Como explicación de la débil presencia de la educación inglesa en España, tampoco es un argumento menor lo discordante que resultaba la búsqueda de un modelo educativo como el inglés en la situación social y política que le tocó vivir a la ILE. El elitismo aristocrático que ese ideal formativo encierra —que, en ocasiones, se buscó incluso expresamente para formar una élite con dotes especiales de gobierno (Homs, 1934: 6)— fue una rémora que mermó la influencia inglesa en la educación española. La mirada de la ILE hacia la educación inglesa es el reflejo de las inquietudes de círculos pedagógicos españoles por la formación de tipos concretos de hombre y de mujer sin vinculación con la sociedad española, y, quizá por eso mismo, ideales; una mirada, por tanto, descontextualizada y potencialmente con escaso beneficio para un país con estructuras sociales y de pensamiento diferentes de los de Inglaterra; un país, además, necesitado de transformaciones sociales que la ILE pretende pero desde una concepción elitista del cambio social.

Sin duda, la ILE halló en Inglaterra la respuesta a su búsqueda de un ideal formativo. Sin embargo, no hay que perder de vista que la visión que los institucionalistas tenían de la educación inglesa era, al menos en parte, una construcción ideal que les era útil para apoyar sus propias ideas y prácticas; vieron lo que querían ver y no vieron lo que no encajaba en la imagen que se forjaron de la educación inglesa. Aunque posiblemente fuera ese idealismo lo que provocó su elogio de Inglaterra, a la que Castillejo consideró maestra de vida, y de su ideal formativo, percibido por los institucionalistas como una solución a los males que entonces aquejaban a España.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRA, R. (1915). *Giner de los Ríos educador*. Valencia, Prometeo.
- AZAÑA, M. (1911). «El problema español». *Obras completas*, vol. I. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales / Santillana, 2008, pp. 149-164.
- BROWN, R. F. (1976). «La Institución e Inglaterra. El Boletín». En *el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Tecnos, pp. 117-138.
- CARANDE, R. (1966). «Un vástago tardío de la Ilustración: José Castillejo (1877-1945)». En *Mélanges à la mémoire de Jean Sarrailh*, vol. I. París, Centre de Recherches de l'Institut d'Études Hispaniques, pp. 191-210.
- CARO BAROJA, J. (1976). «Prólogo a José Castillejo». *Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación*. Madrid, Revista de Occidente.
- CASTILLEJO, J. (1911). *Los ideales de la cultura superior*. Bilbao, José Rojas Núñez.
- (1919). *Las Universidades, la enseñanza superior y las profesiones en Inglaterra*. Madrid, J. Cosano.
- (1930). *La educación en Inglaterra. Sus ideales, su historia y su organización nacional*. Madrid, La Lectura.
- (1942). «Contrastes entre la educación inglesa, la alemana y la francesa», alocución radiada el 22 de septiembre de 1942. En J. Martínez Nadal (1998), *José Castillejo. El hombre y su quehacer en «La Voz de Londres» (1940-1945)*. Madrid, Casariego, pp. 106-109.
- (1943). «¿Quién va a educar a los ingleses?», alocución radiada el 18 de septiembre de 1943. En J. Martínez Nadal (1998), *José Castillejo. El hombre y su quehacer en «La Voz de Londres» (1940-1945)*. Madrid, Casariego, pp. 101-105.
- CASTILLEJO CLAREMONT, D. (1997) (comp.). *Los intelectuales reformadores de España. Epistolario de José Castillejo*, vol. 1: *Un puente hacia Europa 1896-1909*. Madrid, Castalia / Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- (1998) (comp.). *Los intelectuales reformadores de España. Epistolario de José Castillejo*, vol. 2: *El espíritu de una época, 1910-1912*. Madrid, Castalia.
- (1999) (comp.). *Los intelectuales reformadores de España. Epistolario de José Castillejo*, vol. 3: *Fatalidad y porvenir 1913-1937*. Madrid, Castalia.
- CERCÓS I RAICHS, R. (2010). «El ideal del Gentleman: una pedagogía de la masculinidad (La herencia del puritanismo victoriano)». En Á. C. Moreu y E. Prats (coords.), *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 285-307.
- CLAREMONT DE CASTILLEJO, I. (1995). *Respaldada por el viento*. Madrid, Castalia.
- COBB, C. H. (1997) «“Cómo ser gentleman”. Las relaciones culturales anglo-españolas y el modelo inglés para alumnos españoles en los colegios jesuíticos en Gran Bretaña, 1880-1914». *Revista de Extremadura*, 2.^a época, 24, pp. 39-56.
- COLL-VINENT, S. (2009). «Noucentisme i anglofilia: Matthew Arnold en l'obra pedagògica de Joan Palau Vera (1905-1919)». *Temps d'Educació*, 37, pp. 51-72.

- Cossío, M. B. (1899). «Idilio pedagógico». *De su jornada (fragmentos)*. Madrid, Aguilar, 1966, pp. 176-180.
- (1908). *El Greco*. Madrid, Victoriano Suárez.
- CRISPIN, J. (1981). *Oxford y Cambridge en Madrid. La Residencia de Estudiantes en Madrid (1910-1936) y su entorno cultural*. Santander, La Isla de los Ratones.
- DE LOS RÍOS, F. (1949). *El pensamiento vivo de Giner de los Ríos*. Buenos Aires, Losada.
- DEMOLINS, E. (1899). *En qué consiste la superioridad de los anglosajones*. Madrid, Victoriano Suárez.
- FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. (2005). «Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo xx». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, pp. 39-95.
- (2007). «Fundar la ciudadanía, formar al hombre, construir la democracia: Europa como solución para las escuelas de España». *Revista de Educación*, núm. extra, pp. 241-264.
- (2014). «The presence of the British education model in Spain: reception through the Institución Libre de Enseñanza». *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 43:1, pp. 50-71, DOI: 10.1080/0046760X.2013.844277.
- GAMERO MERINO, C. (1987). «Residencia de Estudiantes». En VV. AA., *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa*. Ciudad Real, Diputación Provincial, pp. 161-183.
- (1988). *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*. Madrid, CSIC / Instituto de Estudios Manchegos.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1879). «Spencer y las buenas maneras». *Obras completas*, vol. VII: *Estudios sobre educación*. Madrid, Espasa-Calpe, 1935, pp. 143-190.
- (1880-1881). «El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza». *Obras completas*, vol. VII: *Estudios sobre educación*. Madrid, Espasa-Calpe, 1935, pp. 27-61.
- (1884). «Sobre los defectos actuales de la Institución Libre (fragmento de una carta)». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. VIII, 172, pp. 109-110.
- (1885). «Aristóteles y los ejercicios corporales». *Obras completas*, vol. VII: *Estudios sobre educación*. Madrid, Espasa-Calpe, 1935, pp. 63-73.
- (1887). «Los colegios ingleses» (1927). *Obras completas*, vol. XVII: *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Madrid, Espasa-Calpe, t. II, pp. 229-235.
- (1900). «El problema de la educación nacional y las clases 'productoras'». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XXIV, 478, pp. 1-8.
- GONZÁLEZ-AGAPITO, J. (1999). «Sobre el influjo de la educación europea en España». En J. Ruiz Berrio *et al.* (eds.), *La educación a examen (1898-1998)*. Zaragoza, MEC / Institución Fernando el Católico, t. II, pp. 203-212.
- HOMS, E. (1934). «Pedagogia i educació. Mirem a Anglaterra». *La Veu de Catalunya*, 12 de septiembre, p. 6.
- JIMÉNEZ-LANDI, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, t. I: *Los orígenes de la Institución*. Madrid, Editorial Complutense.

- MAEZTU, M. (1909). «La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos». *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, t. I, pp. 288-315.
- MARAGALL, J. (1985). *El que passa i els qui han passat*. Barcelona, Edicions 62.
- MARÍAS, J. (1966). *España ante la historia y ante sí misma (1898-1936)*. Madrid, Espasa-Calpe.
- MARTÍNEZ DEL CAMPO, LUIS G. (2012). *La formación del gentleman español. Las Residencias de Estudiantes en España (1910-1936)*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico.
- MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona, La Magrana.
- NAVARRO FLORES, M. (1909). «La educación moral». *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, t. I, pp. 318-356.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1916). «La pedagogía social como programa político». *Obras completas*, t. II. Madrid, Santillana / Fundación José Ortega y Gasset, 2004, pp. 86-102.
- OTERO, E. (2003). «Tom Brown en la Institución Libre de Enseñanza». En Alfredo Jiménez Eguizábal *et al.* (coords.), *Etnohistoria de la escuela*. Burgos, SEDHE / Universidad de Burgos, pp. 643-651.
- PALACIOS, L. (1979). *José Castillejo. Última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Narcea.
- (1986). *José Castillejo educador*. Ciudad Real, Diputación Provincial.
- PIJOAN, J. (1968). «L'educació de les classes mitjes i directores a Catalunya». En E. Jardí (ed.), *La lluita per la cultura*. Barcelona, Edicions 62, pp. 73-77.
- POZO ANDRÉS, M. M. del (2000). *Curriculum e identidad nacional (1898-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- SADLER, M. E. (1908). «Introduction». *Moral instruction and training in schools: Report of an international enquiry*, vol. I. Londres, Nueva York, Bombay y Calcuta, Longmans.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1973). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid, Tecnos.
- VV. AA. (1987). *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*. Ciudad Real, Diputación Provincial.
- ZULUETA, C. (1984). *Misioneras, feministas educadoras. Historia del Instituto Internacional*. Madrid, Castalia.

PAISATGE I PEDAGOGIA: FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS VIST PER GAZIEL¹

JORDI GARCIA FARRERO
ÓSCAR JIMÉNEZ ABADÍAS
Universitat de Barcelona

—¿Qué piensa usted hacer el sábado próximo?, em demanà tot d'una (devíem ser dimecres o dijous).

I, veient que jo no tenia cap projecte concret, afegí de seguida:

—¿Le gusta a usted la Sierra? ¿La conoce usted? Jo li vaig dir que només de pas i per sobre, però que la trobava d'una grandesa, una força i una majestat impressionants. Els ulls foscos se li encengueren de goig:

—Yo suelo ir allí muchas vísperas de fiesta, con algún amigo. ¿Quiere usted acompañarnos el próximo sábado?

GAZIEL (1981, p. 260)

D'aquesta manera, Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), factòtum de la Institución Libre de Enseñanza, com és ben sabut per tothom, va convidar a fer una excursió, durant l'hivern de 1912-1913, a una altra figura a qui ningú pot negar la seva rellevància, però, en aquest cas, en el camp de l'escriptura periodística catalana i espanyola: Agustí Calvet i Pascual (1887-1964), més conegut pel pseudònim *Gaziel*, que és el terme amb el qual els comentaristes musulmans de la filosofia antiga designaven el *datimon* de Sòcrates, que el portava a interrogar, sense cap mena d'aturador possible, les persones.

Pel que fa a l'elecció d'aquest personatge de la tradició grega com a pseudònim, val a dir que, segons el parer d'Enric Juliana, que és una de les persones que més ha referenciat l'obra de Gaziel, juntament, com és evident, amb el professor Manuel Llanas (1998), que és un dels autors que més ha estudiat la trajectòria del periodista, va començar com una broma d'estudiant, però ha

1. La recerca que ha donat lloc a aquests resultats ha estat impulsada per RecerCaixa.

acabat esdevenint clau per entendre la seva obra periodística. És a dir: les seves cròniques versen sobre l'observació i l'acompanyament dels fets que anaven succeïnt durant la seva època (Amat, 2013, p. 9-19).

En tot cas, és evident que, en el moment en què es va portar a terme aquesta excursió, els dos autors mencionats es trobaven en situacions biogràfiques totalment diferents, la qual cosa va permetre que establissin una relació netament formativa entre un mestre i un deixeble,² relació que, tenint en compte que avui dia la tendència tecnicoeconòmica cada cop és més poderosa i influent en matèria educativa, fins i tot ens podria servir, a mode d'exemple, per reivindicar l'Eros pedagògic o, dit en unes altres paraules, l'amor envers l'alumne pel fet de compartir la mateixa passió pel coneixement. Per això pot dir-se, d'una banda, que Francisco Giner de los Ríos ja era un autor totalment consolidat, atès que havia desenvolupat una obra de prestigi reconegut com era la Institución Libre de Enseñanza en l'àmbit pedagògic, i, de l'altra, que Gaziell tot just estava culminant els seus anys de formació (llicenciatura de Filosofia i graduació com a doctor en Filosofia amb una tesi sobre fra Anselm Turmeda) o, tal com es va dir darrerament en un acte a l'Ateneu Barcelonès,³ feia periodisme —entès, en aquesta ocasió, com l'escriptura de cròniques que també serveix per copsar la consciència de l'època— encara sense saber-ho.

Se sap que aquests primers anys van ser fonamentals perquè Gaziell acabés esdevenint, més endavant, el primer periodista de dimensió europea de Catalunya i d'Espanya a causa de les cròniques sobre la Primera Guerra Mundial que va saber confeccionar tan brillantment.⁴ Paga la pena destacar que el fet de viure *in situ* la Primera Guerra Mundial va representar un abans i un després en la seva manera de percebre la realitat, que, tal com diu molt bé Joan Cuscó,⁵

2. A propòsit d'aquesta relació educativa no és inoportú recordar el text *Diàleg per sobre el riu*, en què Gaziell (1963), de forma narrativa i autobiogràfica, aborda la conversa entre un professor i un deixeble sobre l'obra de Roger Bacon mentre es troben damunt la coberta d'una petita embarcació de vapor del Sena. Una escena, sens dubte, netament formativa i pròpia d'un tipus de docència universitària que sembla que avui dia està en perill d'extinció.

3. Ens referim a l'acte titulat «Gaziell, la vigència de la seva mirada», celebrat el passat 10 d'octubre de 2014 amb la participació dels ponents següents: Enric Juliana, Jordi Amat, Agustí Pons, Ignasi Aragay i Manuel Cuyàs. Vegeu-ne el vídeo en l'enllaç següent: www.youtube.com/watch?v=yBT-IGwibFI [darrer accés: 30/6/2016].

4. En aquest sentit, ve a tomb reportar les dues obres fonamentals per tal de conèixer l'experiència de Gaziell amb la guerra: *Diario de un estudiante en París* (1915) i *En las trincheras*. Aquest últim és un recopilatori recent que recull els textos següents: «Narraciones de tierras heroicas» (1916), «En las líneas de fuego» (1917), «De París a Monastir» (1917) i «El año de Verdún» (1918).

5. Vegeu J. CUSCÓ, «Gaziell: pensar en temps de guerres», a J. MONTERRAT i I. ROVIRÓ, *La guerra. XIX Colloquis de Vic*, Barcelona, Societat Catalana de Filosofia, 2015, p. 120.

des de llavors sempre va anar acompanyada d'un pessimisme militant envers l'ésser humà, circumstància que va quedar totalment consolidada amb l'esclat de la Guerra Civil i amb l'exili i el franquisme posteriors.

Sigui com vulgui, a finals de la Gran Guerra es va instal·lar novament a Barcelona per treballar com a redactor a *La Vanguardia*. Després de la mort de Miquel dels Sants Oliver (1864-1920), que no podem oblidar que va facilitar el seu accés al diari barceloní uns quants anys abans en detriment de *La Veu de Catalunya*, Gaziell va passar a ocupar, primerament, la codirecció al costat dels redactors Josep Escofet, Manuel Rodríguez i Dídac Priu (1920-1932) i, en darrer terme, la direcció única (1933-1936). En el mateix moment en què es va consolidar definitivament com a periodista, cal recordar que també es va convertir en un dels personatges que més controvèrsia va generar en diferents sectors catalanistes (Acció Catalana i Esquerra Republicana de Catalunya) i, naturalment, en els moviments obrers de totes les tendències. En aquest sentit, vegeu unes paraules d'Enric Juliana, que, amb el propòsit de comprendre les tesis defensades per Gaziell en aquella època, assenyalen una de les possibles raons d'aquesta situació: «[...] en els seus articles sempre trobarem una tensió entre l'imperi d'una idea superior i uns fets que no acaben d'anar pel camí recte, que es resisteixen a un equilibri just entre racionalitat i realitat» (Amat, 2013, p. 9).

Un cop finalitzada la Guerra Civil, Gaziell es va establir a Madrid durant aproximadament una vintena d'anys per tal d'encarregar-se, entre altres assumptes, d'una empresa editorial, fins que va tornar a la capital catalana i, a partir del 1953 i fins a la seva mort, es va dedicar a escriure la seva obra autobiogràfica, *Tots els camins duen a Roma*,⁶ en la qual aborda els principals episodis de la seva vida, des del seu naixement a Sant Feliu de Guíxols fins a la seva entrada definitiva en la professió periodística, que, segons la tesi d'Enric Jardí (1966), d'alguna manera va significar el seu posterior desarrelament del país, tal com va succeir, per altres raons, amb Josep Pijoan (1881-1963) i Eugeni d'Ors (1881-1954).

És precisament en aquest llibre de memòries que trobem el text «Els mestres Cantaires de Barcelona, amb entreactes a Madrid (1911-1914)»,⁷ en el qual

6. Val a dir que, tot aprofitant el cinquantè aniversari de la seva mort, va ser reeditada novament (Barcelona, Proa, 2014). Aquest esdeveniment va coincidir amb els actes commemoratius del 125è aniversari del naixement d'un altre gran referent del periodisme i mestre de la llengua de casa nostra, Eugeni Xammar, que també va signar diferents cròniques de la Primera Guerra Mundial, en una de les quals fins i tot va narrar el conflicte bèl·lic des de l'aire, fruit del fet que va participar en una expedició de l'aviació anglesa.

7. Vegeu GAZIEL, *Tots els camins duen a Roma. Memòries II*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 231-271.

Gaziel narra que, quan va ser nomenat secretari redactor temporal de la Secció Històrico-Arqueològica de l'Institut d'Estudis Catalans a petició d'Enric Prat de la Riba (1870-1917), va decidir marxar a Madrid per presentar-se a unes oposicions per a una càtedra d'Història de la Filosofia, de creació recent, a la Universitat de Barcelona, que sorprenentment no va obtenir i que al final va guanyar Jaume Serra Húnter. Durant la seva estada a la capital espanyola es va instal·lar a l'aleshores acabada de crear Residencia de Estudiantes (1910), al carrer de Fortuny, i, com a conseqüència d'això, va sorgir la possibilitat de fer una excursió amb el fundador de l'ILE. Això fa que puguem posar de manifest que la missió educadora de la Residencia era la de promoure una passió pel coneixement que anava més enllà dels estudis apresos en els llibres. No estranyen, per tant, les paraules que Gaziel empra per descriure l'ambient de l'establiment educatiu esmentat:

A la Residencia de Estudiantes, hi regnava sempre una profunda, enyorívola i com asèptica quietud; i a les primeres hores del matí, de les cambres semimonacals, amb les finestres entreobertes a la llum del dia, després d'haver-ho també estat higiènicament a la frescor de la nit, sortia una remor d'esponges xopes d'aigua gèlida, caient sobre els *tubs britànics*, després d'haver regalimat per les espatlles, el pit i el tors dels pensionistes. El refector, vull dir el menjador, era instal·lat en un annex d'una sola planta, al fons del jardí, i aquest, posat a contrallum, era més aviat melangiós, amb arbustos i troanes de fulla perenne, però tristoia. Les cambres semblaven una mica com de la Salvation Army. Les converses, nuades totes segons les afinitats selectives, eren sempre discretes, greus, en to baix (Gaziel, 1981, p. 256-257).

Tot recuperant el fil de la citació que inaugura aquest treball, volem fer palès, en aquests primers compassos del text, que també traspua un cert desig d'abandonar, encara que només sigui durant un instant, el sedentarisme que imposa un escriptori ple de papers en un despatx o una biblioteca amb la intenció de gaudir del contacte amb l'aire lliure i de l'espectacle de la naturalesa. En aquest sentit i arribats a aquest punt, ve a tomb recordar l'obra *Caminar*, de Henry David Thoreau (2001), perquè defensa una idea suggeridora i oportuna que és molt escaient ara mateix. Segons el seu parer, és fonamental cercar un equilibri entre la pell gruixuda que és producte de l'exposició a l'aire lliure i la pell fina que és el resultat de romandre en un espai tancat, per tal d'aconseguir una existència tan completa com sigui possible.

Així, doncs, ens trobem davant d'un Giner i d'un Gaziel que poden ser vistos com dos exponents de l'*Homo viator*, entès com el subjecte que es caracteritza per l'actitud d'estar en moviment (caminant, per exemple). Val a dir

que no s'ha de confondre amb aquella figura anomenada *Wandern*, que van elevar a categoria els alemanys romàntics, perquè el seu recorregut no pot ser percebut, en cap cas, com una fugida del seu món quotidià per tal d'alliberar-se dels esforços i les preocupacions diàries. Per tot plegat, l'anhel nòmada dels nostres autors respon més aviat a propòsits com els d'intentar gratar el cel, perseguir la plenitud, formular-se preguntes, ampliar l'horitzó, per no caure en dogmatismes, afegir valor a la vida, contemplar l'entorn amb curiosa avidesa, obertura envers els altres o, tal com diu Nicolás Ortega (2001), una manera d'apropar-se al caràcter i a la història del poble espanyol per tal de construir una identitat nacional.

Tanmateix, Gaziel matisa, en llibres com *Castella endins* (1959), que narra el seu viatge als afores de Madrid (Guadarrama inclòs), Salamanca, Zamora, Valladolid i Palència, quan es trobava residint a Madrid després de la Guerra Civil, el darrer propòsit que acabem d'esmentar, amb les paraules que tot seguit reproduïm: «[...] desvetllar l'interès de la gent sobre la nostra Península Ibèrica, tan poc coneguda dels catalans, dissortadament, si en descomptem la pròpia Catalunya. I dic que aquesta desconexió és per a nosaltres un mal, i dels grossos, perquè és tracta de terres i gents que influïren, amb pes i una força irresistibles, en el nostre passat, comanden el present que ara vivim i conformaran fatalment l'avenir que ens espera» (Gaziel, 1959, p. 9-10).

Fet i fet, tot seguit pretenem estudiar, a propòsit del relat que va fer Gaziel de la seva experiència pedestre al costat de Giner, la vinculació entre paisatge i pedagogia a partir de l'obra de Giner i, naturalment, des del marc institucionalista, atès que va situar la serra de Guadarrama en la cartografia de la història de la pedagogia espanyola. No debades, tampoc no podem oblidar la importància de l'excursionisme, que es va convertir en una pràctica habitual al servei dels moviments renovadors de l'educació, la ciència, l'higienisme i l'experiència estètica, i que, per acabar, va permetre construir una manera moderna de percebre el paisatge a partir de l'obra d'autors tan rellevants en el marc del neohumanisme alemany com Alexander von Humboldt (1769-1859) i aquella actitud que ha estat anomenada amb l'epígraf «mobilitat de la mirada» (Vincent Berdoulay, Hélène Saule-Sorbé).⁸

8. Vegeu N. ORTEGA, *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*, Madrid, Raíces SA, 2001, p. 63-72.

L'EXCURSIONISME COM A SÍMPTOMA DE MODERNITAT PEDAGÒGICA

Totes les excursions pròpiament d'ensenyament ara les fem en dies feiners [...] per estudiar arqueologia o geologia, o un altre assumpte anèleg, forma part de la classe mateixa, en comptes de ser-ne un complement. Les excursions que cada diumenge fem a pagès, amb un objectiu merament higiènic o atlètic (anar a peu, alpinisme, etc.), combinat amb la contemplació i gaudi del paisatge, tenen el mateix efecte que les d'estudi, en proporció a la seva energia més gran o més reduïda (Giner, 2005, p. 88-89).

Se sap que l'excursionisme, que es va convertir en una pràctica pedagògica des del primer dia de l'ILE per mitjà del geògraf Rafael Torres Campos i la complicitat amb Alexis Sluys, que va dirigir l'Escola Model fundada per la Lliga Belga d'Ensenyament a Brussel·les, és, sens dubte, una de les novetats que millor expressa el reformisme pedagògic que es respirava en l'ambient institucionista. Era ben habitual dur a terme, d'una manera continuada i programada, diferents excursions per tal de complementar les lliçons impartides a classe. A la vista del que diem, no ens poden estranyar aquestes paraules tan il·lustratives de Giner expressades en el llibre *Educación y enseñanza*: «Paseos y excursiones al campo, ya con un fin de mero alpinismo, ya combinados con otros fines: sea el goce del paisaje, sea el estudio de la geología, la zoología, la arqueología, la botánica y la agricultura, las industrias, las costumbres locales, etc.».⁹

Parlant en general, paga la pena recordar que l'escola va esdevenir excursionista amb el moviment de renovació pedagògica i, per descomptat, sota el deixant del naturalisme pedagògic (Rousseau). Els motius de la seva irrupció van ser diversos: educació activa, reconciliació entre la vida i l'escola, fugir d'un excés d'intel·lectualisme, contacte amb la natura i l'aire lliure, descobrir la globalitat del paisatge, educació física (enfortiment, equilibri i flexibilitat del cos humà), formació moral (conviure, compartir, esforçar-se o associar-se), actitud d'una vida senzilla que mostri la possibilitat de tenir una existència plena sense la necessitat de tenir grans coses, etc. I, com és ben lògic, diferents autors, com Rabelais, Basedow, Froebel, Tolstoi, Freinet i molts altres, han esdevingut autèntics referents d'aquesta pràctica educativa, ja que han fomen-

9. F. GINER DE LOS RÍOS, «Educación y enseñanza», p. 71-76, citat a Francisco J. LAPORTA, *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Aula XXI / Educación Abierta / Santillana, 1977, p. 208-209.

tat la dimensió nòmada de l'educació durant diferents moments de la història de la pedagogia.

D'una manera més sistemàtica, podem dir que les excursions de l'ILE, les quals van ser promogudes sota la influència del mètode intuïtiu de Pestalozzi (1986), que reclama la presència de l'objecte que s'està estudiant perquè s'observin les coses directament i puguin treure les conclusions els mateixos observadors, van ser programades per ser aplicades en tres àmbits diferents: «[...] actividades humanas y profesionales que se desarrollaban en el medio urbano o rural; arte o ciencia en sus distintas manifestaciones; cualquiera de los elementos constitutivos del paisaje» (Gómez, 2016, p. 47). De resultes de tot plegat, els alumnes de l'ILE van tenir l'ocasió de visitar molts indrets de Madrid (museus i acadèmies, tallers artesans, parcs i mercats públics, impremtes, fàbriques modernes i tradicionals o estacions de ferrocarril), també van tenir l'oportunitat de conèixer diferents localitats més o menys pròximes a la capital de l'Estat (El Pardo, Alcalá de Henares, Toledo, Ávila, Segovia, El Escorial, Guadalajara, Aranjuez, Vista Alegre i Boadilla del Monte) i, arran d'aquestes pràctiques educatives, el 1887 es van organitzar les primeres colònies escolars, seguint l'exemple de Walter Bion (1876), a San Vicente de la Barquera (Cambeiro, 2006-2007). Davant d'això, no ens pot estranyar la frase següent, tan clara i contundent, de Cossío: «Las excursiones deben ser la verdadera escuela suplidas por la clase, cuando sea posible».¹⁰

Abans de donar pas a la descoberta de la serra de Guadarrama per mitjà de les excursions que centraven l'atenció en el paisatge, volem posar de manifest que la preocupació estètica (estudi dels estils gòtics, del Renaixement i d'altres) va suposar una de les principals finalitats de la seva realització, ja que el fet de sortir de l'escola era aprofitat per visitar diferents museus, acadèmies i alguns edificis religiosos i, d'aquesta manera, gaudir de l'oportunitat de complementar l'educació rebuda i les nocions apreses durant el curs. A tall d'exemple, podem recordar el text de Manuel B. Cossío, «El arte en Toledo», del seu llibre *De su jornada*, en el qual elabora una guia de la ciutat per als estudiants de l'ILE amb la voluntat de despertar el seu interès i, al mateix moment, fer que disposin de l'ànim idoni per saber contemplar les obres arquitectòniques que es poden observar a la ciutat. Com és sabut, més endavant, aquest deixeble predilecte de Giner va esdevenir el descobridor i un dels especialistes més eminents d'El Greco, tema que ha estat recuperat recentment

10. Biblioteca de la Real Academia de la Historia, caixa núm. 8 de Manuel B. Cossío, citat a Otero (1992), p. 205.

a través de l'exposició «El arte de saber ver. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco», que va ser inaugurada l'1 de desembre de 2016 a la seu de la Institución a Madrid, on ha romàs oberta fins al 23 d'abril de 2017, amb un acurat catàleg elaborat per Salvador Guerrero (2016), que ha estat el comissari de l'exposició esmentada.

Arribats a aquest punt, paga la pena esmentar que Ernest Hemingway, apassionat per les coses d'Espanya, va incloure en la seva obra referències a la Sierra de Madrid i al Toledo d'El Greco. Així, en la novel·la *El jardín del Edén*, publicada pòstumament, posa en boca de David —el protagonista de la narració— que els pintors de la cort espanyola ho feien per encàrrec i que mai no havien tingut paisatgistes, consideració que rebla amb les paraules següents: «Excepto el Toledo de El Greco» (Hemingway, 2015, p. 66). En suma, la descoberta del paisatge del Guadarrama —la Sierra— va constituir tota una novetat estètica i pedagògica.

LA DESCOBERTA DE LA SERRA DE GUADARRAMA

Tot el matí, fins tard, estiguérem trescant cap als cims, fins a arribar a tocar la neu. La conversa, el delit i la transfusió efusiva de Giner eren inesgotables (Gaziel, 1981, p. 264).

Com és palès, el nostre interès rau en les excursions formatives que es van portar a terme a la serra de Guadarrama, fins al punt que, més endavant, aquest espectacle natural va acabar esdevenint el paisatge de la Institución Libre de Enseñanza per mitjà dels seus valors naturals, històrics i culturals. Aquestes excursions, a diferència de les altres que acabem de mencionar, van tenir un tarannà molt més naturalista i higienista, ja que un dels seus propòsits era establir un contacte vivificant amb la natura (Rousseau). Tant fou així que Giner, segons el que explica Gaziel en la seva obra autobiogràfica, tenia el costum de seguir diferents rituals naturalistes durant les seves estades a la serra de Guadarrama: contemplar la posta de sol o fruit d'unes aigües molt gèlides a trenc d'alba com a cura del cos.

Si fem cas de la biografia sobre Giner elaborada per José María Marco (2002), podem afirmar que la vinculació entre l'ILE i el Guadarrama va començar al mes de juliol de 1883, quan, a partir d'una expedició formada per diferents professors (Manuel B. Cossío entre ells), un grup de deu alumnes i els naturalistes Salvador Calderón, José Madrid Moreno i Jerónimo Vida van descobrir aquest territori verge (Valle del Lozoya i Cartuja del Paular) i desco-

negut per a la majoria de madrilenys, malgrat que no és lluny de la capital espanyola. Tal com ens recorda el professor Juan Luis Gómez, aquesta primera experiència va ser recordada amb el nom de l'«excursión memorable»¹¹ i es va acabar de consolidar del tot quan, arran de la recepció de diferents llegats, el 1912 van adquirir, per dir-ho amb les mateixes paraules que Giner, una «chabola» a El Ventorrillo, ben a prop del port de Navacerrada. En aquest sentit, Gaziel descriu aquesta casa refugi, on Giner va escriure la majoria de textos de l'obra *Ensayos sobre educación*, amb les paraules següents:

Tampoc no recordo ara el nom de la caseta on anàvem a parar, i em sap greu, perquè era molt bonica i adient amb el paratge: a mig aire d'un barranc imponent, el que baixa, em sembla, del port de Navacerrada. D'aquell refugi, en deien també la *chabola*, perquè tenia tot l'aire d'una caseta molt senzilla, posada a la clariana que el bosc d'avets centenaris feia en un replà del pendís, molt a prop d'una cascadella d'aigua gelada (Gaziel, 1981, p. 260).

I, més endavant, afegeix:

L'interior de la *chabola* era com el fons penombrós i ascètic que Ribera, l'Espanoletto, pinta en les seves grans teles dures, quan posa en primer terme, apegantada, la figura d'un Pare del Desert. Hi havia una taula de fusta negrenca, algunes cadires i escambells de boga, un relleix, un armariet i dos jaços compostos d'un matalàs i un coixí, de borra, estesos damunt un tauló amb quatre peus, i el tot tapat amb un parell de mantes fosques, grises. Al fons d'aquesta peça, un altre recambró amb dos jaços més. Un llum de minaire feia bona claror, penjat al sostre a l'extrem d'un filferro. Un altre llum igual, però posat com un pitxer damunt el relleix, servia per al segon recambró i per a qui volia sortir a fora, en plena nit (Gaziel, 1981, p. 261).

A partir de llavors, aquesta simbiosi entre cultura i natura va créixer de tal manera que, dins de l'ambient de l'ILE, el 1886, es va fundar la Sociedad para el Estudio del Guadarrama, animada pel geòleg José Macpherson (1839-1902), el botànic Lázaro Ibiza (1858-1921) i el zoòleg Ignacio Bolívar (1850-1944),

11. Paga la pena mencionar els articles següents perquè narren l'excursió esmentada: d'una banda, J. L. GÓMEZ, «Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza, y su labor como “descubridores” de la Sierra del Guadarrama», *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 2016, núm. 16, p. 47-56; i, de l'altra, E. M. OTERO URTAZA, «Giner y Cossío en el verano de 1883: memoria de una excursión inolvidable», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 55, 2004, p. 9-38.

i, a més, seguint el model de l'Associació Catalanista d'Excursions Científiques, que ja s'havia fundat deu anys enrere (1876) com a precedent del Centre Excursionista de Catalunya. La seva voluntat era ben clara: «[...] estudiar las comarcas más cercanas a Madrid [...] bajo el aspecto geológico y geográfico, como en el de sus usos y costumbres; en el botánico y zoológico, como en el de sus tradiciones; en el de su clima y producción, como en los monumentos arqueológicos que conserva» (Ortega, 2001, p. 252). És manifest que aquesta manera de descobrir i apropiar-se d'un territori roman als antípodes de les possibilitats que ens ofereixen actualment eines com Google Maps, que tot ho veu i tot ho controla sense necessitat de desplaçar-se ni de conèixer *in situ* els seus encants.

En un altre ordre de coses, cal destacar que Giner, tal com va fer Gaziell, com es pot veure en la citació que obre aquest treball, va compartir el seu entusiasme envers aquest paisatge amb diferents autors aprofitant el seu pas per la ciutat de Madrid. Un d'ells va ser Josep Pijoan, que va escriure, en un dels capítols de l'obra *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*, en el qual descriu una conversa de Giner amb un dels seus deixebles mentre caminen un diumenge per la zona d'El Pardo, que «la principal belleza de este valle del Manzanares es la vista de la Sierra de Guadarrama» (Pijoan, 2002, p. 68). D'aquesta manera, és lògic, doncs, que el reformisme pedagògic de l'ILE també fomentés les excursions dominicals a la serra de Guadarrama després de la mort del seu fundador. Bona prova de tot plegat són els testimonis de Joan Roura-Parella (1965) i John Dos Passos (1984), que van participar en aquestes sortides, per bé que ho van fer poc després de la mort de Giner el 1915 i, doncs, quan la seva presència era encara ben viva, i ambdós van detectar una llum mística i religiosa que es despenia de l'organicisme harmònic krausoinstitucionista en aquelles excursions.

EL MODEL DE CIÈNCIA D'ALEXANDER VON HUMBOLDT COM A REFERENT DE L'EXCURSIONISME INSTITUCIONISTA

Arribats a aquest punt, ara és el torn d'abordar la qüestió del paisatge, perquè Giner de los Ríos va recórrer la serra de Guadarrama amb tots els significats pedagògics que comporta. En un article publicat el 1886, que és un referent imprescindible per entendre l'estètica paisatgística de l'ILE que més tard va influir diferents cercles intel·lectuals i artístics (l'anomenada Generación del 98),¹² podem

12. Vegeu N. ORTEGA, *Paisaje y excursiones*, op. cit., p. 297-318.

llegir que el paisatge, segons Giner, és un concepte tan complex que, encara que sigui reduït a la contemplació visual, hi intervenen molts factors: «[...] la tierra y el agua en sus formas; el mundo vegetal con sus tipos, figuras y colores; la atmósfera con sus celajes; el hombre con sus obras; los animales y hasta el cielo con sus astros y con el juego de tintas, luces y sombras que matizan diversamente el cuadro a cada hora del día y de la noche» (Giner, 1999, p. 96).

D'acord amb Nicolás Ortega (2001), podem dir que les descripcions panoràmiques fetes per Giner en l'article esmentat (Peñalara, Guarramillas, port de Navacerrada i altres) representen, clarament, una visió moderna d'entendre el paisatge que ens remet a la geografia vuitcentista (De Saussure, Ramond, Humboldt). És a dir: ofereixen una imatge sintètica, ordenada i unitària del paisatge que permet tant una explicació naturalista (relacions establertes que originen jerarquies, dependències i nexes casuals) com una explicació culturalista (aspectes ètics i estètics), però, en darrera instància, la primera via de coneixement sempre és més important per arribar a la seva comprensió.

Segons aquest plantejament, és just recordar les tesis d'Alexander von Humboldt perquè van romandre ben presents en l'ambient institucionista. Vet aquí, doncs, les principals: incorporació d'una dimensió estètica i moral a la ciència natural, tal com es pot percebre en les expedicions fetes al continent americà (els boscos de l'Orinoco, les estepes de Veneçuela o les muntanyes del Perú i de Mèxic), i, a més, contribució a l'expansió de l'ideari neohumanista. En un article que estudia la relació entre el *padre* Tomás Morales i la serra de Gredos que, des d'una altra cosmovisió pedagògica, també estudia la relació entre pedagogia i paisatge, el professor Conrad Vilanou (2010) ens recorda que Bernardo Giner de los Ríos, un dels germans del fundador de l'ILE, va traduir les dues obres més importants del científic alemany: *Cuadros de la naturaleza* i *Cosmos. Ensayo de una descripción física del mundo*. I, a partir de llavors, no hi ha dubte que el paisatge va esdevenir un element principal dins de l'univers pedagògic institucionista que agombola en la natura la passió científica i la visió orgànica, en una concepció teològica d'encuny panteista o, encara millor dit, panenteista.

En suma, la descoberta de la bellesa paisatgística de la serra de Guadarrama va suposar una visió directa del coneixement de la natura i, en un altre ordre de coses, una escola de la sensibilitat que ensenyava a mirar el paisatge des d'una perspectiva objectiva i subjectiva, interrelacionant causes i efectes de la naturalesa molt variats i des dels vinculats amb l'empirisme fins als més propers al món de l'estètica. Arran d'aquests diàlegs amb el paisatge, la naturalesa es va convertir, per tant, en un nou punt de trobada per comprendre les essències del comportament humà en el marc de les seves relacions amb l'entorn. En

definitiva: «el viajero institucionalista debe aunar ópticas científicas, éticas y estéticas. Debe hacer que converjan equilibradamente la razón y el sentimiento. Debe ejercitar al tiempo perspectivas apoyadas en la aproximación naturalista y en el compromiso ideal».¹³

A TALL DE CLOENDA

Tanquem aquesta contribució reprenent el fil de la relació entre Gaziell i Giner tot preguntant-nos els motius pels quals Gaziell recorda una excursió a la serra de Guadarrama després de tants anys, i a això cal afegir que, segons el que explica Manuel Llamas (1998), Gaziell solament va coincidir en dues ocasions més amb el pensador que va impulsar la Institución Libre de Enseñanza. Altrament i segons Salvador de Madariaga, Francisco de los Ríos va ser l'home més important de l'Espanya del segle XIX, reconeixement que el poeta Antonio Machado també fa seu.

En tot cas, és evident que el director de *La Vanguardia* va connectar amb l'ideal de l'ILE a través de l'excursió feta durant l'hivern de 1912-1913. La doble inclinació excursionista i paisatgística de Giner va ser per a ell una alenada d'aire fresc en els àmbits vital i intel·lectual, per la qual cosa tampoc no ens ha d'estranyar que, al costat d'autors com Joan Maragall, Enric Prat de la Riba, Henri Bergson, Miquel dels Sants Oliver i altres, Gaziell també dediqués el llibre de les seves memòries a Francisco Giner de los Ríos, a qui considerava un vertader mestre i guia.

En fi, només ens resta dir que aquesta experiència confirma que les excursions, a banda d'afavorir el gust per la natura i la vida a l'aire lliure (*pleinairisme*), poden ser una pràctica netament formativa per elles mateixes, tal com va promoure l'ILE des del principi de la seva trajectòria. Bona prova d'això és el fet que Gaziell va ser captivat, mentre gaudia del paisatge del Guadarrama, per l'«estil de vida»¹⁴ de Francisco Giner de los Ríos, que, com és ben sabut per tothom, traspuava un model ple de confiança i optimisme en la vida, obert als nous vents de la cultura europea i que, a més, aspirava a forjar un home i una

13. N. ORTEGA CANTERO, «La Institución Libre de Enseñanza y el entendimiento del paisaje madrileño», *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, núm. 6, 1986, p. 87, citat a C. VILANOU i B. LAFUENTE, «El padre Tomás Morales y la Sierra de Gredos: una pedagogía con paisaje», a L. JIMÉNEZ (dir.), *Los educadores, a examen*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 2010, p. 233-300.

14. Expressió manllevada de l'article següent: I. VILAFRANCA, «La influencia del krausismo a Catalunya», *Temps d'Educació*, núm. 37, 2009, p. 39-40.

societat nous a través de l'educació. Comptat i debatut, podem afegir que Gaziel també podria ser considerat un membre més d'allò que Vicente Cacho Viu va qualificar com la «Institución dispersa»,¹⁵ que, vulguem o no, també va deixar la seva petja a Catalunya.

BIBLIOGRAFIA

- AMAT, J. (ed.) (2013). *Gaziel. Tot s'ha perdut. El catalanisme polític entre 1922 i 1934*. Barcelona: RBA Libros SA.
- CAMBEIRO, J. A. (2006-2007). «Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920)». *Educació i Història*, núm. 9-10, p. 193-243.
- COSSÍO, M. B. (1966). *De su jornada*. Madrid: Aguilar.
- CUSCÓ, J. (2015). «Gaziel: pensar en temps de guerres». A: MONTSERRAT, J.; ROVIRÓ, I. *La guerra. XIX Col·loquis de Vic*. Barcelona: Societat Catalana de Filosofia, p. 118-124.
- DOS PASSOS, J. (1984). *Años inolvidables*. Barcelona: Seix Barral.
- FREINET, C. (1976). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Mèxic DF: Siglo Veintiuno.
- FROEBEL, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- GAZIEL (1959). *Castella endins*. Barcelona: Selecta.
- (1963). «Diàleg per sobre el riu». A: *Un estudiant a París i d'altres estudis*. Barcelona: Selecta, p. 65-72.
- (1981). *Tots els camins duen a Roma. Història d'un destí. 1893-1914. Memòries II*. Barcelona: Edicions 62.
- (2014). *Tots els camins duen a Roma. Història d'un destí. 1893-1914. Memòries*. Barcelona: Proa.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1973). *Ensayos*. Madrid: Alianza.
- (1999). «Paisaje». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 34-35, p. 95-102.
- (2005). *Pedagogia universitària i altres escrits*. Edició a cura de Buenaventura Delgado. Vic: Eumo.
- GÓMEZ, J. L. (2016). «Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza y su labor como “descubridores” de la sierra del Guadarrama». *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 16, p. 29-64.
- GUERRERO, Salvador (2016). *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- HEMINGWAY, E. (2015). *El jardín del Edén*. Barcelona: Penguin Random House.

15. *El nacionalismo catalán como factor de modernización*, 1998, p. 203, citat a J. PIJOAN, *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 25.

- JARDÍ, E. (1966). *Tres diguem-ne desarrelats. Pijoan-Ors-Gaziel*. Barcelona: Selecta.
- LAPORTA, FRANCISCO J. (1977). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Aula XXI / Educación Abierta / Santillana.
- LLANAS, M. (1998). *Gaziel: vida, periodisme i literatura*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MARCO, J. M. (2002). *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder*. Barcelona: Península.
- ORTEGA, N. (2001). *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*. Madrid: Raíces SA.
- OTERO URTAZA, E. M. (1992). «Aproximación a la práctica excursionista de la Institución Libre de Enseñanza». A: XIV ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*). *Education physical activities and sport in a historical perspective. 14è Congrés Internacional. Educació, activitats físiques i esport en una perspectiva històrica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de l'Esport, p. 205-209.
- (2004). «Giner y Cossío en el verano de 1883: memoria de una excursión inolvidable». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 55, p. 9-38.
- PESTALOZZI, J. H. (1986). *Com Gertrudis educa els fills*. Vic: Eumo.
- PIJOAN, J. (2002). *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ROURA-PARELLA, J. (1965). «El pedagogo». *Cuadernos Americanos*, vol. CXXXIX, núm. 2, març-abril, p. 73-88.
- THOREAU, H. D. (2001). *Caminar*. Madrid: Árdora.
- VILAFRANCA, I. (2009). «La influencia del krausisme a Catalunya». *Temps d'Educació*, núm. 37, p. 39-50.
- VILANOU, C.; LAFUENTE, B. (2010). «El padre Tomás Morales y la Sierra de Gredos: una pedagogía con paisaje». A: JIMÉNEZ, L. (dir.). *Los educadores, a examen*. Madrid: Fundación Universitaria Española, p. 233-300.

ACTUALIDAD DEL PENSAMIENTO DE GINER: EL CLIMA MORAL Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN

ANA MARÍN BLANCO

Universitat de Barcelona

CONTEXTUALIZACIÓN Y BIOGRAFÍA DE GINER

Poco más se puede añadir a lo que ya se ha dicho de Francisco Giner de los Ríos después de las numerosas publicaciones, recopilaciones y ediciones especiales con motivo del centenario de su muerte. En un artículo publicado con motivo de la aparición en 2016 del libro colectivo sobre Giner de la Universidad de Barcelona, Juan José López Burniol dice que, cuando don Francisco Giner de los Ríos acompaña el cuerpo de Fernando de Castro —rector de la Universidad de Madrid— para ser sepultado junto al de Julián Sanz del Río —introducido del krausismo en España—, este profesor universitario de treinta y cinco años es, a través de la Institución Libre de Enseñanza, el continuador de la obra y el heredero ideológico de los dos hombres allí enterrados (López Burniol, 2016). López Burniol afirma que Giner y los hombres y mujeres de la Institución significan en España la cultura europea moderna de finales del *xix* y principios del *xx*, la tensión entre marxismo e izquierda burguesa: laicismo, secularización, refinamiento estético, puritanismo moral, propósitos minoritarios y formas de vida típicas de la clase media de la época.

La herencia de Giner se ha perpetuado hasta la actualidad. Es fácil constatar cómo incluso algunos movimientos pedagógicos considerados «emergentes» hoy día se orientan en la misma dirección que las aportaciones centenarias del autor español. Aportaciones que en su momento se relegaron a simples contribuciones, a pesar de recibir halagos y admiración de célebres autores de la época entre los que se contaban Ortega y Gasset, Antonio Machado, Miguel de Unamuno, Joaquín Costa y Menéndez y Pelayo, como lo refleja Mainer (2015b) en su artículo «Sobre Francisco Giner de los Ríos: un paisaje y un réquiem intelectual». En este sentido, su influencia no murió con él sino que persistió y fue tomando mayor importancia con el tiempo, de tal manera que en el inicio de la Guerra Civil «había alimentado uno de los periodos más fructíferos de la cultura española de todos los tiempos» (García-Velasco, 2015: 6).

Era palpable e indiscutible la notoriedad y reputación de las ideas pedagógicas de Giner fuera de la península, como, por ejemplo, en Inglaterra, Francia o Alemania. El fundador de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) era invitado a diferentes eventos internacionales para que diese a conocer en primera persona su funcionamiento. Desde Alemania reconocían que sus ideas estaban más avanzadas que las de las escuelas que Friedrich Fröbel había dejado como legado. En Londres sus ideas eran distinguidas, y *The Times* incluso publicó un artículo en que elogiaba a la ILE como única por su metodología y propósito: «un artículo en el que se hacía un elogio de aquella pequeña escuela, afirmando que era la única en todo el continente que trataba de emular la educación inglesa mediante los principios de sobriedad mental, libertad personal y desarrollo físico mediante los juegos al aire libre que acostumbraban a un joven al autogobierno desde sus primeros días escolares; y celebraba que fuese la que más practicaba el excursionismo de toda Europa» (Otero, 2015: 46).

El pedagogo español empezó a hacerse visible en el ámbito público, centrado en debates y publicaciones sobre el pensamiento sociopolítico. Al poco tiempo emergió su afinidad con la filosofía krausista, a partir del encuentro con Julián Sanz del Río, filosofía que despertó en Giner la idea de un cambio para España, a fin de desanclarla del inmovilismo cultural y social en el que se hallaba.

Este cambio social propuesto por Giner tenía como finalidad alcanzar una armonía social, y para ello era necesaria una reforma ética del individuo a través de la educación. Su pensamiento pedagógico se basaba principalmente en la educación de la persona, de cada individuo, como único medio de transformación social. Frente a la educación colectiva, Giner destacaba la importancia de una educación que debía lograr el cambio en cada uno de los individuos, ya que lo fundamental es la personalidad del individuo que se educa (Gómez García, 1983). Para conseguirlo, el pedagogo apostaba por educadores que pudieran provocar una renovación de las ideas y de los métodos pedagógicos que condujera a una auténtica revolución social.

No obstante, la transformación que promovía no pretendía erradicar todo lo establecido, sino que la intención era salvaguardar, conservar y transmitir aquellos valores que habían sido y eran esenciales para la comunidad. Su concepto de educación llevaba implícitos dos elementos que podrían ser contrapuestos, pero a la vez complementarios. Por un lado, la realidad, la situación que vivía el país. Por otro lado, el elemento utópico, lo que Giner contempla como el ideal de armonía universal. El ensayista español tenía en cuenta el punto de partida en el que se encontraba la sociedad —la realidad— para poder alcanzar esa revolución social y llegar al ideal de armonía universal —uto-

pía (Gómez García, 1983). En fin, la preocupación por los valores y la educación en unos determinados valores está siempre presente en la obra de Giner y en su quehacer educador. No hay duda posible: Giner significa en educación apertura de miras, cultura europea, respeto, búsqueda de acuerdo, reconocimiento del pluralismo... Giner y los hombres y mujeres de la Institución piensan y sienten así y, al hacer pensar y sentir así, educan.

No en balde, Giner y los institucionistas apuestan por la transacción razonable, el diálogo y el acuerdo mutuo. Decíamos que su pedagogía dedica especial atención a la capacidad del maestro y del educador para crear un clima de confianza y de reconocimiento mutuo en las aulas y en los espacios educativos al aire libre, en las excursiones, en las colonias, en contacto con la «maestra naturaleza» (Casado, 2016), que inducen a los jóvenes a crecer en autonomía y a aprender a estimar el valor de la superación personal, el valor del respeto y los valores propios de la cultura y la tradición. La pedagogía de la Institución constituye una puerta abierta a lo nuevo, pero a la vez cuida lo propio, el patrimonio de la gente, del pueblo formado por personas concretas, y lo hace a través de la vivencia en la escuela y en contacto con la naturaleza. La práctica y el proyecto educativo de la Institución abordan, pues, muchas de las cuestiones que hoy siguen siendo de actualidad en la educación en valores y en la educación en general.

SOBRE LOS MAESTROS

El interés de Giner por el sistema educativo no llega hasta 1876, cuando funda la ILE. El proyecto inicial de la Institución se centraba en estudios superiores, concretamente en la implementación de estudios de Derecho y más tarde de Filosofía y Letras, pero finalmente se cursaron estudios de primera y segunda enseñanza, lo que significó un momento de inflexión en el recorrido pedagógico de Giner que le permitió introducirse en todas las etapas educativas del sistema.

El perfil del docente que quería Giner era el de alguien con el deseo de enseñar y con la firme convicción de ser enseñante. A estos dos pilares les seguía el esfuerzo, la dedicación y el espíritu que alentaban la motivación y las ganas por aprender de sus alumnos. Y añadía el valor humano y social, esenciales en el carácter del profesor.

A nivel formativo, el docente no solo debía poseer una formación teórica de la enseñanza y ciencia de la disciplina, sino que esta formación también debía ser doctrinal y práctica. Asimismo, era necesario que conociera la peda-

gogía y metodología de los diferentes estudios (Laporta, 1977). En esta línea, Giner acentuaba la importancia del componente práctico en el periodo formativo y reclamaba unas prácticas análogas para acercar al futuro docente la realidad en la que se iba a encontrar. No obstante, Giner hacía hincapié en un constante proceso formativo por parte del maestro, caracterizado por un «desenvolvimiento personal de su espíritu a una esfera siempre superior» (Giner, 1925: 87). Esto proporcionaría un mayor conocimiento que lo conduciría a una plenitud de vida y enriquecería la relación con los alumnos. Para ello, la sociedad debía ofrecer a los maestros todas las facilidades posibles para que pudiesen alcanzar esa esfera superior.

Además, el maestro tenía que educarse en «todo aquello que constituye las bases fundamentales de una vida europea, racional, libre, bien equilibrada, única propia de seres humanos» (Giner, 1925: 67). Esto implicaba el fomento de la cultura y de la educación general, pero también el cultivo del pensamiento para reforzar y desenvolver aquellos aspectos como la «espontaneidad personal, fecundidad, vigor, reflexión, madurez de juicio y demás condiciones de una inteligencia sana y bien conformada» (Giner, 1925: 66) que el sistema educativo deterioraba. Requería asimismo el cultivo de la esfera moral y afectiva, el cuidado del cuerpo y la salud.

Según Giner, la práctica diaria de las instituciones escolares debía estar presidida por la colaboración entre iguales. El pedagogo de Ronda ponía énfasis en compartir aspectos profesionales y trabajar conjuntamente con la finalidad de aprender y crecer como docentes. Consideraba que la falta de comunicación entre el profesor y el alumno, la pasividad y la rutina, eran los defectos propios de toda la enseñanza en España (Gómez García, 1983). Por eso apostaba por las clases *laboratorio*, donde la lejana distancia entre maestro y discípulos se veía reducida, la comunicación era más próxima y se potenciaba el trabajo cooperativo y el método socrático. Según Giner, la relación entre educando y educador debía basarse en una relación horizontal y bidireccional, donde hubiese espacio para el aprendizaje de ambos. El docente guiaba la acción y el papel activo del alumno, promoviendo la interpretación, la reflexión, el descubrir y el ser críticos. El contenido de las clases se complementaba con la demostración práctica de lo aprendido. De esta manera, mediante la dirección del profesor, el alumno construía su propio conocimiento a través de la investigación y la exploración.

Otra de las tareas del maestro era mantener viva la alegría del niño y relegar el enfado y la ira en un lugar remoto. Giner recalca la importancia del sentir, que los niños estuvieran vivos y que mostrasen la vitalidad que caracteriza esa etapa: «que piensen, que hablen, que discutan, que se muevan» (Giner, 2015: 83).

Giner pretende romper con el esquema de la escuela tradicional, suprimir la relación vertical entre el maestro y el discípulo y sustituirla por una relación educativa en la que ambos puedan aprender, eliminar los elementos de superioridad que distanciaban al educando del educador, erradicar la metodología que obligaba a los alumnos a una repetición continua y monótona, y transformar esta reiteración en aprendizaje activo, práctico, poniendo en juego la creatividad y la espontaneidad.

Giner recalca la gravedad de la situación de la educación en España y cómo esta se agravaba por la insuficiencia de recursos de que disponía el maestro, tanto materiales como formativos, y, especialmente, por la falta de apoyo del gobierno y de la sociedad. En este sentido, el pedagogo insistía en que la educación era una cuestión de Estado y debía involucrar a todos los agentes para que funcionase.

Giner sitúa al docente como referente y guía de valores. Reclama su reconocimiento social, así como una formación y preparación del mismo nivel para todas las etapas educativas. «Hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos nobles y sencillos, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra, y hasta en sus maneras[,] de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía» (texto de Giner de 1887, citado por Pozo, 2016).

Quiere un docente que observe lo que hacen sus colegas, que reflexione sobre su práctica y que se mantenga en comunicación con ellos, especialmente los noveles con los ya consolidados en la profesión. Quiere docentes conocedores de la realidad de las escuelas con mayor complejidad —escuelas rurales— y formados en las escuelas mejor organizadas —misiones pedagógicas— mediante la observación y la cooperación con otros docentes para aplicar en sus escuelas lo aprendido. Quiere maestros y maestras sensibles que estén al tanto de la renovación pedagógica en otros lugares y países, lo cual se procuró a través de la Junta de Ampliación de Estudios, que inició su singladura en 1907.

SOBRE LA ESCUELA

Giner concibe la escuela como el espacio para aprender a leer y entender el mundo, el de la cultura y la naturaleza (Otero, 2016). Como espacio de conversación e ilustración, de disfrute físico, emocional e intelectual. Como ventana abierta a la pluralidad de opiniones y formas de entender el mundo. Como lugar donde aprender a estimar los valores de nuestra ciudadanía.

Pero, además, Giner propugna una escuela integrada en el territorio y gobernada con autonomía. Al respecto, propone un «nuevo liberalismo orgánico», que, según Antonio Viñao (Viñao, 2016), supone pasar de la descentralización de la educación pública a su emancipación. Supone apostar a favor de una educación próxima e imbricada en la vida social. Hoy diríamos que apuesta por que no esté en manos del Estado, ni de la provincia, región o comunidad autónoma, ni siquiera del municipio, sino en manos de la comunidad más próxima. Giner defiende que la educación y la enseñanza no sean funciones del Estado sino de la sociedad. Por lo demás, cuando Francisco Giner de los Ríos analiza el debate entre el centralismo estatal en materia de educación y la descentralización de las funciones desempeñadas por el Estado a favor de su ejercicio por las provincias, lo hace desde una perspectiva que lo sitúa en una nueva dimensión: la de la defensa de la libertad y, a la vez, de la «concordia». Su posición consiste en oponerse a las imposiciones autoritarias del Estado, defender la libertad de conciencia del docente y de la creación de centros, y también alertar sobre los riesgos de una libertad sin límite para establecer instituciones educativas de todo tipo que puedan fragmentar la sociedad e impedir el nivel de concordia necesario para proteger el bien común y garantizar una educación respetuosa con la dignidad del educando y sus posibilidades como miembro activo de una comunidad, como ciudadano activo.

Giner pensaba en una escuela y un sistema inclusivo, sin separación entre infancia y adolescencia, entre hombres y mujeres, entre las clases medias que iban al bachillerato y las que no lo hacían... Con el tiempo, su pensamiento se concretó en 1918 con la creación del Instituto Escuela (Otero, 2015). De hecho, este mismo autor afirma que el éxito de la ILE no se basaba en grandes descubrimientos pedagógicos, sino en la autenticidad, atención y cuidado que se concedía a cada detalle del quehacer diario (Otero, 2015). Sin embargo, sí que existían ciertos elementos que hacían que la ILE destacase a nivel nacional e internacional: la consideración e importancia que se concedía al arte y a las excursiones al aire libre para la formación moral de los estudiantes, el convencimiento de los docentes de la importancia de su tarea, y la ilusión y compromiso con que la desempeñaban.

Las prácticas que se asociaban a las actividades, tal como propiciaba la ILE, conformaban una manera de hacer, de sentir y de ser en sus alumnos, y las expectativas que los docentes depositaban en las posibilidades de esos alumnos creaban un clima pedagógico y moral que inducía a estimar los valores que la ILE propugnaba. Fijémonos por ejemplo en dos prácticas pedagógicas que son claves en la pedagogía de Giner: las enseñanzas técnicas y las excursiones escolares y actividades al aire libre. La innovación introducida por Giner a finales

del siglo XIX no estaba bien vista por diferentes sectores de la educación. En aquella época, el libro era el instrumento consagrado y el único que podía ofrecer un aprendizaje útil; el trabajo manual se veía con desprecio como si solo tuviera sentido para la formación en oficios de categoría inferior. Aun así, para Giner era necesaria la incorporación del trabajo manual y no quedarse meramente con un trabajo memorístico y repetitivo; este debía ir acompañado de una práctica experimental vivida por los propios estudiantes. De esta manera, la ILE promovía el desarrollo manual y psicomotor y la creatividad, así como trabajar la teoría mediante una práctica empírica. Giner proponía asimismo establecer esta combinación en todas las etapas educativas, abordando contenidos cada vez de mayor complejidad. Con el paso de los años, esta práctica fue adquiriendo más consistencia e implicando a fábricas y talleres que participaban en la formación de los estudiantes, de modo que se ofrecían trabajos más complejos para las enseñanzas secundarias. Esta combinación de formación técnica y general fue desarrollada también por pensadores y pedagogos como John Dewey o Georg Kerschensteiner, el maestro del movimiento de la «escuela nueva» que introdujo el concepto de la llamada «escuela del trabajo».

Pero, además de destacar la importancia de las enseñanzas técnicas, Giner concibe las excursiones escolares y actividades al aire libre como factores clave de la educación. Siguiendo el principio de que el niño tenía que aprender por sí mismo, la ILE decidió salir del aula para realizar actividades al aire libre. Esta innovación demostró que el aprendizaje de los alumnos era mayor fuera que dentro y que no solo aportaba un beneficio académico e instructivo, sino que también favorecía la educación del carácter y la salud física y moral. En esta línea, Giner sostenía que el cuerpo debía cuidarse con el mismo esmero con que se cuidaba el espíritu, y consideraba tan importante y necesaria la educación corporal como cualquier otra educación (Otero, 2015).

Según Giner, el juego debía estar ligado a la práctica y al trabajo escolar fuera del aula. El autor español también implementó la educación física; pero, con la llegada del inglés Stuart Henbest Capper, que introdujo el fútbol, la ILE se decantó en mayor medida por la práctica de los juegos en equipo. En este sentido, estos eran los más demandados por los niños, debido a la rigidez y la mecanización de la gimnasia, que estaba más dirigida a los adultos. Giner vio en el juego al aire libre una gran oportunidad e insistía en la dimensión pedagógica de la práctica del deporte y no en su dimensión competitiva. Estimulaba «las fuerzas libres, la actividad creadora y dramática de la vida, y el consiguiente goce estético de la sensación y de la fantasía, en el grado en que lo logra el juego corporal» (Otero, 2015: 58).

ACTUALIDAD DEL PENSAMIENTO Y OBRA DE GINER EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN EN VALORES

Como ya hemos indicado, lo que fue original de la Institución y la diferenciación de otros movimientos de renovación y prácticas pedagógicas de éxito en su tiempo en Europa no fueron sus métodos sino su ambiente: el clima institucional. Un clima con un fondo claramente krausista y unos maestros con suficiente pasión para poder persuadir a sus alumnos de los valores que la institución defendía y practicaba. Un clima de autenticidad y unos maestros convencidos de que la obra educativa no puede responder a la inercia y la improvisación, sino que debe tener sentido de la belleza, porque sin «sentido de la belleza no cabe educar, sino instruir solamente» (Otero, 2015: 61). Sus objetivos fueron, entre otros, formar los sentimientos; gozar con la belleza, la naturaleza y el arte; desarrollar cualidades éticas y personales, y desarrollar el rigor científico en el estudio (Otero, 2015).

Giner deseaba ciudadanos y ciudadanas con criterio, ciudadanía culta y enraizada en la cultura y la tradición de la gente; con formación del espíritu racional, sensible estéticamente, respetuosa con las opiniones diferentes, que buscara la concordia y los acuerdos y valorara el diálogo. Para ello se requieren maestros y educadores expertos en la defensa de los valores necesarios que garanticen la armonía y el convivir en una sociedad diversa. En definitiva, docentes que cultiven el «ser común» de esas «particulares reacciones» (Viñao, 2016).

Se trata, pues, de una ciudadanía que estima el pluralismo como un valor y que defiende una educación orientada al bien común, una educación pública por su interés y por estar protagonizada y gobernada por los intereses de la ciudadanía.

Podemos añadir que el pensamiento pedagógico de Giner sigue presente en los debates sobre qué significa educar en valores hoy y cómo educar en valores en sociedades tan diversas como las nuestras. Desde nuestra perspectiva (Hoyos y Martínez, 2004), educar en valores significa generar condiciones que permitan estimar los valores propios de una convivencia basada en el respeto y el reconocimiento de la diferencia —no la desigualdad— como algo valioso; rechazar los contravalores que se oponen a la dignidad de la persona; comprender críticamente el mundo; tener criterio y transformar el mundo de manera que seamos más libres e iguales entre nosotros. Probablemente, y más que en la época de Giner, la sociedad contemporánea necesita una educación orientada a la concordia y al bien común, una educación que otorgue valor al diálogo no solamente como vía para avanzar en el logro de acuerdos en sociedades di-

versas como las nuestras, sino como la mejor manera de convivir en el des-acuerdo y construir lo común.

En el debate sobre cómo proceder para lograr estos objetivos surgen tres cuestiones principales que también aparecían en la manera como Giner abordaba la formación ética y la educación moral. La primera es cómo se aprenden mejor los valores; si mediante procesos formales de enseñanza-aprendizaje o mediante la participación en contextos y entornos ricos en prácticas que integren los valores en los que queremos educar. La segunda se refiere a la tensión entre una educación en valores orientada al cultivo de la autonomía de la persona y una educación en valores enraizada en una cultura y tradición. Y la tercera se centra en los límites del educador, el maestro, el profesor y el docente en la tarea de mostrar como ideales determinados valores y de mostrar como rechazables ciertos contravalores.

La transversalidad como condición para educar en valores, el equilibrio entre autonomía y heteronomía y el respeto a los derechos de la infancia en la educación en valores son cuestiones actuales, pero no son nuevas. Bien mirado, la obra de Giner y de la ILE es un ejemplo de cómo comprender transversalmente la educación en valores. Los principales factores de aprendizaje ético y desarrollo moral no son los contenidos curriculares sino los espacios de convivencia, las excursiones y el contacto con la naturaleza, y el arte, el juego corporal al aire libre y el deporte constituyen algunos de los principales entornos en los que los alumnos aprenden a estimar valores y a disfrutar con su práctica. El clima moral que acompaña la práctica pedagógica de la ILE es un clima de tolerancia y de respeto, de coeducación y no discriminación. La mujer debe ser educada no como el hombre, sino con el hombre, nos dice Giner. Como ya hemos dicho anteriormente, Giner rompe con la parcelación del saber en asignaturas, con los exámenes memorísticos, con los libros de texto —aunque no con los libros— y con el aprender de memoria lecciones que «petrifican y mecanizan» el conocimiento. Defiende un modelo de aprendizaje de los saberes en paralelo —hoy diríamos integral y transversal— con diferentes niveles de profundidad. Recupera las ideas de Pestalozzi y de Fröbel para aplicarlas a todos los grados, desde la educación primaria a la segunda enseñanza. Y, por encima de todo, quiere un profesor que despierte y mantenga el interés del alumno, que abra las mentes, que sugiera ideas, que formule preguntas, que enseñe a razonar —hoy diríamos «con calidad argumental»— y que favorezca un clima en el que aprender a trabajar, que estimule el esfuerzo, con los «deberes» justos para hacer fuera de clase, y que permita un buen crecimiento volitivo del alumno. En resumen, Giner tiene confianza máxima en el clima moral de la institución como condición necesaria para el desarrollo moral de sus alumnos.

Pero, si bien la ILE es independiente de toda convicción religiosa o partido político, no es neutral en la defensa de unos valores en concreto. Se caracteriza por su interés máximo por la cultura, por las humanidades, por una educación profesional que capacite para el mundo del trabajo y, en definitiva, por lo que denominaríamos una educación integral. Por ello, Giner y la Institución destacan entre sus objetivos aquellas acciones que permitan forjar el pensamiento del alumno, una buena salud, higiene y decoro personal, vigor físico, corrección y nobleza de hábitos, delicadeza del sentir, gusto estético, conciencia del deber, honradez y lealtad y, por supuesto, respeto y tolerancia. La ILE es una institución ajena a todo signo de dependencia a excepción de la derivada del saber y la ciencia. Defiende la libertad de cátedra y de investigación, una escuela activa y no dogmática que abra las mentes de sus alumnos a todos los ámbitos del saber. Apuesta por formar «hombres» —personas— útiles a la sociedad pero sobre todo personas con criterio, capaces de concebir ideales y transformar la sociedad en un ambiente basado en el respeto mutuo y la concordia. En esta tarea, la ILE no abandona la tradición ni la cultura; por el contrario, valora el legado de la tradición con apertura de miras. Defiende una educación en los valores «de la gente» que permita avanzar hacia un mundo de valores en el que la diferencia no sea la razón de la falta de concordia, y en el que el respeto a la diferencia brinde la posibilidad de construir una nueva sociedad. Tal y como diríamos hoy, una sociedad en la que el pluralismo sea un valor. En la tensión entre una educación en valores que cultiva la autonomía del alumno y otra que la entiende como reproducción de los valores de la tradición, la obra de Giner se sitúa en una posición novedosa en su época y actual en la nuestra.

Para acabar nuestra reflexión sobre la actualidad del pensamiento de Giner en relación con la educación en valores, nos referiremos a uno de los principios de la ILE: el respeto máximo a la persona del alumno. En este juego entre autonomía y heteronomía en la educación en valores, la función del docente es clave: puede reconocer y respetar al alumno y que este se sienta aceptado como persona y respetado, o bien puede utilizar el carácter asimétrico de la relación educando-educador para ejercer su poder y sujetar al alumno. Nos preguntábamos en párrafos anteriores: ¿cuáles son los límites del educador, el maestro, el profesor y el docente en la tarea de mostrar como ideales determinados valores y de mostrar como rechazables ciertos contravalores? De nuevo es actual la posición de Giner al respecto.

En los trabajos de nuestro grupo de investigación, y a partir del análisis conceptual de Jaume Trilla sobre neutralidad y beligerancia (Trilla, 1992), podemos considerar el pensamiento de Giner un buen ejemplo de neutrali-

dad activa ante las cuestiones social y éticamente controvertidas, y de beligerancia explícita y respetuosa con la persona del alumno ante los valores y principios de una sociedad democrática de libre pensamiento basada en la tolerancia y que procura la concordia. La tolerancia es para Francisco Giner de los Ríos uno de los principales objetivos de la función ética de la educación, junto al desarrollo del criterio personal y la autonomía, de la conciencia y la sensibilidad moral, de la responsabilidad respecto al compromiso personal y la participación social (Royo, 1992). El ideal de Giner es una sociedad democrática en la que se nos educa para que seamos más libres e iguales entre nosotros, y que se propone como horizonte la inclusión a fin de lograr la armonía social.

BIBLIOGRAFÍA

- CASADO, S. (2016). «La maestra naturaleza y el paisaje educador». *Cuadernos de Pedagogía*, 471, pp. 64-70.
- GARCÍA-VELASCO, J. (2015). «Una fuente siempre viva. Francisco Giner de los Ríos cien años después». *Revista de Occidente*, 408, pp. 5-8.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1925). *Obras completas*, vol. XII: *Educación y enseñanza*. Madrid, La Lectura.
- (2015). «Fragmentos». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 100, pp. 83-96.
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. (1983). *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- HOYOS, G.; MARTÍNEZ, M. (2004) (coords.). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona, Octaedro.
- LAPORTA RUIZ, F. J. (1977). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid, Santillana.
- LÓPEZ BURNIOL, J. J. (2016). «Giner i la “tercera Espanya”». *La Vanguardia*, 18 de junio, p. 46.
- MAINER, J. C. (2015a). «La profesión de profesor». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 100.
- (2015b). «Sobre Francisco Giner de los Ríos: un paisaje y un réquiem intelectual». *Revista de Occidente*, 408, pp. 9-21.
- OTERO URTAZA, E. (2015). «Las ideas pedagógicas de Giner en su contexto europeo». *Revista de Occidente*, 408, pp. 44-62.
- (2016). «Francisco Giner y la escuela del siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, 471, pp. 50-54.
- POZO, M. (2016). «Lo que más importa». *Cuadernos de Pedagogía*, 471, pp. 68-70.
- ROYO, I. (1992). «Los objetivos de la función ética de la educación». *Pedagogía y filosofía moral. La función ética de la educación según Francisco Giner de los Ríos*, tesis

de doctorado dirigida por Buenaventura Delgado, Universidad de Barcelona, pp. 522-532.

TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós.

VIÑAO, A. (2016). «La educación pública, un instrumento para el cambio social». *Cuadernos de Pedagogía*, 471, pp. 54-56.

GINER Y LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN CATALUÑA. ENTRE LA TRADICIÓN LIBERAL Y LA HISTORIA CONCEPTUAL*

JOAN SOLER MATA
Universitat de Vic

CONRAD VILANOU TORRANO
Universitat de Barcelona

Cuando las relaciones entre Barcelona y Madrid, entre Cataluña y el Estado español, pasan por una tensión manifiesta, parece oportuno reflexionar —desde la perspectiva de la historia de la educación— sobre algunos aspectos de su pasado más cercano. Sin ánimo de polemizar, y al margen de cualquier posible veleidad política más o menos oportuna, conviene observar cómo históricamente los puentes de diálogo entre ambas ciudades han sido importantes. Así se establecieron vías fluidas entre los sectores liberales de ambas urbes, que se canalizaron especialmente a través de la Institución Libre de Enseñanza. No en balde, la historia de la educación también se ha vivificado con el proteico intercambio entre los núcleos madrileños y barceloneses, castellanos y catalanes, en unos momentos no siempre fáciles para el devenir de España.

Un caso paradigmático del difícil encaje del intelectual en esta encrucijada de caminos lo encontramos en Eugenio d'Ors —ese catalán errante, al decir de Vicente Cacho Viu—, cuya figura bien puede reflejar este cúmulo de prejuicios y desencuentros. Efectivamente, y después de opositar sin éxito a una cátedra en la Universidad de Barcelona, D'Ors decidió —pasado un tiempo— instalarse definitivamente en Madrid, y —como señaló uno de sus hijos— no fue reconocido por ninguna de las dos partes. Más allá de la defenestración de Eugenio d'Ors, seríamos injustos si no recordásemos que en la Ciudad Condal dejó algunos discípulos, organizados en torno a la Academia del Faro de San Cristóbal, con miembros tan representativos como Federico Marés, Pere Pruna, Octavi Saltor, Ramón Sarró y Guillermo Díaz-Plaja, entre otros. Justamen-

* Una primera versión de este trabajo se puede encontrar en Vilanou, C. y Soler, J. (2013), «La historia de la educación en Cataluña: tradición liberal e historia conceptual», *Social and Education History*, 2 (3), pp. 261-295. DOI: 10.4471/hse.2013.16.

te, este último —que recibió la influencia institucionista durante sus años de formación— le dedicó, en 1955, veinte glosas donde lo considera un gran maestro (Díaz-Plaja, 1955), glosas que fueron recuperadas años más tarde (Díaz-Plaja, 1982) con ocasión del centenario del nacimiento de Eugenio d'Ors en 1881, a quien este mismo autor también ofreció —con piedad filial— un espléndido libro: *El combate por la luz. La hazaña intelectual de Eugenio d'Ors* (Díaz-Plaja, 1981).

Unos años antes, en 1967, Díaz-Plaja había documentado la defenestración de Xènius y, a través del parlamento pronunciado por Jaume Bofill y Mates, había puesto de relieve que la cuestión fue más política que administrativa, a la vez que se denunciaba que algunas empresas pedagógicas —como la revista *Quaderns d'Estudi*— no respondían a criterios estrictamente profesionales, ya que en opinión de Bofill en las páginas de aquella publicación «s'hi ha prescindit, sistemàticament, no solament dels problemes pràctics de la Pedagogia, sinó d'ella mateixa» (Díaz-Plaja, 1967: 159). En otras palabras: el protagonismo de Eugenio d'Ors, su política personal, no encajaban en la Cataluña de la Mancomunidad.

LA TRADICIÓN LIBERAL: LUGARES COMUNES Y PUNTOS DE ENCUENTRO

Los que tuvimos la suerte de ser discípulos de los profesores Alexandre Sanvisens y Buenaventura Delgado somos testigos de que siempre los oímos hablar con respeto y admiración de la tradición liberal española. Alexandre Sanvisens (1918-1995) pertenece de pleno derecho a la escuela filosófica catalana —la escuela del sentido común de ascendencia escocesa— que representan autores como Ramon Martí d'Eixalà y Francesc Llorens Barba. Precisamente, este último fue maestro de Francisco Giner de los Ríos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, poco después de su restauración por el gobierno liberal. A su vez, el profesor Sanvisens fue discípulo predilecto de Tomás Carreras Artau, quien, junto a su hermano Joaquín, dedicó grandes esfuerzos para escribir la historia de la filosofía medieval española en unos años —los iniciales del franquismo— en que la actividad científica española había quedado seriamente mermada.

Ahora bien, el tema en que coincidieron maestro y discípulo —Tomás Carreras Artau y Alejandro Sanvisens— fue el de los «médicos-filósofos», una cuestión que ya había asumido buena parte de aquella generación liberal del siglo XIX —capitaneada por Pedro Felipe Monlau— que defendió el fomento

de la higiene privada y pública como un factor de modernización y progreso. A tal fin, Tomás Carreras y Alexandre Sanvisens dedicaron ímprobos esfuerzos para reconstruir un pasado histórico en el que la filosofía y la medicina —esto es, la visión socrática y la concepción hipocrática— coinciden en un todo que forja una antropología que considera al ser humano en su realidad psicosomática y que, desde los tiempos de la *paideia* helénica, ha perdurado a través de la *humanitas* latina, del humanismo del Renacimiento y del liberalismo humanista. En realidad, la tradición pedagógica occidental —constituida a modo de una narrativa de larga duración emparentada con el idealismo de la libertad— ha sido sensible a las aportaciones de médicos y humanistas, y ha aprovechado el recurso retórico de diversos tópicos (dieta equilibrada, descanso suficiente, ejercicio físico adecuado, etc.) para elaborar un discurso que recomienda seguir un modelo de vida moderado, cuya huella se rastrea desde la antigüedad hasta la modernidad, de tal modo que se pueden encontrar magníficos referentes en las figuras del sabio humanista o del intelectual liberal.

Por su lado, el profesor Buenaventura Delgado Criado (1937-2007) —admirador de Vicente Cacho Viu— porfió, desde una posición liberal, por enlazar con el mundo institucionista que representaba la figura de Joan Maragall, quien fue amigo personal de don Francisco. Por lo demás, el profesor Cacho Viu acuñó el término «entresiglos», así en una sola palabra, para abordar el estudio de las mentalidades en los años que giran en torno a 1900, y que fragua la bisagra en que se articulan dos periodos diferentes de la cultura española que dan sentido y continuidad a la tradición liberal. Durante estos años de entresiglos, el modernismo catalán —con el poeta Joan Maragall a la cabeza— apareció a los ojos del profesor Cacho como el elemento más progresivo y europeizante de la generación finisecular, hasta el punto de que su incidencia en la recuperación de Cataluña se puede considerar decisiva (Cacho Viu, 1984: v; Cacho Viu, 1998: 49).

Bien mirado, las relaciones entre la Institución Libre de Enseñanza y Cataluña son largas y provechosas, tal como demostró el profesor Delgado en una de sus últimas investigaciones (Delgado, 2000). Con todo, estos vínculos —que, como mínimo, se remontan a la época de la crisis finisecular que acompañó al fracaso de 1898— no siempre han sido reconocidos. De tal guisa que en ocasiones se ha negado, desde Cataluña, cualquier atisbo de conexión con el ambiente intelectual que —a grandes rasgos— podemos conocer como la España liberal, es decir, institucionistas y orteguianos, principalmente. Empero, el caso de Eugenio d'Ors —que nunca ha acabado por cicatrizar definitivamente, y a quien el profesor Cacho Viu dedicó uno de sus libros postreros— complicó un poco las cosas, a pesar de la defensa que sus discípulos (Guillermo

Díaz-Plaja y Enric Jardí, a la cabeza) hicieron del maestro. Al fin y a la postre, Eugeni d'Ors acabó siendo —y todavía hoy parece que sea así— un traidor en Cataluña y un forastero en Madrid.

En efecto, su hijo Juan-Pablo d'Ors, en un artículo clarividente aparecido en 1987, manifestaba la falta de arraigo de su padre ya que «si en Barcelona tuvo discípulos, y hasta adoradores, en Madrid no los tuvo; si en Barcelona tuvo pocos amigos y bastantes enemigos, en Madrid la proporción se repite». A renglón seguido, dejaba constancia de la desconfianza del régimen franquista hacia su padre:

Nunca la Falange —a pesar de la admiración de Xènius por José Antonio— le ofreció honor o cargo alguno, cuando tan a manos llenas los repartía. Tampoco el franquismo le regaló absolutamente nada. De pocos intelectuales españoles puede decirse que recibieron menos prebendas. Sólo poco antes de su muerte se le otorgó el título de Profesor Extraordinario de Ciencia de la Cultura de la Universidad de Madrid. Fuera de dudas, d'Ors fue, desde el comienzo hasta el final de su vida, un hombre contra corriente (D'Ors, J. P., 1987).

Juan-Pablo d'Ors señala que, además de nadar a contracorriente, su padre siempre tuvo un mal perder, circunstancia que lo convirtió en una especie de apátrida: «Para los catalanes, más concretamente para los barceloneses, era un desertor; para los madrileños, un intruso. Para las derechas, un obrerista, sindicalista y antinacionalista; para las izquierdas, un católico, imperialista, antiliberal y antidemócrata. Eugenio d'Ors permanecía en tierra-de-nadie».

En ocasiones da la impresión de que aquellas dos Españas que se enfrentaron en la Guerra Civil —en aquella guerra de ideas que Castillejo analizó en 1937— han dejado poco espacio para una débil tradición liberal que —a menudo— se ha visto obligada a decantarse por uno de los dos bandos. Justamente, en 1962, y sobre la base de algunas intuiciones de Salvador de Madariaga, Vicente Cacho Viu abordó la dinámica de aquellas *Tres Españas de la España contemporánea* en una obra en que —de una manera didáctica— ejemplificaba aquellas tres realidades históricas con tres nombres concretos: Francisco Largo Caballero, por la izquierda; Francisco Franco, por la derecha, y Francisco Giner de los Ríos, en el centro (Cacho Viu, 1962b). Su visión —completada más tarde con su estudio sobre la Institución Libre de Enseñanza (Cacho Viu, 1962a)— no dejaba duda alguna al optar por una posición central y equidistante que, además, buscaba alianzas y colaboraciones con los nacionalismos periféricos —y el catalán, en lugar prioritario— ya que a su entender actuaban a manera de factores de modernización.

Es bien notorio que el modelo de las tres Españas ha sido un recurso utilizado por otros autores. Así, por ejemplo, Ángel Herrera Oria (1976: 221-222) presenta en su ideario político la viabilidad de una tercera España, a medio camino entre «una España detenida, aferrada a lo antiguo, cristalizada en lo tradicional, entendida, por otra parte, la tradición muchas veces en formas viciosas y mezquinas» y «otra España, por el contrario, desconocedora o poco estimadora de los valores de la raza, ajena al sentido íntimo de nuestra peculiar constitución nacional». Esta tercera España —según Herrera Oria— no se encuentra representada por la Institución Libre de Enseñanza y la tradición krausista, sino por una España que ha tenido diversos nombres.

La tercera España se llamó en la primera década del siglo XIX Jovellanos. Jovellanos, comprensivo y magnánimo, enérgico y bondadoso a la par. Una de las figuras más amables de nuestra historia. La tercera España se llamó, a mediados de siglo, Balmes. Y en el último cuarto de siglo, en el orden político, se llamó Cánovas. Y en el cultural, Menéndez Pelayo (Herrera Oria, 1976: 222).

Podemos añadir que, además de su apego por Balmes, Herrera Oria manifestó sus simpatías hacia Cambó, con quien mantuvo buenas relaciones.

El elogio de Cambó también se encuentra en el libro antológico de textos que recopiló Lluís Duran y Ventosa —hijo de Manuel Durán y Bas y vinculado siempre a la Lliga Regionalista—, que en pleno franquismo dio una semblanza de Torras y Bages, Maragall y Cambó, a los que situó bajo la perspectiva de *La actitud tradicional en Cataluña*. En aquella ocasión, en 1961, se recuperaba el texto «Cataluña ante Castilla», una conferencia pronunciada por Cambó en el Círculo Mercantil de Sabadell y publicada en *La Veu de Catalunya* el 21 de marzo de 1908. En aquel parlamento, elaborado todavía bajo los efectos del desastre de 1898, Cambó se alejaba del separatismo reclamando un régimen de autonomía local, a fin de atenuar el centralismo estatal. Además, Cambó veía en el regionalismo —tema de otro texto que data de 1911— un factor de la Restauración, e instaba a los catalanes a intervenir en la política general a la vez que insistía en la viabilidad de la Mancomunidad catalana, que surgió tres años más tarde y que perduró hasta 1923. De manera inequívoca, a la altura de 1961 —esto es, en una España franquista—, Durán y Ventosa incluyó *Por la concordia*, obra que lleva el prólogo firmado en 1927, cuya versión catalana apareció en 1930.

De alguna manera, el anhelo de concordia fue uno de los lugares comunes de los años veinte y treinta del siglo pasado. Así Luis de Zulueta —otro vaso comunicante entre la Institución y Cataluña— se refirió en 1930, desde las pá-

ginas de *El Sol*, a la «concordia hispánica», mientras que Joan Estelrich —siempre próximo a Cambó— sostenía una posición similar con el apoyo decidido de Ángel Ossorio y Gallardo. De ahí que Estelrich defendiese que el catalanismo es hispanista —«un catalanismo unido al destino cívico de España» (Estelrich, 1932: 185)— en el marco general de la «cultura por la concordia». Pues bien, daba la impresión de que la concordia había de sustituir a «la política asimilista que la España castellana ha seguido en Cataluña», lo que situaba el separatismo catalán como «la contrapartida del asimilismo castellano» (Durán y Ventosa, 1961: 296 y 305). Por consiguiente, la concordia aparecía como una especie de alternativa entre la asimilación y el separatismo, y en aquellos años —a finales de la dictadura de Primo de Rivera— se exigía la «acción de los intelectuales castellanos y catalanes para hacerla posible y fácil». Desde este prisma, la «acción coincidente de intelectuales castellanos y catalanes» se convertía en la condición de posibilidad para la acción política, con la mirada puesta en el iberismo. «El ideal colectivo, el único ideal colectivo que puede forjar una Gran España, es el que la geografía y la historia nos señalan: el iberismo» (Durán y Ventosa, 1961: 342).

No hay duda de que la figura de Cambó concita —hoy como ayer— disputas y controversias. En cualquier caso, el llamamiento que hizo a los intelectuales debió de ser oído por Pedro Laín Entralgo, que se encargó de la edición de *Por la concordia* que lanzó Alianza Editorial en 1986. Aquellos eran tiempos de transición y de conciliación, hasta el punto de que la tradición liberal de Laín puede ligarse a la observada por Vicente Cacho Viu. Cada uno a su manera, abogaron por el espíritu de concordia y por la intervención de los intelectuales en el debate sobre el encaje de Cataluña en España. De hecho, Cambó —al reclamar el ideal del iberismo— establecía un horizonte para que la conciliación no fuese solo entre el centro y la periferia catalana, sino también entre las dos Españas que entraron en conflicto bélico durante la Guerra Civil. No en balde, en 1937 vio la luz en Turín *Per la concordia spagnuola: la Catalogna nella Spagna e l'ideale ibérico*.

En esta misma línea de la concordia podemos situar a Guillermo Díaz-Plaja (1909-1984), que bebió de las fuentes institucionistas siendo alumno de Cassià Costal —el «Cossío catalán»— en la Escuela Normal de Gerona. Podemos añadir que Díaz-Plaja veló sus armas como profesor novel en el Instituto Escuela de Barcelona, que dirigía Josep Estalella, en el parque de la Ciudadela de la Ciudad Condal durante los años republicanos, abierto a imagen y semejanza del madrileño. Díaz-Plaja califica aquel centro educativo como «entusiasta trasplante de la pedagogía admirable y a la vez ingenua de don Francisco Giner» (Díaz-Plaja, 1966: 134).

En el caso de Díaz-Plaja —académico de la Lengua Española desde 1967, al ocupar el sillón que dejó vacante Azorín— la expresión «concordia» queda sustituida por la de «pontificar», esto es, establecer puentes entre Barcelona y Madrid, entre Castilla y Cataluña. No en vano, en uno de sus textos de recuerdos —*Retrato de un escritor* (1978)— Guillermo Díaz-Plaja titula uno de sus apartados con la siguiente expresión: «Barcelona-Madrid. Una voz en busca de diálogo» (Díaz-Plaja, 1978: 275-278). No por azar, Díaz-Plaja dedica un capítulo de sus memorias —titulado de manera clarividente con un «pudimos entendernos»— a recordar los contactos entre los intelectuales madrileños y catalanes de fines de la década de los veinte, cuando, en medio de un ambiente de vanguardia, *La Gaceta Literaria* que dirigía Ernesto Giménez Caballero —que poco después giraría hacia el fascismo— patrocinó una Exposición del Libro catalán en la Biblioteca Nacional de Madrid (1927).

En realidad, las relaciones entre los intelectuales castellanos y catalanes estuvieron jalonadas por tres fechas históricas: 1924 con el manifiesto de los escritores castellanos en defensa de la lengua catalana ante la política del Directorio Militar de Primo de Rivera, la Exposición del Libro catalán en Madrid de 1927 y la visita a Cataluña de los intelectuales castellanos en 1930. Aquellos contactos —que Joaquín Ventalló (1976) estudió con detenimiento— calaron en un joven Guillermo Díaz-Plaja, impresionado por los parlamentos pronunciados en 1930 en el Hotel Ritz de Barcelona por Ramón Menéndez Pidal y Gregorio Marañón, aunque el discurso más brillante fue del de Ortega y Gasset.

Si repasamos la dinámica de tales eventos observamos la presencia en todos ellos del nombre de Luis Bello, que firmó el manifiesto de 1924, formó parte de la comisión encargada de la organización en Madrid de la exposición de 1927 y viajó en marzo de 1930 a Barcelona en los trenes expresos procedentes de la capital que trajeron a la Ciudad Condal un nutrido grupo de intelectuales capitaneados por don José Ortega y Gasset. A lo largo de su vida —trunca da en las postrimerías de 1997—, también Vicente Cacho Viu se sintió comprometido con la tradición de una España liberal que tuvo en Francisco Giner de los Ríos y José Ortega y Gasset a sus dos más egregios representantes. A su entender, la filosofía orteguiana no es más que la consecuencia lógica del institucionalismo gineriano, ya que —al decir de Cacho— don Francisco Giner de los Ríos acertó en su ancianidad a «ver en Ortega el continuador esencial, antes incluso que los discípulos inmediatos, de su empeño por implantar en España la moral de la ciencia como fundamento» (Cacho Viu, 2000: 53).

Por lo demás, y desde su posición como académico de la lengua española, Díaz-Plaja parte del supuesto que «dialogar es humanizar», con lo que se abre la posibilidad de establecer puentes entre el centro y la periferia. Y ello con el

deseo de que el acento catalán se dejase oír en la Academia, en una línea de actuación que apela a autores como Maragall, Gaziel y Espriu, frente a los radicalismos de ambos bandos, que impiden la tarea de levantar puentes, con lo que se desmarca tanto de los «intransigentes de aquí y los expulsionistas de allí», en el hercúleo intento de construir canales de diálogo a través de la cultura (Díaz-Plaja, 1966: 162).

LA INSTITUCIÓN Y EL MOVIMIENTO DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

A decir verdad, no siempre la historiografía de la educación ha coincidido en su valoración sobre la dependencia de Cataluña respecto a Madrid. Para algunos, la renovación pedagógica fue una empresa autóctona, sin contactos ni vasos comunicantes con la capital de España. Para otros —aquellos que por lo común defienden el encaje del Principado en el marco del Estado— las cosas son diferentes, posición que recuerda la defendida por sectores liberales que veían en España la posibilidad de la «unidad en la variedad», un tópico del organicismo armónico del krausismo, asumido por la Institución Libre de Enseñanza.

Tanto es así que, desde los inicios del siglo xx, se detectan como mínimo —y las referencias corresponden al ámbito catalán— dos líneas contrapuestas de interpretación en torno al concepto de «renovación pedagógica». Mientras unos autores —entre los que destaca Alexandre Galí con su monumental *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: de 1900 a 1936*— han elaborado una argumentación al margen del referente español, acentuando los aspectos diferenciales y específicos, otros protagonistas —y aquí cabe citar a Joaquín Xirau— procuraron situar la realidad intelectual y pedagógica catalana dentro de la perspectiva hispánica. No por casualidad, Galí acusó a Joaquim Xirau de imitar y seguir los pasos de la escuela filosófica madrileña —aquella que representaba el binomio institucionista y orteguiano—, y llegó a afirmar que, aunque fuese un hijo de la Universidad de Barcelona, se crio «fuera del ambiente filosófico genuinamente catalán».

Al fin y a la postre, el movimiento catalán de renovación pedagógica —un referente histórico de primer orden para la reconstrucción nacional de Cataluña— conoció entonces uno de sus momentos más álgidos, y los principios institucionistas inspiraron diversas reformas educativas: desde el Presupuesto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona (1908) hasta la implantación del Instituto-Escuela del Parque de la Ciudadela, abierto en 1932 a imagen del creado en

Madrid en 1918. Justamente el doctor Josep Estalella —que asumió la dirección del Instituto-Escuela barcelonés— había pasado anteriormente por el Instituto-Escuela de Madrid, del que fue director durante un breve periodo de tiempo. Además, y para confirmar la existencia de estos vínculos, no podemos dejar de mencionar que el Instituto-Escuela que se abrió en Sabadell —en 1936— fue designado con el nombre de M. B. Cossío.

A nuestro entender, todo ello hubiera sido imposible sin el papel activo de la Junta para Ampliación de Estudios que desde 1907 concedió ayudas y becas a muchos maestros catalanes —sobre todo gerundenses— para que estudiaran en el extranjero. No en vano, Cassià Costal —director de la Escuela Normal de Gerona, primero, y de la Escuela Normal de la Generalitat de Cataluña después— recibió el apelativo de «el Cossío catalán», lo que confirma la sintonía existente entre Madrid y la periferia catalana, sobre todo gracias a los canales institucionistas, que —como trasluce el epistolario entre Xirau y Cossío (Llopart, 2002-2003)— fueron los que consiguieron que la pedagogía entrara en la universidad. No son ajenas a este clima y sintonía las buenas relaciones tejidas entre unos y otros en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, abierta en 1909.

No cabe la menor duda de que la interpretación histórica de aquel movimiento de renovación —que tiene un claro punto de referencia en el Presupuesto de 1908 (que defendía una escuela laica, en régimen de coeducación y en lengua catalana)— ha oscilado siempre entre dos polos. De un lado, aquellos que han visto en el movimiento de renovación el resultado de un conjunto de influencias exteriores (los ideales de cultura inglesa con su modelo del *gentleman*, la tradición psicopedagógica de Ginebra, la pedagogía de las ciencias del espíritu alemana, las corrientes psicotécnicas a favor de la orientación profesional, el pragmatismo norteamericano, etc.) que se aclimataban en Cataluña gracias al esfuerzo e iniciativa de los maestros, que no solo adaptaban sino que también ensayaban de una manera original y creativa, siempre con independencia de los cenáculos institucionistas. Por otra parte, también se dan aquellos que han puesto el acento en las relaciones peninsulares, en especial, los ligámenes con el núcleo institucionista de Madrid y la Junta para Ampliación de Estudios. En este segundo caso, se destacan los vínculos del resurgir de la Cataluña del primer tercio del siglo xx con la Edad de Plata de la cultura española, así como los vasos comunicantes existentes entre Madrid y Barcelona en ambas direcciones, tal como hemos indicado anteriormente.

Como es fácil suponer, ambos modelos interpretativos corresponden a dos enfoques bien contrastados, ya que, si los primeros han sido reacios a aceptar cualquier posible vínculo con la cultura española (negando incluso las relacio-

nes con la Institución Libre de Enseñanza), los segundos —aquellos que de una u otra manera pueden considerarse discípulos de Giner y Cossío— buscaron el encaje de Cataluña en el mundo sin romper sus lazos con España. Además, el contexto republicano y la discusión del Estatuto de Autonomía catalán en las Cortes republicanas (1932) propiciaron el entendimiento entre los núcleos institucionistas, capitaneados por Luis Bello, y un sector progresista de la intelectualidad catalana que mostraba sus simpatías hacia Francisco Giner de los Ríos. Bello, que presidía la Comisión del Estatuto de Autonomía de Cataluña en las Cortes republicanas, no confiaba en un Estado fuertemente centralizado al modo jacobino, sino en un régimen autonómico que no perdía de vista la vieja tradición federalista (Pi y Margall) y que, en última instancia, recordaba el organicismo armónico del krauso-institucionismo, visión con la que coincidía buena parte de la intelectualidad catalana (Xirau, Campalans, Roura-Parella, etc.). «Porque don Francisco», escribe Pijoan, «era amado en Cataluña como ningún otro hombre en España, y era amado precisamente porque los catalanes sabían que el buen viejo los amaba con toda su alma, hasta por sus propios defectos» (Pijoan, 2002: 74).

Mientras que el debate en las Cortes del Estatuto de Cataluña, en la primavera de 1932, comportó un distanciamiento de los intelectuales catalanes respecto de la personalidad de José Ortega y Gasset, mantuvo el acercamiento hacia los elementos institucionistas. Más de una vez, en medio de aquellos debates a menudo crispados, las posiciones orteguianas fueron contestadas por los diputados catalanes sacando a relucir el nombre de Francisco Giner. Así se expresaba Rafael Campalans el 27 de julio de 1932, durante el debate relativo a la cuestión de la enseñanza: «Aquí hemos venido a estudiar, a examinar, a enjuiciar la forma de resolver la cuestión catalana un grupo de hombres de Cataluña, que nos sentimos hijos espirituales de esta generación formada por aquel gran hombre que aquí se ha mencionado: don Francisco Giner» (Balcells, 1985: 367).

Entre los hijos pedagógicos de Francisco Giner destaca Joan Roura-Parella —discípulo de Cossío y Xirau—, quien en 1954 —cuando ya se había instalado definitivamente en Estados Unidos— declaraba que la «Humanidad sin nacionalismo es vacía, mientras que la nacionalidad sin Humanidad es ciega». Unos años antes, en las palabras preliminares a su libro *Educación y ciencia*, publicado en el exilio en 1940, Roura-Parella —que había pasado seis años en Madrid— escribió que en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona —que tuvo que abandonar a fines del mes de enero de 1939 al marchar hacia el exilio, acompañando al poeta Antonio Machado—, «en esta comunidad de trabajo saturada de amor y de respeto, hemos querido ver la herencia de un español venerable, gran maestro de la conciencia nacional, D. Manuel Bar-

tolomé Cossío, quien años atrás nos enseñó, con el ejemplo y la doctrina, en él maravillosamente unidos, difícil y rara virtud: el respeto sagrado a la persona» (Roura-Parella, 1940: XI).

Todo indica que el organicismo armónico krausista —con su fórmula de la «unidad en la variedad»— sirvió para dar soporte ideológico a este planteamiento, el cual, sin renunciar a su vocación nacionalista, se fusionaba en el contexto internacionalista de un cosmopolitismo que incluía Cataluña y España en un todo global que coincidía —a grandes rasgos— con la idea de humanidad (Goethe, Humboldt, Krause), cuyos ecos también se dejaron sentir en la reforma educativa de la Segunda República. En esta dirección, Joaquim Xirau recuperó en 1931 la figura pedagógica de Fichte, que en aquellos momentos importaba no tanto por su visión nacionalista sino por su perspectiva cosmopolita, y lo presentó como el pensador más representativo de la mentalidad humanista iniciada por el Renacimiento.

Naturalmente, la cultura catalana —al beber en las fuentes del romanticismo— también ha destacado los aspectos identitarios. En ocasiones se ha afirmado lo propio a la vista de modelos extranjeros, ya sea del federalismo suizo o del norteamericano (Valentí Almirall). Se trataba de una opción republicana y federal que —en algunos momentos— pareció encontrar su norte en la unidad de los pueblos hispánicos, incorporando Portugal a una nueva Iberia que había de ser punto de encuentro y convivencia. Ahora bien, aquellos sueños iberistas —alentados por Joan Maragall— no acabaron de cuajar, y surgieron planteamientos autonomistas e, incluso, separatistas (Martínez-Gil, 1997). Los ejemplos de Irlanda y de la República Checa dejaron su impronta en un modelo culturalista, preocupado por conseguir la nacionalización de Cataluña a través de la literatura y la educación. Así, la imagen de Bohemia, al defender su lengua y sus escuelas frente a la influencia alemana, caló hondamente en una Cataluña que veía con buenos ojos los esfuerzos del pueblo checo por mantener sus señas de identidad. Recordemos que, en el campo de la educación física, el pueblo checo generó el movimiento gimnástico de los *sokols* (halcones), fundado en 1862 por Miroslav Tyrš, que también influyó en Cataluña (Rovira i Virgili, 1914). A fin de cuentas, mosén Albert Bonet —después de su viaje pedagógico a Europa— promovió los *falcons* en Cataluña, en una historia de larga duración que perdura hasta hoy (Bonet, 1931).

En cualquier caso, durante los años de la Segunda República también se detecta la presencia de otro tipo de aspiraciones que defienden el encaje de Cataluña en España. Aquí cabe recordar la probabilidad de que la idea de restaurar la Generalitat republicana en 1931 se deba a Fernando de los Ríos, que entre 1902 y 1906 vivió en Barcelona. Su propuesta —si es cierta— debió con-

tar con los buenos oficios de Joaquim Xirau en las convulsas horas que siguieron al 14 de abril de 1931. Siempre quedará en el aire saber si realmente fue Fernando de los Ríos quien propuso la restauración de la Generalitat para asegurar el encaje de Cataluña en la república española. Más allá de la anécdota, da la impresión de que en aquellos momentos era posible el sueño de un *Kulturkampf*—a manera de una *paideia* republicana situada bajo la protección de Goethe, tal como se desprende de la antología escolar que la Generalitat de Cataluña promovió en 1932— que estableciera puentes de diálogo entre Barcelona y Madrid —y viceversa— gracias a las élites intelectuales existentes en ambas ciudades.

HACIA UNA HISTORIA CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN

Desgraciadamente, la corriente historiográfica de corte liberal parece que ha quedado un tanto truncada, como mínimo en los ambientes catalanes. Sea como fuere, una de las constantes de esta tradición liberal ha sido la importancia que ha conferido a los aspectos intelectuales, lo cual ha permitido establecer conexiones entre la historia intelectual y la historia de la educación. Tanto es así que podemos aventurar que, en un contexto historiográfico postsocial, la historia conceptual puede reavivar el campo de la historia de la educación hasta el punto de recoger el testigo de la historia intelectual y, por ende, proceder a los análisis de los conceptos al margen de cualquier posición apriorística. «El estudio del lenguaje, en tanto que patrón de significados, deviene así núcleo central y objeto primordial de cualquier trabajo de investigación histórica. Es por ello [por lo] que la reconstrucción de la genealogía histórica de los conceptos reguladores de la vida social se ha convertido, en los últimos años, no solo en una tarea prioritaria de investigación, sino en el fundamento mismo de la teoría social de la historia» (Cabrera, 2005: 52). Al optar por la historia conceptual, la historia de la educación se distancia de la historia social de ascendencia marxista y, a su vez, se desmarca de la tradicional historia de la pedagogía de cuño idealista. Se abre así un amplio abanico de posibilidades, ya que asume aspectos de ambas tendencias.

No es el momento de ocuparnos extensamente de las relaciones entre la historia conceptual y la historia de la educación, cosa que ya hemos hecho en otro lugar (Vilanou, 2006; Vilanou y Laudo, 2014). Con todo, lo que sí consideramos oportuno es significar algunos aspectos de estos vínculos, sobre la base de la *Begriffsgeschichte* que privilegia la semántica histórica y su compleja articulación a través de los diferentes estratos temporales. Y, si bien no dispo-

nemos del espacio para describir con detalle el proceso de su recepción en España, bueno será apuntar que la aclimatación de la historia conceptual se inició después de la caída del Muro de Berlín (1989) y de la desintegración de la Unión Soviética (1991), y que Joaquín Abellán (1991) fue uno de los primeros autores que dio cumplida cuenta de sus principales características.

Sin embargo, la puerta de entrada de la historia conceptual fue la tardía traducción el año 1993 de *Futuro pasado* de Reinhart Koselleck, un libro que había aparecido en 1979. De hecho, tal retraso no ha de extrañar si tenemos en cuenta que *Verdad y método*, la emblemática obra de Gadamer publicada en 1960, también tuvo que esperar varios años, hasta 1977, para que se tradujese al español. En realidad, la historia conceptual ha cabalgado entre la filosofía y la historia, y a partir de Koselleck ha adquirido una orientación interdisciplinar. Su presencia se ha dejado sentir en diferentes campos sectoriales de la historia, por ejemplo, en la historia política y en la del derecho, e incluso en la historia general, mientras que no ha sucedido lo mismo en el ámbito de la historia de la educación. En este punto hay que recordar que, desde hace unas décadas —cuando se abandonó la antigua historia de la pedagogía—, da la impresión de que la comunidad de los historiadores de la educación se ha mostrado un tanto reacia a cualquier connotación que la pudiese vincular a la vieja historia de las ideas, ligada de una u otra forma al idealismo hegeliano. Y ello ha reportado una deriva de la historia de la educación hacia metodologías y planteamientos históricos —extraídos de la historia general—, lo cual ha repercutido negativamente en nuestra disciplina, que, en más de una ocasión, ha acabado por orillar aquellos aspectos estrictamente culturales y pedagógicos.

Con independencia de las diferencias existentes entre la historia conceptual y la historia de las ideas —los conceptos no son magnitudes eternas y atemporales, como se suponía que sucedía con las ideas—, hay que aceptar que ambas —la historia de las ideas y la historia de los conceptos— poseen cierto aire de familia. A pesar de los esfuerzos de Koselleck por mantener las distancias, la historia conceptual puede considerarse una evolución de aquella historia de las ideas que había quedado obsoleta al ser superada por la lógica de los acontecimientos. Tampoco hay que perder de vista que la historia de la pedagogía se había construido con el soporte de la historia de las ideas (*Geistesgeschichte*) y del historicismo (Dilthey) y, por consiguiente, al amparo de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) o ciencias de la cultura (*Kulturwissenschaften*). No ha de extrañar, por tanto, la identificación entre espíritu y cultura, ya que estas ciencias —frente a las ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*), que buscan explicaciones— se constituyen en la historia y, a su vez, estructuran el mundo histórico con sus contribuciones espirituales y cultu-

rales, que —a lo sumo— pueden ser comprendidas con la ayuda de la hermenéutica. Desde esta óptica, la historia de la pedagogía —bien representada en España por Lorenzo Luzuriaga, discípulo de Ortega y Gasset— tenía que rastrear forzosamente ese mundo histórico-espiritual que, en contacto con la cultura, genera y determina los ideales educativos de cualquier época.

Si bien las ciencias del espíritu mantuvieron su vigencia en otras latitudes, la cosa fue distinta en España ya que, aunque la filosofía orteguiana manifestó cierta simpatía por Dilthey y Julián Marías tradujo algunas de sus obras, no es menos verdad que, durante la primera época del franquismo, fueron constantes las críticas a la pedagogía de las ciencias del espíritu, debido a su ascendencia luterana. De hecho, la publicación del grueso de la obra de Dilthey en español fue una iniciativa de los intelectuales transterrados a México, quienes —por boca de Juan Roura-Parella— propusieron al Fondo de Cultura Económica su traducción, cosa que hizo Eugenio Imaz en apretadas jornadas de trabajo. Por su parte, Lorenzo Luzuriaga —poco después de refugiarse en Argentina— procedió a la traducción del volumen noveno de las obras completas de Dilthey, *Gesammelte Schriften* (editado en Leipzig, Teubner, 1934), dedicado a la Pedagogía (*Pädagogik: Geschichte und Grundlinien des Systems*), que incluía dos partes, la Historia y la sistemática de la Pedagogía, y que partía del supuesto de que el ideal de educación de un pueblo depende siempre de su ideal de vida (Dilthey, 1940 y 1942).

Pronto, empero, las cosas cambiaron. Hacia 1960 la historia de la educación se emancipaba de la historia de la pedagogía y daba paso a una disciplina que, renunciando expresamente a su ascendencia filosófico-pedagógica, adoptó los métodos de la historia —de la *nouvelle histoire*, para ser más exactos— que se habían nutrido de la renovación historiográfica derivada de la escuela de los *Annales*. En medio de este proceso de cambio de paradigma —la sustitución de la historia de la pedagogía por una emergente historia de la educación de significación social— se produjo una especie de paradoja, ya que, mientras se consumaba el desmantelamiento de la historia de la pedagogía, se producía el despertar de la historia conceptual, cuyos primeros pasos en el ámbito de la filosofía hay que situarlos precisamente en la década de los sesenta del siglo pasado. En virtud de este proceso, la historia de la educación abandonó su interés por el pensamiento y las ideas pedagógicas, tendencia que parece haber desaparecido últimamente al socaire de la nueva historia cultural, emparentada con la historia de las mentalidades y que —a nuestro entender— también ha sido receptiva, o debería serlo, a las aportaciones de la historia conceptual que se ha mostrado crítica con la antigua historia de las ideas, «en tanto que estas se mostraban como baremos constantes que solo se

articulaban en diferentes configuraciones históricas sin modificarse esencialmente» (Koselleck, 1993: 113).

Por su propia naturaleza, la nueva historia cultural —para algunos, una de las manifestaciones de la historia postsocial— no puede ser insensible a las cuestiones lingüísticas, de manera que, además de interesarse por la evolución de los conceptos, resalta la centralidad de las narrativas como una consecuencia del «giro narrativo» que se ha producido en el mundo historiográfico. Parece evidente, pues, que en este contexto historiográfico postsocial la historia conceptual permite un nuevo tratamiento de los discursos pedagógicos que habían quedado un tanto devaluados en el campo de la historia de la educación. Está claro que la relación entre la historia conceptual y la historia de los discursos presenta ciertas dificultades, ya que, si para algunos la primera depende de la segunda, Koselleck señala que cada una depende de la otra: un discurso necesita conceptos básicos para expresar aquello de lo que está hablando y viceversa, esto es, el análisis de los conceptos precisa del auxilio de la historia de los discursos. En consecuencia, ambos aspectos —el conceptual y el discursivo— se implican mutuamente, con lo que se superan también las limitaciones de la vieja historia de las ideas que separaba ambas dimensiones. Quizá este cruce de caminos —una historia de la educación abierta a la semántica conceptual y sensible a la articulación de los diferentes discursos pedagógicos— puede significar un nuevo punto de arranque para activar nuestra disciplina en un momento en que las discusiones teóricas y epistemológicas no cesan, lo cual demuestra que estamos lejos de concluir aquel «combate por la historia» que anunció Lucien Febvre.

Hasta ahora, la historia conceptual no se ha aplicado a la historia de la educación de una manera concienzuda y sistemática, aunque las posibilidades de aplicación son tan inexploradas como infinitas. Una historia conceptual de la educación debe atender a los aspectos de concepto y del discurso, porque el futuro de la historia de la educación depende también de la adopción de estrategias de análisis del discurso, es decir, de aquella totalidad significativa que puede estar constituida por componentes de carácter lingüístico y extralingüístico. Por ello, hay que dar un paso más allá de los conceptos, a fin de que el bagaje de la *Begriffsgeschichte* alumbré una historia del discurso (*Diskursgeschichte*) sensible a las cuestiones intelectuales y culturales sin caer en los excesos de la clásica historia de las ideas, e incorpore asimismo una visión social alejada de las exageraciones de la historia materialista.

A grandes rasgos, nuestra propuesta puede entenderse como una solución al dilema planteado entre la antigua historia de la pedagogía excesivamente idealista y la moderna historia de la educación desmesuradamente atomizada

—una historia en migajas, de acuerdo con la feliz expresión de Dosse— según las tendencias de la «nueva historia» que han destacado sobremanera los aspectos sociales. Por tanto, defendemos la viabilidad de una historia de la educación que —sin olvidar los actores y las prácticas educativas, ni las instituciones ni los contextos sociales— resalte los conceptos y los discursos pedagógicos. Se perfila así un reto incuestionable para la reflexión histórico-educativa, la cual, a pesar de todos los avatares disciplinares, quizá no debiera haber liquidado los lazos que la unían con su hermana mayor, esto es, la historia de la pedagogía, denostada en ocasiones un tanto arbitrariamente más por motivos ideológicos que por fundamentadas razones epistemológicas y metodológicas. Optamos, pues, por una vía que desea salvar la dimensión intelectual de la tradición historiográfica liberal y que, por ende, acude a la historia conceptual para orillar también las simplificaciones de la historia social hoy superada por la misma dinámica histórica que, después del giro postsocial, ha actualizado la historia cultural.

APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA «RENOVACIÓN PEDAGÓGICA»

Es bien sabido que uno de los conceptos que más importancia han adquirido dentro del panorama de la historia de la educación en Cataluña ha sido el de «renovación pedagógica», que no se puede entender en un sentido unívoco sino plural, ni tampoco como un proceso evolutivo lineal sin cortes ni rupturas. Es obvio que el análisis conceptual de la «renovación pedagógica» —que hinc sus raíces en los últimos años del siglo XIX— surge no solo con la voluntad de conocer un proceso histórico, sino que también incluye el deseo de cambio de la realidad educativa. En cualquier caso, este movimiento de renovación tampoco puede deslindarse de la propia dinámica social y, muy especialmente, del compromiso de las distintas instancias y los diferentes agentes en la mejora de la educación. La apertura en 1901 en Barcelona de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia fue uno de los hitos que jalonan un proceso de larga duración —una verdadera narrativa pedagógica, que va más allá de los discursos pedagógicos— que es receptivo a los aportes de los distintos grupos sociales, sean del color e ideología que sean. En efecto, la modernización pedagógica constituye una narrativa de larga duración en la que —sin olvidar los contactos a diferentes niveles— intervienen todo tipo de agentes y protagonistas, desde la Iglesia católica a los grupos anarquistas, y en la que participan asimismo los diversos sectores burgueses, entre los que cabe destacar los vinculados a la Institución Libre de Enseñanza.

Resulta lógico, pues, que el concepto de renovación pedagógica incluya múltiples connotaciones, que se encuentran asociadas a un conjunto de hechos, personajes y experiencias pedagógicas que hacen progresar la educación globalmente considerada. Se trata, pues, de un concepto omnicomprensivo —una especie de cajón de sastre— que ha servido para designar un estado de ánimo y de opinión, hasta el punto de que se ha identificado con nociones similares como pueden ser «educación progresiva», «escuela activa» o «escuela nueva». Como es natural, este concepto de renovación pedagógica también se ha identificado con la idea de escuela catalana o escuela en catalán, e igualmente se ha teñido de connotaciones políticas, de manera que se han acentuado las concomitancias entre la renovación pedagógica y los valores democráticos y se ha configurado una educación abierta, plural y democrática, en sintonía con los principios del pragmatismo de Dewey. Pero insistimos en que el concepto va más allá de los discursos —y, por tanto, no se puede circunscribir únicamente al pragmatismo—, de modo que constituye una auténtica y verdadera historia de largo alcance que transita a través de los distintos discursos (idealismo, positivismo, psicologismo, socialismo, anarquismo, etc.) que dan sentido a la narrativa pedagógica de la modernidad.

La diversidad de significados nos sitúa indistintamente ante una pedagogía científica, una opción ideológica o una posición ética, y, del mismo modo, nos remite a teorías filosóficas o a prácticas educativas innovadoras. De tal suerte que la multiplicidad de significados aconseja recurrir a la historia conceptual a fin de proceder a un abordaje interdisciplinar que huya de la simplificación de una historia de las ideas que defina los conceptos como algo estable, permanente y unidimensional. Tal como venimos indicando, la historia conceptual —aplicada a la historia de la educación— nos invita a utilizar una metodología que, partiendo de la lectura y de la interpretación de los textos, combina el estudio de los significados de las palabras con la pluralidad de denominaciones que utilizan para describir los mismos fenómenos. Ahora y aquí, procedemos a una aproximación conceptual de la «renovación pedagógica» a partir de algunos textos, entresacados de diferentes monografías donde se estudia la cuestión desde diversos puntos de vista. En realidad, estos materiales subrayan algunos elementos clave que están asociados al concepto y al proceso de renovación pedagógica. Por razones de espacio, nos limitamos a indicar que las fuentes utilizadas en el análisis del concepto han sido diversas respecto a la autoría y heterogéneas en cuanto al contenido y orientación, y corresponden a firmas significativas de la historia de la educación catalana (Maria Antònia Canals, Jaume Carbonell, Salvador Domènech, Joan Florensa, Josep González-Agàpito, Francesc Imbernón, Salomó Marquès, Jordi Monés, Antoni Tort, etc.) y de

historiadores del ámbito internacional que, desde una perspectiva más general, han abordado la historia del movimiento de la Escuela Nueva (Daniel Hameline, Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoye, etc.) (Soler Mata, 2009).

El análisis de estos textos nos permite configurar una síntesis de los elementos que conforman el concepto «renovación pedagógica» que desmenuzamos. Pensamos que los diferentes elementos se pueden sistematizar en tres categorías o niveles: en primer lugar, se han detectado factores que articulan y vertebran el proceso de renovación pedagógica, que definen el marco y que, obviamente, lo relacionan con el contexto externo; en un segundo nivel encontramos los rasgos significativos que hacen referencia al contexto institucional de la escuela; y, finalmente, la tercera categoría se define con los elementos que llenan de contenido el programa o los programas escolares renovadores.

Partiendo de estas tres categorías, podemos perfilar la siguiente síntesis:

a) Elementos vinculados con el contexto externo (social, político y cultural):

- recuperación de la lengua y la cultura propia
- regeneración social y política
- reconstrucción nacional – recuperación de la identidad nacional
- construcción de una sociedad democrática
- voluntad de construir una escuela para todos
- democratización de la enseñanza
- educación orientada al futuro
- calidad de la enseñanza

b) Elementos relacionados con el contexto institucional:

- modelo escolar nuevo/renovador
- escuela moderna, abierta, de calidad pedagógica y libre
- autonomía y democracia dentro de la escuela
- catalanidad de la escuela – escuela catalana
- atención a la pluralidad – modelo de amplio alcance social
- escuela nueva

c) Elementos relacionados con el programa pedagógico:

- renovación metodológica
- libertad del niño
- el niño como centro y motor de la propia educación
- escuela activa – educación activa o funcional
- relación entre escuela y medio

- contacto con la vida – compromiso con la realidad social y cultural del país
- vínculo constante entre teoría y práctica
- ensayo y realización práctica
- reflexión sobre la práctica

La revisión de estos elementos nos lleva a cuestionar el sentido y significado de la renovación pedagógica en el contexto catalán del siglo xx, el cual, sin ningún tipo de duda, está configurado por diversas *confluencias*, pero también por algunas *divergencias*. Justamente en este punto procede referirnos a la cuestión de la existencia de los rasgos distintivos de la renovación pedagógica catalana en su relación con el resto de España. Es evidente que, en Cataluña, el peso de la sociedad industrial y el papel de la burguesía y, por otra parte, los conflictos socioculturales y las aspiraciones nacionales han configurado un proceso de renovación pedagógica como cruce de vías diversas y posibilidades múltiples que, incluso, algunos historiadores de la educación han considerado con una visión más estatal que periférica (Julio Ruiz Berrio, 1998; María del Mar del Pozo Andrés, 2003-2004).

En el trabajo citado, la profesora María del Mar del Pozo Andrés se interroga sobre el verdadero alcance del movimiento de la Escuela Nueva en España. Para ello reconstruye una visión global y, a la vez, destaca la singularidad de algunos procesos específicos como el desarrollo en el ámbito catalán. Sus conclusiones, que bien pueden interpretarse en un sentido desmitificador que compartimos, corroboran el carácter poliédrico y complejo —«un movimiento de individualidades [...] con ausencia de líneas comunes»— de un proceso que, como consecuencia, requiere lecturas e interpretaciones desde ópticas diversas. También el profesor Julio Ruiz Berrio, en su artículo publicado en la revista *Histoire de l'Éducation*, intenta una aproximación global al proceso de renovación pedagógica que vive la educación española durante el primer tercio del siglo xx. En su aportación destaca algunos elementos singulares y diferenciales del contexto catalán, tanto en el estudio de las realizaciones prácticas como en el uso de las fuentes historiográficas, y atribuye una parte de la intensidad de las reformas catalanas al impulso del movimiento nacionalista. Conviene tener presente estos planteamientos, a fin de no perder de vista el contexto global (español, europeo e internacional) y situar en la propia realidad la aparición de algunos elementos específicos como la catalanidad de la escuela o la estrecha relación entre renovación pedagógica y reconstrucción nacional. En cualquier caso, el concepto de renovación pedagógica depende tanto de aspectos generales como de factores específicos, en sintonía con la realidad social más inmediata.

Esta aproximación conceptual se puede sintetizar en el siguiente cuadro, que intenta relacionar los tres niveles de análisis (contexto externo, contexto institucional y programa pedagógico) con las confluencias y las divergencias detectadas, las cuales, obviamente, han tenido también un carácter coyuntural, ligado a cada momento histórico:

RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	CONFLUENCIAS	DIVERGENCIAS
Con relación al contexto externo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción nacional • Reforma social y política • Educación orientada al futuro • Educación entendida como servicio público 	<ul style="list-style-type: none"> • Democratización de la enseñanza • Voluntad de construir una escuela para todos: educación pública
Con relación al contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo escolar renovador • Modelo democrático y participativo • Superación de los modelos escolares tradicionales • Escuela catalana • Escuela abierta • Autonomía escolar • Compromiso con la realidad social y cultural del país 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela racionalista y moderna • Escuela libre • Extensión de la escuela pública • Escuela unificada • Modelo de amplio alcance social • Atención a la pluralidad
Con relación al programa pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • El niño como centro y motor • Renovación metodológica • Escuela activa • Contacto con la vida • Relación escuela-medio • Ensayo y realización práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad del niño • Laicismo • Educación religiosa • Coeducación • Vínculo teoría-práctica

A pesar de las limitaciones de esta conceptualización, la síntesis nos ofrece algunas claves de interpretación del proceso que podemos concretar en los siguientes puntos:

- 1) La importancia del carácter de reconstrucción nacional o de reforma social y política que se ha otorgado a la educación y a la renovación pedagógica en sus diversas etapas del siglo xx.
- 2) La proyección de la educación como factor decisivo para orientar el futuro.
- 3) Las divergencias y contradicciones en el interior de los movimientos reno-

vadores en relación con algunos elementos básicos como la lengua, la escuela pública, la escuela unificada, el laicismo y la educación religiosa, y el pluralismo.

- 4) La diferenciación entre el carácter protagonista del niño dentro del proceso educativo y el grado de respeto a la libertad del mismo niño.
- 5) La importancia de vincular la educación y la escuela con el entorno social, natural y cultural.
- 6) La distancia política entre la consideración del carácter de servicio público de la educación y el acento en la democratización de la enseñanza.
- 7) El carácter eminentemente práctico de la renovación pedagógica, a menudo identificada con una simple renovación metodológica.

A la vista de este análisis, se puede colegir que la renovación pedagógica constituye un concepto que sintetiza el proyecto de modernización educativa, vinculada al progreso social y cultural. Por tanto, renovar la escuela y renovar la educación significan modernizar, dinamizar y, en algunos momentos, vivificar (dar vida) para acabar con la escuela tradicional y sus principios. En realidad, la renovación pedagógica fue impulsada en Cataluña desde posiciones diferentes y orientada en direcciones distintas, a veces incluso contrarias y opuestas. De ahí que, una vez realizado el análisis conceptual, se pueda hablar de confluencias y divergencias que confirman que el concepto de renovación pedagógica no es unívoco sino que está preñado de una gran riqueza semántica ya que aparecen elementos diversos en contextos diferenciados. Los más significativos son el regeneracionismo social y político impulsado por la burguesía; la lucha por la emancipación de la clase obrera; la reconstrucción de la identidad nacional en distintas fases históricas; el desarrollo de políticas propias por parte de algunas instituciones como la Mancomunidad de Cataluña (1914-1923) o algunos ayuntamientos; la ruptura que supuso la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930); el sueño de una república ilustrada y democrática; los enfrentamientos ideológicos y sociales; el impacto de la Guerra Civil (1936-1939); la represión política, cultural y educativa derivadas de la dictadura franquista; la necesidad de recuperar la identidad y la libertad; la reconstrucción cultural; la transición hacia un modelo de sociedad democrática; la democratización de las estructuras sociales y políticas y, evidentemente, del sistema educativo; y, en último término, los cambios culturales y sociales que se han dado en las décadas postreras. No hay, pues, una única renovación pedagógica en Cataluña sino —tal como hemos avanzado— diversas renovaciones pedagógicas, en el tiempo y en el contenido.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Es obvio que un trabajo como el que aquí presentamos no permite ni aconseja —por sus características— un cierre definitivo. Únicamente podemos aspirar a una conclusión momentánea que sirva de balance provisional y, a la vez, de compromiso de cara a un futuro inmediato. Al abrigo del magisterio recibido, hemos intentado situarnos en la perspectiva de una tradición liberal que, desde un punto de vista historiográfico, se ha distinguido por enfatizar la importancia de la historia intelectual. De hecho, esta manera de escribir la historia puso de manifiesto los lazos y las conexiones entre Cataluña y la Institución Libre de Enseñanza que, por diversas vías, favoreció el movimiento catalán de renovación pedagógica a lo largo de las primeras décadas del siglo xx, una renovación que —parafraseando al profesor Cacho Viu— constituye un factor de modernización no solo de Cataluña sino también de toda España. Naturalmente, la historia de la educación —en su deseo de alejarse de la historia de la pedagogía— relegó a un lugar secundario la historia de las ideas, con el correspondiente perjuicio para el estudio de los discursos y relaciones educativas, orillando en ocasiones el papel ejercido por instituciones (la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, por ejemplo), editoriales (la *Revista de Pedagogía*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, o la editorial Labor, administrada por los hermanos Sánchez Sarto) e intelectuales (las corrientes de pensamiento importadas del exterior, gracias al soporte de la Junta para Ampliación de Estudios). Faltos de una verdadera historia intelectual se ha hecho difícil mantener una historia comparada de la educación que analizase las corrientes e influencias que se han dado entre las distintas «provincias pedagógicas» de esta realidad —unitaria y, a la vez, plural y diversa— llamada España. No en balde, el profesor Cacho Viu vio la España de las autonomías más cerca de la propuesta del nacionalismo catalán —entendido como factor de modernización— que del centralismo heredado de la organización administrativa del Estado del siglo xix.

A veces da la impresión de que la historia de la educación se ha obstinado en afirmar apriorismos sin acudir a la necesaria contrastación histórica, negando de una manera un tanto pueril los contactos y préstamos entre las diferentes latitudes y, por ende, los vasos comunicantes entre el centro y la periferia. Como es lógico, las relaciones pedagógicas entre Cataluña y el resto de España —sobre todo con Madrid— se han resentido desde el momento en que la cuestión educativa se ha convertido en un tema más disputado ideológicamente que discutido rigurosa y científicamente. Ante esta situación, he-

mos recurrido a la historia conceptual, que puede servir para recuperar los valores de aquella historia de ascendencia liberal que buscaba resaltar los aspectos intelectuales del pasado histórico. En este sentido, cuando la historia de la educación acude a la historia conceptual —que centra su atención en el estudio de los conceptos, pero que no olvida el horizonte de los discursos ni la perspectiva de las narrativas pedagógicas— recupera parte de aquellos aspectos intelectuales que han sido olvidados, a la vez que profundiza en el análisis de un concepto hasta el punto de diseccionarlo en sus últimos elementos. De ahí que hayamos recurrido al concepto de «renovación pedagógica» para presentar —a manera de modesta proposición— las posibilidades que ofrece la historia conceptual para una historia de la educación que —más allá de la lucha ideológica— aspira a radiografiar el pasado pedagógico de una manera pormenorizada y precisa.

Actuando así, se puede inferir que la «renovación pedagógica» constituye un concepto de una gran riqueza semántica, cuyos contenidos se despliegan en diferentes niveles (contexto externo, institucional y pedagógico). Y, cuando los relacionamos con otras realidades culturales, presentan una serie de confluencias y, al mismo tiempo, de divergencias. Se trata, pues, de un trabajo que destaca lo común sin denigrar lo autóctono, que resalta las coincidencias sin negar las contribuciones específicas. Más allá de nomenclaturas, consideramos que la historia intelectual de ascendencia liberal y la historia conceptual de procedencia filosófica (Gadamer, Koselleck) mantienen sintonías hasta el punto de que, cuando muchos demandan una historia postsocial que destaque la importancia de la historia cultural, constituyen un horizonte de grandes posibilidades para la historia en general y la historia de la educación en particular. Si procedemos de esta forma, podremos adquirir la conciencia de que, al margen de especificidades propias y características, también surgen similitudes y convergencias entre los diversos conceptos, con independencia del lugar y del momento histórico. Quizá esta constatación —una verdad de perogrullo que a veces conviene traer a colación— permita mantener el debate y la discusión desde la amistad y el diálogo, tal como hicieron nuestros maestros liberales.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN, J. (1991). «Historia de los conceptos (*Begriffsgeschichte*) e Historia Social. A propósito del diccionario *Geschichtliche Grundbegriffe*». En S. Castillo (coord.), *La historia social en España. Actualidad y perspectivas*. Actas del I Congreso de la Asociación de Historia Social. Madrid, Siglo XXI, pp. 47-63.

- ARADA, R. (2009). «Hermenegildo Giner de los Ríos y la educación de la mujer». En C. Vilanou Torrano (coord.), *Doctor Buenaventura Delgado Criado, pedagogo e historiador*. Barcelona, Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 625-640.
- BALCELLS, A. (1985). *Rafael Campalans, socialisme català. Biografia i textos*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BELLO, L. (2002). *Viajes por las escuelas de Cataluña*. Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano Benito. Valencia, Tirant lo Blanch.
- BONET, A. (1931). *Un viatge de cara als joves*. Barcelona, Subirana.
- CABRERA, M. Á. (2005). «La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos». En M. Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 21-52.
- CACHO VIU, V. (1962a). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Rialp.
- (1962b). *Las tres Españas de la España contemporánea*. Madrid, El Ateneo.
- (1984). *Els modernistes i el nacionalisme cultural. Antologia*. Barcelona, La Magrana.
- (1989). «Proyecto de España en el nacionalismo catalán». *Revista de Occidente*, 97, pp. 5-24.
- (1997). *Revisión de Eugenio d'Ors: 1902-1930, seguida de un epistolario inédito*. Barcelona, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes / Quaderns Crema.
- (1998). *El nacionalismo catalán como factor de modernización*. Prólogo de Albert Mament. Barcelona, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes / Quaderns Crema.
- (2000). *Los intelectuales y la política. Perfil público de Ortega y Gasset*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- CAMBÓ, F. (1930). *Per la concòrdia*. Barcelona, Llibreria Catalònia.
- (1986). *Por la concordia*. Introducción de Pedro Laín Entralgo. Madrid, Alianza.
- CAPELLÁN DE MIGUEL, G. (2006). *La España armónica. El proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- DELGADO, B. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza y Cataluña*. Barcelona, Ariel.
- DÍAZ-PLAJA, G. (1955). *Veinte glosas en memoria de Eugenio d'Ors*. Barcelona, Publicaciones de la Sección de Prensa de la Diputación de Barcelona.
- (1966). *Memoria de una generación destruida (1930-1936)*. Prólogo de Julián Marías. Barcelona, Aymá.
- (1967). *La defenestració de Xènius*. Andorra, Editorial Andorra.
- (1978). *Retrato de un escritor*. Barcelona, Pomaire.
- (1981). *El combate por la luz (La hazaña intelectual de Eugenio d'Ors)*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1982). *Lo social en Eugenio d'Ors y otros escritos*. Barcelona, Cotal.
- DILTNEY, W. (1940). *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
- (1942). *Historia de la Pedagogía*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
- D'ORS, E. (2000). *Trilogía de la «Residencia de Estudiantes»*. Pamplona, Eunsa.

- D'ORS, J. P. (1987). «D'Ors, mi padre». *Razón Española*, VII, 21, pp. 7-27.
- DURAN Y VENTOSA, L. (1961). *La actitud tradicional en Cataluña*. José Torras y Bages. Juan Maragall. Francisco Cambó. Madrid, Rialp.
- ESTELRICH, J. (1932). *Catalanismo y reforma hispánica*. Prólogo de Ángel Ossorio y Gallardo. Barcelona, Montaner y Simón.
- FUSI, J. P.; NIÑO, A. (1997) (eds.). *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GALÍ, A. (1978-1986). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: de 1900 a 1936*. Barcelona, Fundació Alexandre Galí.
- GIBERT, R. (1991). «Hermanos enemigos: observaciones sobre las relaciones entre Eugenio d'Ors y José Ortega y Gasset». *Revista de Occidente*, 120, pp. 96-107.
- HERRERA ORIA, Á. (1976). *Meditación sobre España*. Introducción y sistematización por Juan Luis de Simón Tobalina. Madrid, BAC.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós.
- LAUDO, X.; VILANOU, C. (2013). «The philosophy of education in Catalonia in the 20th century: dialectics, synthetics and vitalists». *Journal of Catalan Intellectual History*, 6, pp. 115-131.
- (2014). «Los discursos pedagógicos en la España reciente». En T. Rabazas Romero (coord.), *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid, Síntesis, pp. 65-85.
- LLOPART, P. (2002-2003). «De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita». *Temps d'Educació*, núm. 27, pp. 419-437. Disponible en: www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126396 [consulta: 15/7/2016].
- MARTÍNEZ-GIL, J. (1997). *El naixement de l'iberisme catalanista*. Barcelona, Curial.
- PIJOAN, J. (2002). *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*. Introducción de Octavio Ruiz-Manjón. Madrid, Biblioteca Nueva.
- POZO ANDRÉS, M. del Mar (2003-2004). «La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núms. 22-23, pp. 317-346.
- ROURA-PARELLA, J. (1940). *Educación y ciencia*. México, La Casa de España.
- ROVIRA I VIRGILI, A. (1914). *La nacionalització de Catalunya*. Barcelona, Societat Catalana d'Edicions [reedición: Barcelona, Altafulla, 1979].
- RUIZ BERRIO, J. (1998). «La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX^e siècle à 1939». *Histoire de l'Éducation*, núm. 78, pp. 133-165.
- RUIZ-MANJÓN, O. (2008). *Fernando de los Ríos. Un intelectual en el PSOE*. Madrid, Síntesis.
- SOLER MATA, J. (2009) *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía. Disponible en: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2953/JSM_TESI.pdf;jsessionid=BB56CD07941DD720CA80560BE39BDA91?sequence=1 [consulta: 15/7/2016].

- VENTALLÓ, J. (1976). *Los intelectuales castellanos y Cataluña. Tres fechas históricas: 1924, 1927 y 1930*. Barcelona, Galba.
- VILANOU, C. (2005) (coord.). *Alexandre Sanvisens, pedagog i pensador*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- (2006). «Historia conceptual e historia de la educación». *Historia de la Educación*, núm. 25, pp. 35-70.
- (2012). «Juan Roura-Parella y la Institución Libre de Enseñanza: una vida a la sombra gineriana». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 87-88, pp. 89-108.
- (2013). «Cataluña y la Institución Libre de Enseñanza». En J. García-Velasco y A. Morales Moya (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas*, vol. 2: *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*. Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos, pp. 319-327.
- VILANOU, C.; LAUDO, X. (2014). «La historia conceptual en la historiografía de la educación: Hacia una historia del pensamiento pedagógico». *Encounters on Education*, vol. 15, pp. 161-180.
- VV. AA. (2008). *Buenaventura Delgado, historiador de la educación*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- XIRAU, J. (1998-2000). *Obras completas*. Barcelona, Anthropos, 4 vols.

EL DEIXANT INSTITUCIONISTA A CATALUNYA:
ISABEL VILÀ PUJOL (1843-1896)
I MARIA DELS ÀNGELS FERRER SENSAT (1904-1992),
DUES FIGURES NOTABLES
DE LA PEDAGOGIA CATALANA

CARLES BASTONS I VIVANCO
Universitat de Barcelona

Únicament per l'educació arriba
l'ésser humà a ésser humà.

IMMANUEL KANT

INTRODUCCIÓ JUSTIFICATIVA

A suggeriment del professor Conrad Vilanou, de la Universitat de Barcelona (a partir d'ara, UB), i també en emotiu record del Dr. Buenaventura Delgado, traspasat prematurament, i company meu en els ja llunyans anys universitaris, em plau redactar aquest article amb una doble motivació: per una banda, una dona de les meves terres gironines, Isabel Vilà i Pujol, nascuda a Calonge, fou la primera sindicalista i mestra amb idees pedagògiques avantguardistes, regeneradores, institucionistes, poc estudiada i, evidentment, bandejada i omesa durant la dictadura franquista —i encara força avui des del vessant pedagògic—, per raons òbvies, atesa la seva ideologia, el seu compromís social i el seu tarannà tan heterodox, com veurem més endavant; i, per l'altra, perquè l'any 2017 es compliren vint-i-cinc anys de la mort de Maria dels Àngels Ferrer i Sensat, filla de Rosa Sensat, alumna de l'Escola del Bosc (dirigida per sa mare), professora de l'Institut-Escola de la Generalitat (a partir d'ara, IEG), i de l'institut Jaume Balmes (on jo he impartit docència durant vint-i-vuit anys), i amb la qual vaig coincidir a l'institut Infanta Isabel d'Aragó, de Barcelona, a la darrerria dels anys seixanta, ella com a catedràtica de Ciències Naturals i directora del centre i jo com a novell «profesor agregado de Lengua y Literatura Españolas» (nomenclatura de l'època), endinsat feia poc en el món del funcionariat i, sobretot, immers ja en el de la docència per tradició familiar, per convicció personal i per vocació incombustible. I encara més, ironies de la vida, vaig ser professor i director de l'ins-

titut Alexandre Satorras, de Mataró, que ella i el seu marit, procedents del de Reus, havien creat l'any 1958.

Ambdues mestres en majúscules representen un circuit pedagògic, un període educatiu, pràcticament de segle i mig (hom podria concretar: 1843, naixement d'Isabel Vilà; 1992, traspàs de Maria dels Àngels Ferrer), que s'inicia *lato sensu* a les darreres dècades del segle XIX amb l'arribada a Catalunya de les idees regeneracionistes i institucionistes, coincidint amb el Modernisme primer i amb el Noucentisme després, incloent-hi la Mancomunitat, període d'un nacionalisme cultural, segons l'encertada expressió de l'historiador Vicente Cacho Viu (1984), i amb una edat de plata panhispànica de les lletres i de les arts, segons el títol del llibre del professor José Carlos Mainer (1986), i que es clou amb la docència de professors formats a l'IEG, institució acadèmicoadministrativa analitzada amb cura i rigor en una obra definitiva (Domènech, 1998), i encapçalada pel Dr. Josep Estalella (1879-1938). Aquest centre comptà amb noms emblemàtics, tant en la docència com en la discència: els dels docents Maria dels Àngels Ferrer Sensat (1904-1992) —*Angeleta* per a molts dels seus companys i companyes—, Antoni Pla Gimbernu (1906-2000), Ramon Aramon (1907-2000), Lluís Solé Sabarís (1908-1985), Guillermo Díaz-Plaja (1909-1984), Eduard Valentí Fiol (1910-1971), Jaume Vicens Vives (1910-1960); o els dels discents o alumnes de la talla de Joan Casulleras i Regàs (1920-1996), un dels primers en escriure manuals de matemàtiques en català, o Maria Cardús i Almeda (1918-2007), futura muller del Dr. Antoni M. Badia i Margarit; sense oblidar Jordi Maragall i Noble (1911-1999), l'enllaç entre les dues institucions acadèmiques, la de Madrid i la de Barcelona, fill del poeta i pare d'en Pasqual i de l'Ernest Maragall; ni el filòsof Joaquim Xirau (1895-1946), un altre pont, ja que fou un gran amic de Manuel B. Cossío (nom, per cert, que portà un altre Institut-Escola de Barcelona).

Permeteu-me, amics lectors, una llicència personal d'agraïment: unes breus línies dedicades als ja esmentats professors Antoni Pla i Joan Casulleras, per qui sento un afecte especial per haver estat alumne d'ambdós (Geografia i Matemàtiques, respectivament) a l'institut Ramon Muntaner, de Figueres, en els primers anys del meu batxillerat (als anys cinquanta del segle passat), i ho faig reproduint precisament opinions seves, una de genèrica —la d'Antoni Pla—, l'altra des del vessant musical —la de Joan Casulleras—, sobre l'IEG.

Antoni Pla, que a classe es vantava d'haver fugit set cops de la Gestapo, escriu:

Els principis que varen inspirar l'Institut Escola eren que un institut no era una fàbrica de títols, sinó un autèntic centre docent amb la finalitat de formar homes (Pla, 2000, p. 4).

Per la seva banda, Joan Casulleras assenyala:

A l'Institut-Escola la música tenia un lloc molt equilibrat i la seva presència era constant i regular entre les activitats dels nois i noies [...]. L'Institut-Escola no buscava fer músics sinó gent que estimés la música com no buscava fer especialistes en res, sinó que la gent es llancés a estimar allò que feia, després d'això els especialistes ja surten sols (Casulleras, 1976, p. 38 i 40).

Reprenc el fil. Tingué també el seu paper formador important l'Escola Normal de la Generalitat, analitzada detalladament i amb bona documentació en un llibre al qual remeto (Carbonell, 1994). Abans, però, en un llarg recorregut històric, Catalunya ha tingut sempre grans individualitats en el món de l'educació i de la pedagogia amb aportacions prou interessants i positives. N'esmento només algunes per ordre cronològic de naixement: Baldiri Reixac (1701-1781), Esteve Paluzie (1806-1873), Jaume Balmes (1810-1848), Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), Rosa Sensat (1873-1961), Pau Vila (1881-1980), Rafael Ramis (1880-1936), Manuel Ainaud i Sánchez (1885-1932), Alexandre Galí (1886-1969), Artur Martorell (1894-1967), Alexandre Sanvisens (1918-1995), Josep Pallach (1920-1977), Marta Mata (1926-2006), Joan Triadú (1921-2010), entre molts altres educadors i educadores bolcats amb entusiasme i gran professionalitat (malgrat les dificultats del moment en què impartiren docència o proposaren idees pedagògiques) a millorar sempre l'educació i l'ensenyament de casa nostra, dels quals avui sortosament disposem d'estudis magnífics (Assumpció Estivill, Salomó Marquès, Joan Soler, Antoni Tort, etc.), i sense oblidar grans figures —a banda dels mestres— de l'ensenyament secundari i universitari que demanen amb urgència més biografies individualitzades, ultra les ja publicades per la UB, l'Institut d'Estudis Catalans o certes editorials. Dit de passada, fora una de tantes maneres més de dignificar i potenciar l'educació i l'ensenyament, que avui, potser, viuen en hores baixes.

Per altra banda, aquests darrers anys han nascut moviments de renovació pedagògica com els de Rosa Sensat, Escola Nova 21, Educació Segle XXI, Jesuïtes Educació o la Fundació Bofill. Malgrat aquests moviments i per damunt de les lleis de torn —per cert, massa canviants—, hi ha uns principis pedagògics de l'ILE, que, aplicats a Catalunya per Isabel Vilà, són insensibles al pas del temps i quasi —diríem— l'espai; en altres paraules, no tenen data de caducitat. Són, entre altres, els que en el *Programa* (1910) de l'ILE hom pot llegir:

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general; múltiplemente orientada; procurará que se asimilen aquel todo de conocimientos (humanidades) [...].

[...] Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza, del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad [...]. Trabajo intelectual sobrio e intenso; juego corporal al aire libre, larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; absoluta protesta en cuanto disciplina moral y vigilancia contra el sistema corrupto de exámenes, de emulación, de premios y castigos. Aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados de «texto» ni las «lecciones de memoria», por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el Trabajo de clase donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados.

Són uns principis pedagògics que va aplicar amb saviesa i promptitud la mestra Isabel Vilà i que, a la seva mort (1896), dos anys més tard, passaren simbòlicament com a torxa educativa institucionista a Hermenegildo Giner de los Ríos, germà de Francisco i catedràtic de Psicologia, Lògica y Ètica con Rudimentos de Derecho (filosofia, per entendre'ns) durant vint anys (1898-1918) en el que avui és l'institut Jaume Balmes, i que aleshores es deia Instituto General y Técnico Provincial de Barcelona, i era l'únic de la ciutat, i, a més, només, era masculí. Personalitat docent, de tarannà més radical, sortosament ha estat força estudiada (Bastons i Merchán, 1996; Bastons, 1998; Bastons 2000; Arada, 2009) en els articles als quals remeto.

Aquests principis pedagògics els van posar en pràctica dues dones —l'esmentada Isabel Vilà i Maria dels Àngels Ferrer Sensat—, a les quals des d'aquí reto homenatge tot evocant la seva vida i la seva obra, al servei de l'educació i del país, sempre mogudes per una ferma voluntat de pregonar i transmetre uns valors humans, humanistes, humanístics, humanitzadors, formatius, culturals i científics, basats en una concepció moderna i modernitzadora de l'ensenyament, que s'honoren i es justifiquen a bastament en aquest article.

La primera, Isabel Vilà, traspasà prematurament als cinquanta-tres anys, tot just quan començaven a aparèixer veus femenines de la generació següent que parlaven també de renovació —potser, millor dit, d'innovació o revolució pedagògica—, com ara, entre moltes altres i cadascuna amb la seva aportació,

esmentades en aquest cas per ordre alfabètic: Francesca Bonnemaïson (1872-1949), creadora de l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular per a la Dona; Carme Isern (1895-1983), estudiosa dels nois marginats i una de les moltes mestres depurades pel franquisme; Teresa Mañé i Miravel, *Soledad Gustavo* (1865-1939), probablement una de les primeres mestres laiques de l'Estat espanyol (Tort, 2006, p. 179); Rosa Sensat (1873-1961), la qual representa com ningú un nombrós col·lectiu de mestres que transforma una part de l'escola de Catalunya en un àmbit d'avantguarda fins que la Guerra Civil estronca el procés, i directora de l'Escola del Bosc, la primera escola a l'aire lliure que es crea a l'Estat espanyol; Celestina Vigneaux (1878-1964), muller del polític Pere Coromines i mare del filòleg Joan Coromines, impulsora de les cantines escolars, sortosament ja força estudiada (Hernández, 2005; Soler, 2015; Bastons 2018); o la mateixa Marta Mata, deixeble de l'Angeleta.

La segona —Maria dels Àngels Ferrer—, filla de Rosa Sensat, traspassà als vuitanta-vuit anys, i és l'hereva de tot aquest llegat, del qual en bona part dono fe pel fet d'haver compartit docència i claustre de professors amb ella en el període que s'escola entre la primavera del 1969 (25 de març, data de la meua presa de possessió) i la tardor del 1974 (30 de setembre, data de la seva jubilació i de la meua nova destinació com a flamant catedràtic a l'Institut Puig Castellar, de Santa Coloma de Gramenet). Per capricis de la vida, o potser atzar de la mateixa docència, després de Santa Coloma vaig ser destinat, com ja he dit, a l'Institut de Mataró, creat per Angeleta Ferrer i que porta el nom del seu marit, Alexandre Satorras, institut on vaig romandre del 1977 al 1984, amb el càrrec de director un trienni (1979-1982). Durant la meua gestió, el 4 d'octubre de 1979 se li va retre un molt més que merescut homenatge amb motiu de la inauguració del curs acadèmic 1979-1980, que va gaudir de la seva presència física, segons consta en el llibre d'honor del centre.

ISABEL VILÀ I PUJOL

(Calonge, 3 d'agost de 1843 – Sabadell, 23 de desembre de 1896)

Com a carta de presentació, la seva credencial és una vida inesgotable i lluitadora al màxim en els camps polític, sindical, social, professional, educatiu i ètic. És un resum immens de grans actuacions i d'actes especialíssims per a una dona del seu temps: dona sindicalista, oradora en els mítings de Llagostera i la mestra de francès que propaga una pedagogia laica a Sabadell. És una dona rebel que va contra el poder establert, sense cap mena de prejudici, por o covardia. Per tant, davant d'aquesta personalitat tan polièdrica, cal, ara i ací,

fixar-se primer en la seva faceta d'educadora, de pedagoga, mai, però, inseparable del seu tarannà inquiet, coratjós, combatiu. Emmarquem, per tant, de bell antuvi, per anar situant el tema, la connexió triangular ILE – Sabadell – Isabel Vilà amb paraules, d'una banda, del doctor Buenaventura Delgado, recollides per Francesc Ferrer:

Una de les institucions laiques creades a Catalunya, amb totes les contradiccions de l'heterogeni grup social que li feia suport, fou la Institución Libre de Enseñanza de Sabadell. Anarquistes, republicans, maçons, espiritistes, sindicalistes, cooperativistes i grups proletaris deixaren de banda les seves múltiples discrepàncies i divisions i feren pinya davant l'enemic totpoderós: l'Església (Ferrer, 1995, p. 62).

I, de l'altra, de l'historiador Joan Carles Gelabertó:

Vilà participà en tota la cultura dissident de la Restauració, aglutinada per la Institución Libre de Enseñanza, que en un clima de lliure pensament pretenia una renovació pedagògica que facilités l'evolució de la societat cap a formes laiques i democràtiques, mitjançant la creació d'escoles racionalistes que combatessin el monopoli de l'Església i suplissin la desídia de l'Estat en el terreny educatiu (Gelabertó, 2001, p. 35).

Després hi tornarem. Ara toca fer unes pinzellades de la seva biografia personal, familiar i professional.

Filla d'un taper, es traslladen a Llagostera per motius econòmics quan ella tenia tretze anys però el seu pare morí un any més tard. A les comarques on es manufacturava el suro, on va viure Isabel Vilà, a més de la posició política majoritària a favor del republicanisme, també solia notar un tarannà anticlerical força majoritari entre la població. Ella va créixer en un clima de llibertat, sense cotilles obscurantistes eclesiàstiques ni límits polítics que anessin contra la igualtat de les persones o barreres de l'autoritarisme militar per evitar el lliure pensament i les llibertats cíviques.

Noia de sensibilitat exquísida, no es va casar mai i va romandre soltera, i treballava per ajudar la seva família en el ram del suro. En les hores de lleure es dedicava als malalts del poble i a la seva formació educativa per arribar a ser mestra d'escola.

Diu també molt a favor seu i demostra la seva fortalesa, per no dir coratge de caràcter, l'episodi següent, que ens explica el polític Francesc Ferrer en un llibre clau i definitiu sobre la vida, la personalitat i l'obra d'aquesta dona nada a Calonge:

A Llagostera els republicans hi tenien reunions sovintejades. En una d'aquestes reunions, en la qual es plantejava la conveniència d'aixecar-se en armes, Isabel Vilà, amb 26 anys, va emetre el seu vot en contra, car creia que l'aixecament armat no tenia cap possibilitat de reeixir. Un militant republicà li va etzibar: «Covarda, covarda!». Isabel va contestar molt indignada: «Covarda, no, això mai, humanitària i abnegada sí. Aniré on aneu vosaltres. Vosaltres amb fusells, jo amb benes, draps i desfiles per restringir i eixugar fins allà on sigui possible la sang que tant bàrbarament es vessarà» (F. Ferrer, 2005, p. 85).

Tres anys més tard, quan ella en tenia vint-i-nou, en un míting sindicalista, s'adreçà de manera directa i planera a tots els treballadors i a les treballadores perquè perdessin la por i s'associessin. Era una dona que estimava la humanitat, que treballava per als desvalguts i per als menys afavorits, que bregà en un moment determinat cap a l'operativa del sindicalisme internacionalista i lluità a favor de les classes treballadores, en la tasca directa per millorar la situació social dels obrers, en el treball constant per aconseguir la justícia i l'emancipació dels més marginats.

Amb trenta anys, amb el cop d'estat del general Pavía (1874) i la declaració d'il·legal de la Primera Internacional, decidí anar-se'n a França, concretament a Carcassona, a treballar de comptable i de professora, activitat a la qual es va dedicar amb cos i ànima, fet que tingué unes repercussions, inicialment negatives, en els aspectes laboral, social i familiar.

Tornà de l'exili, però no anà a Llagostera, on encara tenia tota la família, ja que pensà que el lloc on podia gaudir de més possibilitats laborals era Barcelona. Impartí classes de francès a domicili, fet que li produïa un gran cansament perquè havia de pujar i baixar moltes escales. La feina ben feta i els coneixements de francès li reportaren molts alumnes i finalment decidí fundar un col·legi amb el nom de Colegio Franco-Español. Això es llegeix en el llibre de Francesc Ferrer, que reproduceix, a la vegada, una citació treta del fons de Carles Rahola:

Com que tenia alguns estalvis determinà fundar un col·legi amb la finalitat de tenir el treball més fàcil. Així ho va fer. Aquest col·legi el va establir al carrer Consell de Cent ostentant un títol que deia «Colegio Franco-español» [...]. Aquest col·legi, al carrer Consell de Cent, de Barcelona, segons explica la seva neboda: «Hom diu que era un col·legi d'una certa categoria, doncs la majoria de les conferències a domicili passaren a casa seva» (Ferrer, 1996, p. 60).

Econòmicament estava molt ben retribuïda i vivia amb satisfacció per la situació que havia assolit. Aquesta fama també fou coneguda en els cercles

ideològics (democràcia, federalisme, feminisme, heterodòxia, laïcisme, maçoneria, obrerisme, protestantisme, republicanisme, sindicalisme) afins al seu tarannà. A tall d'anècdota, llegim també en el llibre de Francesc Ferrer, que un dia se li va presentar un tal senyor Salas Antón, conegut republicà i maçó sabadellenc, i li va dir:

El Cercle Republicà Democràtic i Federal de Sabadell alimenta dues escoles, una de nens i una de nenes; necessitem una professora per a les nenes. Em sembla que V. seria persona indicada en ocupar aquest càrrec, i, a més a més, ben retribuït (F. Ferrer, 1995, p. 65).

Isabel Vilà va objectar que estava cansada de lluitar i que amb el seu col·legi havia assolit la independència i no estava pas disposada a jugar-se-la. Aleshores, el senyor Antón li va dir:

Segons les idees que professa, V. no pot negar aquest favor a Sabadell, que la necessitem i se li pagarà bé.

Lluitadora per la «santa causa de la llibertat», fou requerida també pels grups ideològics afins. Els grups laics de Sabadell, com deia suara, coneixedors de la seva vàlua pedagògica i la seva fortalesa ideològica, la van reclamar per a la direcció de la nova escola de nenes que en aquella població es volia fundar a partir del gener del 1882, a imatge i semblança de l'ideari de l'ILE. Només cal reproduir el text del número 127 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, edició del 31 de maig de 1892:

El día primero de enero se inauguró en Sabadell con el título «Institución Libre de Enseñanza», un centro de educación que aspira a ofrecer a todas las clases sociales, y especialmente a las menos acomodadas, una instrucción elemental y positiva [...]. El pensamiento ha de realizarse por medio de una escuela de Artes y Oficios, para la cual sirven de otras tres: la de párvulos y las de instrucción elemental y superior. La Primera está funcionando ya: cuenta con 300 alumnos, y ha sido necesario suspender la admisión hasta que se obtenga un local más amplio. Durante el verano entrante, se habilitará un espacioso edificio con todas las dependencias necesarias; y el curso próximo, además de la clase de párvulos, elemental y superior, instalará otra para niñas, así como las enseñanzas de Música, Dibujo, Mecánica, Química Industrial, Cálculo Mercantil, Economía Política, Geografía e Historia y Nociones de Derecho Público. El material de enseñanza es excelente y arreglado a los modernos adelantos. Se trabaja en la organización de gabinetes, laboratorios y museos pedagógicos.

Hom es pot preguntar per què es va fundar una escola de l'ILE, precisament a Sabadell, semblant a la de Madrid. Trobem la resposta en la informació donada per Francesc Ferrer:

És molt probable que l'advocat Tomàs Viladot i Rovira, com a membre de la burgesia local lliurepensadora impulsora de l'escola, hagués estat condeixeble de Giner de los Ríos a la Facultat de Dret de Barcelona, on el progressista Laureà Figuerola impartia classes i explicava el pensament de Krause (F. Ferrer, 2006, p. 175-176).

El setembre del mateix any va començar el curs a l'Escola Laica de Dones com a directora, però posà una condició *sine qua non*: no abandonaria el seu col·legi de Barcelona, per la qual cosa van pactar que hi pogués anar un cop a la setmana per vigilar-lo i controlar-lo. La fórmula no anà prou bé i durà poc temps, fins que els pares es van presentar a l'escola de Sabadell per queixar-se dels professors substituïts i reclamar el seu retorn... Aleshores es va veure obligada a prescindir del col·legi de Barcelona, ja que els pares estaven decidits a treure els nens de l'escola de Sabadell.

El col·legi sabadellenc va patir contrarietats: clima hostil dels elements governamentals, professors que practicaven l'esperitisme, cap subvenció oficial, cap ajut institucional. L'únic suport procedia de les associacions fundadores, les aportacions dels socis i les quotes dels alumnes. Treballà a l'escola des del gener del 1882 fins al 1886, amb tota mena d'entrebancs i dificultats. Fou, per tant, directora quasi un quinquenni d'una escola fundada un any abans sota l'impuls maçó i promoguda, dins dels principis pedagògics de l'ILE, pel Círculo Republicano Democrático Federal i el Centro de Sociedades Obreras. En una primera etapa més amable, inculcà idees plenament institucionistes, com recull moltres vegades Francesc Ferrer:

El programa destinat a la instrucció de les nenes i obreres era bastant complet i eminentment pràctic. Dividides com els nens en classes de pàrvuls, elemental i superior, a més dels coneixements de lectura, escriptura, aritmètica, geometria i d'acord amb un pla cíclic i procediments intuïtius, incloïa, per exemple, nocions d'economia domèstica, costura, sorgit i composició de roba blanca, art de modificar i arranjar les robes usades, brodats, confecció de peces de punt, etc. I com a classes d'adorn complementàries, també donaven classes de confecció de flors artificials, pintura, floricultura, solfeig i piano, francès i italià, retòrica, poètica i declamació (F. Ferrer, 1996, p. 64).

Dissortadament, aquesta primera etapa acaba a l'estiu del 1883, quan l'escola entra en una crisi econòmica, quasi una fallida, amb una situació financera molt i molt precària que comportà el tancament del col·legi i que se'n fes càrrec la mateixa directora, és a dir, Isabel Vilà, en uns termes prou eloqüents marcats pel diàleg següent, que hom llegeix en el llibre de Francesc Ferrer:

JUNTA DIRECTIVA: «Era impossible continuar amb tantes obligacions econòmiques i per poder continuar o es feia càrrec V. del Col·legi, o ens veurem obligats a tancar-lo per temps indefinit».

ISABEL VILÀ: «No serà mai dit de mi que en unes circumstàncies tan crítiques abandoni Sabadell, abans s'haurien de quedar amb el meu cos. Em faig càrrec del Col·legi» (Ferrer, 1995, p. 66).

Isabel Vilà va morir a Sabadell el 23 de desembre de 1896, massa jove, quan tenia cinquanta-tres anys i encara podia ser molt útil a la societat i a la ciutadania.

La calongina Vilà va ser moltes coses, com hem assenyalat, però abans que res va ser una republicana federalista que va participar activament en el conegut Foc de la Bisbal. A més d'una heroïna republicana, va ser també una sindicalista que va defensar amb insistència la jornada laboral de cinc hores per als menors de tretze anys que treballaven a les fàbriques (d'ací prové el seu sobrenom d'*Isabel Cinc Horesi*, pel qual potser és més coneguda). Infermera, mestra, exiliada política, va participar en totes les causes i els moviments progressistes del moment i fundà una escola per a nenes inspirada en els principis pedagògics de l'ILE, creada, com tothom sap, l'any 1876 a Madrid, i de la qual ella se sentia col·laboradora.

Han passat molts anys i moltes coses per les quals ella lluitava ja s'han aconseguit. La república, no encara; el laïcisme, no pas del tot. Però ara les dones ocupen espais de decisió que abans era impensable que ocupessin.

Per completar el perfil d'aquesta dona, *rara avis* —excepcional— en l'època que li pertocà viure, ens plau reproduir, d'una banda, una cançó dedicada a aquesta persona tan activa i activista:

*Cançó de la tradició oral de Llagostera
dedicada a Isabel Vilà*

No hi ha dones al món
com les de Llagostera,
que pels republicans

varen portar de bandera.
 No hi ha dona al món
 com la Isabel *Cinc Hores*
 que pels republicans
 va caminar vuit hores.

CASADEMUNT (2008, p. 93)

De l'altra, ens plau deixar constància que recentment, com a acte reivindicatiu i lúdic alhora, s'ha fet un musical sobre la seva figura titulat *IsaVell*, basat en el llibre de Toni Strubell *Isabel «Cinc Hores»* i dirigit per Kim Planella. I, encara més darrerament, el seu nom és esmentat en una novel·la recent, *Mariona*, com el d'una heroïna. El text, lleugerament abreujat i descontextualitzat, diu:

La Isabel Vilà de Llagostera, tot just tenia divuit anys i ja era una fervent republicana. S'havia posat en perill per tenir cura dels revoltats i anava per les trinxeres guarint-los les ferides [...]. Tothom l'anomenava heroïna juntament amb l'Anna Rocas de Palafrugell de la Bisbal [...] (Rahola, 2014, p. 256).

Nosaltres, des d'aquest emotiu article, reivindicuem la seva figura, tan poli-facètica però sorgida d'una forta personalitat marcada pels trets del coratge, l'empenta, la valentia, la generositat, la rebel·lia i fins i tot el feminisme. Altres veus i signatures han valorat, valoren i valoraran cadascun dels aspectes que configuren la vida i l'obra d'aquesta gironina. Nosaltres només hem volgut emfatitzar aquesta persona, encara avui poc coneguda i estudiada, per la via pedagògica. I, de retop, hem volgut demostrar que els principis pedagògics de l'ILE arribaren a Catalunya, de bell antuvi, via Sabadell-Isabel Vilà, en una època (el darrer quart del segle XIX) en què hi havia poca premsa escrita i, naturalment, no hi havia ni ràdio, ni televisió, ni internet, ni xarxes socials, i en què també les institucions acadèmiques oficials (escoles, instituts, universitats) estaven molt encarcerades i eren fidels a uns principis tradicionals i quasi escleròtics i, per tant, calia una regeneració total. Però els principis pedagògics de l'ILE arribaren, en definitiva, via Isabel Vilà, com hem dit, i Hermenegildo Giner. Per cloure, ho llegim en un article recent:

Los lazos entre Giner y Barcelona se afianzaron gracias a la presencia de su hermano Hermenegildo, catedrático desde 1898 del instituto de la capital catalana, un hombre de perfil más radical que su hermano (R. Cercós, X. Laudo i C. Vilanou, 2015, p. 379).

Queda oberta, per tant, la línia triangular de recerca, com ja hem apuntat, ILE – Isabel Vilà – Hermenegildo Giner de los Ríos, passant per Sabadell i Barcelona i obrint horitzons cap a un context sociocultural i educatiu apassionant i interessant alhora, amb moltes complicitats i molta complexitat i on entren en joc —i quasi en xoc— factors culturals, econòmics, educatius, estètics, ètics, ideològics, polítics i socials, que són els fonaments de l’edat de plata no solament a Catalunya, sinó també a tot l’Estat espanyol.

MARIA DELS ÀNGELS FERRER I SENSAT
(El Masnou, 16 de maig de 1904 –
Barcelona, 30 de novembre de 1992)

El camí d’anar a l’escola cada dia és diferent.

L’educació és més obra d’amor que de ciència i no hi ha res tan difícil i interessant com descobrir i formar la persona humana.

El que farà més per Catalunya serà el més bon educador dels seus fills. Amor, respecte i desinterès podrien donar masses ciutadanes educades i lliures.

MARIA DELS ÀNGELS FERRER

Iniciem la nostra mirada complaent i agraïda vers la professora amiga Maria dels Àngels Ferrer i Sensat amb tres afirmacions seves que palesen el seu tarannà, forjat primer al costat de la seva mare, Rosa Sensat, i després en la formació rebuda a l’IEG, sempre al costat del seu marit, Alexandre Satorras, catedràtic de Filosofia, traspasat prematurament l’any 1967 a causa d’un atropellament mortal a prop de casa seva.

Biografia vital i biografia professional pràcticament es fonen. Nascuda al Masnou, com sa mare, fou alumna de l’Escola del Bosc i de l’institut Jaume Balmes (aleshores Instituto General y Técnico Provincial de Barcelona), gràcies al fet que Hermenegildo Giner de los Ríos va proposar l’any 1910, amb èxit, el funcionament de l’Instituto de Enseñanza Secundaria para la Mujer, dependent del masculí, l’Instituto General y Técnico Provincial de Barcelona, on va estudiar també Emília Fustagueras, la primera catedràtica de Ciències Naturals a Catalunya. Maria dels Àngels Ferrer es decantà ben aviat cap a la docència des d’una vocació incombustible. Ella ens diu, però:

Sóc filla de mestra i néta de mestra; no sé si vaig nèixer amb vocació o la vaig adquirir a casa meva. Sempre he sentit parlar de l'escola (*Papers de Batxillerat*, 1982, I, 3, p. 2).

La seva petjada va quedar marcada en els instituts Jaume Balmes, de Barcelona, el de Reus (actualment, Salvador Vilaseca), el de Mataró (actualment, Alexandre Satorras) i l'Infanta Isabel d'Aragó, de Barcelona (a partir d'ara IIAB). En la primera destinació a l'institut Balmes hi anà com a ajudant; la de Reus va ser fruit de la diàspora, per imposició franquista, que inicià l'excel·lent col·lectiu de professorat procedent de la República; amb l'afany d'apropar-se a Barcelona, creà, l'any 1958, l'institut de Mataró, en aquell moment Centro Oficial Patronato Enseñanza Media (COPEM), i després ja va tenir lloc la destinació definitiva, a inicis de la dècada dels anys seixanta, a l'IIIAB, a la popular barriada barcelonina de la Verneda. Al marge d'aquest breu recorregut professional, donem pas als protagonistes dels fets, començant per ella mateixa. Així ens ho explica en l'entrevista publicada a *Papers de Batxillerat*:

Institut-Escola

Jo vaig anar a l'Institut-Escola com a professora complementària, que eren PNN llavors. El doctor Estalella va anar a la Universitat i va cercar professors entre els estudiants que acabaven o que ja havien acabat feia poc, els degans de les facultats li donaren unes llistes. Jo havia treballat també a Blanquerna.

Us ho explicaré; la meva mare volia que fes el doctorat, però, per a això, havia d'anar-me'n a Madrid. Aleshores, per aquells temps, vaig començar a tenir febrícules i dolor i com que no m'acabava de trobar bé em vaig quedar a Barcelona; va ser llavors quan l'Alexandre Galí li va dir a la meva mare: «Rosa, necessito l'Angeleta que vingui a Blanquerna», i vaig anar amb la Fustagueras, la seva amiga. Suposo, doncs, que després el senyor Galí va parlar de mi al doctor Estalella.

Reus

Transcorria l'any 1941 quan vaig prendre possessió de la càtedra de Història Natural a l'institut de Reus. No començava en aquells moments, la meua vida professional; a Barcelona havia actuat ja a la Universitat, a l'institut Balmes, a la secció de Segon Ensenyament a l'escola Blanquerna i a l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya; a Madrid, on em traslladaren l'any 1940 a l'institut Isabel la Catòlica. En arribar a Reus, el senyor Caixés, Director del Centre, em presentà els companys i em portà a visitar la casa pels amples corredors i els claustres d'aquell edifici conventual que invitava a la contemplació i a l'estudi. Em mostrà el saló d'actes, les aules amb els seients en graderia i, per fi, el museu d'Història Natural incorporat a la meua càtedra i que havia d'esser el meu feu. Us haig de dir que vaig quedar impressionada fortament a la vista d'aquella dependència. Tota una ala de

l'edifici, de parets emblanquinades i altíssimes voltes, era plena, amb gran profusió, d'animals dissecats. En la seva majoria (serps, aus i petits mamífers), allotjats en vitrines laterals; altres, els de grans dimensions, al centre de la sala sobre pedestals i damunt les vitrines centrals a dues vessants, plenes de corallaris, mol·luscs, i també de minerals i roques. Era una col·lecció magnífica, extraordinària, un veritable museu que no crec que posseïssin gaires més instituts d'Espanya [...]. Vaig quedar perplexa: l'existència d'aquella sala em va fer pensar que allò suposava un concepte diferent del que jo tenia de l'ensenyament de les Ciències de la Natura, basat en l'observació directa dels éssers vius, en l'estudi de la seva biologia, de les relacions ecològiques d'interdependència entre ells i el medi que els envolta [...]. Allò representava uns coneixements de classificació, de treball sistemàtic, memorístic [...]. Cada exemplar portava l'etiqueta del nom científic i dels vulgars i els nois, possiblement, s'aprenien amb gran afició, la nomenclatura, genèrica i específica, en llatí. Però tenia, sens dubte, un valor didàctic. Vaig adonar-me que em trobava a l'institut de Reus amb grans possibilitats de fer una gestió excepcional. Per una banda tenia els avantatges d'un institut rural, en plena Natura, i, per l'altra, un museu al meu abast.

I així fou: les muntanyes, el camp, els conreus dels masos, les granges avícoles les platges de Salou i Cambrils [...] ens proporcionaren material a mans plenes i temes i estudi de la Natura i temes d'observació i estudi per a un ensenyament viu de la Natura, el museu ens proporcionà material inestroncable per al coneixement dels éssers que no podíem tenir a l'abast (A. Ferrer, 1976, p. 55-56).

I afegeix un parell d'anècdotes que no podem reproduir per la seva extensió: una sobre «el perfum dels cinamons» i l'altra sobre «la revitalització d'un cor de conill» (remetem al text A. Ferrer, 1976, p. 56-59).

Darrerament hem trobat un comentari molt ponderatiu en el qual es reconeix el que va significar l'arribada d'Angeleta Ferrer a Reus:

L'Institut de Reus, amb l'arribada de professors represaliats, com Àngels Ferrer Sensat o Eduard Valentí Fiol, es va convertir en un dels millors de Catalunya (Fàbregas, 2013, p. 55).

MATARÓ

Disposem també del seu testimoni autobiogràfic:

L'any 1958, creats els centres de patronat, organismes mixtos Estat-Ajuntament, el meu marit Alexandre Satorras i jo passem a fundar el de Mataró. Som ben acollits i ens hi dediquem apassionadament [...]. El COPEM esdevé aviat una brasa viva

que pren en el cor de tots: la ciutat, els mestres i els deixebles. Pocs alumnes (primer curs) i austeritat de mitjans de tota mena. Sembla que tornem a començar un Institut-Escola com el del Parc. El Centre creix ràpidament d'una forma clara i lluminosa i es converteix en un nucli de treball, espiritualitat i ben fer, totes les activitats de l'Institut-Escola es repeteixen. I, malgrat les traves oficials dels exàmens al cap de quatre anys surten els primers batxillers sense una baixa. El Centre passa a ser l'Institut de Mataró. Estem contents i som feliços. Els anys de Mataró en són entranyables.

A la mort del meu marit, l'Institut de Mataró porta el seu nom (*Notes autobiogràfiques*, 1982).

I també tenim el testimoni d'un exalumne, el metge Antonín Ribas i Aguilera, que la descriu de la manera següent:

L'Angeleta Ferrer era dinàmica, vital, bellugadissa, entusiasta i enraonadora, capaç d'engrescar-se i engrescar l'alumne en múltiples projectes. Professora de Ciències Naturals, irradiava il·lusió i semblava gaudir constantment de la vida. Les seves classes eren didàctiques, prioritzava el pràctic sobre el memorístic i molts experimentaven una nova sensació que era la il·lusió *d'avui* toca Ciències Naturals (Castillo, 2009, p. 24).

I el d'un altre, Jaume Colomer i Martori, que diu a «De Mataró estant» el següent:

El seu mestratge i el seu nom han quedat íntimament vinculats amb tots els seus companys de professió, exdeixebles i nombroses amistats mataronines, en tots els quals el seu record és encara viu i permanent. Mataró li té molt que agrair. I això ho palesem i fem constar amb l'admiració, afecte i estima que en realitat es mereix (*Homenaje a María de los Ángeles Ferrer Sensat*, 1974, p. 16).

I encara hi ha un tercer testimoni, la senyora Conxita Calvo i Lomdero, primer alumna a l'institut Infanta Isabel d'Aragó i després presidenta de l'Institut Municipal d'Educació de Mataró:

I és per a mi especialment emotiu recordar aquests fets perquè jo mateixa, entre els anys 69 i 74, vaig ser alumna de l'Angeleta Ferrer en aquest institut de la Verneda. Vaig aprendre el batxillerat de ciències amb els seus mètodes i amb la seva sensibilitat pedagògica. Per aquesta raó puc entendre molt bé l'aire fresc que podia representar per a Mataró iniciar aquests ensenyaments mitjans de la mà d'aquests dos grans pedagogs (Castillo, 2009, p. 16).

Seria molt injust acabar aquesta al·lusió a la seva fecunda i fructífera estada a Mataró sense fer referència a una de les moltes obres benefactores de l'Angeleta. Va crear unes beques conegudes amb el nom de «beques Satorras», instituïdes l'any 1978 tot coincidint, ironies del destí, amb el fet que jo formava part de l'equip directiu, i un any després en vaig ser el director. Els interessos, generats per un milió de pessetes, foren destinats com a ajuts a «alumnos estudiosos y dignos del Instituto Nacional de Enseñanza Media Alejandro Satorras». Les beques es van concedir sempre en les condicions que havia estipulat l'Angeleta. Es donaren del curs 1979-1980 al 2004-2005. Heus ací una mostra més de l'afecte de l'Angeleta per l'institut de Mataró, però va ser sobretot un testimoni del seu interès perquè tothom pogués accedir a l'educació.

Una professora, Maika Pérez, ens dona la seva opinió:

Recordo una persona eufòrica, una dona plena d'entusiasme, amb uns ulls plens d'alegria, quan ens explicava a un grup d'alumnes de l'institut Infanta Isabel a Barcelona, que aquell dia havia d'anar a Mataró a fer una cosa molt especial: havia de posar en marxa les beques Satorras. Ens va explicar que el seu marit i ella no havien tingut fills i part del patrimoni de què disposava el volia donar en forma de beques per a alumnes que fossin brillants en els estudis, però que necessitessin ajuda econòmica [...]. S'atorgarien cada curs fins que s'esgotés el fons destinat a aquell fi. Ens ho va explicar amb tanta emoció que encara avui ho recordo.

L'Angeleta Ferrer, una extraordinària persona, professora i directora, sempre va voler premiar els bons estudiants i ja en el nostre institut tenia el costum de regalar-nos llibres a les alumnes que més ens esforçàvem en el curs. Era una treballadora incansable preparant les classes, sortides a la natura, dossiers per als viatges, cursets de ceràmica i, fins i tot, en horari extraescolar ens feia ella mateixa classes de català voluntàries... (Castillo, 2009, p. 132).

I justament el testimoni d'aquesta persona, primer alumna de l'Angeleta a l'institut Infanta Isabel d'Aragó i després professora que declara obertament que per a ella la millor beca ha estat poder treballar a l'institut Alexandre Satorras, m'introdueix la darrera etapa professional de Maria dels Àngels Ferrer: els seus anys a l'institut Infanta Isabel d'Aragó, que s'escolen entre el 1963 i el 1974.

Institut Infanta Isabel d'Aragó (IIAB)

També ens ho explica la mateixa Angeleta Ferrer amb la sinceritat que la caracteritzava:

Amb el desig de tornar a Barcelona, després de vint-i-quatre anys, concurrem als instituts de la Verneda. Jo vaig a l'Infanta Isabel d'Aragó i el meu marit a la càtedra de Filosofia del Joan d'Àustria. Els edificis de la Verneda eren capaços per a més d'un miler d'alumnes, era una concepció d'escola diferent de la de l'Institut-Escola del Parc, que jo enyorava. I també de la de Mataró [...]. Era un recomençament en la darrera etapa de la meva vida professional; l'intent de l'obra era temptador. En l'ensenyament de les Ciències hauria de dominar el treball de laboratori sobre el de camp [...]. Ben prest, mestres i deixebles enfilàrem un ritme de vida i treball formatiu responsable. La confiança i l'amistat naixien i això ens feia superar els moments poc agradables, l'esperit abocat a totes les manifestacions, l'interès pel saber, l'entusiasme per viure, la sensibilitat pels temes espirituals s'ensenyorí d'aquella casa [...]. L'any 1966 vaig haver d'acceptar-ne la responsabilitat [...]. Vaig perdre el meu marit i em vaig refugiar en les activitats de l'Escola. Viure amb les noies tots els moments, des de les vuit del matí a dos quarts d'onze de la nit [...] moltes de les meves dèries artístiques, científiques i humanes, vaig poder veure-les realitzades per damunt de lliçons, programes i normes oficials. Establírem classes voluntàries de català; instal·làrem un menjador, lloc de relació i convivència; un forn de ceràmica, i es repartiren peces a tothom el dia de la meva jubilació; donàrem molt de relleu a la formació musical, a les sortides i viatges, als actes esportius; es muntaren homenatges a figures i fets capdavanters del món i de la història. Potser és el centre on he treballat amb problemes; hi vaig patir i m'hi vaig fer vella. Estic contenta, però, de com he viscut (*Notes autobiogràfiques*, 1982).

Encara trobem una pinzellada més d'aquesta seva darrera etapa acadèmica i docent dels anys seixanta a l'institut femení de la Verneda, davant del qual, el 21 d'abril de 1995, s'inaugurà un monument dedicat a Angeleta Ferrer:

A l'institut Infanta Isabel hi vaig anar i vaig haver de fer de directora: no en sé de burocràcia jo, no puc amb ella. Tots els oficis i papers me'ls redactava el meu home, que era a l'institut del costat. Vaig viure èpoques molt dures, tots aquells problemes dels anys seixanta. Els moviments dels PNN i dels alumnes. Jo feia pintar l'institut i ells volien enganxar-hi cartels. Costava mantenir-ho net! (*Papers de Batxillerat*, 1, 3, p. 2)

Es tracta quasi d'un autoretrat —magnífic, personal i professional— al qual poca cosa més es pot afegir. En el meu cas, llegint i rellegint les darreres línies, descobreixo una connexió absoluta amb els principis pedagògics de l'ILE de quasi cent anys enrere.

A més, subscriu tot el que diu perquè, com ja he dit, vaig tenir la gran sort de compartir els seus darrers anys de docència amb els meus primers, en un

extraordinari i incipient rodatge que sempre li agrairé de cap i de cor. Per tant, estic en condicions d'ampliar, matisar i testificar algunes de les seves afirmacions.

Efectivament, organitzà classes de català com a activitat extraescolar malgrat tenir una caserna de la Policia Nacional davant de l'edifici de l'institut. Fins i tot em va proposar compartir aquesta activitat en aquells moments (darrer dia de la dècada dels anys seixanta) i espais òbviament d'alt risc.

Dono fe de la seva manera tan acurada d'organitzar excursions i viatges d'alumnes sense oblidar cap detall, tant per Catalunya (Ripoll, delta de l'Ebre, Tarragona, la Garrotxa) com per Espanya (Andalusia, Castella, Llevant) o l'estranger (Itàlia). Elaborava uns carnets de ruta modèlics pel que fa al format i l'estructura. Vaig gaudir-ne i encara gaudeixo consultant-los. Dues pinzellades més d'aquesta faceta: 1) en tots els viatges, fruit de la seva generositat, hi anés o no ella, pagava de la seva butxaca un berenar a tots els expedicionaris; 2) també organitzà viatges únicament i exclusiva per al professorat. Recordo, en aquest cas, dues sortides que permeteren estrènyer encara més els lligams de companyonia, amistat i afecte entre el claustre de professors: una per la Garrotxa i l'altra fins a Conca, passant prèviament per Morella, Terol, Albarracín...

Al marge de tot el que ens ha dit en primera persona, no em puc estar d'esmentar, per demostrar el tarannà alhora discret, modest, fort i valent de la seva personalitat, una anècdota personal i dos fets tràgics que vam viure, un de caire intern i l'altre extern.

L'anècdota personal: amb el meu nomenament de funcionari publicat en el *Boletín Oficial del Estado*, em vaig presentar un dia de la primavera del 1969 a l'institut i em vaig trobar a consergeria una senyora ja gran, amb ulleres, monyo, cabell entre gris i canós, amb aspecte de persona servicial, atenta, planera, vestida amb senzillesa, amb tarannà franc, humil, molt allunyat del perfil de director o directora de centres educatius, i li vaig preguntar per la directora. Em va contestar: «soc jo mateixa». Tot seguit, em demanà qui era i, quan li vaig dir el meu nom, va esclatar:

El fill del professor de Filosofia, Joan Bastons Plana, íntim amic del meu marit! Benvingut i des d'ara ja et compto com a fidel col·laborador en aquesta noble i encisadora tasca educativa.

Les seves paraules i el seu tracte m'emocionaren i encara em commouen avui.

El primer fet dramàtic fou una autèntica desgràcia que va colpejar tota la comunitat educativa. El darrer dia —un Dimecres Sant— d'una sortida a l'es-

tranger, de tornada d'Itàlia, una alumna de nocturn fou atropellada mortalment a Sisteron, en territori francès. La directora, secundada per la resta de personal de l'institut —docent i no docent—, volia muntar la capella ardent al centre i el permís governatiu fou negatiu per «coincidir con uno de los días festivos de Semana Santa en que los centros oficiales han de permanecer cerrados». I no es va poder instal·lar. Era l'any 1970, temps de la dictadura franquista i del nacionalcatolicisme.

El segon fet dramàtic: recordo que era el darrer dia lectiu del primer trimestre i que celebràvem el dinar de Nadal de l'any 1973. Un professor tot neguitós, nerviós i tremolós, va entrar i ens comunicà que havien assassinat a Madrid l'almirall Carrero Blanco i, per tant, quedava suspesa automàticament tota activitat acadèmica, lúdica i festiva. Ella, duta pel pragmatisme, va ordenar tancar totes portes, fer poc soroll i celebrar l'àpat a porta tancada.

Deixant de banda aquests tres episodis viscuts personalment, *in situ* i en directe, vull destacar un altre tret del seu tarannà professional: va formar escola, va deixar deixebles. Som una munió els docents i els no docents que vam rebre de tu a tu el seu mestratge i, com a conseqüència d'això, va cercar sempre la complicitat i l'agermanament amb altres centres i institucions. Em ve ara a la memòria la vinculació amb l'institut Milà i Fontanals, des de l'activitat musical i a través del catedràtic de Matemàtiques Joan Casulleras, col·lega seu ara i exalumne de l'IEG.

A banda d'aquesta trajectòria sempre al servei dels joves i del país, hem d'assenyalar-ne encara altres aspectes, alguns ja esmentats: per exemple, l'altura de mires, la catalanitat absoluta, el do de la ubiqüitat, l'empenta juvenívola, l'entusiasme i la passió envers la natura, la fermesa en les conviccions, la fidelitat al país, a la seva llengua, a la seva cultura i a la seva gent, la generositat il·limitada, la grandesa d'esperit i de cor, l'habilitat per atraure's l'alumnat, la modèstia professional, la sensibilitat humana i humanística, la senzillesa en el tracte i un llarg etcètera. Ho resumeixo tot plegat en el darrer paràgraf que vaig redactar (1993) amb motiu del seu traspàs, esdevingut el 30 de novembre de 1992, text ara actualitzat, per raons òbvies, i que em permeto reescriure a continuació.

Docent més de cinquanta anys, va ésser especialista sobretot en l'art d'inculcar els valors humans i humanitzar la relació docència-discència. Per tant, per damunt de la seva competència científica, de la seva obra, dels seus llibres (*Ciencias Naturales, Natura*), de les seves beques (beques Satorras), de les seves classes de... llengua i cultura catalanes (anys seixanta i davant d'una caserna de policia) i, fins i tot, del seu testimoniatge, ha deixat impartida una lliçó en lletres majúscules que no finirà mai: una vocació docent exemplar,

una professionalitat exquisida i una humanitat envejable. Als qui hem quedat, docents i no docents, ens pertoca aprendre-la, assimilar-la, transmetre-la, preservar-la o, simplement, recordar-la tot sovint, segons els casos.

A TALL DE CLOENDA

En aquest article hem pretès retre homenatge a dues pedagogues renovadores cada una al seu estil i d'acord potser també amb el signe del seu temps. Amb tot, creiem també que hem obert noves línies de recerca en el tema de l'educació, la pedagogia i la docència a casa nostra. Hi ha molts serrells pendents de tancar. Només n'apuntem un: cal estudiar a fons el temps de la Segona República, on hi ha una confluència de principis pedagògics, inspirats en els de l'ILE i vinculats al seu ideari modern i modernitzador, en els tres nivells tradicionals del sistema educatiu: primària, secundària i ensenyament superior. Fou un moment en què les idees de l'ILE i la seva praxi, actualitzades com calia, arribaren a tot el professorat, coincidint amb la creació dels instituts-escola, de la Universitat Autònoma, i tot se n'anà en orris a conseqüència de la incivil Guerra Civil, llevat, com no podia ser d'una altra manera, de l'herència, pedagògica i professional, rebuda de tots aquells grans mestres en lletres majúscules que encara perdura i perdurarà sempre en la relació binòmica inseparable docència-discència, ben concebudes en els tres nivells educatius.

Sant Feliu de Pallerols (la Garrotxa, Girona),*

30 de novembre de 2016

24è aniversari de la mort d'Àngels Ferrer

BIBLIOGRAFIA

General

ARADA, Raquel de la (2009). «Hermenegildo Giner de los Ríos y la educación de la mujer». A: *Doctor Buenaventura Delgado Criado. Pedagogó e historiador*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 625-640.

ARAGAY, X. (dir.) (2015). *Transformant l'educació*. Barcelona: Jesuïtes Educació, 4 vols.

BASTONS, C. (1998). «Hermenegildo Giner de los Ríos». *Cathedra*, núm. 8, maig, p. 19.

* La Garrotxa: zona volcànica visitada i explicada a bastament per Maria dels Àngels Ferrer. Girona: terra que va veure néixer (Calonge, el Baix Empordà) i créixer Isabel Vilà (Llagostera, el Gironès).

- (2000). «Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923), un intel·lectual d'acció». A: *1898: entre la crisi d'identitat i la modernització*. Vol. I. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat (a partir d'ara, PAM), p. 379-391.
- BASTONS, C.; MERCHÁN, C. (1996). «La figura de Hermenegildo Giner de los Ríos y su correspondencia inédita con Benito Pérez Galdós». *Cátedra Nova*, núm. 4, desembre, p. 89-102.
- (1998) «Hermenegildo Giner de los Ríos». *Cathedra*, núm. 8, maig, p. 19.
- (2000) «Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923), un intel·lectual d'acció». A: AA.DD. (2000). *1898: entre la crisi d'identitat i la modernització*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia Montserrat (a partir d'ara PAM), vol. 1, p. 379-391.
- (2000a) «Parlem amb Antoni Pla». *Cathedra*, núm. 13, abril, p. 4.
- CACHO VIU, V. (1984). *El modernisme i el nacionalisme cultural*. Barcelona: La Magrana / Diputació de Barcelona.
- CARBONELL, J. (1997). *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona: Edicions 62.
- CASULLERAS, J. (1976). «La formació musical». *L'Avenç. Grans Temes*, núm. 1, p. 38-40.
- CERCÓS, R.; LAUDO, X.; VILANOU, C. (2015). «Francisco Giner de los Ríos y su Manual de pedagogía universitaria (1905). En el centenario de su fallecimiento (1915-2015)». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Universidad de Salamanca), núm. 34, p. 375-406.
- DELGADO, B. (1979). «La Institución Libre de Enseñanza de Sabadell». Sabadell: Fundació Bosch i Cardellach.
- (1986). *Lliure pensament i educació a Catalunya a la primeria de segle*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- Doctor Buenaventura Delgado Criado. Pedagogo e historiador*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2009.
- DOMÈNECH, S. (1998). *L'Institut-Escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella*. Barcelona: PAM.
- (2009). *Els alumnes de la Generalitat*. Barcelona: PAM.
- GALÍ, A. (1979). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Barcelona: Fundació A. G.
- HERNÁNDEZ, M. (2005). *Celestina Vigneaux i Cibils: 1878-1964. Les cantines escolars a Barcelona i la renovació pedagògica a l'escola pública*. Barcelona: PAM / Ajuntament Barcelona.
- INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1910). *Programa*. Madrid: R. Rojas.
- MACHÍN, A. (2016). *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza*. Sant Vicent del Raspeig: Editorial Club Universitario (ECU).
- MAINER, J. C. (1986). *La Edad de Plata*. Madrid: Cátedra.
- PLA, A. (2000). «Parlem amb Antoni Pla». *Cathedra*, núm. 13, abril, p. 4.
- SOLER I MATA, J. (coord.) (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx*. Barcelona: Rosa Sensat.

Un segle d'escola a Barcelona. Acció municipal i popular, 1903-2003. Barcelona: Ajuntament de Barcelona / Octaedro, 2003.

Sobre Isabel Vilà i Pujol

- BASTONS, C.; BASTONS, M. (2015). «Isabel Vilà i Pujol». A: *Gent que ha fet història. 115 personatges de les terres gironines*. Barcelona: Base, p. 538-541.
- (en premsa). *Dones de les terres gironines que han fet història. 87 biografies i 18 perfils biogràfics*. Barcelona: Base.
- CASADEMUNT, M. (2008). «Calonge, “el Congrés d'estibar suro” i Isabel Vilà i Pujol (Isabel ‘Cinc Hores’)». *Revista del Baix Empordà*, núm. 20, març-maig, p. 91-94.
- CASANOVAS, Marta; C. MARTÍNEZ; M. SALVADOR i S. SÁNCHEZ (2008). *Els carrers parlen de dones*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, p. 54.
- CASTILLON, Xevi (2013). «La primera sindicalista catalana, en un musical gironí». *El Punt Avui*, 3 de febrer, p. 18.
- COLLELL, Mireia (2012). «La lluitadora social i pedagoga Isabel Vilà i Pujol». A: AA.DD. *Personatges il·lustres del Gironès i la Selva*. Abertis patrocinador, Esplugues de Llobregat: Tallers Gràfics Soler, p. 70.
- FERRER, F. (1996). *Isabel Vilà i Pujol, la primera sindicalista catalana*. Llagostera: Ajuntament de Llagostera.
- (2005). *Isabel Vilà i Pujol, la primera sindicalista catalana. Una dona rebel al segle XIX*. Barcelona: Viena.
- GELABERTÓ I OFRUÉ, J. C. (2001). «Isabel Vilà, de Llagostera, lluitadora social i pedagoga». *Revista de Girona*, núm. 205, març-abril, p. 32-35.
- PROHÍAS, G. (2013). «Visca Isabel Vilà IsaVel!». *Revista de Girona*, núm. 281, novembre-desembre, p. 6-7.
- RAHOLA, P. (2014). *Mariona*. Barcelona: RBA / La Magrana.
- STRUBELL I TRUETA, Toni (2005). *Isabel Cinc Hores*. Obra de teatre musical en tres actes. Mallorca: El Gall.

Sobre Maria dels Àngels Ferrer i Sensat

- BARRIL, J. (1992). «Angeleta, maestra de maestros». *El País*, 2 de desembre, p. 6.
- BASTONS, C. (1992a). «Breu evocació de Maria dels Àngels Ferrer i Sensat». *Nou Diari* (edició de Reus), 4 de desembre, p. 5.
- (1992b). «En record i agraïment a Maria dels Àngels Ferrer i Sensat». *Crònica de Mataró*, 5 de desembre, p. 12.
- (1993). «Breu semblança d'Angeleta Ferrer», *Serra d'Or*, núm. 399, març, p. 27.
- (2017). «Reflexions commemoratives (v). Dos prestigiosos catedràtics: Joan Reglà Campistol i M. dels Àngels, Ferrer Sensat». *Hora Nova*, 3 d'octubre, p. 34.

- CASANOVAS, Marta; MARTÍNEZ, C.; SALVADOR, M. i SÁNCHEZ, S. (2008). *Els carrers parlen de dones*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 48.
- CASTILLO EZQUERRA, M. Josep (coord.) (2009). *Una brasa viva. Cinquanta anys de l'institut de Mataró*. Mataró: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, IES Alexandre Satorras.
- CULLA, J. B. (1992). «Angeleta Ferrer, encara». *Avui*, 7 de desembre, p. 12.
- DOMÈNECH, S. (1998). «Angeleta Ferrer». A: *L'Institut-Escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella*. Barcelona: PAM, p. 319-323.
- (2009). *Els alumnes de la Generalitat: els Institut-Escola republicans*. Barcelona: PAM, p. 319-326.
- ESCOLES D'ESTIU DE CATALUNYA (1982). *Els mestres de Catalunya a Angeleta Ferrer i Sensat en reconeixement i homenatge*. Barcelona: La Polígrafa.
- FÀBREGAS ROIG, J. (2013). «El convent de Jesús des de mitjan del segle XVII al segle XX». A: FÀBREGAS, J.; NOMEN, M. *De convent franciscà a institut (1488-1975)*. Reus: Institut Vilaseca, p. 35-55.
- FERRER, M. À. (1976). «Records de la meva activitat professional a l'institut de Reus». A: *I Centenari de l'institut mitjà a Reus. Miscel·lània Institut Gaudí*. Reus: Institut Gaudí.
- (1982). *Notes autobiogràfiques*. Barcelona: Escola d'Estiu de la Generalitat de Catalunya.
- FERRER, A.; MARTÍNEZ, M. (1987). *Conversa transcrita per Xavier Febrés*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Laia.
- GUARRO, S., «A la memòria d'Angeleta Ferrer i Sensat». *Crònica de Mataró*, 5 de desembre, p. 12.
- I Centenari de l'institut mitjà a Reus. Miscel·lània Institut Gaudí*. Reus: Institut Gaudí, 1976.
- INSTITUTO NACIONAL DE ENSEÑANZA MEDIA INFANTA ISABEL DE ARAGÓN (1974). *Homenaje a M. de los Ángeles Ferrer*. Barcelona: T. G. A. Núñez.
- MARAGALL, Jordi (1992) «Àngels Ferrer i Sensat». *La Vanguardia*, 13 de desembre, p. 29.
- MARTÍ, Francina (2016). «El mestratge d'Angeleta Ferrer Sensat». *Terminàlia*, 14 de desembre, p. 49-52.
- MATA, M. (1992). «La il·lusió i l'ai al cor d'Angeleta Ferrer i Sensat». *Avui*, 2 de desembre, p. 13.
- (1993). «Angeleta Ferrer, un any després». *Avui*, 30 de novembre, p. 14.
- PUYOL, C. (2008) «Àngels Ferrer i Sensat, Barcelona 1904-1992, professora de Ciències Naturals i pedagoga». A: *Miralls de lluna, dones als espais urbans de Reus*. Reus: Ajuntament de Reus, p. 78-81.
- REDACCIÓ (1982). «Parlant amb l'Angeleta Ferrer». *Papers de Batxillerat*, núm. 1, secció 3, novembre, p. 1-2.
- TORT BARDOLET, A. (2006). «Mestres». A: GODAYOL, P. *Catalanes del XX*. Vic: Eumo, p. 188-189.

LAS EDICIONES DE LA *PEDAGOGÍA* *UNIVERSITARIA* (1905) DE GINER: LA COLECCIÓN «MANUALES SOLER», UNA INICIATIVA EDITORIAL BARCELONESA*

RAQUEL CERCÓS RAICHES
Universitat de Barcelona

XAVIER LAUDO CASTILLO
Universitat de València

CONRAD VILANOU TORRANO
Universitat de Barcelona

No vamos a descubrir a estas alturas el perfil personal e intelectual de don Francisco Giner de los Ríos, que tanta influencia ejerció sobre Cataluña. Sin lugar a dudas, él fue el reformador por antonomasia de la España contemporánea y —como señaló Madariaga— se situó en un término medio entre aquellas dos Españas que ocupan los extremos, ya se trate de la de Francisco Franco por la derecha o bien la otra España, la de Francisco Pi y Margall, Francisco Ferrer Guardia o Francisco Largo Caballero por la izquierda. Más allá de la coincidencia onomástica entre los diferentes protagonistas de nuestra historia reciente, lo cierto es que Francisco Giner de los Ríos —que, junto a Galdós, constituye una figura clave de la generación de 1868— también fue un renovador de la enseñanza universitaria española.

Ahora bien, tal como el profesor Buenaventura Delgado apuntó, Giner no optó por la vía política —una tendencia natural entre los miembros de aquella generación del 68 que confiaron en la Gloriosa— sino por el regeneracionismo pedagógico, idea fuerza que no hizo más que acentuarse después del fracaso del 98 (Delgado, 2005: I-LI). Otrosí, Adolfo Sotelo no duda en señalar que la empresa de Giner dibuja una utopía educativa, vinculada a las fuerzas liberales a las que no fueron extraños autores catalanes como Santiago Valentí Camp

* Una primera versión de este trabajo, con el título «Francisco Giner de los Ríos y su manual de Pedagogía Universitaria (1905). En el centenario de su fallecimiento (1915-2015)», apareció en el número 34 (2015, pp. 375-406) de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, que publica Ediciones de la Universidad de Salamanca.

(Sotelo Vázquez, 2014: 171-172). De hecho, ocupa un lugar privilegiado al significar una especie de gozne que une el pasado y la modernidad, el mundo esclerotizado de la España decimonónica con las innovaciones surgidas a partir de las fórmulas universitarias modernas, ya fuese la británica o la alemana. Además, el apogeo de estos modelos coincide con la crisis de conciencia que afectó a España a fines del siglo XIX y, por extensión, al mundo latino, especialmente a Francia e Italia (Cacho Viu, 1998).

Si Ortega y Gasset fue con *Misión de la Universidad* (1930) el gran teórico de la idea universitaria de la generación de 1914, Francisco Giner de los Ríos influyó sobre la hornada intelectual finisecular, a la que se anticipó con sus ansias de reforma, que se extienden a lo largo del Sexenio Revolucionario (1868-1874) y la Restauración borbónica (1876-1923) (Marco, 2002: 117-179; López-Morillas, 1988: 122). No en balde, el profesor Ruiz Berrio no dudó en definir el proyecto reformista de Giner como una «universidad ideal», con lo que preludiaba las reflexiones orteguianas (Ruiz Berrio, 1993). Está claro, por supuesto, que las enseñanzas vivas del maestro, de Giner, se combinaron con referencias a dos obras, a saber, la *Pedagogía universitaria* (1905) y *La universidad española* (1916). Así Ramón Carande —que da cuenta pormenorizada de las clases de Giner, que siguió allá por 1907, poco antes de la jubilación del maestro— comenta lo siguiente:

Dejaba de ser la Universidad, en la mente de don Francisco, una institución prebendaria; lo subrayo recordando que se le acusa de elitismo, sin que jamás prefiriese dedicarse «al adiestramiento cerrado de una minoría presumida, estrecha y gobernante» (*Pedagogía universitaria*, Manuales Soler, tomo LVIII, págs. 45-46) (Carande, 1977: 48).

A grandes rasgos, podemos decir que Giner —a caballo entre las generaciones de 1868 y 1898— fue un precursor de la generación de 1914, liderada por Ortega y Gasset junto a Eugenio d'Ors, dos de los adalides de la Edad de Plata de la cultura española, entre 1898 y 1936. No en balde —y en lo que concierne a la idea de universidad— existe una clara sintonía entre el pensamiento orteguiano y el gineriano, del cual depende —como mínimo en parte— al destacar la importancia de la dimensión pedagógica y formativa de la educación superior. «No cita Ortega a don Francisco», escribe Teresa Rodríguez de Lecea, «pero el esquema de su trabajo responde en todo a los problemas planteados por él» (Giner de los Ríos, 1990: 30-31).

En otras palabras: sin las propuestas ginerianas sobre la universidad no se puede entender la redacción de la misión universitaria orteguiana, cuyas ideas

también se difundieron desde las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1931). En efecto, además de publicarse como libro en 1930, las ideas orteguianas en torno a la misión de la universidad se recogieron en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* el año de la proclamación de la Segunda República. Igualmente, tampoco podemos olvidar que Ortega conocía muy bien el contenido editorial de la casa Calpe, a la cual estuvo ligado profesionalmente desde 1918, a cuyo fondo pasó la *Pedagogía universitaria* de Giner después de ser editada en dos ocasiones (1905 y 1910) en la colección de los Manuales Soler y Manuales Gallach, respectivamente.

LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA (1905), MÁS QUE UN MANUAL DE DIVULGACIÓN

No cabe duda de que una de las obras de Giner de mayor éxito fue su *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*, una entrega de los Manuales Soler (la que correspondía al número 58) que apareció en 1905. Recordemos que esta colección tenía el objetivo de poner al alcance del público el pensamiento de grandes autores, por lo general españoles, vinculados a una línea progresista, con una clara vocación científica de sesgo divulgativo (física, química, médico-higiénica, agricultura, etc.) y político-social (derecho, sufragio, sociología, etc.). Bien mirado, los Manuales Soler —pequeños volúmenes de un tamaño de 11 × 16 centímetros—, editados con cubiertas duras para asegurar su conservación y con una presentación de calidad, contribuían a divulgar el libro de bolsillo en un intento de popularizar la cultura. Su lema no era otro que el siguiente: «Biblioteca útil y económica de conocimientos enciclopédicos». Con relación a esta colección, Juan Miguel Sánchez Vigil y María Olivera Zaldúa escriben lo siguiente:

La colección emblemática de la editorial Soler fueron sus Manuales Soler, caracterizados por su reducido formato (11 × 16 cm) y por la encuadernación en cartón de color naranja estampado en negro, que tras la compra por Gallach cambiaría a verde. Soler editó un centenar de volúmenes en dos series distintas, numeradas en arábigos y romanos, y diseñó un mueble especial para su exposición que regalaba a los suscriptores (Sánchez Vigil y Olivera Zaldúa, 2014: 55).

En efecto, se trataba de una *étagère* que, a modo de obsequio, llegaba a los coleccionistas y compradores de la biblioteca «destinada a colocar en la misma, con el debido orden, todos los volúmenes de la colección de Manuales-Soler».

Su editor —Manuel Soler— se encontraba cercano a los ambientes republicanos que mostraban su admiración por Francisco Pi y Margall, que fue presidente de la fugaz Primera República española (1873) y que falleció en 1901. Con relación a esta atmósfera de la Barcelona modernista en el cambio del siglo XIX al XX, Odón de Buen recoge en sus memorias el siguiente comentario: «Extasiado, contempló en casa largo rato a Pi y Margall mi editor don Manuel Soler, al que solo vi verdaderamente emocionado en esta ocasión y en un almuerzo que dio conmigo a Joaquín Costa» (De Buen, 2003: 91).

Cuando en 1905 salió de la imprenta la *Pedagogía universitaria*, don Francisco Giner los Ríos —diez años antes de su fallecimiento— se presentaba como profesor en la Universidad de Madrid y en la Institución Libre de Enseñanza, que —como es conocido— se fundó en 1876. La obra estaba dedicada a la memoria de Augusto González de Linares, uno de los promotores de la Institución y decidido partidario del evolucionismo, que había fallecido el año anterior (1904) y que mantuvo lazos con Giner de los Ríos (Jiménez Landi, 1996a: 64-72). A decir verdad, y tal como don Francisco recordaba, la mayoría de los materiales recopilados en aquella *Pedagogía universitaria* procedía del *Boletín de la Institución*, ya fuesen artículos o extractos. Sin voluntad de ser exhaustivos, pero con la intención de ilustrar lo que decimos, detallamos algunos de los artículos aparecidos en el *Boletín* que después fueron incorporados, con sus respectivos epígrafes, al índice de la *Pedagogía universitaria*. Para elaborar esta relación hemos tenido a la vista el análisis que hace Jiménez-Landi de las obras de Giner sobre enseñanza y educación. Pues bien, este es el detalle de los escritos ginerianos que se incorporaron a la *Pedagogía universitaria*: «Sobre la idea de educación» (1897), «Grados naturales de la educación» (1897), «La crisis presente en el concepto de universidad» (1897), «La idea de Universidad» (1900), «La organización de las universidades de tipo germánico» (1894), «Sobre enseñanza superior» (1896), «O educación o exámenes» (1894), «La higiene de las vacaciones» (1892), etc.

Por consiguiente, la *Pedagogía universitaria* reúne una serie de trabajos elaborados en los años anteriores a la aparición del libro en 1905, lo que confiere a la obra un inequívoco sentido regeneracionista. A pesar de este origen heteróclito, lo cierto es que este manual de pedagogía universitaria mantiene cierta unidad, tal como Aniceto Sela reflejó en la presentación de la edición de 1924:

Aun escritos casi todos al correr de la pluma ante las sollicitaciones de la actualidad, y, a veces, bajo el apremio de la necesidad de original del *Boletín*, sobran en ellos ideas para constituir una verdadera pedagogía universitaria (Giner de los Ríos, 1924: vi).

Notemos de paso que, junto a los trabajos situados bajo el epígrafe «Cuestiones contemporáneas» —que en 1990 pasaron a integrar en su mayoría el volumen *Escritos sobre la universidad española*—, el libro incluía dos apartados más. Un segundo sobre la historia de las universidades, que era una adaptación de una obra de Gabriel Compayré, y un tercer capítulo —a modo de apéndice— titulado «Más sobre las universidades europeas en la Edad Media». La descripción que Aniceto Sela hizo de estas dos partes —la segunda y la tercera o apéndice del libro— señala lo siguiente:

La parte segunda comprende un resumen crítico del libro de M. Gabriel Compayré, titulado *Abelard and the origin and early history of universities*, de la colección *The Great Educators*, en el cual se intercalan gran copia de observaciones y consideraciones originales de D. Francisco. La completa un apéndice, con la exposición del contenido del libro de Mr. Hastings Rashdall, sobre las *Universidades de Europa en la Edad Media*, y la traducción de algunos de sus capítulos más importantes (Giner de los Ríos, 1924: VII).

No es ninguna casualidad que esta obra gineriana apareciese en Barcelona (1905), porque los lazos que don Francisco mantenía con la ciudad eran fluidos desde hacía tiempo. De una parte, por su amistad con el poeta Juan Maragall, en cuya casa de San Gervasio residía cuando visitaba la Ciudad Condal. De este modo, los discípulos del poeta Maragall —entre los que cabe citar a Josep Pijoan— también frecuentaron los círculos institucionistas madrileños, tal como recogen Pijoan y Gaziel en sus memorias (Pijoan, 2002; Calvet, 1981: 258-266). Por otro lado, los lazos entre Giner y Barcelona se afianzaron gracias a la presencia de su hermano Hermenegildo, catedrático desde 1898 del Instituto de la capital catalana, un hombre de perfil más radical que su hermano Francisco que mantuvo vínculos con los sectores republicanos radicales, incluso lerrouxistas.

Hermenegildo Giner y su obra como traductor, editor y divulgador de autores clásicos o contemporáneos de filosofía, arte, psicología, literatura, etc., es un ejemplo del impacto en el mundo editorial y en los medios de comunicación escritos de la aparición de las masas en la vida pública, así como del intelectual (profesor, escritor, periodista, traductor) que dispone de un mercado cultural creciente de lectores o espectadores (en el caso del teatro) y que puede, por tanto, ampliar el espacio de su influencia cultural y política y, de paso, mejorar su situación económica y su estatus social (Arcas Cubero, 2012: 118).

Al fin y a la postre, Hermenegildo Giner (1847-1923) promovió en la órbita del Partido Republicano Radical unos *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas* (1913), con lo que se encuadró junto a los defensores del laicismo escolar incluso después de la ejecución de Ferrer el 13 de octubre de 1909. No extraña, pues, que Hermenegildo entablase amistad con alguno de los colaboradores de Ferrer y Guardia como Odón de Buen y del Cos, cuya *Historia natural. Nociones preliminares* apareció con el número 2 en la colección «Manuales Soler» que dirigió inicialmente (Bastons y Merchán, 1996; Bastons, 2003; Arada, 2009). Seguidamente, reproducimos un largo párrafo de las memorias de Odón de Buen que confirman estas relaciones con el editor Soler, y la orientación de aquellos manuales que acogieron la *Pedagogía universitaria* de Giner.

A pesar de mi actividad política, extraordinaria en aquella época, no descuidé los libros, ni desatendí la cátedra un solo día. El editor de mis obras era Soler y con él publiqué los primeros volúmenes de la biblioteca que titulamos «Manuales Soler», imitación de las cartillas de vulgarización que se publicaban en muchos países. El primer manual lo redactó el Dr. Luanco, a la sazón rector de la universidad, justo tributo a su valía; el segundo fue mío y así sucesivamente se fueron publicando de Lozano (catedrático de Física), de Mundi (matemático), de Joaquín Costa, de Carracido, de Macpherson, del coronel Banús, etc. Habían de desfilar por la publicación las primeras firmas de España. La codicia editorial desvirtuó bastante el plan y dejé la dirección; fue Gallach el que continuó estos manuales dándoles su nombre (De Buen, 2003: 92).

Con independencia de los autores indicados por Odón de Buen, sobresalen otros con vínculos directos con la Institución como son Adolfo Posada y Pedro Dorado Montero. Los especialistas del campo del derecho han destacado que las obras de Posada viesen la luz en la colección de los Manuales Soler, cuyo número 8 estaba dedicado a la *Ciencia política* y el 46 a la *Sociología contemporánea*. «El hecho de que fuera Posada el autor elegido para divulgar el conocimiento sobre esa Ciencia [*se refiere a la política*] pone de manifiesto el prestigio que los pensadores krauso-institucionistas —que por cierto nutrieron y dinamizaron la Real Academia de Ciencia Morales y Políticas— adquirieron en este campo» (Capellán de Miguel, 2011: 154-155).

Mención aparte merecen José Macpherson, que publicó su tratado *Geología* (número 14 de la colección), y Hermenegildo Giner de los Ríos, que editó *Teoría de la literatura y de las artes* (número 83 de la colección). En la segunda edición de la *Pedagogía universitaria* (1910) se anunciaba este manual con la

siguiente información, relativa al autor y al contenido de la obra: «Académico C. de la R. de Bellas Artes de San Fernando; ex catedrático de Literatura de la Universidad de Santiago y de varios Institutos; ex profesor auxiliar de Teoría e Historia del Arte en el del Noviciado de Madrid, y actualmente numerario de Filosofía en el universitario de Barcelona». Después de esta presentación, en que se deja constancia de que Hermenegildo Giner renunció a la cátedra universitaria de Literatura de Santiago para ocupar la del Instituto de Barcelona (en aquellos momentos emplazado en el recinto universitario), y con relación a la obra en cuestión, se lee lo siguiente:

Esta obra, cuyo valor estético, literario y didáctico se elogia bastante con solo mencionar el nombre del autor, es de indecible utilidad, no solamente para los estudiantes, a quienes va dirigida en primer término, sino para el público en general, ya que se ha procurado despojarla de tecnicismos exagerados, procurando darle la mayor claridad con el propósito de popularizar el conocimiento de cosas tan sugestivas como son los principios de la literatura y del arte en todas sus manifestaciones.

Tal como refleja Odón de Buen, todo este rico patrimonio editorial pasó pronto a la editorial Gallach, que recogió el testigo de Manuel Soler, con lo que se apropió del fondo y actuó durante los primeros meses como «José Gallach-Editor. Sucesor de Manuel Soler» (Sánchez Vigil y Olivera Zaldúa, 2014: 56). Ello explica que los Manuales Soler se encuentren, con la misma numeración, en el fondo de los Manuales Gallach, dirigidos por José Gallach Torras. Así la *Pedagogía universitaria* de Giner, aparecida en 1905 con el número 58 dentro de los Manuales Soler, vio su segunda edición en 1910, con el mismo número, en la colección de los Manuales Gallach. Además, el número de páginas es casi idéntico, con una pequeña variación ya que la edición de 1905 incluía una adición (página 333) que desaparece, al situarse en el lugar correspondiente, en la versión de 1910. Por ello, la edición de 1905 contiene 332 páginas + 2 de la adición + dos del índice, esto es, un total de 336 páginas. En cambio, la edición de 1910 alcanza las 334 páginas, 332 del texto de la obra + 2 de índice. A la larga, los fondos de Publicaciones Gallach-Gallach editor se transfirieron a Calpe (Compañía Anónima de Librería, Publicaciones y Ediciones). Esta empresa —Calpe— había sido fundada por Nicolás María Urgoiti en 1918 «con la colaboración de José Gallach, a quien el industrial vasco le compró todo el fondo y le encargó la gerencia de la nueva empresa» (Sánchez Vigil y Olivera Zaldúa, 2014: 59).

Se constatan, pues, pocas diferencias entre los Manuales Soler y los Manuales Gallach. Quizá la más significativa sea el color de la portada: naranja en

los primeros, verde en los segundos. «La colección [*el autor se refiere a los Manuales Gallach*] tuvo su origen en los Manuales Soler procedentes de la editorial Sucesores de Manuel Soler, a la que Gallach compró el fondo. Fueron muy populares en el primer tercio del siglo por su variado contenido (ciencias, historia, técnica, artes y oficios, etc.), con formato octavo y encuadernación en tela verde estampada en negro» (Sánchez Vigil, 2005: 326). De acuerdo con los datos suministrados por Sánchez Vigil, los tirajes «oscilaron entre los tres mil y cuatro mil ejemplares, y las reimpressiones dependieron de las ventas» (Sánchez Vigil, 2005: 326).

De tal guisa que, mientras que la primera edición de la *Pedagogía universitaria* de Giner apareció en 1905 en el marco de los Manuales Soler, la segunda edición de 1910 se publicó bajo el sello de los Manuales Gallach, aunque en el interior continuaba figurando «Barcelona. Sucesores de Manuel Soler-editores». En ambos casos —es decir, las ediciones de 1905 y 1910— figura la imprenta moderna de Guinart y Pujolar, Bruch, 63, de Barcelona. Con todo, entre ambas ediciones —1905 y 1910— se dieron los sucesos de la Semana Trágica (julio de 1909) que cambiaron la fisonomía de cada edición, ya que, si la primera (1905) responde al ambiente de la extensión universitaria, la segunda (1910) ofrece un carácter menos comprometido socialmente, al incluir un «Vocabulario de las palabras técnicas», elaborado por José Gallach, a fin de iluminar la terminología —alocuciones latinas y expresiones inglesas— utilizada por Giner. Por último, la obra se recogió en 1924 en el volumen décimo de las *Obras completas* de Giner, por ediciones de La Lectura, una iniciativa de la empresa Espasa-Calpe. En efecto, José Gallach Torras pasó a ser gerente de la casa Calpe, donde chocó con José Ortega y Gasset, que ocupaba la dirección editorial. Se abrió así un cisma entre ambos del que salió reforzado el filósofo en perjuicio de Gallach, que abandonó Calpe en 1922, cuando ya había iniciado la edición de las obras completas de Giner (Sánchez Vigil, 2005: 81, 94, 138-139; López Cobo, 2013). Preciso es señalar que en el consejo directivo de Calpe —además de José Gallach, director gerente, y Ortega y Gasset, director literario— figuraba Lorenzo Luzuriaga, que actuaba de secretario.

Ello justifica que ediciones de La Lectura, encuadrada en la editorial Calpe primero como distribuidor y después como editor, se interesara por las temáticas pedagógicas, con diversas secciones dentro de la serie «Ciencia y educación»: sección general, manuales, metodología, educadores, clásicos, folletos y contemporánea (Sánchez Vigil, 2005: 366-370). De hecho, Luzuriaga —y aquí una vez más seguimos a Sánchez Vigil— realizó en el verano de 1920 un viaje «por Francia, Alemania e Inglaterra para estudiar el mercado» (Sánchez Vigil, 2005: 366). Sin embargo, el proyecto pedagógico de La Lectura se inició con

anterioridad, en los albores de la Primera Guerra Mundial. Por lo tanto, resulta lógico que los *Ensayos sobre educación* de Francisco Giner de los Ríos se publicasen en la sección general de la colección «Ciencia y educación» de ediciones de La Lectura (Giner de los Ríos, 1913). De hecho, la intención de Cossío era iniciar esta colección de libros pedagógicos con un elenco de los trabajos de Giner que el maestro recopiló en el verano de 1913, cuando los clarines anunciaban la guerra que se cernía sobre Europa. Por ello, Cossío no dudó en señalar en la presentación que se trataba de un «libro de paz».

Además, por aquellos años, los vínculos entre Madrid y Barcelona, entre los núcleos de la Institución de la capital y los cenáculos intelectuales de la Ciudad Condal, eran sostenidos y amistosos. Justo es mencionar que, a comienzos del siglo xx, también residió en Barcelona Fernando de los Ríos —destinado a las oficinas de la Tabacalera a comienzos de 1902—, que se desposó con Gloria, hija de Hermenegildo Giner (Ruiz Manjón, 2007). Mientras tanto, en 1904 don Francisco había publicado en Barcelona *Filosofía y sociología. Estudios de exposición y de crítica* (imprenta de Henrich y compañía).

Digamos de paso que, a comienzos del siglo pasado, Barcelona representaba la capitalidad editorial del país, si bien Madrid iba ganando posiciones. Desde luego, en muchos casos —y los Manuales Soler son una buena muestra— se seguía el ejemplo de las más importantes editoriales europeas, que desde el siglo xix ponían los libros al alcance de un extenso público gracias a los precios módicos, sin perder de vista el renombre de los autores y la calidad de la impresión. Así pues, los Manuales Soler o los lanzados más tarde por las editoriales Cervantes y Labor constituyen algunas de las iniciativas populares que se dieron en España para poner al alcance del lector obras de autores de reconocido prestigio, a fin de contribuir a la regeneración de España (González-Agàpito y Vilanou, 2004; Lázaro, 2013). Naturalmente, estas casas editoriales no alcanzaron la difusión popular de las editoriales Calleja (que inició sus actividades en 1876) o Dalmau Carles (que comenzó su andadura en 1904), pero no se puede dudar de la bondad de sus aportaciones (Ruiz Berrio *et al.*, 2002). Mientras unas editoriales promovían la difusión de conocimientos útiles y prácticos con una voluntad regeneracionista (higiene, profilaxis, lucha contra el alcoholismo, etc.), otras manifestaban una clara convicción ideológica, a veces liberal-progresista favorable al evolucionismo y a la democracia, en ocasiones más radical con connotaciones comunistas y libertarias.

Bien se comprende que los lemas de los Manuales Soler —visibles en la contracubierta de la portada— sean una buena prueba de lo que decimos. Sirvan a simple título ilustrativo los que reproducimos a continuación: «Los pueblos prosperan instruyéndose y educándose», «Los pueblos que más leen y

estudian son los que marchan a la vanguardia de la civilización», «El progreso en todas las esferas de la vida social se debe a la instrucción y educación de los pueblos», etc. Así se entiende que una parte importante de los volúmenes correspondientes a los Manuales Soler depositados actualmente en la biblioteca central de la Universidad de Barcelona procedan de la biblioteca del Ateneo Enciclopédico Popular, fundado en 1902 y —como tantas otras cosas— clausurado en 1939.

Nos encontramos, pues, ante una *Volksbildung*, esto es, una formación popular que deseaba limitar el elitismo de la cultura burguesa y académica que había triunfado en el siglo XIX. Una *Volksbildung* que, a su vez, se alimentaba de los postulados de la escuela del trabajo (*Arbeitsbildung*) de Kerschensteiner, una especie de conjunción que ponía freno al ideal de la formación burguesa que habían alimentado desde el siglo XVIII las clases sociales acomodadas, hasta forzar un auténtico monopolio elitista (*Bildungsmonopol*) de las clases pudientes. Aparte, muchos de aquellos líderes obreros —es el caso de Pablo Iglesias en Madrid y de Eudald Canivell en Barcelona— estaban ligados, en su condición de tipógrafos, al mundo de las imprentas y editoriales. Por su lado, el caso Dreyfus (1894-1895) despertó el interés por el debate ideológico gracias a una intelectualidad que tomaba cartas en los asuntos públicos, con lo que empezaba a declinar la cerrazón del academicismo universitario que a menudo vivía de espaldas a los problemas reales. Inútil decir que, a través de ateneos, centros de lectura, casas del pueblo, casinos republicanos, sindicatos y asociaciones que sostenían escuelas nocturnas y dominicales, la organización del movimiento obrero propició este interés por la cultura, con el deseo de que se hiciera más popular y llegara a todas las capas sociales.

Baste añadir que este intento de divulgación del saber coincide con las campañas del movimiento de la extensión universitaria, que, tras surgir en Inglaterra (como *university extension*) entre 1850 y 1870, pasó a España a través de la Institución Libre de Enseñanza. Por otra parte, el Tercer Congreso Internacional de Enseñanza Superior, celebrado en París en el verano de 1900, actuó como un auténtico detonante para la difusión de los movimientos sociales ingleses, entre los que se encontraba la extensión universitaria. Así cuajó en diferentes lugares como Asturias gracias al papel de Aniceto Sela —que se encargó de la presentación del volumen décimo de las *Obras completas* de Giner, que incluyó la *Pedagogía universitaria*—, quien reconoció que en Cataluña fue donde el movimiento dio mayores muestras de viveza. Antes, en 1899, y desde las páginas del *Boletín de la Institución*, Leopoldo Palacios se había hecho eco del movimiento de la extensión universitaria, que empezaba a declinar en otras latitudes pero que irrumpía con fuerza en España, al socaire del fracaso del 98.

Después de reconocer que no existía en nuestro país ninguna tradición al respecto, Palacios concluía con las siguientes palabras, que traslucen un espíritu claramente regeneracionista:

La *Extensión universitaria* tal vez es [...] la expresión ideal de una nueva tendencia en la evolución social de las Universidades, un órgano al servicio de justas reclamaciones populares, uno de los pocos medios serios, de los verdaderamente eficaces a mi ver, para sacudir esta atonía que impera, descubrir horizontes, iniciativas de juventud, despertar un alma donde remuerdan los males padecidos, y mortifiquen, con propósitos redentores... Pero, además, sirve a la ciencia (Palacios, 1977: 284-301).

Llegados a este punto, parece oportuno recordar la noticia que Antonio Jiménez-Landi dio de la extensión universitaria, que define con las siguientes palabras:

Fruto del afán por elevar el nivel espiritual de nuestro pueblo y de capacitarlo para que pudiera intervenir, de manera activa y responsable, en la vida pública, fue, indudablemente, el movimiento surgido en los dos últimos años del siglo XIX y principios del XX, con el nombre imitado de Extensión Universitaria (Jiménez Landi, 1996b: 304).

Vale la pena recordar que este deseo de extender la cultura se propagó por toda Europa. Surgieron así —sobre todo en Francia— las universidades populares, que también llegaron a España. Justamente, la edición de 1905 de la *Pedagogía universitaria* incluía un largo apartado dedicado a la Universidad de Oviedo —los textos procedían de trabajos publicados en los *Anales* de aquella Universidad— en el que se daba cuenta y razón de diversas iniciativas, entre las que destacaba la extensión universitaria, que «con la *Escuela práctica* son quizá los dos factores de mayor relieve de la Universidad de Oviedo, completados, por supuesto, con la renovación general de los métodos» (Giner de los Ríos, 1905: 79). Sin entrar en más detalles, podemos avanzar que aquella universidad asturiana estaba inmersa en un profundo proceso de renovación, abocada a lo que debería ser una «universidad popular», una iniciativa sin precedentes en España. Si bien en un principio estos artículos sobre la Universidad de Oviedo se incluyeron en la *Pedagogía universitaria* (1905, 1910), posteriormente —cuando se elaboraron las *Obras completas* de Giner— fueron trasladados al volumen segundo, dedicado a *La universidad española* (1916).

A esto se debe agregar que tanto la extensión universitaria como las universidades populares eran instancias activas, en un contexto social no exento de polémicas ya que algunos dirigentes obreristas veían en aquellas campañas a favor de la cultura una especie de reformismo paternalista, más retórico que eficaz, que no satisfacía a los dirigentes sindicales radicales ni tampoco a los sectores académicos conservadores (Maurois, 1944: 103). De todas formas, los sucesos de la Semana Trágica de 1909, con el consiguiente caso Ferrer, asestaron un duro golpe a la extensión universitaria, la cual, a las puertas de la Gran Guerra, cayó en una manifiesta letargia. A partir de 1917, con la Revolución soviética, los compromisos reformistas y las alianzas entre patronos y obreros, entre académicos y trabajadores, quedaron bajo sospecha, si bien las complicidades prosiguieron en España hasta los tiempos de la Segunda República, que apostó sin reservas a favor de la cultura popular.

En líneas generales, eran tiempos propicios para la conjunción de la cultura académica, burguesa y elitista con las aspiraciones de unas clases obreras cada vez más conscientes de su estado de postración y deseosas de conseguir su regeneración a través de la educación. Con todo, esta convergencia entre la intelectualidad y las clases populares no impidió que surgiesen tensiones entre ambas partes. Los sectores académicos conservadores no veían con buenos ojos la presencia de los obreros en la universidad, mientras que algunos dirigentes del obrerismo desconfiaban de las buenas intenciones de los profesores y patronos que fomentaban estas iniciativas. Al margen de disputas y controversias, el saber y la cultura —ya se tratara de ciclos de conferencias promovidos por la extensión universitaria, que en Barcelona contó con el soporte del rector Rafael Rodríguez Méndez, o bien a través de actividades en los ateneos y sociedades culturales y recreativas para la instrucción obrera— se perfilaban como instancias para la regeneración patriótica, sin perder de vista el sentido reformista de una política un tanto ideal que buscaba la concordia entre los diferentes estamentos sociales y, por ende, entre la esfera de la cultura y el mundo del trabajo.

Todo parece indicar que, en Cataluña —donde existía una importante red de asociaciones de trabajadores desde la etapa de la Primera Internacional, consecuencia del proceso de industrialización vivido en el siglo XIX—, la extensión universitaria obtuvo notables éxitos, reconocidos desde fuera del Principado catalán. Naturalmente, no se trataba de un movimiento uniforme, ya que en su interior se detecta la presencia de más de una línea de actuación. Mientras que el sector mayoritario —capitaneado por Rodríguez Méndez entre 1901, cuando tomó posesión como rector de la universidad, hasta que cesó en el cargo en 1905— mostraba sus simpatías por el radicalismo lerrouxista, otros grupos más pequeños manifestaban su adhesión al republicanismo cata-

lán de Francesc Layret. Todos —unos y otros— deseaban extender la educación y cultura, aunque fueron los que seguían al claustro de la Universidad de Barcelona los que mayores éxitos alcanzaron. Así se desprende no solo de los estudios históricos sobre el particular —y a los que hemos contribuido modestamente algunos de nosotros (Vilanou, 1984)—, sino también a partir del testimonio que dan Sela y Jiménez-Landi:

Pero donde la Extensión Universitaria, o, si queréis mejor, la cultura popular, se ha propagado en proporciones gigantescas es en Cataluña, con una ramificación en las islas Baleares.

El alma del movimiento catalán es un maestro eminente de Barcelona, apellidado Rodríguez Méndez, seguido por un grupo de entusiastas profesores. La colaboración popular ha sido extraordinaria, hasta el punto de producir manifestaciones callejeras en honor de la segunda Asamblea Universitaria, con la presencia de Ateneos obreros, Sociedades Corales y del Ayuntamiento de la ciudad. Los Coros Clavé entonaron el himno *Gloria de España*, que los 5.000 asistentes —poco más o menos— escucharon de pie y descubiertos (Jiménez-Landi, 1996b: 308).

En torno a 1906, el movimiento de la extensión universitaria alcanzaba en Cataluña un elevado número de seguidores, cercano a los sesenta mil participantes. Aparte de las innumerables publicaciones (revistas, opúsculos, folletos, etc.) que, con carácter particular, editaba cada uno de los ateneos, casinos o fraternidades adheridas a la extensión universitaria, existían publicaciones que daban soporte a tales iniciativas. Nos referimos concretamente a *La Ilustración Obrera*, especie de órgano de la Unión de los Ateneos Obreros, publicada entre 1904 y 1905, y a *La Cultura Popular*, órgano de las Juntas de Extensión Universitaria del Distrito de Barcelona. Bajo un lema ciertamente pedagógico-regeneracionista («la grandeza y felicidad de los pueblos depende de la cultura»), esta segunda revista, publicada entre 1904 y 1909, sirvió de catalizadora de todo cuanto la extensión hizo en Cataluña.

Con este telón de fondo, no puede sorprender que los Manuales Soler —y también el libro de Giner en su primera edición (1905)— incluyesen textos de respaldo de destacados responsables de la Universidad de Barcelona y líderes del movimiento de la extensión universitaria. Así, por ejemplo, notas del rector Rafael Rodríguez Méndez y de Andrés Martínez Vargas —ambos catedráticos de la Facultad de Medicina— avalaban la idoneidad de estos manuales para los centros obreros. No extraña, pues, que, además de frecuentar los ateneos que participaban en la extensión universitaria, ambos —junto a Odón de Buen— formasen parte del programa de conferencias dominicales que se im-

partían en la Escuela Moderna de Ferrer, sita en la calle Bailén de la Ciudad Condal, en pleno Ensanche. Después de la Semana Trágica de 1909 y con la represión ejercida por las autoridades, que clausuraron los centros obreros, con el miedo de otros a que se reprodujesen los excesos y desmanes de fines de julio de aquel año, la extensión universitaria retrocedió en Cataluña, si bien las actividades culturales (conferencias, cursos, clases, etc.) proseguían en los ateneos y asociaciones proletarias, que gradualmente recuperaron su vida social aunque distanciados de la universidad, que, después de la Semana Trágica, se desentendió de la extensión universitaria.

En el fondo se trataba de una opción posibilista que deseaba que los grandes temas —y la universidad lo era, aunque permanecía inaccesible para los hijos de la clase trabajadora— fuesen acogidos por todos los sectores sociales. Por consiguiente, la universidad dejaba de ser algo hermético y clasista, cerrado y burocratizado, para convertirse en un tema de interés general, lo que despertaba la curiosidad de un público con deseos de ilustración que no siempre frecuentaba institutos y facultades. He aquí, por tanto, una de las claves para entender esta *Pedagogía universitaria* que, sin olvidar a nadie, también estaba destinada a unos lectores no necesariamente universitarios, con lo que se ponía de manifiesto que la universidad constituía un problema o, si se quiere, una cuestión neurálgica de la regeneración nacional. Ello explica que en la segunda edición —pasados los efluvios de la extensión universitaria— se incluyese un vocabulario, elaborado por José Gallach, que definía sintéticamente las palabras o voces técnicas contenidas en el libro de Giner. En fin, se trataba de obras editadas en España, a precios asequibles, con una clara vocación americanista, ya que la exportación a los países hispanoamericanos constituía uno de los retos del mercado del libro español, sobre todo después de la pérdida de las colonias, y era también uno de los objetivos de los Manuales Soler.

Con el transcurrir de los años aparecieron dos réplicas de aquella *Pedagogía universitaria* publicada inicialmente en 1905 (Manuales Soler): la reeditada en 1910 (Manuales Gallach) y la incluida en 1924 en el volumen décimo de las *Obras completas* de Giner, que —como hemos señalado— estuvo al cuidado de Aniceto Sela. Ya hemos avanzado que una de las novedades de aquella edición de 1924 fue, precisamente, que el capítulo dedicado a la Universidad de Oviedo y del que Sela se sentía tan satisfecho había sido desplazado con anterioridad al volumen segundo de las *Obras completas* de Giner, dedicado a *La universidad española* (1916).

Publicados en el tomo II de las *Obras completas* los principales trabajos del maestro relativos a *La universidad española*, se reproducen en el presente volumen los

que, bajo el título de *Pedagogía universitaria*, aparecieron reunidos por primera vez en el tomo LVIII de los *Manuales Soler*. Son, en su mayor parte, como el mismo autor lo advertía en la nota preliminar, artículos y extractos tomados del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Han dejado de figurar entre ellos los dedicados a la Universidad de Oviedo, con motivo de la publicación de sus *Anales* correspondientes a los años 1901 y 1902-1903, que pasaron a formar parte del tomo II citado, por referirse concretamente a un ensayo de reforma de la enseñanza superior dentro de España (Giner de los Ríos, 1924: v).

Por lo demás, conviene recordar que a finales de 2005, en el marco de la colección Textos Pedagògics de la editorial Eumo, apareció la versión catalana con el título de *Pedagogia universitària i altres escrits*, con una presentación del profesor Buenaventura Delgado. Por de pronto, Delgado analiza las fuentes nutricias del pensamiento universitario de Giner, entre las que destaca el protagonismo de Alexis Sluys, uno de los promotores de la Universidad Libre de Bruselas, inaugurada en 1834 con el apoyo de la masonería en una naciente Bélgica, emancipada en 1830 de los Países Bajos. En suma, la presencia de krauistas y masones en la Universidad Libre de Bruselas —«vanguardia del liberalismo», según recoge Susana Monreal (Monreal, 1990)— está fuera de cualquier duda. Buena parte de los trabajos de Guillaume Tiberghien —uno de los promotores de aquella universidad, discípulo de Ahrens y seguidor de Krause— fueron traducidos por Hermenegildo Giner de los Ríos. No deja lugar a dudas que el modelo universitario libre de Bélgica debió influir en la mente de Francisco Giner de los Ríos cuando tomó la determinación de crear la Institución Libre de Enseñanza (1876) e, igualmente, en su ideario universitario, siempre favorable a la libertad de enseñanza y contrario a cualquier tentación dogmática.

La Universidad Libre de Bruselas fue fundada en forma oficial el 20 de noviembre de 1834, para asegurar la autonomía de la ciencia con respecto a la religión y para servir a la causa del progreso. Se trataba de una institución a todas luces anticlerical —se temía el creciente peso político y social de la Iglesia Católica sobre todo en la región de Flandes—, pero no anticatólica y mucho menos antirreligiosa, según la afirmación de John Bartier, historiador de la Universidad Libre (Monreal, 1990: 69).

Sin perder de vista la versión catalana de la *Pedagogía universitaria* (2005), hay que subrayar que no se trata de una edición completa del original gineriano sino de una traducción que recoge la primera parte de aquella obra (*Cues-*

tiones contemporáneas), aderezada con otros escritos breves de Giner (Giner de los Ríos, 2005). En cierto sentido, los editores de esta *Pedagogía universitària i altres escrits* se preocuparon por dar unidad a una obra en que se despreció la historia de las universidades —que integraba la segunda parte y el apéndice de la *Pedagogía universitaria*— a beneficio de dar una visión de conjunto del universo educativo gineriano a través de sus tres niveles (primario, secundario, universitario).

En fechas más cercanas, vio la luz una reedición facsímil de la *Pedagogía universitaria* —esta vez totalmente íntegra— realizada «con motivo de la designación de Francisco Giner de los Ríos, a propuesta del Centro Andaluz de las Letras, como Autor del Año 2011 por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía» (Giner de los Ríos, 2011). De este modo, hoy tenemos a nuestra disposición aquella *Pedagogía universitaria*, que podemos consultar y leer fácilmente, si bien tampoco resulta difícil localizar —en las librerías de lance— ejemplares de aquella primera edición de 1905, e incluso de la segunda (1910), justamente por tratarse de ediciones populares que alcanzaron una gran circulación debido a su bajo precio.

LA IDEA DE UNIVERSIDAD DE GINER EN EL CONTEXTO DE LA ÉPOCA

Si nos atenemos a las notas introductorias de aquella *Pedagogía universitaria* —un clásico de la filosofía de la educación superior en España—, Giner reconocía que la universidad coronaba el edificio educativo que se iniciaba en la escuela primaria, con lo que unía la doble dimensión —profesional y humanista— de cualquier instancia educativa. Don Francisco señalaba, pues, las diferentes fuentes de su pedagogía universitaria que surge de la escuela primaria —la intuición de Pestalozzi—, el gusto por la libertad y la propia formación, según la tradición inglesa del *self-government*, y una disposición necesaria para desenvolverse en el mundo. Por consiguiente, estas tres ideas —intuición, libertad, profesionalidad— marcan los hitos de la formación globalmente considerada y, asimismo, de la pedagogía universitaria de una manera específica. De acuerdo con esta visión del mundo y de las cosas, que coincide con la pansofía de Comenio y con el racionalismo armónico del krauso-institucionismo, la escuela, la segunda enseñanza y la universidad se articulan en una visión conjunta del proceso educativo, más allá de compartimentos estancos sin vasos comunicantes.

Entre ambas, la Universidad y la Escuela, flota la segunda enseñanza, tan pronto enlazándose a la primaria, como término superior de una serie continua —la de educación general— tan pronto esquivando este enlace y prefiriendo la misión propedéutica que la Edad Media, más o menos vagamente, le asignaba a la entrada de las Universidades (Giner de los Ríos, 1905: 8-9).

Como es lógico, la generación del 98 se preocupó por la universidad, vista como una palanca para la regeneración. Ya el profesor Buenaventura Delgado revisó el pensamiento universitario de Costa, Cossío y Unamuno al respecto, todos ellos influidos —de una u otra forma— por Giner (Delgado, 2000). Además, por aquel entonces, la educación constituía un todo que interesaba a una España que salía del fracaso del 98 y que veía en la pedagogía —nueva disciplina surgida en la Alemania neohumanista y que entonces triunfaba bajo los esquemas neoherbartianos— una especie de saber de salvación. En realidad, España no solo miraba a Alemania, sino también a otras latitudes como la belga, la inglesa, la suiza, la italiana y la norteamericana, aunque la pedagogía germana fue la que se llevó la palma (Delgado, 1999). Así, en 1884 Giner daba noticia de la obra de Karl Volkmar Stoy, uno de los referentes neoherbartianos que en 1843 había inaugurado un seminario de pedagogía, anexo a la Universidad de Jena (Giner de los Ríos, 1927a: 199-201). En aquellos momentos, la fama de Stoy estaba fuera de toda duda, hasta el punto de que Tolstói lo visitó cuando entre 1858 y 1862 dinamizaba su proyecto pedagógico en sus tierras de Yásnaia Poliana, y le hizo llegar diversos ejemplares de la revista que editaba (Tolstói, 2008: 233).

Por su parte, Fernando de los Ríos se desplazó en 1909 a Alemania tras obtener una de las primeras ayudas de la Junta para Ampliación de Estudios, y su primer destino fue Jena, donde todavía imperaba la pedagogía neoherbartiana. Después del Tratado de Versalles (1919), la pedagogía neoherbartiana cayó en desgracia y surgieron nuevas perspectivas pedagógicas gracias a la pedagogía de las ciencias del espíritu (Dilthey, Spranger, Flitner), con el trasfondo de un tercer humanismo que había de seguir los pasos del renacentista y de la versión neoclásica germana (1780-1830). Por lo demás, se trataba de un tercer humanismo que contaba con divulgadores de la talla de Ernst Robert Curtius, que fue invitado al seminario de pedagogía de la Universidad de Barcelona a impartir una conferencia, el sábado 9 de abril de 1932, sobre el sentido del humanismo (Curtius, 2006-2007). En aquel contexto apareció la *Paideia* de Werner Jaeger a instancias de Juan Roura-Parella, que vivió a la sombra de Giner, y cuya traducción inició Joaquín Xirau en el exilio mexicano (Vilanou, 2012).

Mucho antes, en 1904, se había creado en la Universidad Central de Madrid la primera cátedra de Pedagogía Superior de Doctorado de la Sección de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras, dirigida por Manuel B. Cossío. En 1905, coincidiendo con la aparición de la *Pedagogía universitaria* de Giner, Cossío publicó *El arte en Toledo*, libro en sintonía con los postulados institucionistas, según los cuales la ciudad toledana constituye una síntesis armónica de las tradiciones religiosas y culturales españolas. Así pues, y de la misma manera que Toledo simboliza la ciudad de las tres culturas, la educación constituye un todo íntegro en que los diferentes niveles configuran una unidad coronada por la universidad. De modo similar a lo que sucede en el campo de la estética, los tres niveles de la educación —primaria, secundaria y universitaria— forman parte de un todo orgánico que debe ser guiado por los mismos principios de armonía y equilibrio. A su vez, en el universo gineriano, la universidad se fragua como una comunidad de profesores y estudiantes, recogiendo el viejo tópico de las *Partidas* (título xxxi, ley 1) que proclama el ayuntamiento de maestros y escolares, hecho con voluntad y entendimiento de aprender los saberes.

Maestros y discípulos, a despecho de los reglamentos, se juntan al menos en medio de la sociedad, al aire libre, en un solo cuerpo y un alma, donde cada cual da su parte para el fin común; obra, por una parte, de la serenidad, de la reflexión y la experiencia, y, por otra, del brío y el empuje inicial de la idea y la honrada alegría de la vida (Giner de los Ríos, 1990: 125).

Como bien sugiere Teresa Rodríguez de Lecea en la presentación de la antología de textos de Giner titulada *Escritos sobre la universidad española*, la fecha de la aparición de la *Pedagogía universitaria* se puede situar en un largo itinerario cronológico que presenta diferentes mojones. Así, destacamos el fracaso colonial de 1898 y la creación del Ministerio de Instrucción Pública el 1900. Sin embargo, el antecedente más inmediato de la *Pedagogía universitaria* (1905) se encuentra en la redacción en 1902 de la memoria «Sobre reformas en nuestras universidades», escrita por Giner para un certamen organizado por la Universidad de Valencia con ocasión del cuarto centenario de su fundación. Este trabajo, que fue premiado, permaneció inédito hasta 1916, cuando, editado por M. B. Cossío, dio lugar al volumen segundo de las *Obras completas* de Giner (Giner de los Ríos, 1916). El profesor Delgado recuerda que en 1902 tuvo lugar en Valencia la primera asamblea universitaria, reunida con ocasión del cuarto centenario de la fundación de aquella universidad, efemérides que se aprovechó para la convocatoria del certamen en cuestión, con el siguiente

lema de concurso: *Qué es actualmente la universidad española y qué debe ser en el porvenir*. El premio correspondiente fue ganado por Francisco Giner de los Ríos, pero la obra quedó inédita hasta 1916, cuando se imprimió gracias a la intervención de M. B. Cossío.

Juan López-Morillas —en un capítulo titulado de manera sugestiva «Ayuntamiento de maestros e de escolares», en recuerdo del Código de las Partidas— describe con detalle las circunstancias que rodearon aquel concurso. Recordemos, además, que Giner nunca publicó en vida la obra en cuestión, que se editó en 1916, meses después de la muerte del autor.

A instancias de Eduardo Soler, profesor de Derecho en aquel centro y discípulo de Giner, acordó este participar en el concurso, y a tal fin escribió, a vuela pluma según parece, una monografía a la que fue otorgado el premio. No obstante el reconocimiento oficial del mérito de su estudio, Giner juzgó que no era lo bastante riguroso y cabal para darlo a la imprenta; y, aunque más tarde lo revisó y pulió, lo mantuvo inédito. Junto con otros ensayos sobre temas universitarios, este trabajo salió a la luz póstumamente, en 1916, con el título de «Sobre reformas en nuestras universidades». No solo por su extensión (149 páginas) y la bien trabada variedad de temas de que trata, sino también por su índole analítica y crítica, el trabajo debe considerarse como el testimonio más completo y detallado que tenemos de Giner en materia de enseñanza superior (López-Morillas, 1988: 117).

También Antonio Jiménez-Landi ha dado cuenta y razón de esta fenomenología en torno a una obra que permaneció en el cajón, aunque puliéndose, hasta después de la muerte de Giner. Los especialistas destacan que Cossío —el redactor de la introducción al volumen segundo de las *Obras completas* de Giner— reflejó los entresijos que acompañaron a la elaboración de esta memoria. Aunque Cossío señala que el certamen se convocó con ocasión del tercer centenario de la Universidad de Valencia, lo cierto es que se conmemoraba el cuarto siglo de su fundación, que tuvo lugar el 16 de febrero de 1502 gracias a un privilegio de Fernando el Católico.

Al margen de esta anécdota, la presentación de Cossío comenta con lujo de detalles la gestación de esta obra, y sitúa la redacción durante el estío de 1902 en San Victorio de Bergondo, cerca de La Coruña:

Lo compuso de una vez, sin interrupciones, casi sin levantar cabeza, cosa en él insólita, durante el vagar de un verano, en la blanda y silenciosa paz de la risueña campiña mariñana, por él tanto amada, y en los mismos lugares en que se trazan estas líneas. El que las escribe tuvo la dicha de asistir, hora por hora, a la gestación

y nacimiento de este ensayo, porque el espíritu enteramente sociable y humilde del maestro no supo trabajar sino en la íntima comunicación y consulta de aquellos que amaba (Giner de los Ríos, 1916: 1-11).

Así pues, Giner la escribió sin interrupciones durante el verano de 1902, si bien nunca se atrevió a publicarla a pesar de haber accedido inicialmente a ello, en forma de artículos en la revista *La Lectura*. Es fácil comprender que en esta obra quedan confirmadas algunas ideas de Giner sobre la universidad. Por ejemplo, el carácter histórico del concepto de universidad, el protagonismo del alumno, la conveniencia de la eliminación de los exámenes, la supresión de las oposiciones, la desaparición de los libros de texto, etc.

Actualmente contamos con tres ediciones de esta obra «Sobre reformas en nuestras universidades», redactada en 1902 y publicada en 1916 en el segundo volumen de las *Obras completas*, sobre *La universidad española*. Cuando se comparan las diversas ediciones —por ejemplo, la del segundo volumen de las *Obras completas* de Giner (1916) con la realizada por Teresa Rodríguez de Lecea (1990)— se comprueba que no coinciden. Es cierto que ambas incluyen el ensayo «Sobre reformas en nuestras universidades» y «La Universidad de Oviedo», texto incluido inicialmente en el manual de *Pedagogía universitaria* (1905, reeditado en 1910). Mientras que la edición de Teresa Rodríguez de Lecea (1990) incorpora bajo el rótulo de «Cuestiones contemporáneas» algunos epígrafes que proceden del manual de *Pedagogía universitaria* (1905, 1910), el contenido del volumen segundo de las *Obras completas* de Giner, dedicado a *La universidad española*, está compuesto por los siguientes trabajos: «Sobre reformas en nuestras universidades» (pp. 1-149), «Los estudios de Facultad» (pp. 151-167), «Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras universidades» (pp. 169-186), «Sobre la reorganización de los estudios de Facultad» (pp. 187-242), «Sobre los deberes del profesorado» (pp. 243-247), «Vacaciones» (pp. 249-252), «Inconvenientes de la aglomeración de alumnos en nuestras clases de Facultad. Remedios que ahora cabría adoptar» (pp. 258-262), «La reforma de la enseñanza del Derecho» (pp. 263-271) y «La Universidad de Oviedo» (pp. 273-301).

Además de estas dos versiones, contamos con la del profesor Lorenzo Martín-Retortillo Baquer, que se encargó de situar una advertencia preliminar a la publicada por Civitas, *La universidad española*, aparecida en 2001, con lo cual contabilizamos tres ediciones que corresponden a los años de 1916, 1990 y 2001. En su nota introductoria, el profesor Martín-Retortillo escribe lo siguiente con relación a esta memoria:

Nunca la publicó, decíamos, pero sí trabajó en él, intentando rematarlo, aunque nunca se alcanzara el toque final. Por ello, de la lectura del texto se deduce una doble observación que acaso le llame la atención al lector. De una parte, la mezcla de referencias cronológicas, conviviendo abundantes menciones basadas en el momento de la redacción originaria (1902), con otras ulteriores, fruto de los añadidos y correcciones. Y, de otro lado, no escasean, sobre todo en las notas, datos que son meros apuntes esquemáticos, a modo de recordatorio, con clara vocación de desarrollo ulterior... que nunca llegaría (Giner de los Ríos, 2001: 15).

Lo que sucede es que, entre 1902 —fecha de la redacción de la memoria que obtuvo el premio de la Universidad de Valencia— y la muerte del autor, en 1915, pasaron trece años, en medio de los cuales publicó —en 1905— el manual de *Pedagogía universitaria*. Vistas así las cosas, aquella memoria sobre la universidad española redactada en 1902 constituye una especie de preámbulo a su *Pedagogía universitaria*, de modo que ambas obras participan de un mismo espíritu si bien existe alguna diferencia entre ellas. Así, mientras la memoria de 1902 aborda las cuestiones que afectaban particularmente a España, aunque no descuida el prisma forastero al distinguir claramente entre los tres modelos universitarios (científico alemán, educativo-humanista inglés, latino profesional), la *Pedagogía universitaria* (1905) ofrece una perspectiva más general, aunque los dos textos coinciden en el planteamiento global de la cuestión. No es inútil advertir —una vez más— que para Giner la educación primaria, secundaria y superior forman un todo, de modo que los problemas que afectan a la universidad se originan en la educación primaria y que, ante los males detectados, aboga por una solución reformista adaptada a cada circunstancia. «Para la reforma, varios métodos, según la situación de cada universidad» (Giner de los Ríos, 1990: 141).

Con vistas a nuestros intereses, conviene destacar la importancia de Pestalozzi, cuya pedagogía confirmaba un cambio en la orientación didáctica que, al favorecer la intuición, alejaba el memorismo y el academicismo reinante, con lo que se imponía una visión integral del alumno que combinaba la dimensión intelectual, la sentimental o cordial y la manual o profesional. Como vemos, las ideas que inspiran la pedagogía universitaria de Giner emergen desde la base, esto es, de la intuición que Pestalozzi aplicó en sus escuelas primarias para niños con dificultades sociales y de la novedad inglesa del juego y de la libertad surgidos al socaire de la renovación de las elitistas *public schools* británicas.

En efecto, la libertad constituía una aportación de la reforma educativa iniciada en Inglaterra por Thomas Arnold, quien, además de fomentar el *self-*

government, tuvo a bien introducir el ejercicio físico y el deporte como medida correctora del *fagging*, aquel duro sistema pedagógico brutal y violento que generaba una dinámica de amo y esclavo, siempre proclive a la dependencia y dominación. Al llegar a este punto quizá valga la pena hacer constar que, además de un amplio uso de alocuciones latinas, Giner recurre en la *Pedagogía universitaria* a diferentes expresiones inglesas (*gentleman, learning by doing, optional studies, self-government, payment by results*) que José Gallach incluyó en el vocabulario técnico que acompaña la segunda edición de 1910. Con relación al *self-government*, José Gallach escribió en el vocabulario que a modo de apéndice ilustra la segunda edición de la *Pedagogía universitaria* (1910) lo siguiente: «Sistema inglés de administración, en el cual los ciudadanos no dejan en manos del gobierno central más que los asuntos superiores a sus propias fuerzas» (*Vocabulario*, p. 9).

Giner se interesó por los colegios ingleses en un comentario al libro de André Laurie *La vie de collègue en Angleterre*, en un trabajo titulado «Los colegios ingleses» (1887). Además, detecta concomitancias entre los colegios de educación secundaria y las universidades británicas, sobre todo en lo que concierne a tres aspectos: 1) desarrollo de la personalidad; 2) sobriedad del trabajo intelectual; 3) cuidado y ejercicio corporal (Giner de los Ríos, 1927a: 229-235). Tampoco podemos olvidar que André Maurois, en su biografía sobre Shelley —*Ariel ou la vie de Shelley*—, empieza detallando el método pedagógico del doctor Keate, que a comienzos del siglo XIX, desde 1809, dirigía el establecimiento de Eton.

Lógicamente, un espíritu sensible como el de Shelley —siempre abocado a los libros— chocó con aquel ambiente colegial embrutecido por la violencia. Además del boxeo, allí se practicaba aquel servilismo, que se explica por el trasfondo imperial británico, que denigraba a los más jóvenes, que quedaban sujetos a la autoridad despótica de los mayores:

Des coutumes assez barbares réglaiient les rapports des élèves entre eux. Les «petits» étaient les *fags*, ou esclaves des «grands». Chaque *fag* faisait le lit de son suzerain, lui montait le matin de l'eau de la pompe, brossait ses vêtements et ses souliers (Maurois, 1929: 10).

Está claro que, a través de Giner, el planteamiento de Arnold llegó a Cosío, quien afirmaba en sus clases de Pedagogía que el episodio más importante de la historia de la educación fue el momento en que Arnold —el contrapunto del doctor Keate— se quitó la chaqueta para ponerse a jugar con sus pupilos en el Colegio de Rugby. Más allá de la veracidad de la anécdota que Juan

Roura-Parella oyó de viva voz, el hecho en sí posee una gran trascendencia porque incorporaba en el edificio educativo —sobre todo de la enseñanza secundaria y, después, de la universitaria— un nuevo espíritu o *élan* vital. Por este camino, Eton —donde según el duque de Wellington se fraguó la victoria de Waterloo— marcó un punto de inflexión para una Europa que veía en el imperio británico un ejemplo que debía seguir e imitar, sobre todo en lo que se refiere a la educación del carácter. Un Eton que, a pesar de su ascendencia anglicana, también encontró sus versiones católicas en un momento en que la emancipación de los católicos ingleses era una novedad que contrastaba con la tradicional segregación, aspecto que fue diluyéndose —sin desaparecer del todo— durante la época victoriana (Shrimpton, 2005).

Y, aunque en España el contencioso de Gibraltar siempre ha sido proclive a generar actitudes hostiles hacia lo británico, no es menos cierto que la anglofilia constituye un referente de muchos educadores, sobre todo los vinculados a la Institución Libre de Enseñanza. No por casualidad, por aquella época era habitual preguntarse sobre la superioridad anglosajona —como hizo Edmundo Demoulin en 1895— y, a la vez, analizar la crisis de los pueblos latinos, sumidos a fines del siglo XIX en una profunda crisis de conciencia. Ello explica —en buena medida— la pasión de los viajeros latinos por visitar Inglaterra, a donde Jaime Balmes se desplazó en 1842 (Coll-Vinent y Vilanou, 2012). Años más tarde, Federico Rahola señalaba que la raza latina se presenta viciosa, inferior y decadente frente a la anglosajona, en un escrito periodístico que data de 1882 e incorporado más tarde a *Los ingleses vistos por un latino*, obra de divulgación en que se comparaban ambos mundos, el latino y el anglosajón (Rahola, 1908?).

Siguiendo la estela de la educación liberal, encontramos a una de las figuras más representativas de la tradición universitaria oxoniense. Nos referimos a John Henry Newman (1801-1890), anglicano primero, sacerdote católico después, y finalmente cardenal, quien en 1853 exponía su pensamiento en *The Idea of a University*, que había de preparar el terreno para la fundación de la Universidad Católica de Irlanda. Esta obra está lejos de constituir un tratado sistemático ya que su contenido reúne un conjunto de conferencias que corresponden a un determinado momento de la historia inglesa, dominado por el utilitarismo (Stuart Mill, Bentham). Bajo la influencia de esta filosofía, se demandaba una enseñanza más práctica y menos dada al cultivo de las humanidades clásicas. Por el contrario, Newman insiste en el conocimiento profundo de la civilización europea a través de la historia griega, romana y cristiana, a fin de asegurar una educación integral y liberal que debe conducir al reconocimiento de la verdad moral y religiosa.

Si debe asegurarse un fin práctico a los cursos universitarios, afirmo que es el formar buenos miembros de la sociedad. Su arte es el arte de la vida social, y su objetivo es la preparación para el mundo. Ni limita sus ideas a profesiones particulares, ni crea héroes o inspira genios [...]. Tampoco se contenta, de otro lado, con formar al crítico o al experimentalista, al economista o al ingeniero, aunque también lo incluye entre sus fines. La enseñanza universitaria es el gran medio ordinario para un gran fin ordinario. Apunta a elevar el tono intelectual de la sociedad, cultivar la mente pública, purificar el gusto nacional, facilitar principios verdaderos al entusiasmo popular y metas nobles a las aspiraciones ciudadanas, proporcionar amplitud y sobriedad a las ideas del momento, hacer más suave el ejercicio del poder, y refinar el trato en la vida privada (Newman, 1996: 185-186).

Si la concepción universitaria alemana hace hincapié en el aspecto de la investigación, Newman —máximo representante del movimiento de Oxford, alternativa a un anglicanismo adormecido— lo hará en la formación humanista de un hombre cristiano culto y devoto. Ciertamente la investigación y la ciencia son algo excelente, pero todavía es algo mejor pensar en la preparación humanística de la formación: el saber mundano encuentra su sentido a la luz de la historia de la cultura cristiana. Aquí Newman —como buen oxoniense— enlaza con la *paideia* helénica porque, más que conocer muchas cosas, lo que interesa es conocer bien. Se trata, pues, de una educación liberal (*liberal education*), expresión que se utiliza para distinguirla tanto de la educación eclesiástica como de la educación utilitaria, técnica y especializada que se imponía por doquier en el siglo XIX. «Se forma con ella», escribe Newman, «un hábito de la mente que dura toda la vida, y cuyas características son libertad, sentido de la justicia, serenidad, moderación y sabiduría» (Newman, 1996: 125). A este respecto, la educación liberal se asemeja a un hábito filosófico, una especie de saber por el saber, un elemento purificador que contrasta con el saber técnico-práctico porque solo hay dos modos de usar el saber: «El fin del primero es filosófico, y el del segundo es técnico; uno se eleva hacia ideas universales, el otro se agota en lo particular y externo» (Newman, 1996: 134).

En este orden de cosas, Hippolyte Taine dejaba constancia en sus crónicas sobre Inglaterra —publicadas por Calpe en 1920 en dos volúmenes— de que la formación liberal del *gentleman* se imponía en la educación británica, que comparaba con la francesa. Recordemos que el vocabulario técnico que José Gallach situó como apéndice de la segunda edición de la *Pedagogía universitaria* (1910) incluía el término *gentleman*, «palabra inglesa que significa: caballero». Sea como fuere, ahora reproducimos unas palabras de Taine:

El estudiante francés, y sobre todo el interno de nuestros colegios, al contrario, está aburrido, amargado, se hace más agudo, precoz, demasiado precoz; está enjaulado y su imaginación fermenta. Por todo esto, y por lo que se refiere a la formación del carácter, la educación inglesa es mejor; prepara mejor para la vida y hace las almas más sanas (Taine, 1920: 174).

Como venimos indicando, la pedagogía británica basada en esta formación del carácter sostenía un vasto imperio colonial, que pese a las dificultades se afianzó durante la época victoriana. Más que preocuparse por la preparación profesional de los técnicos, las universidades inglesas atendían prioritariamente a la formación del carácter de los futuros cuadros, destinados a dirigir el imperio colonial. No por azar el arte de mandar que se desprende de la literatura de Kipling constituye, a los ojos de André Maurois, uno de los referentes para actuar con decisión y solvencia, ya que además en su literatura se refleja la conveniencia de una jerarquía siempre necesaria. Maurois escribe en sus *Memorias*:

Toda sociedad dividida perecerá, me decían los cuentos de Kipling. Toda sociedad que no sabe aceptar a sus jefes, perecerá, e incluso los animales, para sobrevivir, se someten a las leyes de la selva. Pero, en desquite, los jefes de Kipling debían mostrarse dignos del mando, por su abnegación y su valor (Maurois, 1944: 96).

Con todo, una de las cuestiones que más preocupó a los teóricos de la idea de universidad fue la explosión científico-técnica que se originó en el tránsito del siglo XIX al XX. En vista de lo cual, se enfatizó el fin profesional de la universidad, de manera que se corría el peligro de desatender la dimensión formativa que otros sistemas —como el inglés especialmente— habían cuidado. Más que buscar conocimientos profesionales, la universidad inglesa —bajo la influencia de la tradición liberal— promovía la formación integral del ser humano, con lo que el vivir —o, mejor aún, el «vivir bien»— indicaba un objetivo prioritario. André Maurois —un anglófilo sin reservas— comenta que, al preguntar en Cambridge al físico Joseph Thompson —responsable a la sazón de las *Clark Lectures* (1928)— por qué Inglaterra producía tantos premios Nobel, este dio una respuesta que coincide con la sobriedad intelectual entrevista por Giner:

Porque apenas enseñamos las ciencias en nuestras escuelas. Quienes llegan a nuestras aulas de física entran en el laboratorio sin haberse embrutecido con ninguna rutina (Maurois, 1944: 255).

El tipo inglés de universidad, tal como se presenta en los centros clásicos de Oxford y Cambridge, es quizá el más antiguo, ya que ha perpetuado rasgos de la universidad medieval que Giner analiza con detenimiento en su *Pedagogía universitaria*. Un modelo que pivota sobre la tradición de una educación liberal que, al decir de algunos, se ha pervertido en Estados Unidos y que, a grandes rasgos, se caracteriza por las siguientes notas: dimensión sapiencial al buscar la sabiduría, el fomento de la responsabilidad del estudiante, la preocupación por el sentido de la vida y la capacidad de juzgar (Torrallba, 2014).

Los establecimientos ingleses de enseñanza superior supieron preservar, a lo largo del tiempo, una serie de principios —autonomía, espíritu tradicional, independencia económica— que han determinado la aparición de una universidad entendida como una confederación de colegios. Gracias a la existencia de estos colegios, la educación inglesa ha mantenido su peculiar visión educativa: lo que interesa es la formación del carácter del individuo, su condición moral, y no tanto su instrucción ni su preparación técnica. Aquellos consejos que Thomas Arnold aplicaba a la educación secundaria a mediados del siglo XIX —«un hombre puede ser un buen químico, o un buen ingeniero, y sin embargo, no ser en absoluto el más capaz para disfrutar del derecho electoral» (Arnold, 1920: 17)— habían de tener igual validez para el mundo universitario. Interesaba, pues, la formación humana entendida en su sentido liberal pero también el espíritu investigador de la universidad germánica. Giner ofrece el siguiente cotejo entre la universidad alemana y la inglesa:

Allí, el objetivo fundamental es el cultivo de la ciencia; aquí, formar ese medio social, ideal y elevado para la educación de las clases gobernantes, en el cual la ciencia, como el arte, la religión, la moral, los juegos, todo, toma inevitablemente quizá, para la mayoría, el carácter de uno de tantos elementos que contribuyen a la educación humana. Podría decirse, comparando la vida científica del estudiante alemán y del inglés, que el defecto del primero será tal vez la pedantería; el del segundo, el diletantismo (Giner de los Ríos, 1905: 34-35).

En cierto sentido, Giner apuesta por una fusión entre ambos modelos —alemán e inglés—, que deben vivificarse mutuamente, si bien la idea de formación humanista es la que se impone en última instancia. Por tanto, su idea de universidad entronca con la tradición liberal británica, desmarcándose de los otros dos modelos —el científico alemán y el latino profesional de origen francés—, pero sin ser por ello menos crítico con el sistema inglés, que, como acabamos de ver, puede caer en el diletantismo. Por su parte, en el vocabulario técnico de José Gallach que acompaña —a modo de apéndice— la segunda

edición de 1910 se lee: «Diletantismo. – Afición extremada por la música. Por extensión, afición extremada por un arte cualquiera» (p. 6 del *Vocabulario*), una definición que probablemente no coincide con el sentido que Giner confería al término.

Sin embargo, Cossío no duda en poner en relación la idea de universidad de Giner con la tradición británica, retro trayéndose hasta el siglo xvii, en concreto a Milton, cuya carta pedagógica fue traducida en aquellos momentos. Sin embargo, es evidente —como recuerda Cossío en la presentación del volumen segundo de las *Obras completas*— que Giner, que falleció en 1915, no conoció la traducción que Natalia de Cossío hizo de la misiva de Milton a Samuel Hartlib, amigo de Comenio y el educador más importante de la Inglaterra del siglo xvii.

Con otro estudio extranjero sobre el mismo asunto guarda, claro que solo en cuanto al tono, semejanza. Es la muy ignorada carta de Milton a Hartlib acerca de la educación universitaria inglesa y de las orientaciones para su reforma. Nada tiene de extraño, pues, aunque Giner desconocía esta carta —que ahora acaba de traducirse al castellano—, sus preferencias educativas fueron siempre en grado eminente para los ideales y prácticas de Inglaterra, y su propio espíritu comulgó estrechamente, sobre todo en religión ideal, con el del gran poeta (Giner de los Ríos, 1916: iv).

Recordemos que en aquella carta —publicada en 1644 y reimpressa en 1673— Milton, descontento con las enseñanzas recibidas en Cambridge, que abusaban de las lenguas clásicas y de la lógica, formuló una alternativa pedagógica, a modo de una nueva institución educativa que combina el gusto por las letras y las armas, la cultura intelectual y la cultura física.

Yo llamo una educación completa y generosa a aquella que capacita a un hombre para llevar a cabo justamente, hábilmente y magnánimamente toda clase de cargos, privados o públicos, en la paz como en la guerra (Milton, 1916: 33).

En un ambiente de guerra civil, Milton deseaba responder a las exigencias vitales de un mundo convulso, en que la monarquía dio paso a la república.

Pero este instituto de educación que yo aquí he delineado, será igualmente bueno para ambas cosas: la paz y la guerra (Milton, 1916: 47).

Como vemos, Milton propone una pedagogía global, que sirva para la vida, a partir de una educación integral o, lo que es lo mismo, física, moral e

intelectual. De hecho, este sentido integral es el mismo que Giner detecta en la educación secundaria británica y que, como apunta Cossío, ya se daba en Milton. Recordemos lo que escribía Giner en 1887:

La nota esencial de los ingleses —aun reduciéndose a los de segunda enseñanza y dejando a un lado los universitarios, donde esta nota resalta más todavía— es el predominio de la educación sobre la instrucción, y el sentido omnilateral, íntegro y orgánico de aquella (Giner de los Ríos, 1927a: 232-233).

Probablemente por ello Giner deseaba que la universidad científica alemana fuese vivificada por la educación general de los ingleses, la cual, a su vez, había de evitar caer en el diletantismo. De manera sintomática Giner alude expresamente a la crisis del concepto de universidad, en un momento en que la cultura de la crisis iniciaba su singladura. Si hasta hacía pocos años el concepto «crisis» se había limitado al campo médico, ahora —desde fines del siglo XIX— se había transferido al ámbito social, con lo que afectaba a la educación y a la cultura. En realidad, el crecimiento constante de disciplinas y saberes había conducido a la universidad —ya en 1905— a una situación crítica, porque Giner constataba que no había suficiente con la cultura clásica. Así se pregunta:

¿Cómo puede hoy llamarse hombre culto, por más latín y griego que sepa, quien ignore, v. gr., lo que es la fotografía, o una locomotora, o tantas otras cosas y procesos industriales, que pertenecen a la experiencia usual y casi universal en todos los pueblos más o menos civilizados? (Giner de los Ríos, 1905: 30).

De ahí el interés de Giner por la historia de las universidades —a la que dedica la segunda parte de su *Pedagogía universitaria*, con la descripción de los privilegios, de las naciones y de las facultades— y por la evolución de las universidades europeas en la Edad Media, a la que dedica el apéndice de su *Pedagogía universitaria*. En su reflexión sobre las reformas en nuestras universidades, señala que el concepto «universidad» es dinámico, ya que ha evolucionado a lo largo de la historia, hasta el punto de que «solo apelando a la historia, cabe, pues, definirlo» (Giner de los Ríos, 1990: 108). De hecho, este apéndice va precedido de un comentario a la obra de Hastings Rashdall *The Universities of Europe in the Middle Ages*, un clásico en la materia que data de 1895 y que ha sido reeditado en varias ocasiones hasta fecha reciente. Curiosamente, Giner reconoce que este libro (aparecido en su momento en dos volúmenes y el segundo en dos partes, lo cual explica que las ediciones posteriores presenten tres

volúmenes) es el fruto de la «revisión, verificada en un período de once años, de un ensayo escrito y premiado con el premio del canciller de Oxford en 1883, y puede bien juzgarse lo que este tiempo, bien empleado, habrá dado de sí para ampliarlo y completarlo, contando con las últimas publicaciones y con la abundancia —excesiva en cierto modo— de documentos inéditos que el autor ha consultado con diligencia y sentido histórico de las cosas» (Giner de los Ríos, 1905: 293-294). Como vemos, Giner hizo algo parecido al método de trabajo empleado por Hastings Rashdall, esto es, elaboró una memoria inédita que fue premiada (Valencia, 1902) y que no fue editada hasta 1916.

Con este ejercicio de revisión histórica, Giner confirma que la pedagogía universitaria no solo forma parte de un todo estático y sistemático (los tres niveles de la educación), sino que también depende de su devenir histórico y, por ende, de su pasado medieval, que pivota sobre los tres grandes modelos arquetípicos, a saber, París, Oxford y Bolonia. A modo de colofón, Giner apunta los cinco aspectos históricos que, según Rashdall, singularizan a las universidades españolas: 1) la estrecha conexión con la potestad civil, bajo cuya autoridad daban su enseñanza y sus grados; 2) la organización y el gobierno según el tipo boloñés, más o menos literal; 3) la conexión con las esferas eclesiásticas; 4) la importancia que en el reino de Aragón toman las ciudades, y 5) el origen eclesiástico de la parte principal de sus rentas (Giner de los Ríos, 1905: 298).

Por lo demás, Giner considera que la pedagogía universitaria corona un sistema orgánico —mucho más que un edificio jerárquico o vertical— que ha de atender a una exigencia que la universidad napoleónica, desde su creación en 1806, tuvo bien presente: la preparación profesional. Aunque la Universidad Imperial napoleónica quedó estrangulada por los avatares de la historia, el influjo de las ideas napoleónicas sobre los continentes europeo y americano explica, en buena medida, el éxito de un modelo puesto al servicio del Estado. «La Universidad napoleónica», escribe el profesor Federico Gómez Rodríguez de Castro, «significó, sin embargo, el primer intento monopolista del Estado moderno para ordenar la educación del ciudadano al servicio del mismo Estado. Desde entonces, esa tendencia centralista asoma frecuentemente en los sistemas educativos» (Gómez Rodríguez de Castro, 2002: 63). Y, si bien es cierto que las demandas de liberalización no dejaron de oírse durante todo el siglo XIX y buena parte del XX, no es menos verdad que el principio del funcionariado ha llegado hasta nosotros. En cualquier caso, esta dependencia respecto del poder político entorpeció en España el libre ejercicio de la libertad de cátedra, una vieja aspiración decimonónica que, a raíz de la segunda cuestión universitaria, precipitó la aparición en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza, a fin de zafarse de la intervención y control del Estado, que imponía la

aceptación del régimen monárquico y del dogma católico, que quedaban al margen de cualquier crítica y disputa.

Así pues, la universidad había de moverse en un ambiente de libertad de conciencia que no aceptaba intromisiones políticas y teológicas. De ahí, también, la simpatía de Giner de los Ríos por la Universidad Libre de Bruselas, que puede ser vista como una alternativa a la Universidad de Lovaina, la cual fue modernizada por el cardenal Mercier a fines del siglo XIX. Con el transcurrir de los años, a la Universidad Católica de Lovaina siguió —en pleno siglo XX— la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán (1921), que se abrió después de las intensas campañas del franciscano Agostino Gemelli, quien se opuso, además, al neoidealismo de Giovanni Gentile. En un escrito sobre «La missione di una Università cattolica nell'ora presente» (1928), Gemelli deja claro que la universidad moderna —surgida de la Revolución francesa— constituye un ataque a la civilización cristiano-católica (Gemelli, 1933). Frente a la universidad pública, estatal y liberal, de ascendencia napoleónica, se impone la universidad confesional, que, además de buscar la unidad del saber, ha de contribuir a la formación de minorías.

Vistas las cosas en perspectiva, la idea liberal de universidad —inherente al mundo inglés— acabó dando dos grandes corrientes, a saber: una laica, que cuajó en los ambientes de la Institución Libre de Enseñanza, siempre contrarios al dogmatismo, y otra confesional, que —a partir de Newman— incidió en el cardenal Mercier, renovador de la idea de universidad católica a partir de Lovaina. De tal guisa que las universidades solo debían ser secundariamente escuelas profesionales superiores, tal como Mercier dejó bien claro en su *Lettre sur le rôle de l'enseignement supérieur*, publicada en 1910 y, que, a pesar de su brevedad, sintetiza perfectamente su idea de universidad. «Toute nation civilisée», leemos en esta *Lettre*, «a ses poètes, ses musiciens, ses artistes du pinceau ou du ciseau, et son degré d'élévation, dans l'échelle comparative des peuples en progrès, a pour mesure la supériorité de ses héros dans les divers domaines de la moralité, de l'art, de la pensée» (Mercier, 1914: 451). Tanto es así que Mercier señala que, por encima de cualquier otra consideración —profesional o científica—, lo que interesa, desde el punto de vista de la formación universitaria, es el oficio o *profesión de hombre*. Probablemente en esta afirmación resuenan las palabras de Pascual cuando en sus *Pensamientos* trazó el perfil del «hombre honrado», al señalar que «es preciso que no se pueda decir de uno ni que es matemático, ni predicador, ni elocuente, sino que es un hombre honrado» (Pascal, 1981: 207).

En definitiva, se planteaban soluciones integradoras en que profesión y formación se habían de amalgamar de una manera adecuada y conveniente.

Bien mirado, ambas orientaciones influyeron en España por igual, si bien en campos intelectuales y políticos distintos. Mientras la España krauso-institucionista fue receptiva a las aportaciones de la Universidad Libre de Bruselas, la España liberal-conservadora (Balmes, Menéndez Pelayo) se muestra proclive a la neoescolástica (con Juan Zaragüeta a la cabeza) (Vilanou y Lafuente, 2011; Jover, Laudo y Vilanou, 2014). Como siempre, dos ideas de España, dos concepciones universitarias que —en última instancia— coinciden en un punto convergente: la necesidad de formar hombres por encima de la preparación profesional y la necesaria especialización técnica. Quizá por ello, más de un autor coincide en destacar la dimensión humanista (humanizante para López-Morillas, humanística para Nieves Gómez García) de la idea universitaria de Giner (López-Morillas, 1988: 133; Gómez García, 1983: 195).

Pero el contraste de la pedagogía universitaria de Giner no solo puede hacerse comparándose con la de la otra España —la liberal-conservadora, que prefirió Balmes a Sanz del Río—, sino también a José Ortega y Gasset. De hecho, ambos —Giner y Ortega— coinciden en sus trabajos en la preocupación por la idea de universidad y por la influencia que ejercía por aquel entonces el modelo alemán, instituido por Humboldt y que desde 1871 —con la consolidación del Segundo Imperio germánico— significaba un referente ineludible para cualquier reflexión sobre la idea de universidad. En realidad, aquella universidad alemana no solo cultivaba las humanidades sino que también se había abierto al mundo de la ciencia, de modo que atesoró un gran número de científicos que aportaron grandes avances para la industria (Stern, 2003). Pues bien, a pesar de la influencia del elemento militar en la vieja Prusia, el ejército sirvió para canalizar también las ansias de algunos científicos alemanes, como cuenta Werner von Siemens en sus *Memorias de mi vida*.

No en balde, Siemens pasó entre 1835 y 1838 los tres mejores años de su vida en las Escuelas Unidas de Artillería e Ingenieros de Berlín, con plena satisfacción de sus ansias de aprender cosas útiles (Siemens, 1927: 22). Nacido en 1816, en 1849 —cuando contaba treinta y tres años— Siemens solicitó su licencia militar con el grado de primer teniente, para dedicarse por entero a la actividad científica y a la industria. Por aquel entonces, la Exposición Universal de Londres de 1851 —la primera que tuvo lugar— estaba muy cerca y Rusia se abría a la industrialización, lo que supuso la implantación de una red telegráfica que acompañaba a la red del ferrocarril (Siemens, 1927: 87-104). Valga lo dicho para confirmar que la ciencia alemana se propagaba por toda Europa, aunque la tendencia a la investigación en la universidad a veces dificultaba la presencia de buenos maestros, que dejaban el protagonismo a los directores de los laboratorios y de los seminarios, que acabaron siendo unos auténticos mandarines (Ringer, 1995).

Mientras tanto, la incorporación de las enseñanzas técnicas y profesionales se hizo cada vez más evidente, de modo que en la época de entre siglos se produjo una verdadera explosión universitaria, con la aparición de nuevos centros universitarios que hicieron aumentar el número de enseñanzas politécnicas, cambio que afectó también a las universidades consideradas tradicionalmente literarias. Sea como fuese, a comienzos del siglo pasado las universidades españolas aún presentaban una estructura que recordaba el esquema medieval. Así se constata la presencia de las Facultades de Derecho y Medicina, con el apéndice de la de Farmacia, con el olvido de la Facultad de Teología, que desapareció en nuestro país —no así en otras latitudes— por mor de la política liberal decimonónica. A su vez, la antigua Facultad de Artes medieval dio lugar a las Facultades de Ciencias y Letras, que —a grandes rasgos— coincidían con los saberes incluidos en las enciclopedias del *Quadrivium* y del *Trivium*. En fin, cinco facultades —Medicina, Farmacia, Derecho, Ciencias y Letras— eran los establecimientos que reunían las universidades españolas cuando Giner escribió su *Pedagogía universitaria* (1905). Si la revolución política eliminó la Teología, la revolución científico-tecnológica aportó nuevos saberes y Facultades, sobre todo, un sinfín de escuelas técnicas, germen de las universidades politécnicas. Por ello, en 1905 —cuando se publicó la *Pedagogía universitaria* de Giner— estaba a punto de producirse en España la primera explosión universitaria, con la aparición de nuevos conocimientos, especialidades y títulos, un proceso que creció exponencialmente durante el siglo pasado, en especial a partir de 1968, cuando se produjo la segunda explosión universitaria. Si la de comienzos del siglo xx fue de saberes, la que se dio en los años setenta fue de alumnado y profesorado.

Ya antes de aquella emblemática fecha de 1968 se lanzaban opiniones en contra de los criterios formativos universitarios, inspirados en la filosofía humanista. A pesar de poseer una larga tradición, de la que el manual *Pedagogía universitaria* (1905) de Giner es un simple eslabón, la universidad se alejaba de las posiciones humanístico-formativas vinculadas a la educación liberal a beneficio de los intereses productivos e industriales en un momento en que —pasada la Segunda Guerra Mundial— se producía un alud de estudiantes, esto es, la universidad de masas. En 1967 Gerhard Stoltenberg —ministro de Ciencias de la República Federal Alemana— aún insistía en la conveniencia de mantener el equilibrio entre investigación y enseñanza sobre la base del modelo universitario germano, de inspiración humboldtiana, criticado por Giner y Ortega (Stoltenberg, 1967). Se trataba de atenuar los efectos de la intromisión de los elementos exteriores en la universidad, aquellos que erosionaban la soledad y la libertad postuladas por Humboldt. A estas alturas, a las puertas del 68, se

intentaba salvar lo insalvable —incluso en Alemania—: un modelo universitario que, a pesar de todas las críticas, mantenía los vínculos con el momento fundacional (Humboldt, Schleiermacher, Fichte, Schelling) después de la manipulación ideológica del nazismo y la presión creciente de los criterios económicos que responden a intereses utilitaristas. Hoy, cuando este proceso parece irreversible, nos queda la posibilidad de resistir, de pensar que la formación humana se escapa a menudo a la inmediatez de la cuenta de resultados y que —se quiera o no— la tradición pedagógica liberal exige atender a la formación humana, globalmente considerada.

Y no será porque no se hayan dado avisos y advertencias. Sin ir más lejos, los textos ginerianos —y aquí sobresale su manual de *Pedagogía universitaria* (1905)— ocupan un lugar de relieve. Tampoco pueden caer en saco roto los consejos y recomendaciones orteguianas cuando el filósofo se desmarcaba expresamente de la pasión investigadora —y, por consiguiente, aplicada— de la universidad alemana. Quizá nada más apropiado para concluir estas reflexiones en torno a la *Pedagogía universitaria* de Giner que recordar las palabras pronunciadas por Alison Browning, a la sazón secretario general adjunto de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE), cuando el 18 de septiembre de 1985, en los Rencontres Internationales de Ginebra, reunidos para debatir sobre las universidades y Europa, dijo lo siguiente: «Sans la dimension de l'inutile, l'université risque de se transformer en une juxtaposition incohérente d'écoles professionnelles». Seguramente Francisco Giner de los Ríos habría aplaudido esta afirmación de una profunda carga liberal y humanista, inherente a la historia de Europa, que —por encima de la hegemonía de los mercados— responde a una vía pedagógica que se inicia con la *paideia* griega y que llega hasta hoy. Negarlo parece una necedad, afirmarlo una obviedad que conviene recordar en estos tiempos posmodernos que, además de posmetafísicos, son poshumanistas, hasta el punto de que las humanidades se han convertido en simples apostillas de adorno. Europa —como bien refleja Erasmo— es una vía pedagógica marcada por el camino del *Studium*, esto es, de la universidad, de una universidad que responde a una honda preocupación antropológica y educativa en la que ha de dominar, por encima de la inmediatez utilitaria, la visión de una formación humana integral que —al fin y a la postre— fue la que defendió Francisco Giner de los Ríos, quien vio en la educación —primaria, secundaria y universitaria— un todo global en sintonía con la filosofía krausista.

OBRAS DE GINER SOBRE FILOSOFÍA UNIVERSITARIA

Una vez analizadas las vicisitudes que acompañaron las diversas ediciones de la *Pedagogía universitaria* de Giner, un manual que cuenta con cinco versiones, damos cuenta y razón de sus obras más representativas en el ámbito de la educación superior o, si se quiere, sobre la filosofía universitaria. Con esta intención, dividimos este apartado bibliográfico en tres epígrafes. El primero corresponde a la *Pedagogía universitaria* (1905), con sus ediciones posteriores. Siguen, en el segundo, las referencias a la memoria premiada en 1902 «Sobre reformas en nuestras universidades», que fue editada por vez primera en 1916. Finalmente, en el tercer apartado incorporamos información de otros escritos ginerianos que afectan de una u otra forma a la idea de universidad, habida cuenta, además, de que han proliferado antologías de su pensamiento que a menudo han incluido artículos relacionados con el tema. Cabe añadir que una de las características de los escritos pedagógicos ginerianos, sobre todo los que son breves, es que se encuentran repetidos en más de un lugar, con lo que aparecen en diversas obras que responden a criterios recopilatorios más o menos sistemáticos. Naturalmente, la relación que sigue no es exhaustiva sino una simple aproximación al pensamiento sobre la idea de universidad de Giner, a partir de su manual *Pedagogía universitaria* (1905), que ha servido de pretexto y punto de partida.

BIBLIOGRAFÍA DE GINER DE LOS RÍOS

Pedagogía universitaria (1905)

- 1905 *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Barcelona, Sucesores de Manuel Soler-Editores, 336 páginas [Manuales Soler, 58].
- 1910 *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Barcelona, Sucesores de Manuel Soler-Editores, 2.^a ed., 334 páginas [Manuales Gallach, 58]. Esta edición incluye: «Vocabulario. Apéndice al volumen *Pedagogía universitaria* por Francisco Giner de los Ríos de la colección Manuales-Gallach (antes Manuales-Soler). Definición sintética de las palabras o voces técnicas contenidas en dicho tomo».
- 1924 *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias* [*Obras completas*, vol. x]. Madrid, La Lectura, VII + 302 páginas con índice. La presentación, firmada con las iniciales A. S. (Aniceto Sela), está fechada en Oviedo, diciembre de 1924.
- 2005 *Pedagogía universitària i altres escrits*. Prólogo de Buenaventura Delgado. Vic, Eumo.

2011 *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Sevilla, Extramuros [edición facsímil de la primera edición de 1905, realizada por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía al ser designado Giner autor del año 2011].

«Sobre reformas en nuestras universidades»
(memoria escrita en 1902 e inédita hasta 1916)

1916 *La universidad española* [*Obras completas*, vol. II]. Madrid, Imprenta Clásica Española, VI + 301 + índice. La presentación sin autoría ni iniciales corresponde a M. B. Cossío y está fechada en San Victorio, octubre de 1916. Incluye el texto «Sobre reformas en nuestras universidades», escrito en 1902 e inédito hasta 1916, pp. 1-149.

1990 *Escritos sobre la universidad española*, edición de Teresa Rodríguez de Lecea. Madrid, Espasa-Calpe. La memoria «Sobre reformas en nuestras universidades», escrita en 1902 e inédita hasta 1916, ocupa las páginas 45-145.

2001 *La universidad española*, nota preliminar de Lorenzo Martín-Retortillo. Madrid, Civitas. La memoria «Sobre reformas en nuestras universidades», escrita en 1902 e inédita hasta 1916, ocupa las páginas 29-149. Esta edición consta de 1.400 ejemplares numerados, y el 341 es el que está catalogado en la Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Otras referencias

1913 *Ensayos sobre educación*. Presentación de M. B. Cossío, Madrid, Espasa-Calpe. Entre otros trabajos, se incluyen «Maestros y catedráticos» (1884) (pp. 257-268) y «La aglomeración de alumnos en nuestras clases de Facultad» (1888) (pp. 311-321).

1927a *Ensayos menores de educación y enseñanza*, tomo II [*Obras completas*, vol. XVII]. Madrid, Espasa-Calpe. Incluye «La enseñanza superior y técnica en Francia», pp. 277-306.

1927b *Ensayos menores de educación y enseñanza*, tomo III [*Obras completas*, vol. XVIII]. Madrid, Espasa-Calpe. Incluye «Las mujeres en las universidades», pp. 51-53, y «Principales instituciones de enseñanza superior en Europa», pp. 259-274.

1969 «¿Qué debe ser la universidad española en el porvenir?». *Ensayos*. Selección, edición y prólogo de Juan López-Morillas. Madrid, Alianza, pp. 122-137.

1977 *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Selección y estudio preliminar de Francisco J. Laporta. Madrid, Santillana. Organizada con un criterio escolar más que universitario, incluye textos referidos a la filosofía universitaria en diversos puntos, por ejemplo, en lo tocante a la selección y formación del

profesorado con la denuncia del sistema de oposiciones, el papel de maestros y catedráticos, crítica al excesivo número de alumnos, a las vacaciones, etc.

- 2011 *Por una senda clara (Antología)*. Selección y prólogo de José García-Velasco y Eugenio Otero-Urtaza. Sevilla, Junta de Andalucía-Consejería de Cultura. Incluye diversos escritos entre los que destaca la carta que Giner envió a Adolfo Posada en 1884, y que fue titulada el año 1933 con el epígrafe «Bases para una reforma universitaria de hace ya medio siglo», pp. 29-33.

BIBLIOGRAFÍA

- ARADA, R. (2009). «Hermenegildo Giner de los Ríos y la educación de la mujer». En C. Vilanou Torrano (coord.), *Doctor Buenaventura Delgado Criado, pedagogo e historiador*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 625-640.
- ARCAS CUBERO, F. (2012). «Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923). Institución Libre de Enseñanza y radicalismo». En J. Moreno Luzón y F. Martínez López (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*, vol. I: *Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*. Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos, pp. 116-141.
- ARNOLD, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BASTONS, C. (2003). «Hermenegildo Giner de los Ríos a los 80 años de su muerte». *Catedra Nova*, 17, pp. 219-227.
- BASTONS, C.; MERCHÁN, C. (1996). «La figura de Hermenegildo Giner de los Ríos». *Catedra Nova*, 4, pp. 89-102.
- CACHO VIU, V. (1998). «Francia 1870-España 1898». *Revista de Occidente*, 202-203, pp. 9-42.
- CALVET, A. (*Gaziel*) (1981). *Tots els camins duen a Roma. Memòries*, vol. II. Barcelona, Edicions 62.
- CAPELLÁN DE MIGUEL, G. (2011). «De la Filosofía del Derecho a la Ciencia Política. Una aportación fundamental —y olvidada— del krauso-institucionismo español». En M. Suárez Cortina (ed.), *Libertad, armonía y tolerancia. La cultura institucionista en la España contemporánea*. Madrid, Tecnos, pp. 152-209.
- CARANDE, R. (1977). «Don Francisco Giner de los Ríos en la Universidad». En VV. AA., *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Tecnos, pp. 43-49.
- COLL-VINENT, S.; VILANOU, C. (2012) (eds.). *Balmes i Anglaterra*. Barcelona, Universitat Ramon Llull [Colección Eusebio Colomer, 15].
- CURTIUS, E. R. (2006-2007). «El sentit de l'humanisme». *Educació i Història*, núms. 9-10, pp. 336-345.
- DE BUEN, O. (2003). *Mis memorias. (Zuera, 1863 - Toulouse, 1939)*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico.

- DELGADO, B. (1999). «La generación del 98 y la educación». En A. Vilanova y A. Sotelo Vázquez (eds.), *La crisis española de fin de siglo y la generación del 98*. Actas del Simposio Internacional (Barcelona, noviembre de 1998). Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 315-332.
- (2000). «La generación del 98 y la universidad española». En L. E. Rodríguez San Pedro Bezares (coord.), *Las universidades hispánicas: de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal*. V Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades Hispánicas, Universidad de Salamanca, mayo de 1998, vol. 2, siglos XVIII y XIX. Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, pp. 139-156.
- (2005). «Regeneracionisme, Universitat i educació». En F. Giner de los Ríos, *Pedagogia universitària i altres escrits*, prólogo. Vic, Eumo.
- GEMELLI, A. (1933). «La missione di una Università cattolica nell'ora presente», *Idee e battaglie per la coltura cattolica*. Milán, Vita e Pensiero, pp. 114-125.
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. (1983). *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F. (2002). «Génesis del sistema educativo francés: de la revolución al imperio napoleónico». En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter y F. Sanz Fernández (coords.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid, Uned, pp. 45-69.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; VILANOU, C. (2004). «Weimar en España: producción editorial y reformismo pedagógico. El caso de la editorial Labor (1925-1937)». En J. L. Guereña, G. Ossenbach y M. M. del Pozo (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, Uned, pp. 87-108.
- JIMÉNEZ-LANDI, A. (1996a). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, vol. II: *Período parauniversitario. La otra historia de España*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura / Universidad Complutense / Universidad de Barcelona / Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1996b). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, vol. III: *Período escolar 1881-1907*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura / Universidad Complutense / Universidad de Barcelona / Universidad de Castilla-La Mancha.
- JOVER OLMEDA, G.; LAUDO CASTILLO, X.; VILANOU, C. (2014). «Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España: un pedagogo entre dos mundos». *Revista Española de Pedagogía*, 258, pp. 327-346.
- LÁZARO, L. M. (2013). «L'edició popular a Espanya. El cas de l'editorial Cervantes. Notes». *Educació i Història*, 22, pp. 33-63.
- LÓPEZ COBO, A. (2013). «Un proyecto cultural de Ortega con la editorial Espasa-Calpe (1918-1942)». *Revista de Estudios Ortegaianos*, núm. 26, pp. 23-78.
- LÓPEZ-MORILLAS, J. (1988). *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid, Alianza.
- MARCO, J. M. (2002). *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder*. Barcelona, Península.

- MAUROIS, A. (1929). *Ariel ou la vie de Shelley*. París, Le Livre Moderne Illustré.
- (1944). *Memorias*. Barcelona, Aymà.
- MERCIER, D. (1914). «Lettre sur le rôle de l'enseignement supérieur (février 1910)», *Ceuvres Pastorales*, t. II. Bruselas y París, Albert Dewit y J. Gavaldà, pp. 450-452.
- MILTON (1916). *De educación*. Madrid, La Lectura. También apareció con el mismo título en las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XL, pp. 324-328 y 357-362.
- MONREAL, S. (1990). «Krausistas y masones: un proyecto educativo común. El caso belga». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 9, pp. 63-76.
- NEWMAN, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona, Eunsa.
- PALACIOS, L. (1977). «La extensión universitaria en España». En E. Guerrero Salom *et al.*, *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Edicusa, pp. 284-301.
- PASCAL, B. (1981). *Pensamientos*. Madrid, Alianza.
- PIJOAN, J. (2002). *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*. Introducción de Octavio Ruiz-Manjón. Madrid, Biblioteca Nueva.
- RAHOLA, F. (1908?). *Los ingleses vistos por un latino. Impresiones de viaje*. Barcelona, Antonio López [Colección Diamante, 107].
- RINGER, F. (1995). *El ocaso de los mandarines alemanes: catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- RUIZ BERRIO, J. (1993). «Francisco Giner de los Ríos». *Perspectivas* (Unesco), XXIII, 3-4, núms. 87-88, pp. 557-572.
- RUIZ BERRIO, J.; MARTÍNEZ NAVARRO, A.; COLMENAR, C.; CARREÑO, M. (2002). *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*. Madrid, Uned.
- RUIZ MANJÓN, O. (2007). *Fernando de los Ríos: un intelectual en el PSOE*. Madrid, Síntesis.
- SÁNCHEZ VIGIL, J. M. (2005). *CALPE. Paradigma editorial (1918-1925)*. Gijón, Trea.
- SÁNCHEZ VIGIL, J. M.; OLIVERA ZALDÚA, M. (2014). «La editorial Gallach y su contribución a la industria cultural española. Recuperación y análisis de su catálogo». *Investigación Bibliotecológica* (México), vol. 28, núm. 63, pp. 51-83.
- SHRIMPTON, P. (2005). *A Catholic Eton? Newman's oratory school*. Leominster, Gracewing.
- SIEMENS, E. (1927). *Memorias de mi vida*. Berlín, Editora Internacional.
- SOTELO VÁZQUEZ, A. (2014). *De Cataluña y España. Relaciones culturales y literarias (1868-1960)*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- STERN, F. (2003). *El mundo alemán de Einstein. La promesa de una cultura*. Barcelona, Paidós.
- STOLTENBERG, G. (1967). «Universidad y sociedad. Su mutua responsabilidad como realidad común». *Folia Humanística*, v, núm. 59, pp. 877-890.
- TAINÉ, H. (1920). *Notas sobre Inglaterra*, t. I. Madrid, Calpe.

- TOLSTÓI, L. (2008). *Correspondencia*. Selección, edición y traducción del ruso de Selma Ancira. Barcelona, Acantilado.
- TORRALBA, J. M. (2014). «Formación humanística en la universidad. Los tres rasgos de la educación liberal». En M. Herrero *et al.* (coords.), *Escribir en las almas. Estudios en honor de Rafael Alvira*. Pamplona, Eunsa, pp. 921-938.
- VILANOU, C. (1984). «La extensión universitaria en Cataluña (1902-1909)». *Perspectivas Pedagógicas*, núms. 53-54, pp. 95-100.
- (2012). «Juan Roura-Parella y la Institución Libre de Enseñanza: una vida a la sombra gineriana». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núms. 87-88, pp. 89-108.
- VILANOU, C.; LAFUENTE NAFRÍA, B. (2011). «El cardenal Mercier y la Universidad Católica de Lovaina. Sus ecos en España». *Cuadernos de Pensamiento* (Fundación Universitaria Española), 24, pp. 149-188.
- XIRAU, J. (1999). *Obras completas*, t. II: *Escritos sobre educación y sobre humanismo hispánico*. Madrid y Rubí, Fundación Caja Madrid / Anthropos.

MARÍA DE MAEZTU, UNA MUJER INSTITUCIONISTA¹

ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN
ANTONIETA CARREÑO AGUILAR
Universitat de Barcelona

Como en el caso Dreyfus anterior a la Primera Guerra Mundial, en diversas ocasiones en la historia el acusado es inocente. Y, como sucede en muchas de estas situaciones, solo el paso del tiempo acaba por demostrar su inocencia.² Ello ocurre también con María de Maeztu, una pedagoga comprometida que tuvo que exiliarse tras la Guerra Civil para poder sobrevivir. Pocas mujeres han encarnado tan fielmente el espíritu institucionista como María de Maeztu y Whitney, maestra e intelectual de origen vasco pero afincada en Madrid, que consagró su vida y su obra al progreso de la educación, de la pedagogía y de la mujer. La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936) tuvo, a lo largo de su más de medio siglo de existencia, una especial sensibilidad con la mujer y su educación. Prueba de ello lo constituye la ajetreada biografía de María de Maeztu (1881-1948), primera directora de la Residencia de Señoritas y profesora de la Escuela Superior de Estudios del Magisterio, fundada en 1909.

ENTRE BILBAO, SALAMANCA Y MADRID. PINCELADAS DE UNA TRAYECTORIA VITAL

Como buena parte de las biografías interesantes, la de María de Maeztu está cargada de casualidades y hechos fortuitos que consiguen situarla en la vanguardia del pensamiento pedagógico español contemporáneo. Pocas novedades podemos añadir a la reciente publicación (2015) sobre su vida y su obra

1. La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa.

2. El caso Dreyfus fue un asunto de espionaje de la Primera Guerra Mundial. El capitán Alfred Dreyfus (1859-1935), de origen judío alsaciano, es acusado de traición por entregar a los alemanes documentos secretos. Después de ser juzgado por un tribunal militar, en 1894 lo condenaron a prisión perpetua. Gracias a la incansable labor de su familia, convencida de su inocencia, que finalmente pudo demostrar, lo absolvieron en 1906. El capitán Dreyfus se reintegró al ejército francés con el rango de comandante.

realizada por A. S. Porto y R. Vázquez, editada bajo el título de *María de Maeztu. Una antología de textos*. Aun con todo, realizaremos un breve recorrido por su trayectoria vital. María de Maeztu nació en Vitoria en 1881 en el seno de una familia acomodada. Ocupó el cuarto lugar de una saga de cinco hermanos, entre los que destacan el primero, el controvertido periodista Ramiro de Maeztu, y el último, Gustavo, conocido pintor. La prematura muerte de su padre obligó a su madre, Juana Whitney, hija de un diplomático de Gran Bretaña, a trabajar. Desplazándose a Bilbao abrió una escuela femenina denominada Academia Anglo-Francesa, una institución elitista privada a la que asistieron hijas de intelectuales y políticos progresistas del País Vasco.

Este fue el primer contacto de María con la educación, a la que en adelante consagraría su vida. Fue su hermano mayor, Ramiro, quien la puso en contacto con el profesor Ortega, el cual le recomendó en 1913 que fuera a la Universidad de Marburgo becada por la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), ciudad en la que él había estudiado con Hartmann y Cohen. Cabe apuntar que, si bien con el fluir del tiempo el pensamiento de Ramiro evoluciona hacia posturas conservadoras (Ocio Díaz, 2014), el de María lo hace en la dirección contraria. María se halla en Marburgo, Alemania, cuando estalla la Gran Guerra en 1914. No extraña esta predilección por aquella ciudad alemana, si tenemos en cuenta que la filosofía neokantiana (representada por Cohen y Natorp) se había entronizado en aquella universidad, que también recibió la visita —por aquellas mismas fechas— de Borís Pasternak, Premio Nobel de Literatura en 1958. Justamente, Pasternak nos ha dejado un poema de aquella época (1915) dedicado a Marburgo, del cual entresacamos los siguientes versos:

Flotaban las tejas, y el mediodía miraba,
sin pestañear, los techos. Y en Marburgo
alguien, silbando fuerte, construía una ballesta,
preparándose en silencio a la feria de Pentecostés...
Aquí vivía Lutero. Allí los hermanos Grimm.
Techos como uñas. Árboles. Epitafios.
Todo lo recuerda y tiende hacia ellos.
Todo está vivo. Y también todo es apariencia.

PASTERNAK (1959: 41-42)

Antes de su viaje a Alemania, María había ingresado en 1896 en la Escuela Normal de Maestros de Álava. En mayo de 1898, obteniendo excelentes calificaciones, se gradúa con diecisiete años. Ya en 1902 se presenta a oposiciones y obtiene plaza en la escuela pública de párvulos de Santander. Por motivos fa-

miliares, dada la delicada salud de su madre, María solicita, a finales de 1902, el traslado a Bilbao. Allí se haría cargo de la escuela de la calle de Cortes. Las dificultades socioeconómicas del barrio bilbaíno introducen a María en la aplicación de métodos educativos pestalozzianos tamizados por la ILE.³ De este modo, la joven y dinámica María no se ocupa solo de educar a los niños, sino que también se preocupa por su salud y su bienestar físico. A este fin instaura en dicho centro educativo una cantina escolar e instala roperos y duchas. Además, con la ayuda de su hermano menor Gustavo, el pintor, decora las aulas con dibujos para hacer de la escuela un lugar estéticamente educativo y acogedor a ojos de la infancia.

Simultaneando su dedicación docente, la inquieta sigue estudiando y en 1907 se saca el bachiller en Vitoria. Ese mismo año solicita una beca a la recién creada JAE⁴ para ir a Folkestone, donde pasa el verano para estudiar «la formación del carácter en Inglaterra y las escuelas profesionales». En septiembre de 1908 vuelve a solicitar otra pensión a esta institución para estudiar en Inglaterra «las nuevas corrientes de filosofía pedagógica, en especial sobre los trabajos experimentales acerca de la Psicología de la infancia».

Entretanto cursa Filosofía y Letras en Salamanca como alumna libre. Será aquí donde entre en contacto con Miguel de Unamuno. En su anhelo de saber, en 1909 remata el segundo curso y se matricula a la par en la recién creada Escuela Superior de Estudios del Magisterio de Madrid. Resulta necesario recordar que su fama ya era notable a lo largo y ancho de España, tanto por sus ponencias y aportación en el Congreso Pedagógico celebrado en Valencia en 1909 como por su participación en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona, también de 1909, donde coincide con Rosa Sensat.

Su nombre, por consiguiente, ya resuena en el escenario pedagógico español de los albores del siglo xx. Precisamente en la Escuela Superior de Estudios del Magisterio es alumna de Ortega y Gasset. El filósofo recomienda a su hermano mayor, Ramiro, que María deje la escuela de Bilbao por el desgaste psi-

3. Sobre la influencia de Pestalozzi en la obra y vida de María de Maeztu puede consultarse el interesante artículo de Porto y Vázquez (2016), en el que los autores relatan la influencia del pensamiento pestalozziano en la pensadora hispánica.

4. La Junta para la Ampliación de Estudios se creó en 1907 bajo el espíritu internacionalista de la Institución Libre de Enseñanza. Sostenida por el gobierno, la JAE envió al extranjero a cientos de estudiantes pensionados, una vez acabada su carrera, con la finalidad de que se perfeccionaran en su especialidad. Afirma Araquistain que a ella se debe el renacimiento científico de España en las primeras décadas del siglo xx, pues permitió establecer contacto con la ciencia de otros países (Araquistain, 1968: 39). Sobre los expedientes y becarios pensionados de la JAE, véase Marín (1991). Además de disfrutar de diferentes pensiones, María llegó a formar parte de la JAE en calidad de vocal.

cológico que le supone a la joven docente y que se traslade a Madrid. Así lo hace María, que pasa el curso escolar 1910-1911 en la capital estudiando y en 1912 realiza las prácticas correspondientes al tercer curso de carrera como adjunta de M. B. Cossío en el Museo Pedagógico Nacional. Ese mismo junio acaba la carrera y en agosto recibe el nombramiento de profesora de Letras de la Escuela Normal de Maestras de Cádiz. En realidad, no llega a incorporarse dado que la JAE le concede una pensión anual para estudiar con el profesor Paul Natorp en Alemania, la cual —como ya hemos relatado previamente— solicita por recomendación de Ortega.

En 1910, y por iniciativa de la JAE, se inaugura en Madrid la Residencia de Estudiantes. Esta institución, a modo de *college* anglosajón, habría de albergar estudiantes dentro del espíritu de convivencia, comunidad universitaria y cultura. Cinco años más tarde, en 1915, se establece la sección femenina, a la que se denomina «Residencia de Señoritas». María de Maeztu, ya por aquel entonces una pedagoga e intelectual consagrada, será la encargada de su dirección. La pedagoga vasca dio a esta institución un aire popular, instaurando cursos de extensión universitaria, de corte y confección y diferentes conferencias de cultura general, siempre con la impronta del espíritu feminista que la caracterizó. Gracias a este nombramiento, establece definitivamente su residencia en Madrid, donde permanecerá hasta el estallido de la contienda civil en 1936.

En 1918, también a instancias de la JAE, se crea el Instituto-Escuela, un centro educativo experimental basado en los principios de actividad del movimiento de la Escuela Nueva. Este centro se distribuía en nueve grados, tres de primaria y los restantes de secundaria. A nuestra biografiada le fue encargada la sección de primaria. Ininterrumpidamente desde su creación, María dirige esta sección hasta 1934. A lo largo de todos estos años alternó la dirección de la Residencia de Señoritas con la dirección de la sección de primaria del Instituto-Escuela. Además, y junto a la Residencia de Señoritas, «urgía la creación de un club femenino no universitario, como los que abundaban en Italia, Suiza, París, Berlín o Londres, y que algunas señoras extranjeras echaban en falta al llegar a Madrid» (Martín Gaité, 1993: 15). Así es como, en 1926 y a imagen de instituciones similares que existían en Europa desde comienzos de siglo, nació el Lyceum Club Femenino de Madrid, que sigue las pautas del establecido en Londres en 1904 por la escritora Constance Smedley (Mangini, 2006: 127). Carmen Martín Gaité, en el prólogo «Pesquisa tardía sobre Elena Fortún» que sirve de introducción a *Celia: lo que dice*, se ha referido al protagonismo de María de Maeztu en las actividades del Lyceum Club, que contaba con un número de socias que se acercaba a las quinientas afiliadas. Justamente

en uno de los cuentos de Elena Fortún —seudónimo de Encarnación Arago-neses Urquijo (1886-1952)— se cita al Lyceum Club, que, en los años anteriores a la Guerra Civil, desarrolló una serie de actividades con un marcado acento feminista que desencadenaron la reacción de los sectores conservadores. Tal como recuerda Martín Gaité, haciéndose eco de los comentarios de Antonina Rodrigo, no se podía ser «al mismo tiempo hija de María y amiga de María de Maeztu» (Martín Gaité, 1993: 18). Alrededor de María de Maeztu, presidenta del Lyceum Club, encontramos a las mujeres más destacadas del momento, tal como confirman los nombres de las dos vicepresidentas (Victoria Kent e Isabel Oyarzábal) y de la secretaria (Zenobia Camprubí) de aquella institución (Mangini, 2006: 128). Al parecer, María de Maeztu presidió entre 1926 —año de su fundación— y 1930 aquel club innovador que, de una manera u otra, también recogía la atmósfera institucionista.⁵ «Es importante enfatizar», escribe Shirley Mangini, «que la labor de María de Maeztu y sus estrechos vínculos con la ILE y con las educadoras estadounidenses fueron elementos claves para los adelantos que se consiguieron en España en el primer tercio del siglo» (Mangini, 2006: 129). Al finalizar la Guerra Civil, los locales del Lyceum Club fueron confiscados por la Sección Femenina, con lo que se ponía fin a una de las iniciativas más interesantes dirigidas por María de Maeztu, presidenta de aquella institución dirigida al fomento de la cultura y los derechos de la mujer.

Como vemos, y al margen de su inveterada defensa de la mujer, María de Maeztu intentó dotar a sus empresas de una clara dimensión internacional, con lo cual tampoco extraña que abriese nuevos horizontes más allá del Atlántico. Tanto fue así que en 1919 viaja a Estados Unidos a gestionar un acuerdo de cooperación entre la Residencia y el Smith College. Por este motivo, entre otros hechos, deviene en una precursora de la educación comparada en el Estado español. Cabe señalar que su estancia en Estados Unidos tuvo prolifi-

5. Tal como relata Amparo Hurtado, María de Maeztu está entre las socias *fundadoras* del Lyceum Club Femenino, además de convertirse en una socia *protectora* gracias a una donación económica como cuota de entrada extra (establecida en 500 pesetas, mínimo). Esta asociación se estableció primero en una elegante casa herreriana —llamada Casa de las Siete Chimeneas—, en la calle de las Infantas, número 31, de Madrid. Pronto este local se quedó pequeño y se trasladaron a la calle de San Marcos, número 44. La misma Hurtado explica que, para ser admitida como socia, hacía falta haber producido obras periodísticas, literarias, artísticas o científicas (Hurtado, 1999: 31). Dado el talante feminista y pedagógico de María, no es de extrañar que fuera la primera presidenta de este prestigioso club femenino, que aglutinó un colectivo de españolas cultas de ideas progresistas y de diferentes intereses profesionales, al que dio un impulso definitivo. Un club, por otra parte, que no estuvo exento de críticas, de acoso periodístico ni de controvertidas acusaciones por su destacado papel en la defensa de la mujer durante el primer tercio del siglo xx.

cos resultados, no tan solo por la cantidad de estudiantes de intercambio que se beneficiaron de su iniciativa, sino también porque la invistieron *Doctor of Laws (LLD, legum doctor) honorary degree* en el propio Smith College.

Abundando en la labor internacionalista de la educación, en 1926 es enviada a impartir un curso acerca de «Los problemas actuales de la educación» en Buenos Aires, Argentina. Esta cátedra había sido ocupada previamente por Menéndez Pidal, Ortega y Gasset, Rey Pastor, Pi i Sunyer, Cabrera, González Posada, Gómez Moreno, Rodríguez Lafora, Casares Gil y del Río Ortega. También asistió a la Universidad de Verano en Santander, donde, bajo la dirección de Menéndez Pidal en 1933 y de Blas Cabrera los dos años siguientes, se habló acerca de los problemas políticos, científicos y artísticos que afectaban a aquella generación republicana. Entre las figuras asistentes más destacadas del intelectualismo pedagógico se encontraban Xirau, Claparède, Zulueta, Mira, Comas, Lafora, García Morente, Fernando de los Ríos, Montesinos, Unamuno, Roura-Parella, etc. Coincidiendo con este trienio de la Universidad de Verano y en tal coyuntura republicana, en 1932 se crea en Madrid la Sección de Pedagogía, que toma el relevo de la antigua Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, de la cual —recordemos— María de Maeztu había sido profesora. Así las cosas, nuestra biografiada pasó a formar parte de esta Sección de la Universidad de Madrid, y durante el curso escolar 1933-1934 le correspondió impartir la asignatura de Pedagogía (Direcciones actuales de la Pedagogía) y la de Historia de la Pedagogía (El periodo humanista). Poco después, y para culminar su carrera intelectual, es nombrada vocal de la Comisión de Reforma Escolar, el 20 de febrero de 1935. En esta comisión, bajo la presidencia del director general de Primera Enseñanza, se llevará a cabo un controvertido plan de estudios de aire secularizador que no tardará en encontrar oposición entre las filas más conservadoras.

Llegados a este punto, podemos afirmar que a lo largo de su ejercicio profesional María abrazó todos los ciclos educativos, tocando todas las teclas del piano de forma simultánea. En verdad, fue profesora de educación superior, dirigió una residencia universitaria además de encargarse de la sección preparatoria del Instituto-Escuela, y todo ello sin desfallecer ni sucumbir. Al margen de esta visión global de la educación, ejerció docencia a la par que teorizó, comparó y sistematizó. En definitiva, sin dejar el contacto directo con la realidad y la acción educativa, ahondó en el discurso científico pedagógico. Finalizaremos este breve recorrido por su biografía con una descripción que Salvador de Madariaga realiza sobre ella y que esboza excelentemente quién y cómo fue: «María, sin ser una beldad, no dejaba de tener cierto atractivo femenino. Era muy inteligente; y en su trato y modo de expresarse se transparentaba una

persona objetiva y normal que solo busca entender y entenderse sin segundas ni rebotica» (Madariaga, 1974: 145).

PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA

En honor a la verdad cabe reconocer que María de Maeztu no fue una prolífica publicista. No obstante, es lícito afirmar que su aportación constituye uno de los referentes pedagógicos claves de principios del siglo xx. Algunos biógrafos de María de Maeztu han establecido cuatro etapas en su producción bibliográfica. La primera corresponde a su proceso de formación, y en ella se incluyen algunos escritos pedagógicos y artículos feministas. La segunda coincide con el intervalo en que dirige la Residencia de Señoritas. La tercera, la de su madurez intelectual, es la consolidación de María como publicista. La cuarta y última constituye el periodo final de su vida, que corresponde al del exilio. Sea como fuere, María no fue una fecunda escritora. Pese a ello, su contribución podría considerarse uno de los referentes primordiales de la reflexión pedagógica contemporánea de principios del siglo xx. Su obra refleja un claro compromiso pedagógico, a nuestro entender, sobre dos pilares fundamentales: su ferviente defensa de la pedagogía social y su convencido feminismo.

No cabe duda de que entre su contribución bibliográfica puede destacarse la traducción de las obras de Paul Natorp *Religión y humanidad* y *Curso de Pedagogía*, que tradujo entre 1914 y 1915, en plena Guerra Mundial. Sin embargo, previamente María ya había publicado algunos artículos como producto de sus viajes como pensionada de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE). Así, por ejemplo, en 1913 envió desde Alemania a la revista *Estudio*, editada en Barcelona, trabajos como «Los juguetes» (enero), o «Pestalozzi y su idea de hombre» (marzo). Asimismo remitió un artículo sobre «Feminismo», editado en la misma revista *Estudio* en junio. En diciembre de ese mismo año publicó una singular reflexión titulada «Estudio de las aptitudes humanas». No sería hasta febrero de 1915 cuando publicaría el interesante artículo titulado «Pedagogía social», el cual, a nuestro parecer, es quizá uno de los que mejor recogen su aportación pedagógica.

Con este artículo, además de las dos traducciones realizadas ese mismo año de las obras de Natorp, se consolida definitivamente como miembro de la generación del 14, y se convierte en la primera mujer que pertenece a una generación intelectual. Esta generación, la del 14, será la que introducirá la pedagogía social en España, con lo que dotará a la pedagogía de una dimensión social hasta entonces desconocida.

Como mujer feminista publicó diferentes artículos a lo largo de toda su etapa productiva. Podemos afirmar que el feminismo es, en María, una invariable pedagógica. Desde bien pronto, María se manifiesta como una defensora de la mujer y reclama mayor protagonismo en su presencia pública y su dignificación. Ya se ha mencionado el artículo de 1913, dirigido a la revista *Estudio*, titulado «Feminismo». Le siguen artículos como «An appreciation from Spain of the International Institute» de 1915 o «The higher education of women in Spain», una conferencia pronunciada por María en la reunión de la International Federation of University Women el 4 de julio de 1921. Otrosí, en 1917 publicó «Lo único que pedimos», que Gregorio Martínez Sierra incluyó en su obra *La mujer moderna*, publicada en Madrid en 1920. Culmina su producción feminista en una conferencia del 8 de abril de 1933 titulada «El trabajo de la mujer. Nuevas perspectivas», publicada ese mismo año por la Escuela de Enfermeras del Hospital Central de la Cruz Roja española en Madrid.

Más allá de las publicaciones de espíritu feminista, ya en sus años de exilio, exactamente en 1943, vio la luz una obra suya titulada *Antología del siglo xx. Prosistas españoles, semblanzas y comentarios*, en la que rememora figuras tanto de la generación del 98 como de sus coetáneos del 14. El texto, que muestra un tono ampliamente pedagógico, está dividido en dos partes. La primera aborda figuras como Unamuno, su maestro; Ramiro de Maeztu, su hermano; Ortega y Gasset, su profesor; Azorín, Menéndez Pidal y Federico de Onís. La segunda parte, titulada «Vida y romance», la dedica a autores tan relevantes como Valle-Inclán, Pío Baroja, Gabriel Miró, Pérez de Ayala, Eugeni d'Ors y nuevamente su maestro Ortega. Cabe recordar que María preparaba otra obra, que vio la luz póstumamente con el título de *El pensamiento español contemporáneo*, cuando le sobrevino repentinamente la muerte en Mar del Plata (Argentina) en 1948.

MARÍA DE MAEZTU, UNA INSTITUCIONISTA FEMINISTA

Como se ha apuntado previamente, dos son los grandes pilares que, a nuestro parecer, sostienen el pensamiento, la contribución intelectual y la obra de María de Maeztu. Por un lado, su definido feminismo y la defensa de la educación de la mujer y, por el otro, la introducción de la pedagogía social y su pertenencia a una generación intelectual como es la del 14. Ahondaremos, a continuación, en su ferviente feminismo.

Por lo que respecta a su feminismo, no fue únicamente un dogma o una posición intelectual —como ponen de manifiesto los múltiples artículos que sobre este tema publicó— sino que, ante todo, fue una postura de acción vital

que se puede constatar en diversos acontecimientos de su vida. Citemos, por ejemplo, la dirección ininterrumpida de la Residencia de Señoritas durante tres décadas, sin olvidar tampoco sus responsabilidades al frente del Lyceum Club de Madrid. Como ella misma afirma en una entrevista datada en 1929, la labor iniciada en la Residencia había de traspasar de madres a hijas, de generación en generación: «Piense en lo que supone para España ese millar de mujeres que por aquí han pasado, y para cuyas hijas ni el mérito intelectual puede ser ya algo indiferente, ni la palabra cultura un término desusado o poco elegante».⁶

En 1913, estando en Alemania, no le pasó inadvertido el movimiento sufragista que se agitaba en el centro de Europa e Inglaterra y que había calado también en Estados Unidos. Desde Marburgo, cuando gozaba de una beca de la JAE, envió un artículo en que se lamentaba de la crisis por la que estaba pasando el movimiento feminista, y deploraba la violencia y los altercados que cometían las sufragistas londinenses. La repercusión mediática de estas acciones revolucionarias, según María, restaba simpatía al feminismo, pues la censura periodística al movimiento enturbiaba la honorable reclamación de los derechos de las mujeres y de la reforma social.

No vacila María en secundar la demanda de las sufragistas, mas no justifica sus actos. Lo que el movimiento feminista exige —y ella se siente parte integrante de esta exigencia— es el reconocimiento de la ciudadanía de las mujeres y de su participación en la cultura. No puede negarse a las mujeres el derecho a participar en la cultura mediante el trabajo y el voto. La mujer ha de tomar parte activa en el proceso de civilización, no únicamente con los trabajos de mejor cualificación profesional, sino también en los «grados superiores de la cultura humana y el arte, la ciencia, la moral y la política» (Maeztu, 1913a).⁷

Claro está que María es consciente de las dificultades por las que atraviesa el movimiento feminista, pues es un movimiento de raíces burguesas, dado que las clases obreras o las clases socialmente más acomodadas no sienten interés alguno por una reforma social más equitativa e integradora de la mujer. No resulta extraño que, en 1917, la institucionista vasca declare abiertamente lo siguiente:

Soy feminista: me avergonzaría de no serlo, porque creo que toda mujer que piensa debe sentir el deseo de colaborar como persona en la obra total de la cultura

6. María de Maeztu afirma esto refiriéndose a las alumnas de la Residencia en una entrevista con Rafael Villaseca, citado por A. de la Cueva (2015): «No solo *como* sino *con* el hombre». La cita corresponde a la monografía de la *Revista de Occidente*, 413, dedicada a *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer*, pp. 5-19.

7. Recogido en Porto y Vázquez (2015: 204).

humana. Y esto es lo que para mí significa en primer término el feminismo: es, por un lado, el derecho que la mujer tiene a la demanda de trabajo cultural y, por otro, el deber en que la sociedad se halla en [de] otorgárselo. En efecto, cultura es, en realidad, trabajo, operación; es pensar nuevas soluciones científicas, cumplir nuevos actos morales, crear nuevos sentimientos estéticos: es dinamismo y no un conjunto de cosas estáticas.⁸

Esto nos permite suponer que María no únicamente se adhirió al feminismo con enorme convicción, sino que fue un ejemplo vivo e insistente de lo que ella misma defendía para la mujer. Verdad es que participó de la cultura superior, a la vez que ofreció soluciones científicas a problemas reales de la educación, sin olvidar la participación de la mujer en la cultura superior en calidad de directora de la Residencia de Señoritas. Dicho de otro modo, su feminismo no fue solo una postura intelectual, sino un compromiso vital con una causa a la que contribuyó activamente durante toda su trayectoria.

MARÍA DE MAEZTU, LA GENERACIÓN DEL 14 Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Como hemos afirmado anteriormente, María, como mujer feminista, propuso soluciones científicas a problemas educativos. Y lo hizo mediante la introducción de la pedagogía social de Natorp en la España contemporánea. La apuesta por esta vía pedagógica no fue gratuita. Por influencia de Ortega, se desplazó a Marburgo para conocer de primera mano la aportación de Natorp a la pedagogía, y allí se decantó por la vertiente social del quehacer educativo. Además, Natorp —influido por Herman Cohen y siguiendo el criticismo kantiano— busca el fundamento del conocimiento mismo, en este caso el educativo, separándose de su fenómeno. Este es el proceder propio del método trascendental kantiano, un método que no se consagra a la obtención de conocimiento sino a las condiciones de posibilidad de este para que sea universalmente válido, a saber, científico. Buena parte de su esfuerzo lo ocupa en dotar de fundamentos epistemológicos la educación, y de esta forma asume que la pedagogía es una ciencia del cómo, una doctrina normativa que se ocupa del deber ser. La pedagogía, como tal, no puede reducirse a una disciplina artística, sino que debe descansar sobre una fundamentación científica.

8. Artículo de 1917 de Maeztu, «Lo único que pedimos», recogido en Porto y Vázquez (2015: 221).

Según su parecer, la educación supone un desarrollo, un progresivo crecimiento. De aquí que, para establecer el concepto de educación, sea necesario contemplar dos supuestos. Por una parte, si hay un crecimiento o un desarrollo constante, el primer supuesto es que ha de alcanzarse en condiciones normales. El segundo es que este crecimiento ha de llevarse a cabo con el mínimo de perturbaciones mediante cuidados especiales, sin los cuales no se conseguirá el fin propuesto. De esta forma, así entendida, la educación supone un fin y un contenido, además de un cómo. De lo dicho se deduce que la fundamentación epistemológica de la educación debe proporcionar el fundamento de la idea, esto es, no centrarse exclusivamente en el «es», sino en el «deber ser». En conclusión, la propuesta natorpiana, recogida por María de Maeztu y la generación del 14, hunde sus raíces en el idealismo filosófico y educativo.

En sintonía con el idealismo, Natorp considera que la educación constituye un proceso de desarrollo interior, de «hacer voluntad». En su caso, la voluntad es entendida como factor propio y originario de la conciencia. En esta concepción radical, precisamente, su distanciamiento del realismo herbartiano, para el cual la voluntad es una resultante de los movimientos mecánicos de las representaciones. Para el ideólogo de Marburgo, la educación es una actividad que radica en la comunidad, dado que la formación humana siempre queda circunscrita a una comunidad. La educación es, ante todo, un proceso de inserción en una comunidad, una socialización que implica la apropiación de esta comunidad. La dicotomía comunidad-individuo no es para el autor una antinomia, sino una relación de suposición mutua. A saber, su fundamentación descansa sobre la base de la intersubjetividad de la conciencia individual.

La conciencia individual se desarrolla solo por oposición a otra conciencia; por tanto, con la comunicación. Puesto que con anterioridad se ha afirmado que la educación es el desarrollo intrínseco de la voluntad, esta no puede desarrollarse más que en contacto con otra igual. En verdad, comunidad e individuo son mutuamente incluyentes. No existe desarrollo individual al margen de la comunidad, puesto que la conciencia es, por fuerza, intersubjetiva. La acción educativa supone un desarrollo de la voluntad, pero esto requiere el contacto con otras voluntades. De ahí deriva, el concepto de pedagogía social. Ahora bien, dado que la pedagogía debe aglutinar la relación comunidad-individuo, la pedagogía social no es una parte de aquella —tal y como hoy se concibe— sino la pedagogía misma. Lejos de que la educación sea un hecho aislado o aislable de su entorno, se entiende como un fenómeno que tiene lugar en el seno de una comunidad. De este propósito se deriva que la educación es, en esencia, social.

En virtud de la relación educativa que se establece entre el individuo y la comunidad, el autor alemán establece cuál ha de ser la marcha gradual de la comunidad educativa, proceso que esboza en cuatro fases. La primera de ellas se centra en asentar lo individual manteniendo la mirada espiritual. Aquí el maestro debe «mostrar», es decir, dirigir la mirada del educando a una cosa determinada y fija. El segundo paso supone un proceso de separación del individuo respecto a los otros, a la vez que se mantiene la relación entre lo pasado y lo siguiente. Al educador (el conducente) corresponde la dirección progresiva del educando o conducido a fin de que este consiga alcanzar su autoconducción, esto es, su independencia con respecto al conducente.

Precisamente, la tercera fase, a diferencia de la anterior, supone un proceso de aprendizaje que tiene en cuenta el objeto y el sujeto. Respecto al objeto, el sujeto ha de aprender la ley que lo rige, conocer su estructura intrínseca. Respecto al sujeto, este debe extraer conclusiones que, además de resolver el problema y dominarlo, le permitan avanzar en su conocimiento de objetos o fenómenos más complejos que el primero. En esta tercera fase se sobrentiende que la comunidad es una relación autónoma y libre entre miembros iguales, por lo que el educador va cediendo cada vez más protagonismo al educando. La cuarta y última fase supone la implicación mutua y dependencia entre la comunidad escolar y la comunidad más amplia, es decir, familia, pueblo y, por último, la humanidad. De esta forma gradual engarza la educación con la comunidad, el individuo con la humanidad y, en definitiva, la pedagogía con la sociedad, lo que configura la pedagogía social.

Esta es, en resumidas cuentas, la vertiente pedagógica por la que apuesta la generación del 14, entre cuyas filas se encuentra María. Con el telón de fondo del movimiento ideológico iniciado tras la pérdida de las últimas colonias españolas en 1898, esta nueva generación será la que retomará el testigo de la regeneración intelectual (Delgado, 1998). Nombres como Fernando de los Ríos, María de Maeztu y Manuel García Morente, entre otros, devienen la nueva promesa del pensamiento pedagógico español. Todos ellos, demostrando su espíritu cosmopolita y siguiendo el ejemplo del profesor Ortega, se desplazaron a Marburgo para estudiar el ideario pedagógico de Natorp *in situ*, y allí analizaron y conocieron directamente al autor que había de dirigir la tesis doctoral de Heidegger. El maestro Ortega ya lo había hecho en 1908.

Con estos antecedentes, este grupo de pedagogos importa a nuestro país la pedagogía social de Natorp y su ideario humanístico social. Hasta entonces la pedagogía krausista había obtenido un gran reconocimiento y había marcado la trayectoria ideológica y educativa, gracias a la labor divulgativa de Francisco Giner de los Ríos mediante la Institución Libre de Enseñanza, sin olvidar la

meritoria labor de M. B. Cossío desde la cátedra de Pedagogía de la Universidad Central establecida en 1904. Con el paso del tiempo, su desarrollo se verá truncado por la irrupción del ideario socialista de ascendencia neokantiana propugnado por Natorp, que introdujo Ortega y que prosiguen discípulos suyos, como María de Maeztu y Manuel García Morente, quienes se encargarán de la traducción y divulgación de sus obras en castellano.

La doctrina de Natorp hunde sus raíces en el discurso social de Pestalozzi, que es el primer autor por el que María de Maeztu manifiesta interés en sus viajes por Europa durante el curso escolar 1910-1911, becada por la Junta para la Ampliación de Estudios. Además de leer la obra de Pestalozzi, se preocupa por la trascendencia de su modelo acerca de la geografía europea. Ella misma hará un análisis antropológico de sus escritos y de cómo, gracias a Pestalozzi, la escuela deviene popular, universal y humana:

A él cabe la gloria de haber acentuado, de un modo genial, lo que los demás no habían hecho más que percibir vagamente: poner en claro la significación del valor de la educación social que existía en un estado nebuloso en el espíritu público; formular un método enteramente nuevo, basado en modernos principios, que había de adquirir su perfeccionamiento en los tiempos subsiguientes y, finalmente, dar un espíritu completamente distinto al ambiente de la clase haciéndola popular, universal, humana; abriendo sus puertas, atrancadas hasta entonces, a las clases humildes, y permitiendo que por sus rendijas penetrase todo el espíritu renovador que traían consigo los tiempos modernos (Maeztu, 1913b: 357).

Como puede verse, con esta afirmación proclama a Pestalozzi como el auténtico padre de la educación social, discurso que Natorp —del que María de Maeztu fue discípula presencial— retomará para fundamentar y solidificar la base de una nueva disciplina, que se llamará en adelante pedagogía social. El año siguiente, el curso académico 1912-1913, María recibió una pensión para estudiar en Marburgo, oportunidad que no desaprovechó y que marcará de forma definitiva su tendencia pedagógica: el idealismo neokantiano. Influida y conocedora de la obra de Natorp, María se decantará por el estudio de la pedagogía social. Ella misma definirá esta nueva disciplina como

el estudio de modo riguroso y preciso de la relación mutua entre educación y comunidad. Exige, por un lado, que la educación del individuo sea condicionada en todas sus direcciones socialmente, y por otro lado, pide una formación humana de la vida social, que, a su vez, se halla condicionada por la educación de los individuos que en ella forman parte (Maeztu, 1915: 362).

La bidireccionalidad con la que nace la pedagogía social, la mutua implicación entre individuo y comunidad, articula el fundamento básico a partir del cual se irá construyendo un conocimiento de esta nueva ciencia de la educación. En esta línea, otro autor perteneciente a esta generación, Manuel García Morente, subrayará:

El hombre puede adquirir, debe conquistar esta personalidad que trasciende infinitamente la biológica. Para ello no tiene más remedio que salir de sí mismo y de la mera contemplación del acaecer de su conciencia [...]. Y esa superación significa que acata un conjunto de realidades, obra exclusiva del hombre[,] y que conduce su conciencia particular a la comunión universal de la cultura. Ese tránsito de lo biológico a lo humano es, a la vez, la entrada en la comunidad [...]. Esta comunión ideal humana es el fin de la educación del individuo; ella es también, a la vez, el medio para esa educación. Estas son las proposiciones que constituye[n] el pensamiento central de la *Pedagogía Social* (García Morente, 1913).

Como reza el párrafo de García Morente, para la pedagogía social la comunidad es, en esencia, el medio y el fin de la educación. En coherencia con lo dicho, el fenómeno educativo no puede desvincularse del hecho social y de la existencia de una comunidad como inicio, proceso y fin último en que la persona se ha de integrar y desarrollar. Así lo reitera María de Maeztu: «La pedagogía social no introduce a posteriori los individuos en la comunidad, sino que afirma que el individuo humano solo es y puede ser dado en la comunidad humana y mediante ella» (Maeztu, 1915: 364).

Digamos que, en contra de la propuesta roussoniana de educar primero aisladamente a Emilio y después introducirlo en la sociedad, la pedagogía social —de acuerdo con los postulados de Pestalozzi— entiende que el mundo social es primero y anterior al mundo moral. El mundo social, así perfilado, es condición de posibilidad del mundo moral. Y esta es la premisa fundamental de la propuesta pedagógica de Natorp que introducirá la generación del 14, entre la que figura nuestra biografiada. En consecuencia, la pedagogía ha de tomar el giro comunitario hacia la pedagogía social, que surge como rectificación de la educación individual, tendencia fuertemente arraigada en los sistemas educativos y discursos pedagógicos del siglo XIX gracias a la influencia de la tradición herbartiana.

DE MADRID A BUENOS AIRES. AÑOS DE EXILIO

A estas alturas resulta más que evidente la implicación vital de María con el movimiento educativo de la Segunda República y el institucionismo. Como impulsora del reformismo educativo de esta época, incómoda con el devenir de los acontecimientos político-militares, dejó Madrid y el país al inicio de la Guerra Civil, en 1936. Antes de irse, visitó a su hermano Ramiro en la prisión, que fue fusilado más tarde por los republicanos. Este asesinato empujó a María al exilio doloroso.

Ante el drama de España, y como tantos intelectuales defensores de una educación progresista y del impulso pedagógico, hubo de huir del país y se dirigió hacia París. Fueron varias las ofertas de trabajo que rechazó. Después de unas breves estancias en Estados Unidos, se desplazó a Buenos Aires, donde finalizó su vida. En estos años de exilio publicó obras muy interesantes, en que recuperaba las figuras más destacadas de la cultura española, tanto de la generación de 1898 como de la de 1914. La nostalgia por una cultura progresista la llevó a dejar constancia de las vidas y obras más destacadas del final del siglo XIX y primer tercio del XX. Estando en Argentina, en 1941, publica *Historia de la cultura Europea. La Edad Moderna: grandeza y servidumbre*, en cuyo prólogo se lamenta de que «vivimos en un mundo enloquecido» (Maeztu, 1941: 13), abatido por guerras civiles, guerras sociales que se prolongan ininterrumpidamente desde 1914. Aquí, asimismo, declarará que «todo pensamiento inteligente es pensamiento católico» (Maeztu, 1941: 18), una confesión última que, por siempre más, la unirá a su hermano Ramiro, uno de los líderes de los monárquicos españoles durante la Segunda República, organizados en torno a la revista *Acción Española*, de filiación monárquica.

Permaneció, pues, en Buenos Aires hasta su muerte, acaecida en 1948, pero nos dejó un vasto legado intelectual y un modelo de compromiso social, pedagógico y feminista que todavía hoy siguen vigentes. En suma, fue una mujer independiente que puso todo su empeño en la mejora de la humanidad globalmente considerada, y que vivió en carne propia el drama de la guerra ideológica, política y militar que se dio en la España de los años treinta del siglo pasado. Pero, a pesar de todos los imponderables, ya fuese la ejecución de su hermano en 1936 o su propia marcha al exilio, conservó la independencia con una dignidad que trasluce la fortaleza de carácter que la Institución sabía conferir a sus miembros y seguidores. De ahí la actualidad de María de Maeztu, una pionera cuyo ejemplo se mantiene totalmente vivo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAQUISTAIN, L. (1968). *El pensamiento español contemporáneo*. Buenos Aires, Losada.
- BATANAZ PALOMARES, L. (2011). *La inspección de primera enseñanza durante la Guerra Civil y el primer franquismo (1936-1943)*. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- DE LA CUEVA, A. (2015) «No sólo *como* sino *con* el hombre». *Revista de Occidente*, 413, pp. 5-19.
- DELGADO, B. (1998). «La generación del 98 y la educación». En A. Vilanova y A. Sotelo (coords.), *La crisis española de fin de siglo y la generación del 98*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, pp. 315-332.
- D'OLHABERRIAGUE RUIZ DE AGUIRRE, C. (2015). «María de Maeztu y su gran misión pedagógica». *Revista de Occidente*, 413, pp. 29-43.
- GARCÍA MORENTE, M. (1913). «Prólogo». En P. Natorp, *Pedagogía social*. Madrid, La Lectura. Recogido en García Morente, M. (1975), *Escritos pedagógicos*, Madrid, Espasa-Calpe, p. 21.
- (1945). *Ensayos*. Madrid, Revista de Occidente.
- (1975). *Escritos pedagógicos*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1996). *Obras completas*, 2 vols. Madrid, Fundación Caja de Madrid; Barcelona, Anthropos.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2011). *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*. Valladolid, Castilla Ediciones.
- HURTADO, A. (1999). «El Lyceum Club Femenino (Madrid, 1926-1939)». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 36, pp. 23-40.
- MADARIAGA, S. de (1974). *Españoles de mi tiempo*. Barcelona, Planeta.
- MAEZTU, M. (1913a). «Feminismo». *Estudio* (Barcelona), núm. 6, pp. 412-418.
- (1913b) «Pestalozzi y su idea de hombre». *Estudio* (Barcelona), núm. 3, pp. 356-362.
- (1915). «Pedagogía social». *Estudio* (Barcelona), núm. 26, pp. 361-388.
- (1941). *Historia de la cultura europea. La Edad Moderna: grandeza y servidumbre*. Buenos Aires, Juventud.
- (1943). *Antología del siglo XX. Prosistas españoles*. Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- MANGINI, S. (2006). «El Lyceum Club de Madrid, un refugio feminista en una capital hostil». *Asparkía*, núm. 17, pp. 125-140.
- MARÍN ECED, T. (1991). *Innovadores de la educación en España. Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios*. Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARTÍN GAITE, C. (1993). «Pesquisa tardía sobre Elena Fortún», prólogo. En E. Fortún, *Celia: lo que dice*. Madrid, Alianza.
- MARTÍNEZ SIERRA, G. (1920). *La mujer moderna*. Madrid, Estrella.

- MELIÁN, E. M. (2015). «En la frontera: señas de identidad de la labor pedagógica hispano-americanista en María de Maeztu (1924-1936)». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 34, pp. 287-303.
- MOLERO PINTADO, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MONROE, P. (1929). *Historia de la Pedagogía*. Traducción de María de Maeztu. Madrid, Espasa-Calpe, La Lectura, 3.^a edición.
- NATORP, P. (1914). *Religión y humanidad: la religión dentro de los límites de la humanidad. Contribución a la fundación de la pedagogía social*. Traducción y prólogo de María de Maeztu. Barcelona, Estudio.
- (1915). *Curso de Pedagogía*. Traducción de María de Maeztu. Madrid, La Lectura.
- (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Edición y estudio introductorio de Conrad Vilanou Torrano. Madrid, Biblioteca Nueva.
- OICIO DÍAZ DE OTAZU, L. (2014). *Ramiro de Maeztu. Un monárquico en la II República*. Bilbao, Universidad de País Vasco.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1989). *Ensayos sobre la generación del 98 y otros escritos españoles contemporáneos*. Madrid, Revista de Occidente, Alianza.
- PASTERNAK, B. (1959). *Poesías y otros escritos*. Madrid, Guadarrama.
- PÉREZ-VILLANUEVA TOBAR, I. (1989). *María de Maeztu, una mujer en el reformismo educativo español*. Madrid, Uned.
- PORTO UCHA, A. S.; VÁZQUEZ RAMIL, R. (2015). *María de Maeztu. Una antología de textos*. Madrid, Dykinson.
- (2016). «El espíritu de Yverdon: influjo de la pedagogía de Pestalozzi en María de Maeztu». En J. M. Hernández Díaz (coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 169-178.
- RIPOLLÉS, E.; VILANOU, C. (1996). «Sobre els orígens de la filosofia de la pedagogia social: la religió de la humanitat de Paul Natorp». *Temps d'Educació* (Barcelona), núm. 15, pp. 59-81.
- VILAFRANCA, I. (2013). «Una mujer de vanguardia en el reformismo pedagógico. El caso de María de Maeztu y Whitney» En M. Galcerán y C. Vilanou (coords.), *Dones i pedagogia*. Barcelona, Claret, pp. 53-73.
- VILANOU, C. (2005). «La pedagogía, ciencia de segunda clase (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), núm. 24, pp. 463-484.
- (2011). «La pedagogía alemana y su recepción en España: la idea de formación y las ciencias del espíritu». En J. M. Hernández Díaz (coord.), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*. Valladolid, Castilla Ediciones, pp. 135-179.

HERMENEGILDO GINER DE LOS RÍOS: L'EMPREMTA INSTITUCIONISTA D'UN PEDAGOG I POLÍTIC A BARCELONA

RAQUEL DE LA ARADA
Universitat de Barcelona

Quan em van demanar la participació per commemorar el centenari de la mort de Francisco Giner de los Ríos a la Universitat de Barcelona, vaig consultar l'article que havia escrit el 2009 sobre Hermenegildo Giner per al llibre d'homenatge al doctor Buenaventura Delgado. No pensava que rellegant aquelles notes i revisant la bibliografia del personatge pogués descobrir una projecció pedagògica i política que traspassava a bastament el seu temps i deixava la seva petja en la Segona República.

El germà petit de Francisco Giner em recorda el vell mestre republicà que apareix a la pel·lícula *La lengua de las mariposas* (1999), de José Luis Cuerda, inspirada en el conte homònim de l'escriptor Manuel Rivas i que inclou la interpretació magistral de Fernando Fernán Gómez com a Don Gregorio, professor d'una escola rural de la Segona República que el dia del seu comiat expressa, a les famílies del llogarret de Galícia on ha exercit els darrers anys, la seva fidelitat als principis de l'escola republicana amb l'afirmació següent:

Si conseguimos que una generación, una sola generación, crezca libre en España nadie les podrá arrancar nunca la libertad, nadie les podrá robar ese tesoro.

[I, en adreçar-se als seus alumnes, un estol de nens entre els set i els dotze anys, els diu:]

Y ahora ustedes ¡a volar!

BARCELONA, CIUTAT EN CREIXEMENT I EN TRANSFORMACIÓ

Per què escau parlar d'Hermenegildo (1847-1923) si celebrem el centenari de Francisco Giner? Doncs perquè el seu germà va recalcar a Barcelona amb un projecte pedagogicopolític clarament definit i al llarg del seu període com a resident a la nostra ciutat va ser quan va poder materialitzar aquest pla ordit al

llarg de dècades amb el suport d'altres coetanis seus, intel·lectuals i polítics. Tractaré d'explicar el relleu de la seva activitat intel·lectual, pedagògica i política, primer com a regidor i alcalde accidental de Barcelona, més endavant com a parlamentari per la circumscripció de Barcelona al Congrés dels Diputats, a Madrid, i paral·lelament, sempre que era compatible amb la seva activitat política, com a catedràtic d'institut.

Els primers contactes a la Ciutat Comtal els va establir el seu germà Francisco, el qual havia estudiat el curs preparatori de jurisprudència a la Universitat de Barcelona amb professors eminents com Laureà Figuerola i Francesc Xavier Llorens i Barba entre els anys 1852 i 1853. Temps després va tornar a visitar la ciutat precisament el 1897, un any abans de la presa de possessió de la plaça del seu germà a l'Institut de Barcelona, i va venir de nou l'any 1906, estada en què aprofità per mantenir contacte amb el poeta Joan Maragall.

Abans d'arribar a Barcelona, Hermenegildo Giner ja havia passat per altres instituts de províncies, com ara el d'Osuna, on l'any 1874 havia obtingut per oposició la plaça de la càtedra de Psicologia, Lògica i Ètica. Amb el restabliment de la monarquia borbònica el 1875, mentre Hermenegildo gaudia d'una beca d'estudis a la ciutat de Bolonya atorgada pel govern de la Primera República i de la qual va prendre possessió al desembre del 1874, va adreçar una carta de protesta contra l'ordre del marquès d'Orovio que impedia la llibertat de càtedra. La resposta del govern de la Restauració no es va fer esperar: Hermenegildo quedà suspès per ordre governamental a conseqüència de la coneguda com a segona qüestió universitària, i pel mateix motiu el seu germà Francisco va ingressar a la presó de Cadis i no es va poder tornar a incorporar a l'ensenyament públic fins al 1881. Els anys que va romandre separat de la seva càtedra, entre el 1875 i el 1881, va aprofitar-los per dedicar-se a la traducció d'obres dramàtiques, literàries i filosòfiques i de diversos manuals que van ser editats reiteradament, alguns fins als nostres dies, com ara el tractat d'estètica escrit per Hegel.

A partir del 1881 Giner va treballar en diversos instituts públics, passant per Burgos, Guadalajara, Zamora i Alacant. Finalment, coincidint amb el desastre del 1908, va prendre possessió de la plaça de catedràtic de Psicologia, Lògica i Ètica de l'Institut Provincial de Barcelona, on es va establir definitivament fins al 1918, any de la seva jubilació forçosa. No obstant això, va continuar prestant la seva col·laboració participant en les conferències organitzades per a les alumnes de l'Institut de Segon Ensenyament fins poc abans del seu traspàs.

CULTURA DE MASSES I EDICIÓ POPULAR

Un cop establert a la Ciutat Comtal, Hermenegildo Giner va entrar en contacte amb els cercles republicans i encarregà l'edició d'alguns manuals seus a la impremta d'Antonio López. Entre els primers títols reeditats destaca *Resumen de psicología para uso de los alumnos de 2ª enseñanza* (1904), publicat a l'inici del segle xx per a l'alumnat que assistia a les seves classes. Des d'aquesta editorial es publicaven obres d'autors que simpatitzaven amb les idees republicanes i revistes satíriques com *La Campana de Gràcia*, adreçada als cercles obreristes, i *L'Esquella de la Torratxa*, publicació que gaudia de molta popularitat entre la menestralia i la petita burgesia. La tasca d'editor i publicista va constituir una de les principals activitats d'institucionistes com Hermenegildo Giner, el qual s'encarregà personalment de l'edició d'aquesta i altres obres de divulgació científica adreçades a l'alumnat universitari, de batxillerat i d'escoles normals. Es tracta d'edicions econòmiques que defensaven un ensenyament laic, publicacions que rivalitzaven amb altres textos de línies editorials catòliques, molt més conservadores. A les darreres pàgines d'aquests manuals s'acostumava a recollir una llista exhaustiva de totes les obres publicades fins a aquell moment.

Durant les primeres dècades del segle xx, l'edició popular va permetre l'emergència de la cultura de masses a través de publicacions que van ser instrumentalitzades com a nou mitjà de propaganda política. Es van estrènyer les relacions entre els partits polítics i els sindicats o ateneus de la classe obrera. Es van inaugurar les cases del poble dels partits polítics com el Partido Republicano Radical, on Hermenegildo Giner va militar des de la seva fundació el 1908 fins al 1921, que disposaven de les seves pròpies escoles per a infants i adults. Des dels inicis de la seva carrera docent, Giner combinà les classes amb la redacció d'obres originals, l'edició i la traducció d'una gran quantitat de títols d'autors francesos, italians i alemanys, entre els quals destaquen escriptors com Edmondo De Amicis, del qual, la novel·la *Cor* (1886) es va introduir com a llibre de lectura en les escoles laiques de començament de segle, i també obres literàries clàssiques de Dumas, Goncourt i Flaubert. Ell mateix afirmà en els seus coneguts *Preceptos pedagógicos*: «Los libros de lectura que se elijan han de ser constantemente obras maestras de todas las literaturas. Sobre ellos se modelan fácilmente los caracteres, y se encaminan los sentimientos hacia lo bello, lo bueno, lo verdadero y lo justo» (Hermenegildo Giner de los Ríos, 1979, p. 43).

Per acostar-me de nou a la figura d'Hermenegildo Giner he consultat algunes d'aquestes publicacions seves com a autor, traductor o editor. A la Biblioteca Nacional consten més de trenta títols originals i un centenar d'obres tra-

duïdes o editades per ell (<http://datos.bne.es/persona/XX911505.html>). Per altra banda, podem consultar actes, memòries, programes, discursos polítics, pròlegs de publicacions com la Colección Biblioteca Andaluza, una guia de viatge a Portugal en col·laboració amb el seu germà Francisco, obres de teatre, articles publicats en diversos diaris i publicacions periòdiques; en definitiva, textos redactats personalment per ell, on expressava inequívocament el seu compromís amb un model polític republicà radical i democràtic que sovint era acompanyat d'un projecte pedagògic.

RELACIONS AMB POLÍTICS REPUBLICANS I INTEL·LECTUALS INSTITUCIONISTES

Actualment, hemeroteques, arxius i altres fonts documentals que es troben a la xarxa d'internet permeten accedir a les cartes d'Hermenegildo Giner editades o manuscrites i adreçades al seu cercle d'amistats, a intel·lectuals del seu temps com ara Miguel de Unamuno, Pedro Dorado Montero, Joaquín Costa, Carlos Fernández Shaw i Joan Maragall, entre d'altres. Tots aquests homes formaven part de les elits culturals del país i compartien els principis divulgats pels institucionistes i la necessitat de regeneració democràtica. El manteniment d'aquesta adhesió amb un grup selecte d'intel·lectuals va permetre a Hermenegildo Giner obtenir un reconeixement imprescindible per a la seva activitat pública i ordir una espessa xarxa de relacions humanes que s'encarregà de conservar al llarg del temps. Aquests homes consideraven que la conjuntura de crisi requeria el seu compromís i, en certs casos, van prendre la determinació de passar a l'acció política.

ACTIVISME POLÍTIC

Per poder fer el seguiment de la trajectòria política d'Hermenegildo Giner, la consulta d'hemeroteques digitals resulta una font de documentació imprescindible, alhora que els cercadors d'aquests arxius ens permeten localitzar ràpidament tots els articles on apareix alguna referència seva. Segons Arcas Cubero (2013, p. 125), el seu compromís polític començà l'any 1864, en prendre part en societats abolicionistes, i el 1866 va iniciar la seva activitat docent al Colegio Internacional, centre educatiu fundat per Nicolás Salmerón i precedent de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Aquest últim havia estat company de Francisco Giner quan tots dos eren estudiants de Dret a la Universitat de Granada.

Si bé Francisco Giner de los Ríos semblava mantenir-se al marge de la política activa i així ho expressà en el pròleg d'un dels seus llibres —«Alejados de la política, donde es nuestra creencia que se malgastan grandes esfuerzos para resultados mínimos, estamos siempre prontos á dar, sin embargo, un consejo y ayudar á poner mano en las reformas gubernamentales» (Francisco Giner de los Ríos, 1889, p. XI-XII)—, el seu germà es va incorporar de ple al món polític a partir de la seva arribada a Catalunya. Les campanyes de propaganda no es van reduir a l'espai barceloní, ja que des d'un primer moment mantingué contactes a Madrid i també es desplaçà a Vélez-Málaga per combatre el caciquisme de la comarca de l'Ajarquía, i tot i que no va obtenir mai l'acta de diputat per aquest districte, sí que va continuar els seus mítings per la regió al llarg de la segona dècada del segle XX (López Casimiro, 2011a, p. 176).

Malgrat que conservà un ferm compromís amb les idees republicanes més radicals des de la seva joventut, no fou fins al començament del segle XX, en arribar a Catalunya, que inaugurà la seva carrera política. Cap al 1901, Alejandro Lerroux el va proposar com a regidor de l'Ajuntament de Barcelona, juntament amb el republicà Eusebi Corominas. Però no va ser fins a l'any 1903, sota les files de la Unión Republicana, formació política fundada per Nicolás Salmerón al Teatro Lírico de Madrid per tal d'aplegar les forces republicanes, que va esdevenir regidor municipal a l'Ajuntament de Barcelona. Des d'aleshores, podem fer el seguiment de la seva trajectòria política a les pàgines de *L'Esquella de la Torratxa*, revista satírica dedicada a l'anàlisi crítica de la política de l'Ajuntament de Barcelona, i en diaris nacionals d'orientació republicana, com *El País*, publicació madrilenya que dona compte dels mítings i les campanyes de propaganda que va dur a terme Giner per tot el territori peninsular. Concretament, en el diari *El País* del 19 d'abril de 1903 trobem una ressenya d'un discurs pronunciat a la capital per demanar el suport popular als candidats republicans. A partir d'aquesta data va baixar a l'arena política per participar activament en aquest àmbit. En el seu discurs, Giner destacava el factor humà per damunt de les idees, la importància de mantenir la coherència entre la teoria i la pràctica, i la necessitat del polític de donar exemple amb la seva vida: «[...] no hay que hablar de ideas, que cuando flotan en la fantasía de unos cuantos y no han salido de la esfera de lo abstracto, no tienen eficacia para la vida. Que hay que hablar de los hombres en quienes encarnaron las ideas, de los hombres que las hacen vivir y las realizan en la sociedad, pues que sin los hombres, las ideas no serían nada» (*El País*, 19 d'abril de 1903).

Tanmateix, la unitat dels republicans al voltant de Salmerón es va trencar arran dels incidents del *Cu-cut!* L'atac a la impremta d'aquesta revista satírica de la Lliga Regionalista va donar lloc a la formació, l'any 1906, de la coalició

electoral Solidaritat Catalana. Aquesta iniciativa provocà la divisió entre els republicans solidaris i els antisolidaris, i Hermenegildo Giner va prendre partit per aquests darrers quan al gener del 1908 Alejandro Lerroux fundà el Partido Republicano Radical. Aquell mateix any va aprovar-se a l'Ajuntament de Barcelona el pressupost de cultura, mentre Hermenegildo es trobava a Madrid com a diputat al Congrés per la província de Barcelona. Però podem afirmar que la seva petja en la política educativa municipal es reflectia en aquest projecte cultural per a la ciutat. Un dels principals redactors del projecte va ser Pere Coromines, home compromès políticament i socialment amb el catalanisme republicà, el qual hi va incorporar principis institucionistes com la neutralitat religiosa i la coeducació, que compartia amb Giner quan aquest darrer encara pertanyia a la formació republicana liderada per Salmerón. Malgrat l'aprovació del pressupost de cultura al consistori (1908) per una àmplia majoria de regidors de diversos partits polítics, les pressions de les forces més conservadores de la societat i les maniobres polítiques des de diverses institucions d'arrel catòlica aconseguiren paralitzar temporalment aquest projecte, que va restar en un calaix en espera dels vents democràtics que van impulsar la inauguració de les primeres escoles del Patronat, ja al final de la dictadura de Primo de Rivera. Al mes de juliol de l'any 1909, el clima de tensió social i de frustració provocà l'esclat del descontentament popular amb els esdeveniments de la Setmana Tràgica. Hermenegildo Giner va ser interpel·lat per la seva implicació política com a líder del Partido Radical. En la seva declaració va afirmar que se n'havia mantingut al marge en tot moment, i fins i tot quan el seu correligionari Emiliano Iglesias li va demanar que intervingués per apaivagar els ànims de les revoltes populars, s'hi va negar. Les conseqüències polítiques dels esdeveniments de la Setmana Tràgica (juliol de 1909) no es van fer esperar: la coalició electoral Solidaritat Catalana es va desintegrar i es van poder restablir els vincles entre les diverses formacions republicanes. L'any 1910, en un intent de cohesionar aquestes forces, es va crear la Unió Federal Nacionalista Republicana (UFNR) a la residència de Giner, per això es coneix com a Pacte de Sant Gervasi. Mort Nicolás Salmerón el 1908, Hermenegildo va ser l'encarregat de restablir els vincles entre republicans radicals i republicans solidaris.

El sotrac de la Setmana Tràgica no tan sols va tenir conseqüències polítiques: les autoritats van ordenar el tancament de les escoles racionalistes i laïques per evitar la propaganda de les idees revolucionàries, i tant les escoles fundades per ateneus obrers com les republicanes van ser clausurades temporalment. Per poder regular els principis que havien de regir les escoles del Partido Radical es va celebrar, al mes d'agost del 1910, un congrés nacional on els representants polítics van aprovar els fonaments pedagògics que s'havien

de mantenir (Hermenegildo Giner de los Ríos, 1979, p. 47). De nou fou Hermenegildo Giner qui, en clau institucionista, va redactar els *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas*, que es van publicar el 1913.

DIALÈCTICA ENTRE SOLIDARIS I ANTISOLIDARIS A L'ESQUELLA DE LA TORRATXA

En arribar a l'Ajuntament de Barcelona, Hermenegildo Giner va actuar com a tinent d'alcalde i, sovint, com a alcalde accidental. El seu prestigi com a catedràtic, publicista i conferenciant va atorgar-li un reconeixement de la resta de membres del ple que li va permetre incorporar les seves propostes al disseny de la política educativa municipal i ser nomenat vocal de la Junta Local d'Instrucció Pública (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1462, 4 de gener de 1907, p. 4). El mateix Giner esmentava que en la seva absència el van incorporar a les llistes, a proposta de Salmerón i Azcárate, i en acceptar el càrrec de regidor i les obligacions que aquest comportava havia renunciat a una beca per poder fer una estada a l'estranger: «Una sola vez en mi vida y esta por sorpresa, y estando yo ausente, he sido objeto de una representación popular: mi elección de Concejil por Barcelona y porque los Sres. Salmerón y Azcárate me excitaron para que la admitiese, y porque es esta carga concejil irrenunciable, me sometí al voto de mi partido, renunciando en cambio la pensión de tres mil francos que como Catedrático se me había concedido por concurso, á propuesta del Consejo de Instrucción pública para ir al Extranjero» (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1467, 8 de febrer de 1907, p. 99).

A través de la lectura de *L'Esquella de la Torratxa* es pot fer el seguiment d'aquest personatge en el transcurs de la seva activitat política primer com a regidor i, més tard, com a diputat per la circumscripció de Barcelona. Malgrat el tarannà satíric d'aquesta publicació republicana, crítica amb els principals actors de la política municipal, Hermenegildo Giner va ser tractat amb consideració i respecte. En la carta pública que li va adreçar l'editor de *L'Esquella de la Torratxa*, Josep Roca i Roca, republicà solidari, aquest va retreure a Giner la seva filiació al Partido Radical de Lerroux:

No cregui, D. Hermenegildo, que al escriure aquestes ratllas me proposi convertirlo á la causa de *Solidaridad catalana*. No ho han pogut conseguir inteligencias tan preclaras y personas per vosté tan respectadas y volgudas com D. Nicolau Salmerón, Don Gumersindo de Azcárate y'l seu ilustre germá D. Francisco, ¿com,

donchs, hauriam de intentarho nosaltres, insignificants soldats rasos de la prempsa de batalla? [...]

Y es que nosaltres no confondrém may l'obcecació ab la mala fe. Y tan sols á una obcecació lamentable podém atribuir la seva actitud política al servey incondicional de un ambiciós, faltat de aplom y de mesura, que tan á las claras ha fet ostensibles els seus afanys de dominació personal, y que ab ells ha vingut á pertorbar la pau de una ciutat y á desconcertar la vida poderosa del partit de Unió republicana (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1466, 1 de febrer de 1907, p. 82).

La rèplica d'Hermenegildo Giner, el qual fins poc temps enrere havia estat correligionari de l'editor de la revista, no es va fer esperar i, visiblement molest per fer pública aquella discussió que havia restat en l'àmbit privat, argumentà:

Mi muy estimado amigo y señor: Con sorpresa he leído la atenta carta que V. se ha servido dirigirme desde las columnas de *La Esquella de la Torratxa*, á la que contesto. —Con sorpresa, por dos razones:

1.^a Por la que V. dice, y es á saber, «que no se propone convertirme», en cuyo caso no sé para que me ha de escribir en público lo que me tiene expresado de palabra en privado; y 2.^a, porque creía yo que nuestra buena amistad personal era una garantía contra toda polémica directa entre nosotros. Usted no ha querido respetar este *modus vivendi* de nuestras relaciones: bien está; y aunque agradezco todas las consideraciones con que me trata, más le habría agradecido que siguiéramos discutiendo cada vez que nos encontrásemos particularmente (como hasta aquí ha sucedido), el problema de la solidaridad y la conducta de los antisolidarios, que la interpelación que me dirige (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1467, 8 de febrer de 1907, p. 99).

Per altra banda, la reflexió de Giner sobre el seu compromís amb els ideals republicans li permetia afirmar que des dels temps del Sexenni Revolucionari (1868-1874) s'havia vist implicat en política, tot considerant que havia estat una actitud de servei al país, un deure moral que no exigia cap càrrec de representació a canvi, però fent esment de la separació de la càtedra als primers anys de la Restauració, de vegades li havia comportat la renúncia de l'exercici professional:

Yo soy político: llevo más de 40 años haciendo política, pero jamás he pedido á nadie el voto para nada. Creo un deber moral ser político, y servir uno á su país en la medida de sus fuerzas, y según su criterio; mas no creo que sea una *obligación* moral el que todos aspiremos á ser diputados ó concejales; y á eso,... á eso no tengo afición: á luchar sí, á tirar mi cátedra por la ventana cuando creí que mis

compromisos políticos exigían de mí ese sacrificio que me costó algunos años de carrera, también; pero... á admitir recompensas por mi conducta,... no me tienta el diablo (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1467, 8 de febrer de 1907, p. 100).

A propòsit del catalanisme atribuït pels solidaris al seu germà, Hermenegildo interpretava que Francisco Giner havia defensat els elements compartits amb el regeneracionisme:

Mi hermano es político á su manera, sin militar en ningún partido; pero aplaudió, es cierto, el movimiento de renovación que supone el catalanismo (y ¡claro está! no por lo que tiene de clerical) defendiéndolo contra sus amigos Salmerón y Azcárate que hace años lo atacaban: y delante de mí, en Barcelona, también lo elogiaba contra el Sr. Corominas, quien en casa de D. A. J. Torrella lo combatía rudamente, y hasta le negaba importancia; pero de eso á que le parezca bien la Solidaridad, hay un abismo (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1467, 8 de febrer de 1907, p. 100).

En finalitzar la seva rèplica, afirmava que es mantenia fidel a les seves conviccions republicanes i que acceptava la disciplina del partit sempre que es respectessin aquests ideals polítics:

Yo no soy de los hombres, sino de las ideas que representan, y por eso ni fuí antes *Salmeroniano* ni soy ahora *Lerrouxista*, sino en cuanto una y otra persona encarnaron las aspiraciones del republicanism.

Quiere V. finalmente que le diga mi opinión sobre todos los acontecimientos de estos días. —Ya se conoce que no vá V. á la tribuna de la prensa como antes, cuando luchábamos juntos todos contra los catalanistas: si frecuentara la tribuna consistorial, allí me habría oído puntualizar mis opiniones á veces en nombre propio, á veces en nombre de la minoría republicana antisolidaria. A todo aquello me remito, me ratifico en todo; busque los extractos de los periódicos al reseñar las sesiones y en ellos encontrará cuanto desee. Y añadiré, para terminar que, V. que ha sido hombre de partido, y que dirige un periódico de partido, ya sabe lo que supone la disciplina. Y yo acepto y he acatado siempre por deber de disciplina todo lo que hace mi partido. Y el día en que mi partido exija de mí algo que crea que es incompatible con mi dignidad, ese día no seré un disidente, sino que me retiraré á mi casa (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1467, 8 de febrer de 1907, p. 101).

La filiació d'Hermenegildo al Partido Radical va mantenir-se fins al 1920, i a partir d'aleshores el distanciament amb Lerroux es va accentuar fins que es va fer pública la ruptura el 1921.

PRIMERA GUERRA MUNDIAL: TEMPS DE CRISI

Durant els anys de la Gran Guerra, les manifestacions polítiques de personalitats contràries a la guerra eren compatibles amb la defensa dels principis democràtics del bàndol aliat. Aquesta manifestació pacifista però partidària va ser compartida per Hermenegildo Giner, junt amb altres contemporanis seus, persones de diferents àmbits professionals i polítics de la societat catalana, i ha quedat recollida per la premsa:

Als qui combaten per una justa causa, no hem de privar-los del consol espiritual de la nostra pública simpatia. Ni hem tampoc de callar la nostra condemnaió dels procediments cruels posats en pràctica per aquells bel·ligerants qui, negant les convencions amb què la civilització humana havia oposat un aturador a la furiosa violència de la guerra, han fet retrocedir els sistemes de lluita als segles passats i han degradat la força fent-la instrument de venjança i terror (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1891, 26 de març de 1915, p. 194).

La llarga llista de noms de persones pertanyents al món de la cultura, les arts i les ciències, però també de la política —regidors i diputats—, que expressaven el suport als principis democràtics defensats per la Triple Entesa (Anglaterra, França i Rússia), rebatejada en aquest Manifest dels Catalans com la Triple Intelligència, expressava el desig de victòria per als estats democràtics: «Estem al costat, en esperit i en anhels, de l'Anglaterra, la França i sos aliats. Pel seu triomf fem vots cordials des de la terra de Catalunya» (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1891, 26 de març de 1915, p. 194).

Tot coincidint amb la crisi del 1917, l'Assemblea de Parlamentaris reunida entre els mesos de juliol i octubre a Barcelona va ser presidida pel republicà Hermenegildo Giner, Ramon d'Abadal, de la Lliga Regionalista, i el marquès de Marianao, liberal autonomista. En aquesta reunió de diputats celebrada a Barcelona s'expressà el reconeixement de l'autonomia de Catalunya. Així mateix, dins d'aquesta assemblea, Giner va encarregar-se de la Ponència d'Ensenyança (Martínez Otazo, 1924, p. 39).

EN DEFENSA DE LA COEDUCACIÓ I DELS DRETS DE LES DONES

La coeducació com a principi pedagògic va ser incorporada per Hermenegildo Giner a la política educativa municipal de Barcelona i es va concretar de

maneres diverses: amb el finançament per part de l'Ajuntament de l'Escola de Mestres de Joan Bardina, creada el 1906 i que promovia grups d'estudiants d'ambdós sexes; també s'incloïa la coeducació com un dels eixos del pressupost de cultura del 1908, juntament amb la neutralitat religiosa, elements de clara inspiració institucionista. Tal com hem avançat, després de la clausura de les escoles republicanes arran dels fets de la Setmana Tràgica del juliol del 1909, Giner es va encarregar personalment de la redacció dels preceptes pedagògics per a la reobertura d'aquests centres del Partit Republicà Radical, bo i refermant els ideals de l'escola republicana amb la seva participació en el congrés nacional del Partido Radical celebrat el 1910. La coeducació fou, doncs, la primera de les bases en què es fonamentà l'ensenyament de les escoles republicanes:

Como quiera que la Escuela es prolongación del hogar, donde viven reunidos hermanos y hermanas, debe establecerse la educación en común de niños y niñas, proscribiéndose el sistema de separación de los sexos [...]. La coeducación se ha de hacer con un mismo programa. Y los juegos, ha de procurarse que sean los mismos también (Hermenegildo Giner de los Ríos, 1979, p. 35).

Un dels projectes del qual Hermenegildo Giner se sentia més orgullós va ser el del primer institut per a dones de tot l'Estat espanyol, centre que es va establir a Barcelona. Tal com s'exposava en la memòria del centre publicada el 1918, l'inductor fou Giner, qui, tot aprofitant que en el Congrés dels Diputats s'havia aprovat l'accés de les dones a l'ensenyament mitjà i superior l'any 1910, va proposar als regidors de l'Ajuntament de Barcelona una partida extraordinària de sis mil pessetes. Així, gràcies al finançament municipal i al suport del professorat de l'institut barceloní i d'altres professionals, fins i tot docents de la Universitat de Barcelona, es va poder endegar el projecte durant els primers anys. Aquest centre fou un referent per als instituts d'altres províncies espanyoles que van fundar-se a partir del final de la Gran Guerra (1918).

En la memòria de l'Institut s'assenyalaven els arguments que van permetre la seva fundació sota la iniciativa d'Hermenegildo Giner, malgrat les resistències d'una societat patriarcal que considerava l'accés de les dones a l'ensenyament superior com una amenaça per al manteniment de la virtut moral i els bons costums d'aquelles noies:

Los amantes de la enseñanza, [...] se pusieron en seguida a disposición del iniciador, y propagaron con fe y entusiasmo la idea con dos argumentos sencillos y de una lógica irrefutable:

- a) Era necesario un Instituto femenino de 2ª. Enseñanza, porque las aulas del general y técnico resultaban ya incapaces para contener mayor número de alumnos.
- b) Muchas familias, contrarias a la coeducación, preferían dejar a sus hijas sin el complemento cultural de la segunda enseñanza, a mezclarlas con los estudiantes (Instituto de Barcelona para la Segunda Enseñanza de la Mujer, 1918, p. 8-9).

L'Institut de Barcelona es completava amb l'Escola Municipal de Labors i Oficis de la Dona, els estatuts de la qual van ser aprovats l'any 1910, però l'Escola no va començar a funcionar fins al 1913.

Entre les persones que van col·laborar fent conferències gratuïtes adreçades a les seves alumnes, destacaven algunes dones eminents, com «doña Trinidad Sais de Travería y doña Encarnación Tuca, doctoras en Medicina; doña Ascensión Serret, licenciada en Ciencias exactas» (Instituto de Barcelona para la Segunda Enseñanza de la Mujer, 1918, p. 16). L'èxit de l'Institut es pot comprovar amb el fet que en vuit cursos la matrícula augmentà des de les 38 alumnes de l'any 1910 fins a les 343 del curs 1917-1918, data en què es publicà la memòria, on Hermenegildo Giner encara apareixia formant part de la Junta Directiva, com a vicepresident de l'entitat (Instituto de Barcelona para la Segunda Enseñanza de la Mujer, 1918, p. 18-19).

Aquest mateix any de publicació de la memòria de l'Institut va aparèixer un article signat per Giner en la revista gràfica de tirada nacional *Nuevo Mundo* (1918), on exposava que al currículum propi del batxillerat s'havien incorporat matèries que permetien completar la formació de les dones: «Labores. Arreglo del hogar, Cocina y mercado, Enfermeras técnicas, Arte y su historia, Pedagogía, Astronomía elemental y, por último, Crítica gramatical con ejercicios prácticos de redacción y corrección de estilo y nociones de periodismo» (*Nuevo Mundo*, 13 de setembre de 1918). Així es palesava la necessitat de contribuir a la formació superior de les dones per poder inserir-les en el mercat laboral i ajudar-les a afrontar els reptes que la societat moderna començava a exigir.

Per completar aquests ensenyaments, Giner defensà uns mètodes d'aprenentatge més pràctics, que es fonamentaven en l'observació directa i en l'experiència, més intuïtius i motivadors:

Y para demostrar que el procedimiento seguido no es el meramente teórico, muchas de las anteriores enseñanzas se explican en excursión á los museos; laboratorios, clínicas de hospital, observatorios, gabinetes, fábricas, etcétera, ó en paseos campestres para herborizar, recoger minerales, proyectar geología, disecar insectos... ó bien, en fin, se substituyen dichos procedimientos intuitivos directos por proyecciones de interesantes películas (*Nuevo Mundo*, 13 de setembre de 1918).

El fet migratori va constituir un nou repte social que reforçava la necessitat d'oferir educació a dones i infants. Es tractava de preparar-los per a noves professions que la societat moderna demanava. A l'ensem, expressava el seu ideal de poder assolir la coeducació en un futur no gaire llunyà gràcies als canvis legislatius aprovats al Parlament i les transformacions socials dels temps moderns:

Y entonces, lo que hoy es anhelo por saber ó deseo de capacitarse para una profesión, será mañana imperiosa exigencia, que multiplicará los Centros femeniles de cultura y aun donde no se disponga de medios, la coeducación se impondrá. Y lo que hoy aparece como contadas excepciones en los establecimientos docentes, al acudir niñas y jóvenes á Institutos y Universidades, se convertirá en verdadera coeducación, á lo que, de modo indirecto, contribuye cada día la legislación, favorable á la intervención de la mujer en las ocupaciones públicas y sociales (*Nuevo Mundo*, 13 de setembre de 1918).

LES DONES DEL SEU ENTORN

Hermenegildo Giner de los Ríos, ferm defensor de l'educació de les dones, va tenir l'oportunitat de conèixer personalment Concepción Arenal i va compartir amb ella l'ideal d'una educació igualitària. Tot recordant-la en un dels seus escrits de *Moral Universal*, refermà una convicció compartida: «La educación de ambos hace culta a la sociedad, que ha de ilustrarse por medio de la Ciencia; que ha de embellecerse por el Arte, la poesía y la música; que ha de mejorarse por la Moral, y que ha de progresar con la observancia del Derecho» (Martínez Otazo, 1924, p. 48).

Per altra banda, dins de la seva família trobem dones il·lustrades: la seva mateixa esposa, Laura García Hoppe, d'origen malagueny, va fer estudis de pintura i publicà un llibre, *Manual de estética y teoría del arte, e historia abreviada de las artes principales* (1894), a més d'escriure articles en publicacions periòdiques. Hermenegildo va estimular personalment la formació superior de la seva filla primogènita. Així, Gloria Giner va assistir a les classes de batxillerat a l'Institut de Barcelona, estudis que completà el 1906. Aleshores inicià els cursos de magisteri a l'Escola Normal de Barcelona i completà aquesta formació realitzant un curs de grec a la universitat. En acabar la formació a l'Escola Normal es traslladà a Madrid per poder assistir a les classes d'art i pedagogia de Manuel B. Cossío i va començar els cursos a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, inaugurada el mateix any 1909. Fou una de les alumnes de la primera promoció i acabà els estudis el curs 1911-1912. Va ser nomenada professora numerària a

l'Escola Normal de La Laguna el juny del 1913 (Ruiz-Manjón, 2007, p. 8). També altres dones provinents de Catalunya, com Rosa Sensat i Celestina Vigneaux, van fer estudis en aquesta Escola Superior de Magisteri, van prendre contacte a Madrid amb membres de l'ILE i, en tornar a Catalunya, participaren en projectes endegats per l'Ajuntament, Rosa Sensat com a directora de la secció de nenes de la primera escola a l'aire lliure de Barcelona, l'Escola del Bosc, inaugurada el 1914, i Celestina Vigneaux com a gestora del primer menjador escolar d'un parvulari municipal, a Hostafrancs l'any 1907, i introductora del mètode Montessori a les seves aules el 1915.

A partir del seu nomenament com a professora, la filla de Giner començà a exercir a l'Escola Normal de la ciutat de Granada i va mantenir una estreta relació d'amistat amb la família García Lorca i amb Berta Wilhelmi de Dávila; totes aquestes persones estaven estretament lligades als cercles institucionistes. El matrimoni de los Ríos Giner* es traslladà llavors a Madrid a causa del nomenament com a catedràtic de Fernando de los Ríos; Gloria Giner demanà l'excedència, però va poder exercir com a professora de l'ILE a Madrid. Poc més tard, el seu marit fou ministre de Justícia amb el govern provisional de la Segona República. Al llarg de la seva vida, Gloria Giner, seguint la tradició familiar, va traduir obres d'autors francesos i alemanys, va escriure articles per al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE) i va publicar llibres de temes relacionats amb la geografia i la història, activitat intel·lectual que compaginava amb la docència. A partir de l'esclat de la Guerra Civil, Fernando de los Ríos es traslladà amb la seva família a Washington, com a ambaixador, però finalment s'establiren a Nova York, on tots dos van aconseguir treballar com a docents, ell a la New School for Social Research i ella a la Universitat de Columbia, impartint classes de llengua castellana i publicant textos sobre cultura espanyola (Ruiz-Manjón, 2007).

EL LLEGAT POLÍTIC D'HERMENEGILDO GINER

Hem de tenir present que Hermenegildo Giner provenia per línia materna d'una nissaga familiar de tradició liberal que al primer terç del segle XIX ja havia patit la repressió del règim absolutista de Ferran VII. Un dels seus referents polítics havia estat el seu oncle matern Antonio Ríos Rosas, liberal mo-

* Gloria Giner es va casar amb Fernando de los Ríos a Madrid el primer dia del mes de juliol de 1912.

derat i monàrquic que va ser parlamentari des del començament del període isabelí fins a la proclamació de la Primera República, fou ministre de Governació i membre de l'assemblea de diputats fins al 1873, data de la seva mort. A més de periodista, Ríos Rosas va escriure poesia, que el seu nebot va voler publicar dins de la col·lecció Biblioteca Andalus. En el pròleg de la segona edició d'aquest llibre de poemes, Hermenegildo aprofità per redactar una ressenya biogràfica on posava de manifest la integritat del polític i home de lletres, el qual, malgrat mantenir-se com a opositor monàrquic, mai no va traïr l'ordre vigent durant la Primera República: «Verdadero conservador, fue Ríos Rosas uno de los pocos hombres públicos de la monarquía que se negaron a conspirar contra la República de 1873» (Hermenegildo Giner, 1884, p. 14). A més, destacà la seva activitat en diferents cercles científics i literaris com a membre de la Real Academia i president de l'Academia de Jurisprudencia y Legislación. Hermenegildo Giner sembla que s'identificava amb les qualitats del seu oncle com a intel·lectual i polític, el qual havia pogut demostrar, amb l'activitat pública, la seva honestat i la seva estimació per la cultura: «El fin político que absorbía por completo la atención de Ríos Rosas, no fue bastante a borrar en su espíritu su amor a la bella literatura» (Hermenegildo Giner, 1884, p. 16).

Al llarg de la seva vida i després de la seva mort, Hermenegildo Giner va ser objecte d'homenatges de reconeixement de la seva activitat política. A Barcelona es van celebrar actes públics immediatament després de la seva mort, com la conferència necrològica d'Emiliano Martínez Otazo, llegida el 8 de novembre de 1923 a l'Ateneu Enciclopèdic Popular. En aquest discurs, l'autor parlava dels costums de la família Giner, com la pràctica d'esports de neu, les excursions a la muntanya i les sortides per conèixer el patrimoni arquitectònic català:

[...] organizaban constantemente excursiones a todos los rincones artísticos de Cataluña, y cultivaban el sport de la nieve, para poder recorrer en alegres caravanas todas las montañas y alturas del Pirineo, visitando y admirando todos los monumentos que se levantaban en pueblos, villas y ciudades de esta región, de los que hizo D. Gildo, en sus libros y en sus conversaciones los mayores y más entusiastas elogios que el catalán más apasionado de sus riquezas y tradiciones puede hacer (Martínez Otazo, 1924, p. 29).

Així mateix, eren habituals a la torre de Sant Gervasi les festes i reunions amb altres famílies com ara la dels Gorina, la dels Montaner i la del seu nebot Manuel Morales Pareja. Tot sovint, la música, les cançons i el ball amenitzaven aquestes vetllades.

En definitiva, Hermenegildo Giner va actuar com a pont entre els polítics de la Primera i la Segona repúbliques, ja que encara era massa jove per poder participar-hi activament en proclamar-se la Primera República l'any 1873. Va mantenir la fidelitat amb la causa republicana al llarg de tota la seva vida i va maldar per transmetre aquesta herència. De fet, els polítics del Bienni Progressista (1931-1933) li ho van reconèixer amb la inauguració de dos grups escolars que portaven el seu nom: el primer Grup Escolar Hermenegildo Giner de los Ríos va ser obert al Turó de la Peira al febrer de l'any 1932, al barri d'Horta de Barcelona, escola que incorporava la coeducació a les seves aules, però que en l'actualitat ha esdevingut un centre de salut (<http://lameva.barcelona.cat/horta-guinardo/ca/episodis-historics-el-grup-escolar-giner-de-los-rios>), i el segon grup, situat al municipi de Sant Joan d'Alacant, tot i que no conserva el nom d'Hermenegildo Giner des del final de la Guerra Civil, continua sent una escola pública que va ser inaugurada a l'abril del 1934 (www.santjoandalacant.es/es/node/3838).

Dins del seu entorn familiar més pròxim, trobem que dos nebots i el seu fill van exercir càrrecs públics de relleu en el món de la política. El primer que, per ordre cronològic, va dedicar-se a la política va ser el seu nebot Manuel Morales Pareja, membre, com ell, del Partido Radical de Lerroux des de la seva fundació el 1908 i el qual va arribar a ser alcalde de Barcelona entre els anys 1918 i 1919. Professionalment va desenvolupar una carrera musical com a cantant d'òpera. La seva filla Elisa es va casar amb Bernardo Giner, fill d'Hermenegildo.

El seu gendre i nebot, Fernando de los Ríos, casat amb la seva filla, Gloria Giner, fou un líder socialdemòcrata, va exercir la docència com a catedràtic de Dret a la Universitat de Granada, a partir del 1919 va ser diputat a les Corts, fou represaliat en temps de la dictadura de Miguel Primo de Rivera i, en proclamar-se la Segona República, va incorporar-se de nou a l'activitat política i va exercir diferents càrrecs de representació com a parlamentari, diplomàtic i ministre d'Estat, de Justícia i d'Instrucció Pública.

Finalment, el darrer a incorporar-se a la política va ser el fill d'Hermenegildo, Bernardo Giner, que va estudiar enginyeria a Barcelona i va anar a l'escola d'arquitectura de Bolonya, on es va doctorar i es va especialitzar en arquitectura escolar. Va treballar com a arquitecte municipal a l'Ajuntament de Madrid. Va seguir els passos del seu pare i va obtenir l'acta de diputat al Congrés a partir del 1931. El 1936 va ser nomenat ministre de Comunicacions i Transport del govern del Front Popular durant la Segona República i la Guerra Civil.

EDUCACIÓ I REPÚBLICA, UNA VIDA LLIURADA
EN DEFENSA D'AQUESTS IDEALS DEMOCRÀTICS

Hermenegildo Giner, al final de la seva vida i amb motiu de l'homenatge que es va retre al periodista republicà José Nakens, aprofità per lloar les virtuts d'aquest home del partit republicà tot recordant el compromís polític de tots dos amb Nicolás Salmerón el 1903, any de fundació de la Unió Republicana:

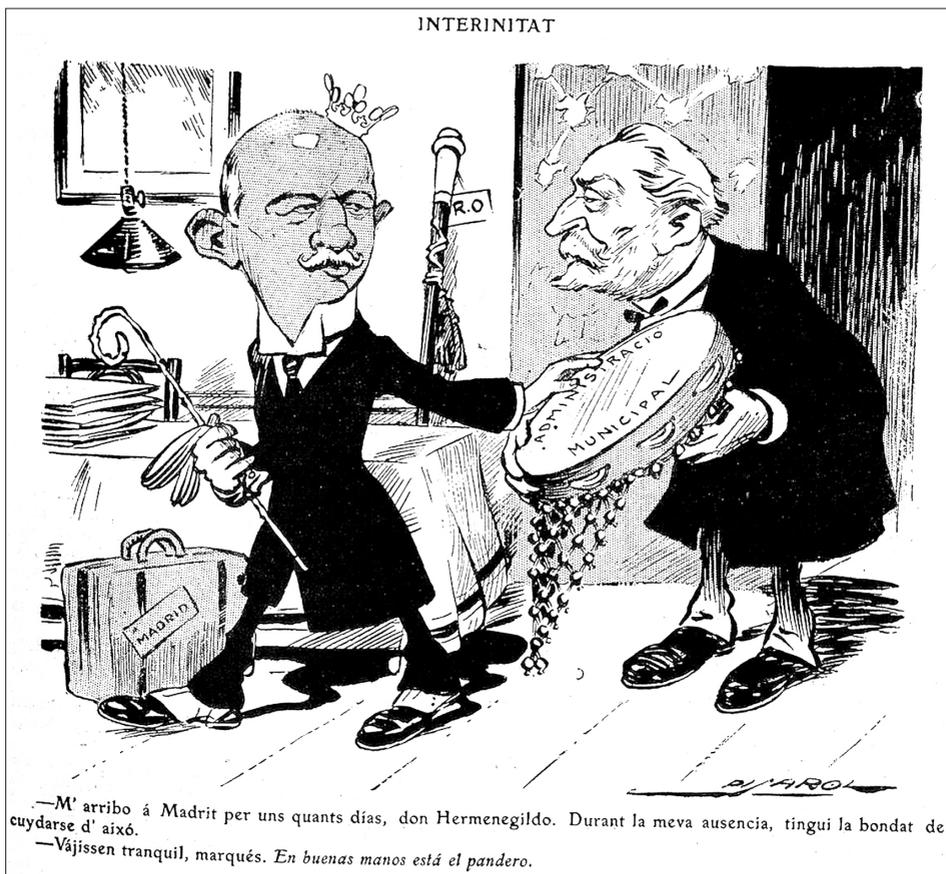
[...] yo, sumiso soldado de filas, que, aun viendo los errores del capitán, se somete por disciplina, con la esperanza puesta siempre en la victoria ideal. [...] me enorgullezco de haber sido uno de los cinco primitivos organizadores de aquel gran partido, donde se agruparon los elementos de la democracia española que, eligiendo a Salmerón por jefe, tuvo en sus manos la suerte de la nación (*El Motín*, gener de 1923, p. 4).

Per concloure, en una de les darreres cartes que Hermenegildo va adreçar a les juntes del seu partit, manifestava el sentit que per a ell tenia l'activitat política, fins al punt d'il·lustrar amb la seva trajectòria aquest ideal de servei a la seva professió i al partit sense contradir els seus principis:

Y, aunque yo no deba ponerme como ejemplo, para el caso, sí creo que puedo servir. Destinos, no tuve ninguno. Y el primer cargo de representación que he servido en mi vida, fue ¡a los cincuenta años!, concejal de Barcelona, y luego diputado por la circunscripción diez años; y, «prou», ya basta y sobra para una vida.

¡Qué satisfacción puede compararse a la de haber consumido la vida entera sirviendo a las ideas y al país, como simple ciudadano, y sólo por excepción gozando de los honores de la representación pública, en un corto período de tiempo, y en el último, a la par, de nuestra vida!

Así, contento (hasta donde modestamente puede uno estarlo), decir para sus adentros: Serví en mi oficio, cumpliendo como mejor supe con mi deber; serví a mis ideas, como un obrero de la civilización; serví en mi partido, cuando me encumbró sin merecimientos, y lo mejor que pude, y ahora puedo decir a mi Patria, lo que Leopardi en el final de su oda a Italia: «La vita ché mi desti, eco, ti rendo» (Martínez Otazo, 1924, p. 51).



Caricatura de l'alcalde dinàstic Salvador de Samà i Torrents, marquès de Marianao, nomenat per Reial ordre, deixant durant la seva absència Hermenegildo Giner com a alcalde accidental. Dibuix de *Picarol*, pseudònim del dibuixant eivissenc Josep Costa Ferrer (*L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1419, 16 de març de 1906, p. 193).

BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

- AJUNTAMENT DE BARCELONA. <http://lameva.barcelona.cat/horta-guinardo/ca/episodis-historics-el-grup-escolar-giner-de-los-rios>.
- AJUNTAMENT DE SANT JOAN D'ALACANT. www.santjoandalacant.es/es/node/3838.
- ARADA ACEBES, R. de la (2009). «Hermenegildo Giner y la educación de la mujer». A: *Doctor Buenaventura Delgado: pedagogo e historiador*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 625-640.
- ARCAS CUBERO, F. (2013). «Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923). Institución Libre de Enseñanza y radicalismo». A: *La Institución Libre de Enseñanza y Francis-*

co *Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*. Vol. 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, p. 117-141.

BASTONS I VIVANCO, C. (2003). «Hermenegildo Giner de los Ríos a los 80 de su muerte». *Cátedra Nova*, núm. 17, juny, p. 219-227.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Any XLVII, núm. 762, 30 de setembre de 1923, p. 257-258.

http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.cmd?anyo=1923&idPublicacion=1000225 [novembre 2015].

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Any XLVII, núm. 763, 31 d'octubre de 1923, p. 317.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Any XLVII, núm. 764, 30 de novembre de 1923, p. 350-351.

CAPITÁN DÍAZ, A. (2000). «Intenciones pedagógicas del “reformismo” en España (1903-1918)». *Revista de Educación*, núm. extraordinari, p. 249-268.

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS: cercador històric Bernardo Giner de los Ríos García i Fernando de los Ríos Urruti.

www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/SDocum/ArchCon/SDHistoDipu/SDBuscHisDip?_piref73_1340033_73_1340032_1340032.next_page=/wc/enviarCgiBuscadorHistorico.

www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/SDocum/ArchCon/SDHistoDipu/SDBuscHisDip?_piref73_1340033_73_1340032_1340032.next_page=/wc/enviarCgiBuscadorHistorico.

El Motín, 1 de gener de 1923, p. 4-5.

<http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001208280&page=4&search=El+mot%C3%ADn+1923&lang=ca> [novembre 2015].

El País, 19 d'abril de 1903. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001968274&page=1&search=Hermenegildo+Giner+de+los+R%C3%ADos&lang=es> [novembre 2015].

GINER DE LOS RÍOS, F. (1889). *Educación y enseñanza*. Madrid: Imp. de El Tajo.

GINER DE LOS RÍOS, H. (1884). «Ríos Rosas». A: *Poesías de Ríos Rosas coleccionadas por Hermenegildo Giner de los Ríos*. Màlaga: Colección Biblioteca Andaluza. Segunda edición, considerablemente aumentada y precedida de una biografía del autor.

www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=12071&interno=S&presentacion=pagina&posicion=6 [novembre 2015].

— (1979). *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres neutrales o laicas de niños y niñas*. Introducción de B. Delgado. Barcelona: Olañeta (Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius).

— (1918). «El Instituto de la Mujer en Barcelona». *Nuevo Mundo*, 13 de setembre de 1918.

- INSTITUTO DE BARCELONA PARA LA SEGUNDA ENSEÑANZA DE LA MUJER (1918). *Memo-
ria explicativa de su fundación, cómo se ha organizado, y qué desarrollo ha tenido;
curso 1917-1918*. Barcelona: Impr. de Antonio Virgili.
- L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1419, 16 de març de 1906, p. 193.
[http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/32081/
rec/1](http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/32081/rec/1)[novembre 2015].
- núm. 1462, 4 de gener de 1906, p. 4.
[http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/32692/
rec/1](http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/32692/rec/1)[novembre 2015].
- núm. 1466, 1 de febrer de 1907, p. 82.
[http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/31852/
rec/1](http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/31852/rec/1)[novembre 2015].
- núm. 1467, 8 de febrer de 1907, p. 99-102.
[http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/31804/
rec/1](http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/31804/rec/1)[novembre 2015].
- L'Esquella de la Torratxa*, núm. 1891, 26 de març de 1915, p. 194.
[http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/39163/
rec/1897](http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/esquella/id/39163/rec/1897)[novembre 2015].
- LÓPEZ CASIMIRO, F. (2011a). «Don Hermenegildo Giner de los Ríos y Vélez Málaga. Una lucha contra el clientelismo. 1.^a parte». *Isla de Arriarán*, núm. 37, p. 175-199.
- (2011b) «Don Hermenegildo Giner de los Ríos y Vélez Málaga. Una lucha contra el clientelismo. 2.^a parte». *Isla de Arriarán*, núm. 38, p. 163-188.
- MARTÍNEZ OTAZO, E. (1924). *Giner de los Ríos: rasgos y hechos de una vida ejemplar. Conferencia necrológica leída la noche del 8 de noviembre de 1923 en el Ateneo Enciclopédico Popular de Barcelona por su autor*. Pròleg de Carlos Cortina Giner. Barcelona: Impr. de Bayer Hermanos y C.^a.
- PATRONAT ESCOLAR DE BARCELONA (1932). *Record de la festa inaugural de les tasques del Grup Escolar Hermenegildo Giner de los Ríos emplaçat al nucli de cases barates del Turó de la Peira*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- RUIZ-MANJÓN, O. (2007). «Gloria Giner de los Ríos. Noticia biográfica de una madreña». *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. extraordinario, p. 265-272.
- VÁZQUEZ RAMIL, R. (2016). «Francisco Giner de los Ríos y la educación de la mujer: consideraciones teóricas y perspectiva práctica». *Indivisa*, núm. 16, p. 65-81.

L'ESTÈTICA DE FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

IGNASI ROVIRÓ ALEMANY¹
Universitat Ramon Llull

Com en els grans autors de la història del pensament, també en l'obra de Francisco Giner de los Ríos és difícil aïllar del seu sistema filosòfic la concepció de la bellesa i de l'experiència estètica. Aquestes no són unes concepcions alienes a la resta de continguts. Ans al contrari. Precisament perquè Giner de los Ríos té una visió del cosmos com una gran unitat perfectament ordenada, precisament perquè entén l'univers com una totalitat meticulosament equilibrada, el sistema filosòfic que l'explicita té en si mateix una bellesa intrínseca. En l'obra de Giner, l'estètica no té una autonomia completa, no és un sector de la cultura humana perfectament independent d'un sistema filosòfic; o, dit d'una altra manera, l'estètica no és un sistema clos en si mateix.

L'estètica assumeix, en la filosofia de Giner, un doble joc: per una banda, té una part activa quan s'ocupa d'allò que li és propi com a matèria —i que entrem a veure tot seguit—; per l'altra, sembla part passiva quan és l'expressió de l'harmonia de la mateixa construcció filosòfica. O, dit d'una altra manera: el contingut complet de la filosofia krausista que propugna Giner de los Ríos conté l'atracció d'una bella obra orgànica, com la d'un cos. És aquella bellesa que els antics grecs oposaven a la bellesa formal —la *taxis*—, a la de l'ordre rígid d'un sistema. La bellesa que desprèn la filosofia de Giner és la pròpia d'un sistema dinàmic, orgànic: els vells grecs dirien que posseeix *euritmos*, un bon moviment, un dolç transcórrer entre les parts, perfectament encaixades entre elles. És la bellesa del moviment delicat d'un cos viu quan camina —per exemple—, quan actua com a sistema. La taxidèrmia és la rígida bellesa d'un sistema petrificat. Una segona característica sobresurt de la bellesa sistèmica gineriana: és la que els mateixos pares grecs van batejar com a *hooraiotees*, la bellesa d'un cos jove, d'un cos que encara no ha patit tropells, d'un cos que té els òrgans nous i que fan les funcions encomanades amb una eficàcia màxima. És la bellesa útil d'una nova filosofia total. On, si no en l'actuar d'una filosofia viva, es

1. ORCID 0000-0001-9232-5213. Aquest treball s'emmarca en el projecte d'I+D del Ministerio de Economía y Competitividad «La estética española: las ideas y los hombres (1850-1950)» (ref.: FFI2013-42674-P).

poden veure l'harmonia i la bellesa que exhala un sistema filosòfic? I si, a més, és un sistema holístic, còsmic, com el que propugnen Giner i els krausistes, aleshores la bellesa de la mateixa expressió filosòfica es fa evident.

Per totes aquestes raons i pel fet que l'estètica com a disciplina va tenir un paper d'emancipador social, els krausistes espanyols, especialment Francisco Giner de los Ríos, van estar molt implicats en la implantació de l'estètica i de la història de l'art a Espanya. Ho van estar tant pel que fa a l'ensenyament superior com pel que fa a l'àmbit professional. A més, ho feren tant amb la publicació de llibres com amb cicles de conferències, articles, cursos nocturns en centres culturals del cercle krausista. En són un exemple els dos cursos que tractem cap al final de la nostra aportació, després de posar l'atenció al paper que té l'estètica en el seu tractat sobre psicologia.

Francisco Giner estava convençut que els estudis d'estètica i els estudis sobre les arts formaven part de «la cultura general humana» que tots els homes havien d'adquirir. Tenir nocions d'art i del paper de la sensibilitat formava part d'aquell mínim exigible que tots els humans hem de saber. Giner i els krausistes apostaven per l'existència d'un lligam intern molt estret entre ciència, ètica i estètica. Precisament pel convenciment d'aquest lligam tan fort, van insistir molt en la incorporació de l'estètica, tant teòrica com pràctica, en els plans d'estudi. Tant en l'ensenyament secundari com als conservatoris i a la universitat.

En aquest últim cas, cal recordar que els krausistes lluitaren per la inclusió de l'estètica com a matèria pròpia de doctorat. Gràcies a la intervenció de Sanz del Río contra les autoritats universitàries, a Madrid, l'estudi d'aquesta disciplina s'incorporà el 1858. A Barcelona arribà molt més tard. No va ser fins entrat el segle xx que Barcelona va tenir una càtedra universitària reglada i regular d'estudis estètics, amb Francesc Mirabent. Un altre krausista, Francisco Fernández González —alumne de Sanz del Río i mestre de Francisco Giner—, va ser una peça fonamental per a la revalorització dels estudis estètics entre els krausistes espanyols, ja que establí les bases del compromís krausista. Especialment això es pot veure en el discurs d'obertura de l'any acadèmic 1856-1857 que Francisco Fernández llegí a la Universitat de Granada, titulat «Influencia del sentimiento de lo bello como elemento educador en la historia humana», i on deia:

Pero si las sociedades fuesen bellas, si el hombre como espíritu libre aunque finito desenvolvese en el mundo el organismo de todas sus esencias, si aplicase con no alterada constancia la ley animadora de su libertad en hacerse semejante al Ser de los seres, si inspirado por fin en el espíritu de Dios se mostrase activo en la obra de su educación terrera, la ciencia y el arte, la educación del espíritu y del corazón,

serían estados tan naturales para el hombre como lo son ahora la moral utilitaria y el trabajo físico.²

És en aquest sentit que tant Julián Sanz del Río com Francisco Fernández marquen Giner i la seva generació. Com veiem, l'estètica i la filosofia krausista, de les quals Giner és una expressió ben viva, contenen aquella bellesa organista de què parlàvem més amunt, en el si d'una filosofia panteïsta, humanista, amb deixos romàntics i platonitzants. Ho diu el mateix Krause,³ subratllat per Sanz del Río:

El hombre, imagen viva de Dios, y capaz de progresiva perfección, debe vivir en la religión unido con Dios, y subordinado a Dios; debe realizar en su lugar y esfera limitada la armonía de la vida universal, y mostrar esta armonía en bella forma exterior; debe conocer en la ciencia a Dios y el mundo; debe en el claro conocimiento de su destino educarse a sí mismo.⁴

Aquí, com es pot veure, la bellesa que ha d'obtenir l'home no és la que ell mateix realitza com a producte del seu enginy i les seves pròpies mans en modular una matèria, tot donant-li una nova configuració que suggestiona els sentits. L'home ha de fer-se ell mateix obra d'art en integrar-se adequadament en l'harmonia de la vida universal. L'ideal d'home, aquell que ha de ser el resultat de l'educació tant personal com col·lectiva, es converteix en model per a tots, es converteix en obra d'art, admirable, exemplar.

Això es veu més àmpliament, amb més matisos i riquesa d'idees, en el *Compendio de estética*, traduït pel mateix Francisco Giner. Hi escriu Krause:

Toda la naturaleza humana constituye una unidad orgánica, y unidad en su límite completa, perfecta, acabada, pan-armónica, bella por tanto, con belleza corporal y espiritual, que recibe en la vida religiosa superior y divina santificación. El hombre bello, como ser que conoce y siente, es la *bella alma*; y asociado a esta belleza del alma la de cuerpo, que concuerda con ella y la expresa, muestra su perfección estética. Esto es lo que el hombre conforme a su eterno destino, *debe* y en su gradual desenvolvimiento en el tiempo *puede* ser, si aspira a vivir bella y buena-

2. FRANCISCO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, *Influencia del sentimiento de lo bello como elemento educador en la historia humana*, Granada, Imprenta de D. Juan María Puchol, 1856, p. 5.

3. Per entrar a fons en el pensament estètic de Krause, cal veure RICARDO PINILLA BURGOS, *El pensamiento estético de Krause*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2002.

4. KRAUSE, *Ideal de la humanidad para la vida, con introducción y comentarios por Julián Sanz del Río*, Madrid, Imprenta de Manuel Galiano, 1860, p. 33.

mente. Mientras más se embellece el hombre en su propia educación y cultura, tanto más concierta con él toda belleza exterior, y tanto más le impresiona; siendo por él percibida, recibida y —hasta donde él alcanza— formada. Lo bello, pues, y el hombre están destinados uno para otro, coincidiendo en lo común divino y conmoviendo al espíritu estéticamente cultivado todo cuanto muestra estas esenciales propiedades. De aquí nace este precepto: «embellécete a ti propio, para despertar en ti receptividad y simpatía hacia todo lo bello, en espíritu, ánimo y vida».⁵

L'estètica krausista participa, emana i exhala tota una filosofia de visió còsmica que identifica la bellesa com una qualitat pròpia, objectiva, de les coses i dels éssers; una bellesa que és permanent i interior, encara que en alguns casos els humans no siguem capaços de percebre-la. És un fet objectiu del cosmos sobre el qual podem fer ciència, tot intentant donar-hi una explicació científica. Alhora, té un factor subjectiu, en tant que té efectes sobre l'esperit de cada home. L'afectació es fa com a facultat de veure i de conèixer —facultat intel·lectual—, però també com una facultat de desitjar i sentir. La bellesa ens inclina cap a uns éssers i no cap a uns altres. Krause defineix la bellesa així:

[...] lo que ocupa y satisface a la razón, al entendimiento y a la fantasía en un juego de la actividad correspondiente a sus leyes, y llena el ánimo con un placer e inclinación desinteresados.⁶

Per a l'estudi objectiu de la bellesa, les categories fonamentals que cal afrontar són la unitat, la substantivitat, la totalitat; categories que cal que siguin plenament articulades amb la pluralitat i l'harmonia i que treuen tota la seva potència metafísica del fet de ser correlats finits de la infinitud de Déu:

Las categorías fundamentales de todo objeto bello, como tal, o de la belleza, son, pues, las mismas del Ser, de Dios; salvo que en cada belleza finita, aparecen finitas y condicionadas también, y sólo en Aquél infinitas y absolutas.⁷

5. KRAUSE, *Compendio de estética. Traducción del alemán y anotado por Francisco Giner*, Madrid, Verbum, 1995, p. 55-56. És interessant observar que la traducció va tenir una primera edició el 1874 i una segona el 1883, corregida i augmentada amb una ampliació sobre la teoria de la música. Per fer aquesta ampliació, Giner no afegeix al text un apèndix, sinó que pren una part del text de Krause sobre la música i l'insereix en el cos del llibre que tradueix. Ho justifica tot dient que, en el *Compendio*, la part de la música havia quedat massa breu.

6. *Ibidem*, p. 41.

7. *Ibidem*, p. 51-52.

Cal reunir els dos pols, l'objectiu i el subjectiu, per tenir un estudi complet de la bellesa. La psicologia, entesa com l'estudi de l'estructura de l'ànima humana, és la clau que ha de permetre entrar en els misteris i els laberints de l'esperit. És la porta a la metafísica, és la disciplina que ens ha de permetre portar a bon port l'imperatiu dèlfic.

L'ESTÈTICA EN LES *LECCIONES SUMARIAS DE PSICOLOGÍA*
DE FRANCISCO GINER

L'impacte que tindran els principis de l'estètica de Krause —aquí només són esbossats molt lleugerament— sobre Giner i la seva generació és molt gran. Giner no va dedicar un llibre a l'estètica com a disciplina autònoma, tot i que, com veurem, va dictar un curs d'estètica. Aquesta és vista o bé com a estudi propedèutic del fet literari o bé com a element necessari en l'estudi de l'ànima humana. Ara ens interessarem per aquesta segona qüestió.

Dos motius principals van portar Giner a endinsar-se en la psicologia. El primer l'acabem d'esmentar: és la disciplina que ens permet aprofundir filosòficament en l'estructura de l'ànima humana; el segon és que la psicologia té una clara funció pedagògica, un fet que va moure Giner de los Ríos, el qual s'interessà per la disciplina no tant per tenir un coneixement individual, propi, personalitzat, sinó perquè donava armes al pedagog per formular accions educadores per a l'Espanya contemporània. Ja sabem que aquesta era una de les principals missions de Giner. A través de la psicologia es realitzava una acció pedagògica que entrava en el terreny social, polític; realitzava l'ideal del «mestre de mestres», realitzava una regeneració integral de la societat espanyola a través de l'educació. La regeneració mitjançant l'ensenyament havia de millorar la ciència, la moral i l'ànima d'una Espanya que no sabia treure's de sobre la llosa de l'antic règim.

Les *Lecciones sumarias de psicología* de Giner van suposar un intent de superar les teories escolàstiques i idealistes de l'ànima i, per altra banda, també van significar prendre distància respecte de la psicologia positivista de tall exclusivament materialista. Giner no vol caure en cap reductivisme i per això no accepta que la consciència pugui ser explicada per condicions exclusivament materials.

Quan Giner va publicar les *Lecciones sumarias de psicología* (1874), ja feia tres anys que ensenyava aquesta disciplina a l'Escuela de Institutrices de Madrid. En la portada d'aquesta primera edició hi consten també les persones que li havien estat útils en la discussió de les seves teories, especialment alumnes avantatjats com ara Eduardo Soler i Alfredo Calderón. La segona edició

(1878)⁸ conté ampliacions segons les últimes descobertes de l'antropologia i la fisiologia (ciències de moda en aquells temps). Sempre, però, el manual es movia amb l'interès educador fixat en l'ensenyament preuniversitari.

El text de Giner va ser realment innovador per a la psicologia espanyola a l'aula. Va ser el text que va trencar definitivament amb els manuals, els textos i els estudis previs de tall escolàstic, ja que formulava el terreny sobre unes bases epistemològiques noves i creava, així, unes noves necessitats a les quals havia de donar resposta. Tot i que en el terreny escolar ja hi havia alguns materials previs, mai no s'havia plantejat la psicologia com una disciplina d'emancipació social. I el text va tenir èxit. Tant, que es convertí en llibre per a l'alumnat: el seu germà Hermenegildo en va fer una síntesi per a les aules del tombant de segle.⁹

És un volum interessant, que defuig tot correligionarisme. No vol ser la veu de cap moviment, no és un manual de filosofia exclusivament krausista, tot i que les bases siguin indubtablement les d'aquest moviment. Giner «pensa» a partir del krausisme i és per això que hi podem trobar influències dels grans pensadors (Plató, Aristòtil, Kant, Hegel), sempre que aportin llum a les seves teories humanistes. Cal advertir també que és lluny de tota teoria de la *Psiqué* freudiana (pràcticament, Freud i Giner són de la mateixa època). Freud elabora una teoria de l'inconscient a partir de la consciència; Giner, per contra, se centra en la consciència mateixa, en l'harmonia de les facultats que hi habiten —i no en el conflicte, com en Freud.

El llibre està distribuït en una introducció, una primera part dedicada a la psicologia general, una segona part on s'estudia la psicologia especial i, finalment, una part dedicada a la psicologia orgànica. En aquesta última es reuneixen harmònicament les conquestes fetes en les parts anteriors:

La consideración del espíritu en la unidad de su naturaleza y en las esferas de la inteligencia, el sentimiento y la voluntad, quedaría incompleta si no se determinasen las relaciones de estas esferas entre sí y con aquella unidad, procurando enlazarlas y componerlas como miembros de un todo.¹⁰

En la introducció estableix com podem tenir un coneixement científic de l'ànima humana, la utilitat del seu estudi, el caràcter científic i filosòfic de l'estu-

8. Citaré l'edició de les obres completes: FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS, *Lecciones sumarias de Psicología*, Madrid, Obras Completas de D. Francisco Giner de los Ríos, Imprenta Clásica Española, vol. IV, 1920.

9. Hermenegildo GINER DE LOS RÍOS, *Resumen de psicología para uso de los alumnos de 2ª enseñanza*, Barcelona, Librería Española de Antonio López, 1904.

10. *Ibidem*, p. 239.

di que es proposa, la relació que s'estableix entre la psicologia i les altres ciències. Estableix un pla de desenvolupament del volum, les parts que conté la disciplina, el mètode i les fonts necessàries i més adequades per desplegar-les. Parteix de la consciència com a fet, com a dada indubtable a partir de la qual es pot iniciar l'estudi de la psicologia.

La utilidad de nuestra ciencia es evidente: por ella conoce el hombre la naturaleza de su espíritu; distingue sus verdaderos fines y descubre las fuerzas y medios de que dispone para alcanzarlos; discierne las necesidades reales de su vida de las artificiales y supuestas, y halla siempre el bien en fiel acuerdo con sus inclinaciones, pudiendo así cumplirlo de buen grado y no a costa de sacrificios. Con el cultivo de la Psicología se arraiga más en el hombre el sentimiento de su dignidad racional; y en suma, se cumple el antiguo precepto sagrado *nosce te ipsum*.¹¹

La primera part està dedicada a l'estudi de la psicologia a la llum de l'antropologia, començant per establir la pròpia realitat i la independència de l'esperit respecte del cos. La independència, tanmateix, d'una realitat que roman sempre unida i influïda pel cos. Si bé el cos i l'esperit són realitats interdependents, això no és una dificultat perquè puguin ser estudiades separatament. Així, entra en una primera secció sobre la realitat antropològica del cos, del qual fa una minuciosa descripció; en la segona secció estudia la idea d'esperit i les seves relacions amb la consciència. Per tal d'harmonitzar els estudis fets, dedica una última secció d'aquesta primera part a la «biología psíquica», que bàsicament s'ocupa de la vida interdependent de cos i esperit.

L'estètica apareix en la segona part del volum, la més àmplia de totes:

A esta primera parte (Psicología general) sigue necesariamente la consideración de las tres actividades particulares en que el espíritu se desenvuelve y cumple su destino: el pensar, el sentir y el querer, cuyo estudio constituye las secciones correspondientes (Noología, Estética y Prasología) de la segunda parte (Psicología especial).¹²

La divisió de la psicologia en noologia, estètica i praxeologia no és una innovació ni una divisió exclusiva de Giner. La coneixia amb anterioritat, si més no de dos textos de la psicologia espanyola. D'una banda, ja apareix en el text

11. *Ibidem*, p. 2-3.

12. *Ibidem*, p. 6.

d'Agustín Gutiérrez (1860)¹³ i en el de Romualdo Álvarez Espino (1873):¹⁴ el primer té clares influències de l'eclecticisme de Victor Cousin; el segon és plenament krausista. Aquesta divisió seguí mantenint-se amb textos posteriors, com ara el d'Isidoro Frías (1876),¹⁵ el de Manuel Polo Peyrolón (1879)¹⁶ o el de Luis Parral (1899).¹⁷

Pensar, sentir i desitjar: aquestes són les funcions de l'ànima que estudien respectivament la noologia, l'estètica i la praxeologia.

L'estètica, doncs, no és aquí ni una filosofia de la bellesa, ni una concepció de l'harmonia dels sistemes filosòfics, ni una apologia de l'art. És una ciència que estudia la capacitat que té l'ànima humana de percebre sensacions respecte a l'estat de les coses i dels éssers. És la capacitat que tenen els organismes de sentir, a diferència —i com a complement en l'home— de la capacitat de comprendre. Són dues funcions separades i contraposades:

[...] al paso que el conocimiento se halla caracterizado por ser relación de presencia y distinción. Por esto, es el conocer propiedad de sustantividad y el sentir de totalidad; presentando entre sí la oposición más completa en que puede determinarse la esencia del espíritu.¹⁸

Si busquéssim en la natura una fórmula mnemotècnica per visualitzar aquesta oposició fructífera, diríem que el coneixement és la llum, mentre que la sensació és la calor. La llum serveix per veure, comprendre i distingir les coses; la temperatura, per unificar-les, confondre-les i reunir-les en allò que tenen igual.

13. Agustín GUTIÉRREZ, *Curso completo de filosofía elemental por D. Agustín Gutiérrez, catedrático de Psicología, Lógica y Ética en este Instituto de Santander, vocal de la comisión permanente de estadística y de la Junta provincial de Instrucción Pública*, tom 1, *Psicología*, Santander, J. L. y L. de los Sres. Hijos de Martínez, 1860.

14. Romualdo ÁLVAREZ ESPINO, *Elementos de antropología psicológica por D. Romualdo Álvarez Espino. Catedrático por oposición de dicha asignatura en el instituto de 2ª enseñanza de Cádiz. Obra adornada con 25 grabados en el texto y 8 láminas aparte, una de ellas en colores*, Cadis, Imprenta de la Revista Médica, de D. Federico Joly, 1873.

15. Isidoro FRÍAS, *Curso de filosofía elemental. Programa y lecciones de Psicología por Isidoro Frías Fontanilles*, Conca, Imprenta de Manuel Mariana, 1876. El text de Frías té interès perquè diferencia entre estètica i estesiologia.

16. Manuel POLO PEYROLÓN, *Elementos de Psicología por D. Manuel Polo Peyrolon, catedrático numerario, por oposición, de Psicología, Lógica y Filosofía moral en el Instituto de 2ª enseñanza de Valencia*, València, Imprenta de Manuel Alufre, 1879.

17. Luis PARRAL, *Tratado de antropología, psicología y teoría completa de la educación para servir de texto en las Escuelas Normales Superiores de Maestros y Maestras*, Valladolid, Imprenta y Librería de Andrés Marín, 1899.

18. Hermenegildo GINER DE LOS RÍOS, *Resumen de psicología, op. cit.*, p. 172.

Aquesta oposició entre sentit i coneixement hem dit que és fructífera perquè, harmonitzats, possibiliten a l'ànima una comprensió completa de la realitat. Són també dues facultats que es condicionen mútuament: la sensibilitat condiona el coneixement i, alhora, la informació del coneixement determina les dades dels sentits.

La sensibilitat té dues grans qualitats que cal saber determinar: com a facultat i com a activitat. Com a facultat és una possibilitat passiva de l'home, és allò possible que es pot esdevenir si es donen les condicions necessàries en la sensibilitat. Mentre que en Kant, en l'estètica transcendental, aquesta facultat és *a priori* limitada per la forma de la natura humana de l'home, per a Giner la facultat no és limitació:

Como todas las propiedades espirituales, se da el sentimiento, primeramente, en posibilidad ilimitada para producir una serie inagotable de sentimientos determinados, con su peculiar carácter, mediante la actividad del espíritu; en atención a cuya posibilidad, lo llamamos facultad, esto es, principio o fuente de todos los estados que se suceden en dicha esfera de nuestra conciencia.¹⁹

Per altra banda, el sentit també és activitat i, com a tal activitat, és la realització activa de la sensació. És l'acte concret sensible de percebre qualsevol ens concret i ben determinat. Facultat i activitat actuen coordinadament, immediatament, sense distingir-se en la vida ordinària de l'esperit quan actuen en els ordres quotidians de la vida. Precisament en aquesta activitat ordinària i unitària de la sensibilitat, l'esperit troba motius per seguir inquirint la vida. Aquí és on Giner parla d'ànim: aquell impuls vital que empeny a viure l'home més enllà dels tropells que li depara la mateixa realitat.

Assenyalem ara, segons Giner, els caràcters propis de la sensibilitat, de la sensació: és total, íntima, conservadora, inexplicable, cega, lliure, espontània, reflexa, receptora i reactivadora. És *totalitat* perquè, en percebre o en cercar la percepció, l'ànima humana acull l'objecte com una totalitat, sense separar-ne les parts i subordinar-les les unes a les altres, en cas que existeixin. És *intimitat* perquè es produeix la identificació entre la cosa i la sensibilitat:

[...] concurriendo el sujeto que siente y el objeto sentido a constituir un todo común y borrar todo límite entre ellos, se identifican de tal modo, que nos adherimos al objeto, como si fuera parte de nuestro propio ser y naturaleza, repugnando separarnos de él.²⁰

19. *Ibidem*, p. 174.

20. *Ibidem*, p. 175.

Aquest caràcter d'intimació entre el subjecte i la cosa, aquesta necessitat d'identificació entre subjecte i objecte, fa que Giner qualifiqui la sensibilitat de conservadora; i el contrari succeeix amb el pensament, que per definició se separa de la cosa, tot inquirint-la: per això és potència innovadora. La quarta característica de la sensibilitat és la *inexplicabilitat*, ja que és molt difícil saber trobar les paraules adequades per explicar les sensacions percebudes. La sensació no acaba mai d'explicar-se bé, sempre es fa amb aproximacions. Potser si alguna expressió lingüística s'acosta més a la sensació és del grup de les interjeccions. En cinquè lloc i com que subjecte i objecte s'uneixen en confusió, la sensibilitat és *cega*; contràriament al coneixement, que aporta distinció. Igual com succeeix en l'estètica de Baumgarten, aquest caràcter obscur de la sensibilitat no n'impossibilita el bon govern i la direcció per part de l'esperit. Encara que ella mateixa, en el seu capteniment habitual, és *lliure* en l'acció constant, aquesta llibertat es veu redirigida, corroborada, censurada, al cap i a la fi, encaminada per l'esperit. A ell pertoca la direcció total de l'home:

Esta sustantividad se expresa también a su modo en el sentimiento, el cual puede y debe perfeccionarse, elevándose en el objeto y en sí mismo, purificándose, fortaleciéndose y engrandeciéndose: siendo, además, ésta, la cualidad en que se distingue de la sensibilidad corporal, enlazada y sujeta de un modo exclusivamente necesario, al riguroso encadenamiento que caracteriza a toda la Naturaleza.²¹

La sensació, com a activitat, és *espontània*, es produeix de forma immediata, directa, no programable; succeeix com a acte vital. Però aquest mateix acte vital té un retorn sobre si mateix, tenint-ne consciència —fent-se consciència, dirà més tard Sartre—: per això la sensació també té un caràcter *reflex*.

Erròniament es pensa, afirma Giner, que la sensibilitat és una facultat passiva: només rep sensacions, i no es té en compte el caràcter actiu de l'esperit humà que va a la recerca de les sensacions que li causen els objectes i els éssers. És per això que hem de veure la *receptivitat* i la *reactivitat* com a característiques seves. L'equilibri d'aquestes dues característiques és necessari per a la salut de l'esperit. Si no estan equilibrades, sorgeixen les passions, que, com diu Spinoza, emmalalteixen l'harmonia pròpia de l'ànima.

En l'acció de la sensibilitat, en l'acte concret de la sensació vist des del cantó del subjecte, apareixen tres funcions: en primer lloc, l'interès o inclinació (positiva o negativa); en segon lloc, l'emoció, i en tercer lloc, el treball conjunt

21. *Ibidem*, p. 177.

de les dues anteriors, que possibilita la possessió o penetració. És un moment important de reunió màxima de l'objecte amb el subjecte a través de la sensibilitat que té conseqüències clau.

El estado de plenitud afectiva, en el cual permanecen como fundidos sujeto y objeto, sin perjuicio de la propia sustantividad de cada uno, constituye la felicidad, grado culminante de esta función [...].²²

Vist ara des de la perspectiva de l'objecte, en lloc de parlar de funcions, Giner estudia les operacions següents en el moment de l'impacte en la sensibilitat: en primer lloc, la sensació és *simple* o *elemental*; en segon lloc, es produeix una sensació de *relació* entre el subjecte i l'objecte, i en tercer lloc i com a conseqüència del treball dels dos elements anteriors, es produeix la incorporació de la sensació ja elaborada a l'ordre orgànic de l'esperit. Amb clares influències kantianes, Giner escriu:

En esta última operación, en la cual adquiere la vida afectiva toda la extensión y plenitud de que es susceptible, recibe aquél los nombres de *total* o *universal*, y también *trascendental*.²³

La sensibilitat és una facultat sempre activa. Sempre es produeixen sensacions, i a vegades ens complauen i a vegades, no. Aleshores, Giner entra a estudiar el plaer i el dolor com a conseqüències pròpies de l'activitat sensitiva; deslligant-les, òbviament per no caure en l'hedonisme, de la bondat o la maldat de les coses segons si ens causen plaer o dolor.

La sensibilitat, com a activitat de l'esperit, té dues maneres qualitatives de ser sensació. La positiva en el seu grau més alt pot anomenar-se amor, i els graus intermedis són el desig, l'anhel... La negativa és l'aversion, amb els graus intermedis de repugnància, disgust, horror. Des d'aquesta perspectiva, podem parlar d'alegria o de tristesa com a resultat de tals operacions. Si ens fixem ara en les maneres quantitatives, es referirem a sensacions fortes o bé a sensacions dèbils. L'excés en les últimes ens provoca un sentiment de buidor i de tedi; l'excés en les primeres, el terror i l'espant.

Exposades la unitat i les determinacions fonamentals de la sensibilitat, l'obra entra en el que és la segona part de l'estètica i que Giner creu que podria

22. *Ibidem*, p. 181.

23. *Ibidem*, p. 183.

anomenar-se «Estética especial». Estudia l'«esfera inmanente del sentimiento», el «sentimiento subjetivo», els «grados de desarrollo del sentimiento», fa una «división del sentimiento por su objeto» (les sensacions són individuals, generals o absolutes) i una «división por su relación con la vida espiritual» (són excitants o fortificants i depriments o debilitants). Acabada aquesta descripció i abans d'entrar en l'anàlisi de la bellesa, dedica uns paràgrafs a subratllar la importància del perfeccionament de la sensibilitat. L'únic mitjà que ens permet fer-ho és l'educació. Veiem aquí aquell Giner educador que ja hem assenyalat, aquell autor emancipador de l'individu i la societat.

La bellesa és una qualitat de les coses i els ens de la natura, i es troba més enllà de les nostres voluntats i desigs:

Es ésta una cualidad objetiva que no depende de nosotros mismos, sino que reside esencialmente en las cosas; siendo en si tan sustantiva e independiente del sujeto, como lo es el objeto en sí.²⁴

Però en la natura no trobem una idea de la bellesa, sinó una cosa bella; això vol dir que la sensibilitat percep la bellesa mesclada, reunida, en una forma. Rebem una cosa bella, per tant, com una unitat. A més de ser unitàries, les coses belles han de contenir la totalitat i la substantivitat, com a qualitats de llur existència. Aquesta unitat, en tercer lloc, ha de contenir també varietat, per no caure en la monotonia. L'harmonia de totes aquestes característiques ens mostrarà un objecte viu, orgànic:

En esta armonía y organismo objetivo es en lo que propiamente consiste la belleza: la cual es, por tanto, la armonía interior del objeto percibida por el espíritu, en tanto que, siendo éste en sí también un organismo real, muestra perfecta correspondencia con aquél.²⁵

La bellesa té un efecte sobre el subjecte que el disposa a rebre l'objecte que en participa amb el concurs de totes les facultats. Giner fa una distinció molt subtil entre la bellesa que conté l'objecte i la representació que nosaltres en

24. *Ibidem*, p. 196.

25. *Ibidem*, p. 197. Afegim-hi, d'aquesta mateixa pàgina, una síntesi prou clara: «Las propiedades o categorías de lo bello son, pues, la *unidad*, sin la que no puede decirse que haya *sustantividad*, mediante la que se muestra la belleza de por sí, no por relación [...]; la *totalidad*, que lo afirma como un todo sobre su contenido, aunque juntamente con él; la *variedad* interior de sus partes y elementos, opuestos entre sí, y la *armonía* en que se resuelve esta contrariedad, mediante la esencia común, que cada parte manifiesta a su modo».

rebem, ja que l'afectació rebuda és el resultat del treball de la fantasia (un treball que recorda la força creativa que té la fantasia en el sistema aristotèlic):

Mas debe notarse que la belleza que percibimos no es inmediatamente la misma del objeto, sino la de su representación, formada necesariamente en la fantasía: a cuya representación sigue el puro amor estético, que mueve el ánimo a la contemplación de lo sentido como bello.²⁶

Pel que fa als *modes* de la bellesa, es presenta com a *senzilla* quan no hi ha contradicció entre la pròpia natura de l'objecte o de l'ens i la seva manifestació sensible. En canvi, quan la manifestació sensible és insuficient per mostrar l'essència de l'objecte, i es percep notòriament tal insuficiència com a excés d'essència, impossible de ser continguda per la forma que la reté, aleshores es parla de manifestació sublim o de sublimitat. En això, Giner es manté dins la tradició de l'idealisme germànic, mentre que en el pensament anglosaxó, i en especial a través de Burke, la sublimitat ja no era considerada una forma de bellesa: era una nova categoria estètica.

La bellesa senzilla té un únic atribut: la *gràcia*, resultat de l'harmonia de totes les parts i propietats que conté l'ens o objecte bell. Però com que la bellesa és una qualitat no exclusiva d'un tipus d'éssers o objectes, ja que en participa tota la creació, podem establir una bellesa dels éssers naturals, una dels espirituals i una de composta. D'aquesta manera, un ésser natural és més bell com més bé manifesta l'ordre i l'harmonia que existeix entre els éssers, com més bé manifesta el caràcter solidari de la natura. La bellesa espiritual es mostra en la mesura que més es revela la llibertat.

La belleza de los seres compuestos, principalmente la del hombre, la superior en este orden, así como la del mundo, reciben sus caracteres de las que muestran las esferas que entran en dicha composición y de su mutua compenetración, mediante la que se completan y perfeccionan. Por último, sobre el mundo, como sistema de los seres finitos, corresponde a Dios, Ser pleno e infinito en todos sentidos, absoluta e infinita belleza, eterno ideal y modelo de todas las bellezas limitadas, que en ella se fundan.²⁷

Val la pena fer alguns comentaris sobre la bellesa produïda per l'home. Fins aquí hem vist la bellesa del cosmos, de la natura i dels éssers. Però cal atendre

26. *Ibidem*, p. 197-198.

27. *Ibidem*, p. 199.

també la bellesa que és resultat de l'activitat creadora de l'home, la bellesa realitzada en l'art. Aquesta és una bellesa amb intenció estètica, és una bellesa buscada, una bellesa intencionada per la mà de l'home.

Malgrat això, no podem oposar la bellesa de l'objecte creat per mans humanes i la bellesa de l'objecte natural com si es tractés de dues belleses contraposades, o fins i tot contradictòries. En la creació artística de la bellesa, l'home fa molt més que reportar a la sensibilitat un objecte bell per al gaudi dels sentits. Mostra una manera de ser, una forma total. La finalitat de crear bellesa, l'home l'ha de portar també a tots els ordres de l'existència, molt més enllà de la materialitat. Ell mateix pot ser obra bella:

Como quiera que es una propiedad inherente a la naturaleza de las cosas, no se da la belleza, en su absoluto concepto, meramente para que el sujeto la contemple; sino, juntamente con esto, para que la muestre como forma total, en su vida. Obrar, pues, de suerte que todas nuestras determinaciones sean una bella producción, lo que constituye el *arte estético*, aparece como un fin tan real y propio, como la ciencia, o la moral, u otro cualquiera; no meramente, según suele pensarse, una obra subordinada, que tiene por único objeto el recreo superficial del espíritu. Este arte estético no es más que aquella esfera interior del arte todo, que tiene por peculiar fin la producción y manifestación de la belleza.²⁸

L'últim capítol de l'estètica està dedicat a la relació de l'esperit amb el cos a través de la capacitat de sentir. És un recordatori, uns subratllats, i en certs moments unes matisacions, de com cos i esperit es relacionen, interaccionen i coordinen la seva activitat per fer l'acció humana altament eficaç. Es fa el recordatori des del punt de vista de la sensibilitat —com a facultat— i la sensació —com a concreció de dita facultat—. Giner prefereix usar els termes «sentir» o «sentiment» per parlar de la sensibilitat i la sensació. El seu text és ple de l'ús constant d'aquests termes.

Per concloure la psicologia especial, cal l'estudi de la praxeologia, per això determina el concepte de voluntat —com a facultat, com a activitat i com a fet— i les relacions que té amb les altres facultats. En coherència, atén les definicions de llibertat i de lliure albir i analitza les condicions de possibilitat de la consciència moral. La voluntat, en el seu ús recte, té per objecte el bé. D'altra banda, el bé és també finalitat de l'art. Així, doncs, «el arte es ley también

28. *Ibíd.*, p. 199-200.

de la voluntat; siendo, pues, necesariamente artística toda voluntad plena y racionalmente libre [...]».²⁹

Es reforça així la idea suara mostrada que l'art és molt més que la lliure creació material d'objectes per part de l'artista. La vida mateixa, l'acció harmònica de les facultats guiada per la voluntat lliure i racional, esdevé obra d'art.

S'analitzen també els modes, les funcions, les operacions, els graus i les relacions que la voluntat estableix amb la resta de l'activitat de l'esperit. En especial, es posa interès en les connexions que existeixen entre voluntat, moralitat i virtut; per això s'explicita l'ordre ètic adequat, què conforma la llei i el deure moral. Tot plegat s'ha de situar dins les relacions generals que l'esperit estableix entre la voluntat i el cos, matisant l'influx del cos sobre la voluntat, el paper que hi tenen els instints i els elements fisiològics.

Finalment, el volum acaba amb l'estudi de la psicologia orgànica, dedicat a ponderar en la justa mesura les parts analitzades fins ara, sense que cap d'elles sobresurti del conjunt harmònic. Es destaca la idea de l'esperit com a organisme, és a dir, com un tot que conté esferes pròpies, però governades per l'esperit, pel jo que pensa. Un jo que és determinat, original —insubstituïble—, individualitzat; una individualitat que apunta a no exhaurir-se en la vida terrenal. La determinació de cada individu passa per les diferències: de sexe, raça, caràcter, temperament i vocacions. De tots aquests valors de l'individu, de totes aquestes diferències que concreten cada jo en les seves realitzacions particulars, n'ha de sortir una harmonia social, no una societat dels individus, no una agrupació d'individualitats satisfetes. Giner és un educador de la persona dins una societat que s'emancipa:

Armonizándose todas las diferencias y oposiciones individuales mediante la unión social, así como la oposición de los sexos se concierta en el matrimonio, la de los caracteres y temperamentos se compensa merced a la amistad y al trato libre social, que hace converger a un centro común todas aquellas modalidades, corrigiendo sus exclusivismos y defectos, supliendo su limitación, y convirtiendo los bienes parciales, que de cada una resultan, en bien común y patrimonio de todos: con lo que se desenvuelve toda la riqueza de la vida humana.³⁰

29. *Ibidem*, p. 216.

30. *Ibidem*, p. 260-261.

L'ESTÈTICA EN EL *PLAN DE UN CURSO*
DE PRINCIPIOS ELEMENTALES DE LITERATURA

El curs 1866-1867, Giner de los Ríos va explicar al Colegio Internacional de Madrid (dirigit per Nicolás Salmerón) un curs de literatura en què desenvolupava un programa d'estudis elementals. El curs va tenir molt d'èxit i la seva influència es va estendre més enllà del col·legi, ja que va ser la primera estructuració sistemàtica i la primera reflexió filosòfica completa feta a Espanya sobre el fet literari. Dos escriptors importants en reberen l'influx en les seves obres respectives. Es tracta, en primer lloc, dels *Principios de literatura general* (1872) de Manuel de la Revilla,³¹ i molt poc després, dels *Principios de literatura general o arte literario* (1874) de Salvador Arpa.³² Se sap que Revilla va ajudar Giner a exposar una part del programa. Més enllà d'això, la influència de Giner sobre aquests llibres és evident i, en relació amb els nostres interessos, només direm que tant Revilla com Arpa atribueixen a l'estètica el mateix paper que li dona Giner en el seu curs.

El que es guarda d'aquell curs són els apunts de Giner, que, sota el títol *Plan de un curso de principios elementales de literatura*, es publicaren en les seves obres completes.³³ Són apunts sense redactar, són les jerarquitzacions de les idees, l'estructura del curs. Amb tot, ens permeten fer-nos una idea de la complexesa i la complexitat de la matèria tractada. Aquí nosaltres cercarem el paper que té l'estètica dins el sistema, cercarem el lloc i la funció que se li determinen.

Després d'una àmplia introducció en què es parla del concepte de literatura com a art i com a ciència de l'art, es fa un repàs de la història i els fets de la literatura que més han destacat. S'entra posteriorment en la teoria de la literatura, que constitueix la part general del curs. Aquí, a través de cinc seccions, es repassen —ja en la primera d'aquestes— les relacions de la literatura amb les altres arts i es fan les oportunes classificacions que ens guien dins la disciplina. La segona secció està dedicada als tres elements de l'art: a l'expressat (l'assumpte, el fons, la idea, l'essència), l'expressant (la forma, el signe, el medi sensible) i l'expressió (la unió del fons i la forma). Aquí, òbviament, s'estudien les figures re-

31. Manuel de la REVILLA, *Principios de literatura general e historia de la literatura española*, Madrid, Tipografía del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1872.

32. Salvador ARPA LÓPEZ, *Principios de literatura general o arte literario*, Madrid, Imprenta de la Revista Médica, 1874.

33. Francisco GINER DE LOS RÍOS, «Plan de un curso de principios elementales de literatura». A: *Estudios de Literatura y arte*, vol. III. Madrid: Obras Completas de D. Francisco Giner de los Ríos, Imprenta Clásica Española, 1919.

tòriques. En la tercera secció s'aborda, en primer lloc, l'artista literari (el seu caràcter i les seves facultats: el pensament, l'enteniment, el sentiment, la voluntat, la finalitat, el poder i l'educació que li són propis). En segon lloc, es tracten les funcions de la producció literària (com a funcions internes, la composició, la seva forma i formació, la fantasia, la imaginació, la representació, les respectives relacions amb la memòria i l'enteniment; com a funcions externes-externes, la paraula literària, l'execució, l'accent, el to, el ritme, la significació). I, en tercer lloc, s'analitza l'obra literària (la definició, els elements, l'estil, els gèneres i els modes). La quarta secció està dedicada al perceptor de la literatura (el lector, l'oient, l'espectador) i a la contemplació de l'obra literària en si mateixa. S'analitzen les classes de públic i els elements que els són propis. L'última secció fa referència als principis filosòfics de la història de la literatura.

La segona part tracta de la teoria dels gèneres literaris, i aquí és on apareix l'estètica. Abans, però, ha d'exposar les classificacions més comunes dels gèneres literaris, i aquests són, segons Giner, la literatura predominantment bella (la poesia), la literatura predominantment útil (la didàctica) i la literatura composta de les dues anteriors (l'oratoría).

Arribem així al paper que té l'estètica en la literatura: és un estudi propedèutic i fins a un cert punt epistemològic de la poesia. L'estètica és un element indispensable en tota poètica. És l'anàlisi de per què una poesia és bella. De com es produeix la bellesa en la poesia. Se'n fa la definició com a categoria universal (contra la idea de qualsevol possibilitat de bellesa subjectiva). Es treballen els modes de la bellesa, ja sigui segons l'essència o l'existència —la bellesa real, la natural, l'espiritual, la humana i la divina, la ideal i l'artística—, i llurs relacions amb el món. S'analitzen la necessària harmonia i la unitat de les parts de les coses belles, la relació amb el sublim, el tràgic i el còmic. Es postula la bellesa viva com a eterna i individual. S'estudia la bellesa en l'art; en concret, en l'art literari. Així s'entra en la impressió produïda per la bellesa en l'espectador, en l'oient, en el lector. S'atenen la força de la paraula poètica i les seves distincions amb la paraula vulgar, i d'aquesta manera cal aprofundir en les diferències amb la paraula poètica no rimada («prosa estètica», l'anomena Giner) i en les formes principals de la versificació. L'estètica aplicada a la literatura s'ocupa de totes aquestes funcions. És, com hem indicat, un estudi propedèutic al servei del bon poeta o del bon crític del fenomen literari.

Plan de un curso de principios elementales de literatura segueix el seu curs amb la «poètica especial», que aprofundeix en la divisió dels gèneres poètics: la poesia predominantment objectiva (l'èpica), la poesia predominantment subjectiva (la lírica) i la poesia composta (la dramàtica). De cadascuna, en fa la definició i n'analitza les estructures i classificacions més comunes, i també fa

una descripció de la seva història. Acabada l'exposició d'aquests temes, entra en la didàctica i l'oratorïa que assenyalàvem més amunt. Per acabar, Giner afegeix un apèndix on mostra la necessitat de trencar aquestes divisions a la recerca de totes les formes possibles d'art literari.

L'ESTÈTICA EN EL *CURSO DE ESTÉTICA*
 CON ESPECIAL ATENCIÓN A LAS BELLAS ARTES

El 1877 Giner va impartir un curs d'estètica a la Institución Libre de Enseñanza del qual no tenim el text, sinó només els resums que n'anà publicant el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. En total, podem trobar deu breus lliçons en les pàgines d'aquesta publicació, corresponents, pràcticament totes llevat de la primera, als números del 1878. Les lliçons són les següents: «Concepto de la estética. Historia de este concepto hasta Hegel»,³⁴ «Carácter de la ciencia estética»,³⁵ «Ideas reinantes sobre el valor poético de la estética»,³⁶ «Examen de la cuestión sobre el valor práctico de la estética»,³⁷ «Legitimidad científica de la estética»,³⁸ «Relación de la estética con la teoría de la literatura»,³⁹ «Relación de la estética con la teoría de las artes particulares»,⁴⁰ «La ciencia del arte y su relación con la estética»,⁴¹ «Métodos y fuentes de la estética»⁴² i «Plan de la estética».⁴³

Els breus resums publicats només ens ajuden a fer-nos una idea aproximada del que va ser el curs i se'ns escapen els detalls i el desenvolupament de la matèria. Ens queda clar, a l'inici, que no es tractava d'un curs d'investigació o de novetats, sinó de l'exposició de les lectures fetes per Giner de los Ríos, especialment de fonts alemanyes. Això, per exemple, ho podem deduir del fet que el gros del seu treball és a partir de Baumgarten, l'instaurador de la disciplina al segle XVIII; i, en canvi, no dedica gaire temps a la recerca de les fonts gregues sobre la bellesa i l'art. Giner fa una brevíssima història del pensament estètic de

34. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 1 (1877), p. 77-78.

35. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 2 (1878), p. 4-5.

36. *Ibidem*, p. 21-22.

37. *Ibidem*, p. 29-30.

38. *Ibidem*, p. 45-46.

39. *Ibidem*, p. 61.

40. *Ibidem*, p. 92-93.

41. *Ibidem*, p. 106-107.

42. *Ibidem*, p. 122-123.

43. *Ibidem*, p. 161-162.

Baumgarten en els pensadors alemanys, especialment els posteriors a Hegel. Destaca dues línies al llarg de la història de l'estètica, aquestes sí iniciades en l'antiguitat. La primera comença amb Plató i arriba fins a Kant: el seu objecte d'investigació és la bellesa en tots els aspectes possibles. És una investigació metafísica. La segona l'inicien els preceptistes neoclàssics —els retòrics— i té com a figura senyera Winckelmann: a aquests, més que no pas la bellesa metafísica, els interessa la bellesa produïda per l'home, és a dir, l'obra d'art. Però aquestes línies no tenen un perfil perfecte, sinó que al llarg dels segles s'han anat mesclant l'una amb l'altra i han anat donant productes híbrids.

Giner creu que en Hegel només es produeix la bellesa completa en l'obra d'art i és per això que l'autèntica estètica esdevé filosofia de l'art. Però aquesta visió va ser modificada pels propis alumnes de Hegel, com ara Vischer. Per a aquest autor, la filosofia de l'art és només una branca de l'estètica. Per la seva banda, Giner creu més aviat en l'estètica com a ciència de la bellesa, sense supeditar-la a altres consideracions. A l'hora de fer inventari de les teories, destaca les que s'interessen per la natura pròpia de la bellesa (ja sigui seguint una traça idealista, com fan Plató i Hegel, o seguint-ne una de sensualista, com fan Burke, Hume i Hutcheson), les que s'interessen per la impressió estètica (Kant i els psicofisiòlegs, com ara Helmbaltz, Wundt, Spenze), les que estudien els modes de la bellesa (el sublim, el còmic..., com ara Aristòtil, Longí, Kant, Richter, Solger, Ruge, Rosenkranz), les que treballen sobre la bellesa natural o física (especialment des d'un punt de vista literari: Rousseau, Chateaubriand, Henri Bernardin de Saint-Pierre, Hogart, Ruskin), les que focalitzen l'interès sobre l'art en general (Lessing, Schiller, Goethe, Hegel i Hartmann) i les que el focalitzen en les diverses arts particulars (poètica, arquitectura, pintura, escultura i música).

En referència al mètode més apropiat per estudiar l'estètica, destaca que no hi ha acord entre els preceptistes. Alguns parteixen de la idea de bellesa (Plató, Hegel, Gioberti, Vischer) i analitzen els elements que la conformen o la deriven de principis superiors. D'altres n'inicien l'estudi a partir de l'observació empírica. Aquí s'observen les dues tendències: en la primera, els crítics i preceptistes infereixen les lleis de la bellesa i de la seva producció a partir de l'estudi de les obres d'art; en la segona, els sensualistes, els psicòlegs i psicofisiòlegs s'interessen per estudiar la impressió que deixen en nosaltres les manifestacions estètiques.

Pero la idea de la belleza no es dato suficiente para llegar a saber qué sea la belleza *en sí misma*, aparte de su idea (pues la verdad de esta consiste toda en su conformidad con el objeto ideado, y no al contrario). El análisis de los monumentos

artísticos puede descubrirnos las leyes según que fueron ellos creados; pero no las de otras formas ulteriores de producción [...].⁴⁴

Al mètode empíric, Giner hi troba defectes clars: només es fixa en la bellesa trobada en l'obra, però no en la bellesa objectiva que la ultrapassa. És per això que aposta per un mètode eclèctic que englobi les dues grans tendències d'investigació: la metafísica i la positivista. A l'hora de traçar un pla per a l'exposició de la matèria, no difereix gaire de l'estètica que hem vist aplicada a la literatura. Fa la diferència entre l'estudi de la bellesa i l'estudi de les belles arts. En referència a la primera i en una part general, s'interessa per la definició i el concepte del bell i per les relacions harmòniques que guarda amb la moralitat, la utilitat... La part especial la dedica a les manifestacions de la bellesa, que ja hem vist concretades, per exemple, en la natura. Aquesta part finalitza amb l'examen de la bellesa divina. La part que Giner dedica a les belles arts es focalitza en un primer moment en l'estudi de les arts del dibuix (arquitectura, escultura i pintura) i, en un segon moment, es dedica a la música, a la poesia i als gèneres literaris. Finalment, el curs acaba amb una conclusió que, com és habitual en Giner, busca l'harmonia de les parts, en aquest cas, de les arts, i és per això que s'interessa per les que, combinant-se amb d'altres, fan, com ara en l'òpera, obres completament originals.

44. «Métodos y fuentes de la estética», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 2, 1878.

DEL MARQUÈS DE LOZOYA A JOSEP MARIA JUNOY: UNA RESPOSTA ESTÈTICA AL KRAUSISME*

CONRAD VILANOU TORRANO
Universitat de Barcelona

És ben sabut que la polèmica krausista va constituir una realitat que s'incardina en la història de l'Espanya del segle XIX. Ben aviat i després de l'entrada de la filosofia de Krause, es van sentir veus que alimentaren la tesi que va esgrimir Marcelino Menéndez y Pelayo, que mostrà les seves simpaties —des de ben jove— per Jaume Balmes. Miguel Artigas recorda que, quan Menéndez y Pelayo tenia dotze anys, es va gastar deu rals per adquirir un exemplar d'*El criterio*, que va ingressar l'any 1868 a la seva biblioteca (Artigas, 1939, p. 22-23). Així s'entén el comentari que l'any 1910 va fer Menéndez Pelayo sobre *El criterio* en el parlament preparat per a la commemoració del primer centenari del naixement de Balmes: «[...] es *El criterio* una especie de juguete literario que pueden entender hasta los niños, una lógica familiar amenizada con ejemplos y caracteres, una higiene del espíritu formulada en sencillas reglas, un código de sensatez y cordura, que bastaría a la mayor parte de los hombres para recorrer sin grave tropiezo el camino de la vida» (Menéndez Pelayo, 1910, p. 12). Atès que l'absència de Menéndez Pelayo estava prevista amb antelació, segons es desprèn de la correspondència que va mantenir amb el canonge Collell, el parlament va ser llegit pel doctor Josep Daurella Rull, llavors degà de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona. Es pot afegir que el cartell anunciador d'aquell esdeveniment del 1910 —un congrés internacional d'apologètica, en ocasió del centenari del naixement de Balmes— va ser dibuixat per Josep Maria Sert, un artista ben reconegut per les pintures de la catedral de Vic, que va fer en dos moments diferents: abans i després de la fúria iconoclasta del juliol del 1936.

Als ulls de la tradició liberal conservadora, Balmes no només podia posar fi a la violència de la guerra civil carlista, sinó que, en situar-se enfront dels pro-

* Aquest treball s'inscriu en el projecte «La estética española: las ideas y los hombres (1850-1950)» (ref.: FFI2013-42674-P), corresponent a la convocatòria «Proyectos I+D+i excelencia, 2013» del Ministeri d'Economia i Competitivitat.

gressistes, aspirava a donar resposta als hereus de Krause, que fou l'inspirador de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). En realitat, Balmes es va referir críticament a la filosofia de Krause en la *Història de la filosofia*, per bé que el devia conèixer indirectament a través del seu deixeble Heinrich Ahrens (Balmes, 1963, p. 466-471). En l'anàlisi de Krause, Balmes comença assenyalant el següent: «Basta la simple exposició de los sistemas filosóficos de la moderna Alemania para convencerse de que son un conjunto de hipótesis sin fundamento alguno en la realidad» (Balmes, 1963, p. 466). Al seu parer, Krause s'inseureix en una línia de pensament de clara connotació panteïsta (Spinoza, Schelling, Hegel).

En sintonia amb aquesta argumentació, Manuel Polo i Peyrolon —autor de l'article «Balmes» del *Diccionario de ciencias eclesiásticas* (València, Doménech, 1885)— va escriure: «Para España fue una verdadera calamidad, que no se encomendase a Balmes la cátedra que se regaló al sofista germanófilo Sanz del Río» (vol. II, p. 48). Anys després, Eloy Bullón Fernández (1903, p. 24), en un discurs pronunciat al Fomento de las Artes de Madrid, va destacar el paper de Jaume Balmes, que va saber aturar la propagació del racionalisme kantian, del sensualisme de Condilllac, del materialisme de Cabanis i de l'espiritualisme de Cousin. Igualment i pel que fa a la filosofia espanyola, va frenar l'arribada del krausisme (Bullón Fernández, 1903, p. 24). En conjunt, aquestes actituds van generar una reacció antikrausista (Araquistain, 1962, p. 40-59), en què sobresurten els noms de Juan Manuel Ortí y Lara i Marcelino Menéndez y Pelayo, el qual —després d'escriure *La ciencia española* (1876) i *Historia de los heterodoxos españoles* (1880-1882)— va elaborar *Historia de las ideas estéticas en España* (1883-1891).

DUES ESPANYES, DUES ESTÈTIQUES

No hi ha dubte que les dues Espanyes que van enfrontar-se primer ideològicament i després bèl·licament a partir del 18 de juliol de 1936 oferien visions estètiques ben contrastades. En realitat, la guerra d'idees es remuntava —si més no— al segle XIX, quan la introducció del krausisme va ser interpretada pels sectors conservadors com una mena d'intromissió estrangera aliena a la idiosincràsia de la tradició autòctona. En aquest sentit, s'havien obert dues línies de pensament que van afectar tots els camps de l'activitat intel·lectual, no només el pedagògic. Per tant, l'art i l'estètica també van caure dins d'aquesta guerra d'idees que trobà en l'oposició entre Jaume Balmes i Julián Sanz del Río el punt de partida de la tensió que es va produir entre l'Espanya catòlica que defensava el dogma i l'Espanya liberal i progressista que assumí l'ideari de

Krause i que, amb la Institución Libre de Enseñanza (1876) primer i la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907) després, es convertí en una veritable elit de poder. Així, en el terreny de l'estètica es donaren també dues visions ben dispars: mentre que l'Espanya catòlica defensava l'art espanyol com a sinònim d'art religiós, l'altra Espanya —la krausoinstitucionista— potenciava una espiritualitat no estrictament catòlica. A més, la visió estètica del krausoinstitucionisme s'articulà a partir del racionalisme harmònic, a través de la idea d'«unitat en la varietat», d'acord amb una espiritualitat de tall panteïsta o, encara millor, panenteïsta. D'aquí sorgí el gust de la Institución pel paisatge del Guadarrama, la ciutat de Toledo i la pintura d'El Greco, fins al punt que últimament —entre els mesos de desembre de 2016 i abril de 2017— ha tingut lloc l'exposició «El arte de saber ver. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco», instal·lada a la seu de la Institución a Madrid i comissariada per Salvador Guerrero, autor d'un esplèndid catàleg (Guerrero, 2016). Però anem a pams i comencem pel principi.

En primer lloc, cal insistir altra vegada en la presència de la petja balmeiana en el pensament de Marcelino Menéndez y Pelayo, que va passar per Barcelona, on va rebre el magisteri de Francesc Llorens Barba (Carreras Artau, 1956). A hores d'ara, les relacions entre Marcelino Menéndez Pelayo i Catalunya han estat estudiades pel professor Adolfo Sotelo, que després de revisar els vincles de Menéndez y Pelayo amb els seus mestres catalans —en especial, Francesc Xavier Llorens i Barba i Manuel Milà i Fontanals—, conclou que «Menéndez y Pelayo siempre se sintió a gusto en el “federalismo instintivo” de sus maestros, que es, paradójicamente, uno de los puntos de partida de su nacionalismo español» (Sotelo, 2014, p. 99). Al marge d'aquestes consideracions, entre ambdós autors —és a dir, entre Balmes i Menéndez y Pelayo— es constata la coincidència en dos punts clau: la defensa de la filosofia espanyola i la condemna del krausisme, del qual discrepaven doctrinalment pel seu panteïsm, que ambdós identificaven amb el pensament de Spinoza.

Balmes, al final de l'apartat dedicat a Krause de la *Filosofía elemental*, va escriure:

Si no se establece distinción *esencial y substancial* entre lo finito y lo infinito, no se sale del panteísmo, no se explica a Dios, se le niega, y en cuanto al origen del mundo, se cae en el sistema de las emanaciones, que es inconciliable con la religión y con la metafísica (Balmes, 1963, p. 471).

Convé tenir en compte que, segons Menéndez y Pelayo, Balmes estava cridat a ser el pensador que havia de renovar el panorama intel·lectual espa-

nyol en detriment de Julián Sanz del Río, el responsable d'obrir la porta al krausisme.

¡Qué distinta hubiera sido nuestra suerte si el primer explorador intelectual de Alemania, el primer viajero filosófico, que nos trajo noticias directas de las universidades del Rin, hubiese sido Don Jaime Balmes y no Don Julián Sanz del Río! Con el primero hubiéramos tenido una moderna escuela de filosofía española, en que el genio nacional, enriquecido con todo lo bueno y sano de otras partes, y trabajando con originalidad sobre su propio fondo, se hubiese incorporado en la corriente europea, para volver a elaborar, como en los mejores días, algo sustantivo y humano. Con el segundo caímos bajo el yugo de una secta lóbrega y estéril, servilmente adicta a la palabra de un solo maestro, tan famoso entre nosotros como olvidado en su patria (Menéndez y Pelayo, 1910, p. 8).

Si en l'àmbit de la filosofia Jaume Balmes es contraposava a Julián Sanz del Río i al pensament krausista, en el camp de l'art succeïa una cosa semblant. Així, en la *Historia de las ideas estéticas* de Menéndez y Pelayo (1883), obra dedicada a Manuel Milà i Fontanals, apareixen diferents fragments on es remarca l'oposició al krausisme:

Pero como en España, por una calamidad nacional, nunca bastante llorada, hemos sufrido durante más de veinte años la dominación del tal Krause, ejercida con un rigor y una tiranía de que no pueden tener idea los extraños [...] (Menéndez y Pelayo, 1974, vol. 1, p. 261).

Menéndez y Pelayo no es limita a desprestigiar el krausisme —«un panteísmo místico y humanitario, disfrazado con el equívoco nombre de panenteísmo» (Menéndez Pelayo, 1974, vol. 1, p. 262)—, sinó que també va criticar la traducció de Giner del *Compendio de estética* de Krause, mentre que el seu germà Hermenegildo va traduir les lliçons d'estètica de Hegel. De fet, els krausistes es van interessar per la qüestió estètica des del primer moment i, així, Francisco Fernández González va dictar el discurs d'obertura del curs acadèmic 1856-1857 a la Universitat de Granada, on ocupava la càtedra de Literatura General i Espanyola, que va titular «Influencia del sentimiento de lo bello como elemento educador en la historia universal» (Falero Folgoso, 1998). Es tracta d'un text neoplatònic en què es defineix un concepte de bellesa metafísic que parteix de Déu, de manera que el sentiment d'allò bell —element educador per excel·lència— és una instància del sentiment diví, tal com estableix Krause en la seva *Estética*: «[...] la belleza es la semejanza a Dios, sin cuyo conocimiento no puede ser debidamente concebida y sentida» (Krause, 1883, p. 92).

Paga la pena afegir, encara que sigui breument, que el krausisme —i aquí l'*Estètica* de Krause ocupa un lloc de relleu— entén el que és bell com allò que posseeix caràcter orgànic, és a dir, unitat, autonomia i totalitat, alhora que manté la diversitat interior dins de la unitat esmentada. Segons Krause, l'artista ha d'observar les lleis objectives de l'art: «Tales son las de la unidad, la variedad y la armonía y su mutua compenetración en la obra, y la de venir desde el todo a las partes en la determinación de ésta» (Krause, 1883, p. 98). D'aquí es desprèn la importància de les tres arts romàntiques —pintura, teatre, música— per a la tradició krausista, que troba en l'òpera la síntesi orgànica de totes elles. En concret i en referència a Giner, Josep Pijoan va escriure:

Primeramente despertaba en nosotros la conciencia de la variedad y unidad del mundo, obligándonos a ser respetuosos para con las demás actividades humanas, haciéndonos percibir cómo cada arte depende de todos los demás [...] (Pijoan, 2002, p. 91).

Ben mirat, les connexions entre el liberalisme espanyol i una manera de pensar orgànica com la que defensava el krausisme, d'acord amb els postulats del racionalisme harmònic, es remunten al segle XIX i des de ben aviat va ser aprofitada per harmonitzar una situació nacional curulla de tensions i polaritzacions que es desenvolupava un xic dramàticament, sobretot pel que fa a la qüestió religiosa, que va donar lloc en diferents moments a esclats anticlericals. Amb aquests antecedents, no estranya que el professor Diego Núñez hagi escrit que «en el fondo podríamos decir que el krausismo español hubiera existido sin Krause» (Núñez Ruiz, 1982, p. 11).

En conseqüència, la diversitat i la diferència són necessàries com a contingut de la unitat, amb el benentès que ha de prevaldre la relació harmònica entre les parts:

De ahí que el arte sea perfección y, sobre todo, *armonía*, concepto que entronca con la visión de Krause. Todo debe organizarse en vistas del dominio de los medios en relación a un fin y, en última instancia, medios y fines se subordinan al fin supremo que es al tiempo el arte supremo: la vida y el arte de la vida (Belenguer Calpe, 1979, p. 47).

Tal vegada es pot establir —en sintonia amb la filosofia krausista— una equivalència entre la unitat harmònica, la visió orgànica del món i la idea de bellesa, en un plantejament que, a més d'emfasitzar la importància de la unitat en la varietat —idea que ja es troba en Giner de los Ríos, segons reconeix Josep

Pijoan—, té indubtables corollaris pedagògics en entendre la vida i l'art com una unitat orgànica: l'art és vida i, al seu torn, la vida és art. Arran d'això i d'acord amb els principis de la idea de formació (*Bildung*), hom ha de donar forma a la seva pròpia vida d'una manera harmònica i no dramàtica.

Resulta evident que aquesta visió harmònica del krausisme s'allunya de la concepció de l'art que va defensar el marquès de Lozoya —historiador de l'art i director general de Belles Arts entre els anys 1939 i 1951—, el qual va criticar el paper que va tenir la Institución Libre de Enseñanza en el món de l'art. Efectivament, Juan de Contreras y López de Ayala, marquès de Lozoya (1893-1978), va ser catedràtic d'Història de l'Art a la Universitat de València. Durant els anys de la Segona República es va vincular al sector d'Acción Española, partit monàrquic que va tenir Balmes com a mestre pensador, juntament amb Menéndez y Pelayo i Vázquez de Mella (Morodo, 1985, p. 52-57). També va participar amb el text «La Institución Libre de Enseñanza y el arte» en el llibre —una mena de causa general— titulat *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza* (1940), en què es denunciava la influència institucionista en l'Espanya contemporània. En realitat, es tracta d'un pamflet ideològic que formava part de la lluita ideològica que també va acompanyar la Guerra Civil i que, al seu torn, refermava la posició intel·lectual dels franquistes. Fet i fet, aquesta visió de la Institución va perdurar durant anys i, així, l'any 1944, Azorín va escriure en la revista *Destino* el seu comentari, per bé que referit al krausisme, sempre combatut per Menéndez y Pelayo:

El krausismo es una filosofía —hasta cierto punto—, una estética, una doctrina jurídica, una sociología, una pedagogía; finalmente es de modo explícito o implícito, una hermandad (Azorín, 1962, p. 187).

Al marge d'aquesta referència al sentit maçònic del krausisme —i per al·lusions a la Institución—, en el pròleg del llibre *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza* Miguel Artigas va escriure:

Las ideas de la Institución fueron laicas, anticatólicas en el orden religioso. En cuanto a la Patria, los institucionistas negaban la grandeza histórica de España: Lo que nosotros llamamos —y lo son— nuestros «siglos de oro» del pensamiento y/o el poderío de Imperio, ellos los creían siglos inquisitoriales, de ideas ahogadas por el humo de las higueras, y de tiranía política (*Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, 1940, p. 16).

Des d'aquest angle, els krausistes negaven dues realitats com la catolicitat i l'espanyolitat, que formaven part de l'univers mental de l'Espanya nacional i que, en bona part, provenien dels elements monàrquics que s'havien organitzat al voltant de la revista *Acción Española*. Justament a Burgos, al març del 1937, es va publicar una antologia dels articles més significatius d'aquella revista que va aparèixer al desembre del 1931, a manera d'alternativa al projecte republicà. En aquella antologia, José Pemartín presentava la filosofia d'aquell grup monàrquic com un «pensamiento hispánico antirrevolucionario» que pivotava sobre tres punts: la idea d'hispanitat de Ramiro de Maeztu, la defensa dels drets monàrquics i el pensament social de l'Església. Al parer de Pemartín, «el fascismo ha de ser, pues, en España, la técnica del Tradicionalismo; la traducción del Tradicionalismo a términos de presente» (Pemartín, 1937, p. 402). S'ha de pensar que es participava d'una teologia de la història que exigia la col·laboració amb Déu en la salvació del món i on s'insistia, de bell nou, en les crítiques al krausisme i a la Institución.

Pensamiento traidor desde la Enciclopedia y los afrancesados, hasta la moderna generación del 98, con Joaquín Costa y los «europeizantes» —tardíos y ridículos europeizantes de una España carcomida, a la víspera de su disolución— pasando por los abstrusos krausistas del siglo XIX, cejijuntos, entecos y melifluos fundadores de la Institución Libre de Enseñanza, esa abuela de los «enchuches» [...] (José Pemartín, 1937, p. 387).

Si això afirmava José Pemartín —que llavors ocupava un alt càrrec al Ministeri d'Educació Nacional (Canales Serrano, 2012)—, què no havia de dir aquell llibel titulat *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, publicat el 1940. Cal notar que aquest llibre, que considerava la Institución Libre de Enseñanza com una secta d'inspiració maçònica —o, el que és el mateix, una poderosa força secreta—, plantejava diferents qüestions en relació amb la Institución: 1) les fonts doctrinals; 2) els procediments pedagògics i les instàncies, és a dir, la provisió de càtedres universitàries; 3) les institucions, és a dir, l'Instituto-Escuela, la Residencia de Estudiantes i el Centro de Estudios Históricos, 4) les relacions entre la Institución Libre de Enseñanza i la societat. Així, la Institución es va convertir en una aristocràcia intel·lectual no només a través de les estratègies pedagògiques, sinó també gràcies a la seva presència en la societat mitjançant l'art, la premsa i la política.

Doncs bé, dins de l'apartat quart, dedicat a la presència de l'ILE en la societat, també es tractava la qüestió de l'art. En concret, del treball del marquès de Lozoya —«La Institución Libre de Enseñanza y el arte»—, en reproduïm el fragment següent:

De aquí la difícil anomalía de un amor apasionado, de un cuidado exquisito por las catedrales españolas y por las obras maestras de nuestra pintura religiosa, compatible con la hostilidad, más o menos encubierta, hacia el espíritu que había hecho surgir esos templos o esos lienzos (*Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, 1940, p. 221).

L'argumentació continua i més endavant posa en relleu el distanciament institucionista respecte de l'art catòlic, amb la qual cosa l'art sagrat perdia bona part de la dimensió sobrenatural i restava circumscrit a un àmbit mundà o, si es vol, simplement humà. Els temples, una vegada dessacralitzats, esdevindrien simples museus, mancats de la càrrega transcendent del Déu del *Gènesi*.

El ideal de la Institución sería, sin duda, el conservar los templos maravillosamente cuidados y dispuestos; convertidos en museos y no ver sino piezas de pinacotecas en estatuas e imágenes, en las cuales sus autores habían buscado inspirar el calor de devociones (*Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, 1940, p. 221).

Al seu parer, la Institución Libre de Enseñanza defensava una falsa i estèril cultura artística que no compartia l'esperit religiós del catolicisme. Amb tot i a parer del marquès de Lozoya, en el camp de l'art, els institucionistes van moderar el sectarisme:

No fue en materia artística tan sectaria la labor de la Institución como en otros aspectos (*Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, 1940, p. 222).

En tot cas, queda clar que la Institución perseguia —als ulls del marquès de Lozoya— la secularització de l'art espanyol, amb la crítica afegida de la desamortització, amb la qual cosa el patrimoni artístic va passar de l'Església a mans particulars, per bé que l'estament eclesial sempre havia protegit l'art.

Si en España se conservan tesoros artísticos se debe a la acción tutelar de la Iglesia (*Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, 1940, p. 223).

Per contra, la Segona República va marcar el triomf de l'ideari de la Institución i va erosionar la influència de l'Església:

Al cabo, el anhelo institucionista fue ampliamente realizado, y la ley de Congregaciones privó a la Iglesia española de unos bienes que poseía con títulos por na-

die igualados (*Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, 1940, p. 225).

D'acord amb aquesta argumentació franquista, la Segona República va mantenir una passió iconoclasta revolucionària amb els successos d'Astúries del 1934, no com va fer la Revolució Soviètica Russa del 1917, que va respectar el patrimoni artístic. Llavors «ocasionaron la voladura de la cámara santa de Oviedo, uno de los conjuntos de arte medieval más ricos de Europa» (*Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, 1940, p. 225). Tot plegat genera una mena de paradoxa, atès que mentre els republicans protestaven perquè l'Església venia patrimoni, els revolucionaris cremaven esglésies i, en conseqüència, part del patrimoni històric heretat. Això també va succeir, per exemple, amb el Museu Diocesà de València, la qual cosa va produir la dispersió del seu fons. Volem mencionar, encara, el cas de la catedral de Vic, que va ser cremada l'estiu del 1936, fet que comportà la desaparició de les pintures de Josep M. Sert que havia patrocinat Francesc Cambó. Ja durant el franquisme i com a director general de Belles Arts, el marquès de Lozoya va visitar la capital osonenca per tal d'interessar-se per la reconstrucció de la catedral, en la qual va participar de nou Josep Maria Sert.

REFERENTS DE L'ESTÈTICA INSTITUCIONISTA: EL GUADARRAMA, TOLEDO I EL GRECO

Ja ens hem referit més amunt a la posició krausoinstitucionista en la defensa d'una estètica harmònica que preconitzava la unitat en la varietat. D'acord amb els postulats romàntics d'Alexander von Humboldt —que va deixar la seva empremta en els ambients institucionistes—, la natura ofereix un clar exemple d'aquesta unitat orgànica. Fa uns quants anys, Azorín es va adonar d'aquesta fenomenologia que deriva directament del krausisme:

Ha influido el krausismo durante sesenta años en España: en la política, en el derecho, en la estética. Sobre todo, en la estética, con el amor a la Naturaleza, al campo, al paisaje; amor a la arquitectura, a las catedrales, a las Iglesias románicas; amor a la pintura, con estudio de los grandes maestros —y de algunas pinturas extrañas, como el prerrafaelismo—, con la rehabilitación de «El Greco» (Azorín, 1962, p. 80-81).

Com és lògic, les excursions al Guadarrama per contemplar els paisatges d'aquella serralada es van convertir en un referent per als ensenyaments de la

Institución, que posseïa un refugi en aquella contrada. Agustí Calvet (*Gaziel*) ha deixat constància de les diferents excursions que va fer a aquells indrets tot acompanyant Don Francisco (Calvet, 1981). També John Dos Passos es va referir a les excursions al Guadarrama a finals del 1916 i inicis del 1917, amb José Giner, nebot de Francisco Giner de los Ríos, «el gran educador, apóstol de los liberales españoles». A continuació reproduïm unes paraules de l'escriptor nord-americà:

«Mi mayor alegría» le escribí a Arthur, «es la Sierra de Guadarrama, la larga cordillera de montañas pardas hacia el norte y el oeste. El sol se pone del otro lado con deslumbrante gloria. Nunca he visto crepúsculos parecidos; remueven el alma como un cocinero remueve una sopera de caldo peor, ¡con qué cuchara de oro! Todos los domingos, en compañía de un perfecto caballero español [referències a Pepe Giner] y del Todo Madrid, equipado con atuendo alpino, mochila y todo el resto, me traslado allí y me dedico a escalar. Los paisajes más maravillosos surgen por todas partes. Desde la cumbre se ven las llanuras de Castilla la Vieja y Castilla la Nueva; hacia el norte, de un color amarillo rojizo; hacia el sur, de un amarillo color paja que acaba perdiéndose al pie de las montañas de tras de Toledo» (Dos Passos, 1984, p. 42).

Situats en aquest punt i en sintonia amb el que va escriure John Dos Passos, podem afegir que Joan Roura-Parella, que va participar en les excursions de la Institución, poc després de la mort de Giner el 1915 va deixar escrites en el retrat de Don Francisco les impressions següents:

Comparto enteramente el amor que don Francisco sentía por el Guadarrama. No conozco otro monte (y he trepado muchos en toda Europa y América) que le gane en majestuosidad, gracia, elegancia, belleza y distinción. Aquel *poema escrito en piedra*, como llamaba don Francisco a la Sierra, canta mejor que cualquier otro monte las cosas de Dios. La sublime pero humana grandiosidad del Guadarrama es la fuente de profunda experiencia religiosa. Así lo sentía el maestro. Así lo sentían sus amigos. Así lo siento yo (Roura-Parella, 1965, p. 83).

Així, doncs, Roura-Parella veu en la naturalesa una esplèndida expressió de l'harmonia còsmica que Déu ha creat. No per atzar, Francisco Giner de los Ríos descriu en l'article «Paisaje», que data del 1886, una posta de sol amb els alumnes de la Institución des dels pujols de les Guarramillas:

No recuerdo haber sentido nunca una impresión de recogimiento más profunda, más grande, más solemne, más verdaderamente religiosa. Y entonces, sobrecogi-

dos de emoción, pensábamos todos en la masa enorme de nuestra gente urbana, condenada por la miseria, la cortedad y el exclusivismo de nuestra detestable educación nacional a carecer de esta clase de goces, de que, en su desgracia, hasta quizá murmura, como murmura el salvaje de nuestros refinamientos sociales; perdiendo de esta suerte el vivo estímulo con que favorecen la expansión de la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales que brota siempre al contacto purificador de la Naturaleza (Giner de los Ríos, 1999, p. 101).

De fet, aquest article es va publicar a *La Ilustración Artística*, de Barcelona, quan l'ambient modernista dominava a Catalunya. En aquest mateix escrit, Giner constata que l'«organización de sociedades alpinas o de excursiones, al modo de las de Cataluña, contribuiría sin duda y de mejor manera a aquel fin; especialmente, si pudiesen evitar las formas frívolas, vulgares e insignificantes que el *sport* suele revestir entre nosotros». L'interès d'aquest article es confirma amb el fet que el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* tornà a publicar-lo anys més tard (tom IX, 1916) i el recuperà el 1999 (BILE, núm. 34-35) en ocasió de la commemoració del centenari del 1998, en abordar la influència del paisatge en el regeneracionisme hispànic. Amb tot, una de les crítiques que es van llançar contra la visió gineriana del paisatge —així es desprèn del comentari d'Eduard Nicol en l'assaig «Conciencia de España», inclòs en el llibre *La vocación humana* (1953)— rau en l'absència d'una consciència social: «En vez de contemplar el campo español como paisaje, había que mirarlo como problema agrario».

Al seu torn, Josep Pijoan —que en referir-se a les activitats dominicals de la Institución assenyala que la bellesa principal del «valle del Manzanares es la vista de la Sierra de Guadarrama que aparece en el fondo» (Pijoan, 2002, p. 68)— comenta el que Giner experimentava en les excursions:

¡Dios mío, Dios mío, y qué indignos somos de esta terrenal belleza!... A veces se tiende en el suelo, levantando sólo la cabeza con las manos para mirar mejor; absorbe, diríase, con los ojos los colores el campo; huele la tierra; se adivina que percibe cantos en el rumor de las ramas de las encinas... Esto puede durar horas... (Pijoan, 2002, p. 68).

El racionalisme harmònic del krausoinstitucionisme afirmava, per consegüent, la funció educadora del contacte directe amb la natura, de manera que es conferia al paisatge un gran potencial pedagògic. El 1883, Giner de los Ríos va començar a recórrer el Guadarrama, d'acord amb els valors de la tradició romàntica que —com sabem— enalteix la llibertat.

La sensibilidad paisajística de los Institucionistas se manifiesta de modo particular en el Guadarrama, la Sierra de Madrid. El Guadarrama es para Giner una experiencia vital, como ha contado Altamira. En el seno de la Institución se fundó, en 1886, la Sociedad para el estudio del Guadarrama, animada por geólogos, botánicos, zoólogos y geógrafos. El Guadarrama se convierte en uno de los lugares de elección del proyecto pedagógico y reformista de la Institución (Gómez Mendoza, 1999, p. 140).

Des d'un punt de vista organicista, el Guadarrama possibilitava la fusió entre el paisatge exterior i el món interior de l'ésser humà. A més, va generar —de la mateixa manera que els Pirineus— diferents lectures (mirada geogràfica, científica, sentimental, artística, esportiva) que ajuden a configurar la pedagogia institucionista, que combina el gust pel coneixement científic amb el cultiu de la sensibilitat estètica. Aquesta manera de plantejar —que va créixer amb l'exaltació del paisatge que va fer la Generació del 98— adquireix una significació històrica si es té en compte que la vida d'un poble és inseparable del seu paisatge fins al punt de convertir-se en un signe visible de la identitat col·lectiva (Martínez Pisón, 1998).

Però no només el Guadarrama va concitar l'atenció dels membres de la Institución: també Toledo —la ciutat de les tres cultures que, al seu torn, simbolitza majestuosament la unitat harmònica i orgànica—, on sobresortien les pintures d'El Greco, menysvalorat fins feia ben poc. No debades, a finals del segle XIX es va produir una recuperació d'El Greco, ja que mentre que a Madrid M. B. Cossío va estudiar-lo amb rigor, a Catalunya els elements modernistes (Utrillo i Rusiñol, principalment) van reivindicar la figura d'aquest pintor, que va merèixer l'atenció de l'avantguarda pictòrica fins a esdevenir un símbol dels modernistes. Així s'explica que per subscripció popular i a instàncies de Rusiñol s'aixequés un monument d'El Greco a Sitges el 1898, ja que si per a la Generació del 98 El Greco representava l'essència de l'art espanyol, Rusiñol el va presentar com un geni universal (Storm, 2016, p. 234).

Altrament, la secció de museus de la Comissaria Règia de Turisme i Cultura Artística va dedicar un parell de publicacions al Museo del Greco, mentre que es van editar diverses guies amb itineraris populars per Toledo. Per la seva banda, Joaquim Pla Cargol va contribuir a divulgar les relacions entre el pintor i Toledo, en una obra amb el pròleg signat a Girona al gener del 1926 i de la qual es van fer diverses edicions, la setena el 1943 (Pla Cargol, 1943). Ara bé, per damunt de tots aquests opuscles turístics i divulgadors destaca el que va elaborar M. B. Cossío, que també es va traduir al francès. A banda de la ciutat del Tajo, el Guadarrama també va despertar l'interès turístic i es van concedir di-

versos ajuts a la Sociedad Peñalara, alguns amb la intenció de construir camins i ponts per facilitar l'accés a la Pedriza del Manzanares. Dit amb altres mots: els nuclis estètics de la Institución al final van convertir-se en elements primordials de la incipient indústria turística a l'Estat espanyol, cosa que es detecta fàcilment en l'obra duta a terme pel marquès de la Vega Inclán (1927).

A banda d'aquestes referències turístiques, convé que ens fixem que la reflexió estètica també va ser una ocupació de M. B. Cossío, primer catedràtic de Pedagogia de l'Estat espanyol. Potser és revelador indicar que en el seu cas l'educació estètica esdevé una instància que promou l'art de saber veure, un aspecte que afecta tot l'edifici de l'educació, no només l'educació artística (Ortega Morales, 1998, p. 38-40). De fet, aquest art de saber veure és el que ha donat lloc a l'esplèndida exposició que ha tingut lloc a Madrid entre la tardor del 2016 i la primavera del 2017 (Guerrero, 2016).

A la vista del que diem, no ha d'estranyar que Alberto Jiménez es referís a Cossío des de la doble perspectiva del bon gust i l'ambient estètic, en el context del magisteri verbal, de la paraula: «El hombre educado estéticamente persigue de modo continuo su ideal de belleza» (Jiménez, 1971, p. 410). I això fins al punt que l'ideal ètic de Cossío tenia una fonamentació estètica que havia après no només en els cercles institucionistes, sinó també en els viatges per Europa. És per això que Alberto Jiménez es refereix a una «estética andante» que el va portar fins a El Greco i, igualment, fins a Toledo, amb la qual cosa l'orientació pedagògica de la Institución va assolir —a través de M. B. Cossío— una dimensió estètica, i encara més si es té en compte que s'ha de fer de l'art la base de l'educació (Jiménez, 1971, p. 418).

Arribats a aquest punt, s'ha de recordar que, l'any 1905, el Museo Pedagógico va publicar el llibre de Cossío *El arte en Toledo*, en què l'autor manifesta la influència d'una estètica paisatgística en sintonia amb els principis institucionistes, pels quals la ciutat toledana constitueix una síntesi de les grans tradicions religioses monoteistes: judaisme, cristianisme i islam. En relació amb la visió que Cossío tenia de la ciutat de Toledo, José L. Rozalén Medina destaca el seu caràcter harmònic i simbòlic: «Se trata de una visión de Toledo, integral, total, en la que intervienen, también, los elementos geográficos, geológicos, raciales, históricos... y, por supuesto, de una forma principal, los estéticos. Toledo aparece como síntesis de culturas y símbolo de España» (Rozalén Medina, 1991, vol. II, p. 971).

Altrament, de la contribució de Cossío —en opinió de Xirau, «un Greco viviente»— a la història de l'art és probable que sorgís l'entusiasme per la pintura d'El Greco. Josep Pijoan recorda que un dels principis de la Institución era el reconeixement que el saber no té límits, de manera que «una misma cosa

puede apreciarse y comprenderse de infinitas maneras; según los tiempos van pasando». A continuació, Pijoan comenta la sensació que va tenir quan Cossío va publicar el llibre sobre El Greco:

Para apreciar su arte era necesario conocer el arte veneciano y español de la época, y el arte bizantino del siglo xvi, porque *El Greco* fue uno de los últimos *maestri greci* que se derramaron sobre Occidente a la llegada de los turcos. Hubo de conocer la literatura y la civilización, el pensamiento de la época; las gentes, su política, etc. Cossío sabía bien que no podía agotar la materia ni se agotaría nunca. No ya sólo en la vida de un hombre como *El Greco*, pero aun en la del más pequeño microorganismo hay materia para estudio y contemplación para la Humanidad entera hasta el fin de los siglos (Pijoan, 2002, p. 95).

Tampoc no es pot negar la influència de Cossío sobre Pijoan, i encara més si es considera que el projecte monumental de la *Summa artis* va rebre la col·laboració nominal de Cossío, traspasat el 1935. La presentació d'aquella magna obra així ho recull:

Don Manuel B. Cossío fue catedrático de Teoría e Historia del Arte en la Escuela de Bellas Artes, de Barcelona. Hasta hace muy poco era catedrático de la Universidad de Madrid y director del Museo Pedagógico. Su obra acerca del Greco fue una fulgurante revelación, de la cual se han derivado cuantos libros se han escrito acerca del artista en España y en el Extranjero.

Podem consignar que els vuit primers volums de la *Summa artis*, editats a partir del 1931, van aparèixer amb les firmes de Josep Pijoan i M. B. Cossío, el qual, però, no va arribar a participar directament en el projecte.

Però, de fet, aquesta col·laboració fou pràcticament inexistent (ja en el primer volum) i del tot en els volums següents que van ser fets —o coordinats— íntegrament per Pijoan... a partir de 1931 Pijoan publicarà gairebé cada any un volum de la *Summa artis*, i algun any dos volums, fins a un total de disset, amb el parèntesi dels anys de la guerra (Pijoan i Maragall, 2014, p. 142).

Després de la Guerra Civil, la *Summa* va continuar amb la signatura única de Pijoan, que havia estat presentat en el primer volum com el «complemento de su gran maestro don Manuel Cossío», si bé a la mort de Pijoan —esdevinguda el 1963— l'obra va prosseguir amb la presència d'altres autors, fins a assolir un reconegut prestigi internacional, tot i el seu caràcter divulgador.

Summa Artis es obviament una obra de caràcter divulgatiu, però també es cert que va tenir en el seu moment una clara intenció renovadora, amb voluntat de incorporar les últimes investigacions en cada camp i de contextualitzar al màxim el fet artístic en el món social i cultural que el explica i li dona sentit (Bassegoda, 2016, p. 222-223).

Sigui com sigui, el cert és que Pijoan no va parar de viatjar per recollir fotografies, parlar amb especialistes, visitar ruïnes i recopilar informacions, encara que l'obra atenia més la visualització que la lectura. Així, doncs, es buscava més l'impacte visual que no el text escrit, sobretot si fem cas del que diu Pere Bosch i Gimpera, que va refusar la invitació a participar en aquella obra, segons el que recullen Pol Pijoan i Pere Maragall:

No em va convèncer —va manifestar Bosch i Gimpera— perquè jo no podia escriure de memòria el llibre; em calia consultar llibres i notes, cos que prendria almenys sis mesos. Pijoan digué que el text no tenia importància, ja que aquells volums no els llegia ningú, que sols en miraven les il·lustracions (Pijoan i Maragall, 2014, p. 155).

Anotat això, el cert és que Cossío no va arribar a El Greco d'una manera atzarosa, sinó que la troballa va dependre dels progenitors institucionistes. En la introducció al llibre *El Greco*, la primera edició del qual va aparèixer el 1908, Cossío comenta:

Yo he sido testigo, no hace muchos años, de la general indiferencia o animadversión hacia el Greco. Pero tuve la fortuna de educarme en la ferviente contemplación de sus más grandes obras y en el medio natural en que fueron nacidas. Riaño y Fernández Jiménez, aquellos dos maestros de sagrada memoria, me enseñaron a ver Toledo, y en Toledo, al Greco. En la intimidad con tales espíritus: el uno, todo intensa penetración, sólido saber, justa medida y acendrado gusto; el otro, síntesis opulenta de idea y fantasía, tiene este libro sus primeras fuentes (Cossío, 1983, p. 22-23).

Es pot afegir que, per a Eugeni d'Ors —en el seu clàssic llibre *Tres horas en el Museo del Prado*, que encara avui es publica—, El Greco era un «pintor maldito» que, després de ser oblidat, va ser recuperat a finals del segle XIX, quan també es volia descobrir poetes maleïts (D'Ors, 1941, p. 70-74). Al seu parer, El Greco i Goya són, com Pascal i Rousseau, dos hereus del barroc i del romanticisme, de manera que el redescobriment del pintor de Toledo —nascut a Creta però que s'inscriu en l'escola pictòrica espanyola, i oblidat durant el segle

XVIII— es va produir gràcies al barroquisme de la fi de segle, «hacia el mil ochocientos novena y tantos, por influjo de los románticos decadentes y gracias a una moda de que en España se hicieron campeones algunos artistas y, sobre todo, los poetas y literatos» (D'Ors, 1941, p. 65). Tot i que D'Ors esmenta de passada Cossío, fa la seva valoració del pintor de Toledo amb aquesta afirmació contundent: pintor de las formas que vuelan (D'Ors, 1941, p. 66).

Pel que fa a l'estètica institucionista i en relació amb la significació de Toledo, s'han de tenir presents els noms de Juan Facundo Riaño i de Francisco Fernández González, que marquen un punt d'inflexió en la història del krauisme espanyol pel fet que ambdós destacaren la importància de l'art i l'estètica en l'educació (Giner de los Ríos, 1901). José Giner Pantoja, nebot del fundador de la Institución que va ser alumne i professor d'aquella casa, ha recordat la influència que l'ambient familiar dels Riaño —apassionats per la ciutat de Toledo— va tenir sobre Francisco Giner de los Ríos.

Del Toledo de los Riaño salió el ir a la vieja ciudad, por lo menos, dos veces al año, siempre buscando el arte y la naturaleza combinados y dando la misma importancia a la subida de la ermita de la Virgen del Valle como a las viejas naves de la catedral del siglo XVIII (Giner Pantoja, 1977, p. 55).

També Alberto Jiménez recorda que «a poco de llegar yo a Madrid publicó *El Greco*, cuyas encendidas páginas todos leíamos» (Jiménez, 1971, p. 417). Per tot plegat, no estranya que Aureliano de Beruete —pintor pròxim al cercle institucionista— reflectís paisatges del Guadarrama i de Toledo que donaven vida a la dependència en què Cossío vivia (Jiménez-Landi, 1989, p. 13). En suma, els vincles entre Cossío i *El Greco* són més que evidents i, així, Joaquim Xirau escriu en el prefaci al llibre *M. B. Cossío y la educación en España*, redactat a l'exili el 1943 i publicat el 1945:

Un aspecto esencial de su obra ha sido deliberadamente omitido: aquel en que su vocación de artista cuajó en investigaciones históricas y críticas especializadas. En el centro de aquella actividad se halla el libro sobre *El Greco*, capital para la historia crítica de la pintura. De él arranca no sólo la elevación de *El Greco* a figura de primera magnitud, sino también, en buena medida, la posibilidad de una comprensión coherente de la evolución de la pintura española y de su función en el desarrollo del arte universal. Esto merece capítulo aparte y es preciso dejarlo en manos de los especialistas. Su suerte no corre peligro alguno. Su valor ha sido ya reconocido y aquilatado (Xirau, 1969, p. 6).

Com és prou sabut, mentre Cossío i la Institución Libre de Enseñanza van mostrar les simpaties per El Greco, el franquisme va exaltar altres figures de la pintura, com Murillo i Josep de Ribera, *Lo Spagnoletto*. De tot això es dedueix que no interessava un pintor estranger enaltit pels institucionistes, sinó pintors d'arrel pregonament espanyola i catòlica, perquè —al cap i a la fi— aquesta va ser l'estètica que va defensar el franquisme —entre d'altres— a través del marquès de Lozoya i de Josep Maria Junoy.

EL MARQUÈS DE LOZOYA I LA DEFENSA DE L'ART HISPÀNIC

De bon principi convé dir que, d'una manera un xic paradoxal, el marquès de Lozoya —autor d'una important *Historia del arte hispánico* en cinc volums que van aparèixer entre el 1931 i el 1949— reconeix en el volum primer, datat el 1931, el deute amb l'obra de Pijoan, en especial amb la *Historia del arte: el arte a través de la historia*, en tres volums editats per la casa Salvat el 1914. Justament l'any 1931 van aparèixer, de manera paral·lela, els primers volums de la *Historia del arte hispánico* del marquès de Lozoya i de la *Summa artis* de Josep Pijoan. Amb independència d'aquesta coincidència, el marquès manifesta la seva dependència respecte a l'obra de Pijoan: «[...] un libro cuyos precedentes están en las admirables síntesis del prof. J. Pijoan, en las cuales el autor ha buscado frecuentemente el modelo de su trabajo» (p. 11). Es pot afegir que ambdues obres —la *Historia del arte* de Pijoan i la *Historia del arte hispánico* del marquès de Lozoya— van ser promogudes per la casa Salvat de Barcelona, amb la qual cosa sembla lògica aquesta salutació de cortesia del marquès respecte a l'obra inicial de Pijoan. Cal tenir present, per altra banda, que la *Summa artis* va ser una iniciativa editorial de la casa Espasa-Calpe, amb seu a Madrid, on Pijoan tenia un despatx per dirigir l'obra, circumstància que va afavorir que mantingués els contactes amb els institucionistes quan justament feia anys que vivia a l'estranger (Pijoan i Maragall, 2014, p. 155).

No deixa de sobtar que, en la *Historia del arte hispánico* —ens trobem a l'any 1931—, el marquès de Lozoya no censuri l'ascendència krausista de Pijoan, una de les persones que es van formar en el cercle de la Institución i que sempre va mostrar les simpaties per Francisco Giner, a qui va dedicar el llibre *Mi Don Francisco Giner* (1927) després que es coneguessin a Madrid a instàncies d'Hermenegildo Giner uns vint anys abans. A més de no criticar Pijoan, el marquès de Lozoya manté una discreció respecte a Cossío, mort el 1935 i que el 1908 (encara que el llibre circulava des del 1907) va publicar l'estudi sobre El Greco, un referent per a la pintura d'avantguarda.

Així mateix, Miquel Utrillo havia dedicat a El Greco un petit llibre abans que aparegués l'obra de Cossío. En aquest petit estudi, Utrillo esmenta l'obra de Cossío en el darrer lloc de la bibliografia, per bé que tot fa pensar que no la va poder consultar. Afegeix el següent: «[...] quina publicació s'anuncia fa temps». Citem a partir de la segona edició, apareguda abans de la normalització lingüística i, per tant, de finals de la primera dècada del segle passat o de la primeria de la segona: «Més l'influència que pot principalment interessarnos, es la que va exercint en la pintura actual, entrant gloriósament en tots els principals museus i caminant cap a l'hora de la justícia definitiva» (Utrillo, s.d., p. xvi).

En realitat, no sabem a quina obra es referia Utrillo des del moment que, a banda del llibre de Cossío, *El Greco*, aparegut el 1908 en tres volums, la casa Thomas de Barcelona, que va promoure el llibre d'Utrillo, també va editar un opuscle il·lustrat sobre el mateix pintor, amb text en anglès i en castellà, signat igualment per M. B. Cossío. Al seu torn, la mateixa editorial que va promoure el llibre de Miquel Utrillo sobre El Greco va publicar *La casa d'El Greco* dins la col·lecció *El Arte en España*, que patrocinava la Comissaria Règia de Turisme i Cultura Artística (Doménech, s.d.). Tot plegat mostra l'interès que despertava la figura d'El Greco al començament del segle passat, en un moment que coincidia amb l'ascens de les avantguardes pictòriques que havien trencat la mimesi, segons la qual l'art copia la realitat.

Encara que el marquès de Lozoya no s'enfronta a Pijoan, un epígon del krausisme, el cert és que la seva declaració d'intencions és ben clara. Així, d'una banda, es declara seguidor de les idees de Menéndez Pelayo, tal com escriu en el pròleg del volum primer de la *Historia del arte hispánico*:

En las últimas décadas del siglo se llevó a cabo el más serio intento de historiar nuestra historiografía artística. El que se atrevió con tal empresa no podía ser otro que aquel genio de las síntesis que se llamó D. Marcelino Menéndez y Pelayo, quien, en 1876, comenzó a acopiar materiales para su *Historia de las ideas estéticas en España*, cuyo primer tomo aparece en 1883. Es acaso la obra capital del insigne polígrafo y en ella se realiza, una vez más, el milagro de que aquel enorme acervo de erudición pudiera ser expuesto con la claridad y la belleza de un poema que espontáneamente fuese brotando, sin necesidad de que el autor se afanase en buscar notas ni en evacuar consultas [...] (Lozoya, 1931, p. xxiv).

A més, sembla avinent notar que l'àrea geogràfica dels cinc volums de la *Historia del arte hispánico* correspon a la dimensió imperial d'Espanya, que formula de la manera següent:

Nuestro libro no se reduce a la entidad política a la cual damos hoy el nombre de España, sino que comprende todo lo que en 1600 se conocía con este nombre, denominación más exacta cuando se empleaba en plural: Las Españas (Lozoya, 1931, p. III).

Al marge d'aquestes declaracions d'intencions, el marquès aprofita l'avi-nentesa per carregar contra Ortega y Gasset:

El arte español —dice el filósofo— es maravilloso en sus formas populares y anónimas —cantos, danzas, cerámicas— y es muy pobre en sus formas eruditas y personales (Lozoya, 1931, p. IV).

Naturalment, Juan Contreras —nombre del Marqués de Lozoya— no admet aquesta opinió i surt en defensa de l'art espanyol:

Respondiendo también al temperamento de España, más propensa a enamorarse de ideales supremos que encerrarse en exclusivismos nacionalistas, el arte español es perfectamente un arte religioso. Esto, aún antes de ser católico, pues casi todos los vestigios artísticos que se conservan anteriores a la predicación del cristianismo, tienen también carácter religioso —excluyendo lo romano, cuyo patrón imperial apenas se modifica en España. Después, en la Edad Media, en el Renacimiento, en la época barroca, es abrumadora la superioridad del arte eclesiástico sobre el civil (Lozoya, 1931, p. VI).

Malgrat tot, aquesta tradició artística catòlica i espanyola es va trencar —sempre segons l'opinió del marquès de Lozoya— amb la importació del corrent krausista:

Ahora era Alemania donde buscaban direcciones para el pensamiento, absolutamente antitéticas con el sentir nacional, y se crea una minoría intelectual análoga a la que había llevado, un siglo antes, la dirección de la cultura. Se difunden las obras de los filósofos alemanes, singularmente las de Hegel y de Krause, cuya dictadura fue ejercida «con un rigor y una tiranía de que no pueden tener idea los extraños». Pobre juventud nuestra —clamaba Menéndez Pelayo— tan despierta y capaz de todo, y condenada no obstante, por pecados ajenos, a optar entre las lucubraciones de Krause, interpretadas por el Sr. Giner de los Ríos, y las que, con el título de *La Belleza y las Bellas Artes*, publicó en 1865 el jesuita José Jungmann, profesor de Teología en Innsbruck, y tradujo al castellano en 1874 el Sr. Ortí y Lara (Lozoya, 1931, p. XXII).

A la vista del que hem dit, s'obren dues línies pel que fa a la interpretació de la història de l'art espanyol que es poden visualitzar segons l'esquema següent. D'una banda, la línia que comença Balmes, segueix Marcelino Menéndez y Pelayo i culmina el marquès de Lozoya amb la defensa de la catolicitat de l'art hispànic. De l'altra, l'orientació krausista que a través de Sanz del Río i Giner de los Ríos arriba a M. B. Cossío —i molt probablement a Pijoan— i que no ressalta les manifestacions de catolicitat, sinó una espiritualitat menys concreta i més etèria que sintonitza, directament o indirecta, amb el panenteisme.

El combat es dirigeix, doncs, contra el krausisme i les seves icones artístiques que no contemplaven la dimensió catòlica. Naturalment, El Greco havia de ser una de les figures a batre a fi de defensar un art que no ha de provenir de l'exterior, sinó de la pròpia interioritat d'Espanya, de les terres de Castella, considerada globalment, i no d'una única ciutat —Toledo— i d'un únic pintor com El Greco. Si la Segona República havia instaurat les Misiones Pedagógicas amb la voluntat d'educar el poble a través de l'art (teatre, cinema, pintura, amb una galeria ambulant de còpies de quadres d'El Greco i de Goya), ara el franquisme postulava el retorn a les esglésies i catedrals, que, a més de ser temples, atresoraven les millors joies de l'art espanyol. I això sense oblidar el Museo del Prado, que es pot considerar el centre d'aquest binomi artístic que agombola catolicitat i espanyolitat. No ha d'estranyar, doncs, que Junoy —com també va fer Eugeni d'Ors, qui va visitar Picasso a París el 1939 per tractar del retorn de les obres que van sortir de Madrid durant la Guerra, via València i Catalunya, i van arribar a Ginebra, on van romandre sota la protecció de la Societat de Nacions— dediqués elogiosos comentaris a enaltir aquest museu madrileny, un referent de l'estètica franquista.

JOSEP MARIA JUNOY I L'ART ESPANYOL

Aquest no és el moment d'escriure la biografia de Josep Maria Junoy i Muns (1887-1955), cosa que ja va fer el professor Jaume Vallcorba en la introducció a l'obra poètica de l'autor, tot recollint materials que provenien de la tesi doctoral que va presentar el 1983 a la Universitat de Barcelona (Junoy, 1984). Sense entrar en més detalls, es pot dir que Junoy —que va freqüentar cercles liberals i anticlericals, propers a la maçoneria— va tenir una relació directa amb l'avantguarda i es va manifestar a favor del cubisme. No ha de ser cap sorpresa, doncs, que Guillem Díaz-Plaja inclogués el nom de Junoy en el seu llibre sobre l'avantguardisme a Catalunya (Díaz-Plaja, 1932, p. 25-26).

De fet, Emili Junoy —germanastre de Josep Maria Junoy, amb qui es portava una diferència de trenta anys d'edat— va ser un polític vinculat al republicanisme. A més, Hermenegildo Giner de los Ríos va substituir Emili Junoy com a diputat a Madrid a les acaballes del 1908, quan Junoy va passar a defensar les posicions de Solidaritat Catalana, sempre criticada per la intel·lectualitat catalana que, com Ignasi Agustí, va fer costat a Franco. En tot cas, Emili Junoy havia militat en els sectors progressistes de caire republicà, la qual cosa fa pensar que estava al corrent de l'ambient institucionista que a Barcelona va cultivar Hermenegildo Giner de los Ríos, germà del fundador de la Institución, coneixement que tampoc no devia ser estrany a Josep Maria Junoy, que va viure les tensions entre la tradició i la revolució (Agustí, 1956). Finalment, Josep Maria Junoy va optar per la tradició i es va dedicar, a partir del 1939, a teoritzar a favor de l'art espanyol.

El que més sobta de la seva trajectòria —que té més d'una semblança amb la d'Eugeni d'Ors, amb qui va mantenir polèmiques en relació amb el discurs noucentista, atès que Junoy es considerava mediterrani— és, justament, aquest pas de l'avantguarda a les posicions conservadores, que a voltes es poden considerar reaccionàries. Aquest itinerari cap a la conversió religiosa anterior a l'esclat de la Guerra Civil i a posicionaments tradicionalistes va ser seguit per més d'un intel·lectual europeu de l'època. A Itàlia, Giovanni Papini n'és un exemple. Dit això, ens interessen, bàsicament, dues obres de Junoy: *Elogio del arte español* (1942) i *Sentido del arte español* (1944), que corresponen a l'etapa més dura del règim, a mig camí entre el nacionalsindicalisme i el nacionalcatolicisme. No debades, Junoy va ser un dels pocs intel·lectuals catalans —al costat de Ferran Valls Taberner i Josep M. Tallada, sense oblidar Eugeni d'Ors— que va col·laborar a *La Vanguardia* quan va ser dirigida per Luis de Galinsoga durant els foscos anys del primer franquisme (Vilanova, 2013, p. 95 i 120).

Naturalment, en aquell context, la presència de Menéndez Pelayo era ben evident en aquesta posició nacionalcatòlica, per bé que en el transcurs dels anys —sobretot al voltant del 1948, quan es complia el centenari de la mort de Balmes— també es va recuperar el pensament balmesià, de manera que ambdós autors —Balmes i Menéndez y Pelayo— es van convertir en fonts que nodrien el pensament nacionalcatòlic. Si el professor Sotelo s'ha preocupat per la incidència de Menéndez y Pelayo en la dictadura franquista durant el període 1939-1952, seguint el deixant del grup monàrquic d'Acción Española, al qual pertanyia el marquès de Lozoya (Sotelo, 2014, p. 531-578), nosaltres ens hem preocupat per confirmar la recuperació que el franquisme va fer de l'obra balmesiana (Vilanou i Coll-Vinent, 2014). Endemés i des d'un punt de vista

artístic, el nom de Balmes es va posar en relació amb les pintures de Josep Maria Sert que van decorar la catedral de Vic abans i després de la seva destrucció el juliol del 1936 (Monreal y Tejada, 1942).

Hem de fer notar que, segons el professor Sotelo, «en la immediata postguerra —y aun con aguas que venían de antes— se producen continuos intentos de convertir a Menéndez Pelayo en ancla primera de la conciencia española, y sostén y base de unas maneras de entender la cultura española» (Sotelo, 2014, p. 545), a la qual cosa podem afegir que la recuperació de Balmes —acompanyada de diferents efemèrides com ara el centenari de la publicació d'*El criterio* (1945)— va afavorir que, després de la Guerra Civil, es mantingués ben viva la crítica antikrausista que es va començar a gestar al segle XIX. Cal tenir en compte, a més, que els intel·lectuals franquistes van llançar crítiques contra el krausisme fins a una època ben tardana. Així, Adolfo Muñoz Alonso —un intel·lectual falangista— escrivia el següent en el «Prólogo para españoles» de *Filosofía, hoy*, de Sciacca:

La filosofía española de hoy se ha olvidado sabiamente de la corriente dominante en el pasado siglo. Nos referimos al krausismo español. No han sido sólo razones filosóficas las que han acelerado la difuminación de los krausistas, sino también políticas y literarias. Si para mantener un pensamiento filosófico se necesita martirizar hasta lo imposible al idioma, es preferible enderezar el pensamiento por otros caminos. Por lo demás, las razones extrafilosóficas que han agostado el florecimiento krausista no suponen una alteración de procedimientos en la dialéctica entablada, sino un recurso en la misma línea forzada por el krausismo (Sciacca, 1956, p. 4).

Arribats a aquest punt, és fàcil entendre el paper de Junoy —sempre amb el suport del marquès de Lozoya— a posar els fonaments d'un nou art espanyol que respongués al tremp catòlic i imperial. Tot i reconèixer l'aportació de Josep Pijoan, Junoy coincideix amb el marquès de Lozoya en la defensa dels valors d'una espanyolitat que es remunta als temps de la Dama d'Elx —«la obra maestra de la escultura hispánica» (Junoy, 1942, p. 13)—, que, després de ser descoberta el 1897 i ser venuda a França, havia estat retornada a Madrid el 1941 gràcies als acords entre els governs de la França col·laboracionista de Vichy i el règim franquista. No debades, la setèima edició de *Tres horas en el Museo del Prado*, d'Eugeni d'Ors, que data del 1941, inclou a tall de presentació, al costat del títol del llibre, la Dama d'Elx amb la llegenda següent: «Entrada en el Museo del Prado en 1941». Fins llavors havia estat exposada al Louvre de París, amb el consegüent greuge per a l'Estat espanyol:

Recordamos que en nuestros viajes a París, en las visitas frecuentes que hacíamos al Museo del Louvre, no dejábamos nunca de detenernos unos instantes ante esta imagen capitalísima de piedra (Junoy, 1942, p. 10).

Més endavant segueix l'elogi de Zurbarán, símbol del Segle d'Or que combina el realisme amb l'ideal religiós, per lamentar la passió iconoclasta que ha comportat la crema de tresors artístics. D'aquest pintor, cal ressaltar la gravetat suprema de la seva obra.

Habíamos dicho en otra ocasión, y nos ratificamos en ello, que Zurbarán simbolizaba perfectamente la pasión realista española doblada de una aspiración al idealismo católico, característica principal de los representantes más autorizados del siglo de oro de nuestra pintura (Junoy, 1944, p. 120).

Al seu torn, Junoy demana la depuració de l'art religiós, per tal que assoleixi una millor qualitat:

Las imágenes religiosas, las figuras de arte sagrado en serie, debieran ser proscritas, o, por lo menos, debieran ser sometidas a una dirección competente, a un criterio estético, riguroso y documentado (Junoy, 1942, p. 107).

Per consegüent, Junoy procedeix a una exaltació de Castella i del seu paisatge, tal com es desprèn de les referències següents a la Tierra de Campos, «volumen y planimetría del paisaje castellano». Castella, un paisatge humanitzat per la cristiandat, ofereix una visió plàstica i moral que posa en contacte la terra amb el cel, l'home amb la divinitat.

Nada hay, bajo el cielo y la luz de España, en el cielo puro y diáfano de Castilla, que se recorre con mayor autoridad, que resalte con una compenetración mayor con el alma —y con el corazón— del paisaje castellano, que estas grandes fachadas lógicas, que estas poderosas torres racionalmente macizas, que estas simbólicas y catolicísimas bolas o esferas herrerianas del Castillo de Simancas, de la Catedral, interminada, de Valladolid o del Real Monasterio de San Lorenzo de El Escorial... (Junoy, 1942, p. 140).

Endemés, la predilecció per El Greco deixa pas a Murillo i les immaculades: «Nada se puede obtener sin la intervención de María» (Junoy, 1942, p. 100). Sortosament, s'han pogut preservar de la febre iconoclasta un conjunt d'obres d'aquest pintor: «Por fortuna se han salvado en España, substancial y milagrosamente, las imágenes más veneradas de la Virgen» (Junoy, 1942,

p. 101). Res no té d'estrany, doncs, que Junoy defensi l'art sagrat hispà en una línia d'argumentació que enllaça amb la posició del marquès de Lozoya. En conseqüència, reivindica el protagonisme del Museo Nacional de la Escultura de Valladolid, obert el 1933 al Colegio de San Gregorio amb obres de Berruguete, Pedro de Mena i Joan de Joanes, entre d'altres, i del monestir d'El Escorial, construït per l'arquitecte Juan de Herrera en temps de Felip II, que en els primers compassos del franquisme i segons la lògica imperial de l'època era presentat com «Rey de España y monarca del universo» (Tomás, 1939). «Su arquitectura es algo más que un silogismo de piedra. No todo resulta fría lógica ni cálculo estricto en su obra» (Junoy, 1942, p. 141). Abans, emperò, havia afirmat el caràcter de sillogisme de pedra d'aquella construcció, símbol del poder de l'Espanya imperial de la casa d'Àustria.

El Escorial es un silogismo de piedra. Es la razón berroqueña —raíces pétreas adentro— de un sentimiento y de un dogma consubstanciales. Es la barrera granítica, el muro incommovible, el escudo de piedra que un rey y un pueblo digno de este rey opusieron —viril y piadosamente— a la demagogia desbordada, a las delicuescencias anárquicas y petulantes de la reforma (Junoy, 1942, p. 139).

Tot sembla indicar, d'acord amb l'exaltació de la tradició d'una Espanya d'arrel castellana i catòlica, la importància de la cultura dels segles XVI i XVII en el trànsit de l'estil renaixentista a la cultura del barroc. En línies generals, aquesta tesi exposada a *Elogio del arte español* (1942) va quedar ampliada a *Sentido del arte español* (1944), obra il·lustrada i amb afegitons sobre el Museu del Prado que inclou un pòrtic del marquès de Lozoya. A banda d'això, incorpora els textos «Un maestro paisajista catalán» (Joan Vila Puig) i «Retorno al Museo del Prado», i així esdevé el referent primordial de l'art espanyol, tot i que conté peces com les d'El Greco que cal deixar en segon terme. No debades, la política de missió i la voluntat imperial del règim del 18 de juliol prové de Castella, clau de volta de la idea d'hispanitat. De fet, en la declaració d'intencions del llibre ja queda palesa aquesta dependència llevantina respecte de Castella: «Diríase que los escritores y los artistas levantinos, de sensibilidad más afinada, supieron ver, los primeros, la belleza casta, penetrada toda de espíritu, de nuestra múltiple y magnífica España interior» (Junoy, 1944, p. 8).

Des d'un punt de vista doctrinal, el que interessa posar de manifest és, justament, la tensió entre Llevant i Castella, que al cap i a la fi és la mateixa que es dona entre el Mediterrani noucentista (preludi del separatisme) i l'Espanya imperial que conforma Castella i que va ser rehabilitada pel franquisme. Així, el marquès de Lozoya, que ha viscut a València, afirma:

En sentir y hacer sentir las cosas de Castilla, Junoy está de acuerdo con la mejor tradición de los escritores de Levante (Lozoya a Junoy, 1944, p. 7).

En aquesta tensió dialèctica entre la perifèria llevantina i Castella amb el seu paisatge sobresurt el nom de Santiago Rusiñol, que, a criteri del marquès de Lozoya, «fue quien nos enseñó a escuchar el alma dormida de nuestros jardines [...]» (Lozoya a Junoy, 1944, p. 8). Comptat i debatut, Castella és la que marca el rumb de la història d'Espanya en tots els aspectes (polítics, religiosos, etc.), també els culturals i els estètics.

Aleshores, el paisatge de Castella contrasta amb el de Llevant fins al punt que si el primer —la llum de Castella— invita al recolliment i mira cap al cel, el segon és exuberant, de manera que cal observar la lliçó d'espiritualitat i de religiositat que es desprèn de les terres castellanès.

El paisaje de Castilla (con sus barbechos inmensos de plegaria, con sus hileras enhiestas de chopos sin sombra) se ha dicho que estaba en el cielo. En efecto. Sus pintores naturales —sus mejores paisajistas— han sido sus esforzados caballeros, sus conquistadores y sus místicos. Sus pinceles han sido sus espadas y sus cilicios. Su heroísmo sobrehumano, su mortificación soberana.

Es en nuestras tierras de Levante —en Cataluña, singularmente— donde el arte del paisaje ha florecido y florece con una vigorosa lozanía, con un radiante esplendor (Junoy, 1944, p. 112).

Si l'estètica krausoinstitucionista advoca per l'harmonia, la lògica del nacionalcatolicisme reclama la supeditació de les terres de Llevant a Castella, de la perifèria al centre, que ha estat la rectora dels destins d'Espanya. Des d'un prisma pictòric, aquí no interessa El Greco —el pintor preferit pels krausistes, censurat ara pel seu caràcter estrangeritzant i poc espanyol—, sinó altres noms, com els dels esmentats Zurbarán i Murillo i, sobretot, Josep de Ribera, *Lo Spagnoletto*. A parer de Junoy, s'estableix una mena de dualitat entre El Greco i Ribera, ja que el primer —ateses les seves característiques orientalistes i bizantines— no és prou catòlic. Així descriu l'ambient que es respira a la sala dedicada a El Greco al Museo del Prado:

Respirábase allí un enmohecido y equívoco aire oriental, un relente especial bizantino; algo que no era, en el fondo, netamente católico, algo que no era, ni en la realidad de su alma ni en la realidad de su arte, netamente, específicamente español (Junoy, 1944, p. 119).

Enfront d'El Greco, cal situar Josep de Ribera, a qui va dedicar un llibre José María Marina —germà del falangista Luys Santa Marina—, pintor de bodegons i professor de pintura (Santa Marina, 1943). Tampoc no podem oblidar que, en finalitzar la Guerra Civil, aquest mateix autor —José María Santa Marina— va publicar *Las cien mejores obras de la pintura española* (1939-1940), amb una nota preliminar del marquès de Lozoya i un pròleg de Junoy, que dirigia la col·lecció *Laus Artis Hispanicae*. En la nota preliminar, el marquès de Lozoya informa que la pretensió de l'obra és emular la que va preparar Menéndez y Pelayo en el camp de la literatura amb l'edició de *Las cien mejores poesías (líricas) de la lengua castellana* (1910). El marquès justifica la inclusió en l'obra de pintors nascuts fora d'Espanya, com El Greco i Antonio Moro, «porque nunca ha estado nuestra España más abierta que en su momento Imperial» (Santa Marina, 1939-1940, p. 10). Pel que fa a les paraules de Junoy, que va signar el pròleg el mes de desembre de 1940, insisteix en la mateixa idea ja defensada pel marquès de Lozoya:

No importa, por tanto, que, en algunos casos —el del flamenco Anthonis Moor, el del cretense Domenico Theotocópuli; el del portugués Alonso Sánchez Coelho—, el artista sea de otra sangre y otro país. Sus obras, en mayor o menor escala, se hallan tan identificadas y compenetradas con el clima intelectual y moral de su ambiente de adopción, que no desdican de las obras de los demás pintores de ascendencia más autóctona, nacidos bajo un mismo cielo y en contacto directo inicial con las tierras de España (Junoy a Santa Marina, 1939-1940, p. 13).

Junoy assaja en aquest pròleg un exercici de defensa de la pintura espanyola, d'acord amb les idees dominants del franquisme. Espanya no és només acollidora, sinó que la seva pintura és genuïnament catòlica, poc afectada per l'esperit de la Reforma, d'una humanitat immensa que l'allunya dels falsos humanitarismes, alhora que és casta i pura. Aquest darrer punt es manifesta també en l'absència de figures femenines nues i de qualsevol altra representació pictòrica galant. I encara que la intenció del marquès de Lozoya i de Junoy fos incloure artistes forasters com El Greco dins de l'univers estètic hispà, no podem perdre de vista les paraules que li va dedicar José María Santa Marina, amb referències implícites al llibre de M. B. Cossío, que és atacat d'una manera evident, per bé que sense esmentar-lo.

Libros y más libros se han escrito en holocausto de su gloria. Muy contados, sin embargo, con conocimiento de los principios y conceptos, base y enseñanza del arte de la Pintura. Los más de entre ellos andan faltos de sentido común, y son

producto de fantasmal literatura, escrita de pulidas manos que no empuñaron nunca ni brochas ni moleta inmaculadas de las salpicaduras del color. Pretenden estos escritos ser didácticos, buscando adrede ser abstractos e ininteligibles, a cuya oscura condición deben, sin duda, su divulgación y sus lectores (Santa Marina, 1939-1940, p. 47).

En suma, és Ribera, i no El Greco, qui marca el camí que cal seguir i imitar, sobretot els nous artistes. No per atzar, José María Santa Marina va dedicar un llibre, el 1943, a aquest pintor valencià, en el marc d'una col·lecció (Ediciones Selectas) que també va mostrar interès per un altre artista valencià, Joan de Joanes, i fins i tot per El Greco, amb un llibre de Manuel Gómez Moreno. En tot cas, la interpretació del pintor havia de romandre al marge de la visió de Cossío, que donava l'esquena als valors i els principis de l'autèntica pintura espanyola. En aquest punt, reproduïm un fragment de Junoy en què posa de manifest la importància del valencià Josep de Ribera:

[...] ocurre con Ribera, llamado «el Españolito», algo que le hace completamente opuesto al Greco. Éste es el extranjero —el griego, el cretense, el meteco— que se españoliza o que pretende españolizarse. Ribera es el español que emigra de su país, que reside casi toda su vida fuera de su hogar, que muere en tierra extranjera, pero cuyo corazón, cuya paleta —mezclándose con todas las pasiones y con todas las aventuras plásticas de su época— no deja nunca de ser por eso fiel intérprete en materia y en espíritu de la tradición teológica del cielo y de la tierra natal.

Todo se desarraiga en el Greco. Todo remonta hacia lo vago y lo infinito, a pesar de la anécdota circunstancial o del pretexto caprichoso de su castellanismo o de su toledanismo literario. Todo se condensa y se concentra —todo echa raíces en la arcilla autóctona y en el espíritu ancestral ibérico— en la hondura y pasión de alma, en la vitalidad y realidad plásticas de José Ribera, el Españolito (Junoy, 1944, p. 119-120).

Comptat i debatut, el Museo del Prado esdevé el centre de formació dels joves pintors, que no han de cercar la font d'inspiració en l'avantguarda, sinó en la tradició, la qual cosa implica que han d'empeltar-se d'aquest esperit. Per tant, la solució no es troba a fora, a l'exterior, a l'estranger, en els corrents d'avantguarda dels diferents «ismes», sinó a l'interior, al Museo del Prado, condició de possibilitat per tal de recatolitzar Espanya. No obstant això, el cert és que la col·lecció d'aquest pintor —Josep Ribera— dipositada al Museo del Prado gaudia de bon prestigi des de molt abans de la Guerra Civil, tal com demostra el volum *Ribera en el Museo del Prado* del professor Elías Tormo y Monzó, publicat pel Patronato Nacional de Turismo dins la col·lecció El Arte

en España, promoguda per la casa Thomas. Sigui com vulgui, el llenguatge de Junoy —familiaritzat des de la joventut amb el moviment de les avantguardes— manté un cert aire de cortesia i respecte:

No es que tengamos que cerrar nuestra inteligencia ni nuestra sensibilidad a las insinuaciones y a los aires del exterior.

Resulta obvio decir que lo más importante es, sin embargo, no alejarse de lo esencial, no abandonar lo más afín y lo más inmediato —lo más completo— que tan al alcance tenemos de nuestras manos y de nuestras miradas.

Entronquemos de nuevo la vida con el Museo, con el Museo del Prado. Acercuémonos de más a nuestra paleta, a nuestro corazón.

De ello depende que se inicie una franca, decidida renovación pictórica de España o bien que la decadencia —a pesar de los talentos y de las facultades personales de nuestros pintores— adquiera caracteres irreparables y que la mediación sea completa.

Ésta es la alta y difícil misión que incumbe al Museo del Prado.

Éste habrá de ser el anhelo principal, la principal ilusión —el ideal supremo— de nuestros artistas (Junoy, 1944, p. 127).

Justament l'any 1944 va tenir lloc una remodelació del Museo del Prado i la incorporació de la col·lecció del duc d'Alba i de quaranta bodegons de Luis Menéndez. Amb tot, aquell mateix any, l'editorial Espasa-Calpe, dins de la col·lecció Austral-Serie Argentina, va reeditar *El Greco*, de M. B. Cossío. A aquestes altures, enmig del moment més dur del nacionalcatolicisme, les dues opcions estètiques mantenien la seva vigència, per bé que dominava la defensa de l'art espanyol, és a dir, l'art catòlic. No obstant aquesta línia dominant, *El Greco* exercia una presència un xic difuminada, naturalment entre els nuclis intel·lectuals que es van veure obligats a exiliar-se. Així, s'entén que l'obra de Cossío sobre *El Greco* tornés a veure la llum el 1944 dins de la col·lecció Austral, a Buenos Aires. Poc després, l'any 1948, va aparèixer la segona edició d'aquesta versió publicada a l'Argentina, que no sense dificultats va poder circular més tard per Espanya.

Encara que probablement l'estètica fos una qüestió menor dins del panorama intel·lectual del primer franquisme, és evident que els atacs que es van llançar contra el krausisme i la Institución Libre de Enseñanza també van tenir el seu corollari estètic, un tema que havia de deixar una marca en el camp de l'ensenyament de la història de l'art. No hi ha dubte possible: l'art del nacionalcatolicisme havia de ser un art espanyol, la qual cosa volia dir catòlic, de manera que es desautoritzaven les velleïtats panenteistes de l'organicisme krausista i, nogensmenys, l'atmosfera hel·lenitzant i bizantina d'*El Greco*.

A més, el Museo del Prado esdevenia per damunt de tot un referent artístic de primer ordre i Castella —amb els seus paisatges i monuments— imposava a les terres de Llevant la seva hegemonia. Ara ja no hi havia lloc per a l'harmonia orgànica, sinó per a un art d'imposició i jerarquia, un art que conjuminava la voluntat de poder de l'Imperi espanyol del Segle d'Or amb la tradició catòlica i el protagonisme de l'Església, sense perdre de vista la vocació imperial inherent a la idea d'hispanitat.

És per això que el marquès de Lozoya no parlava d'Espanya, sinó de les Espanyes, amb una clara referència a la unitat de destí que s'havia atorgat el règim franquista. En darrer terme, Junoy —que es va convertir a la fe cristiana molt abans del 1936— no va fer més que teoritzar el sentit tradicional de l'art espanyol des d'aquestes mateixes coordenades, per bé que en el seu cas la catolicitat és la característica més preuada, fins al punt que la idea d'espanyolitat roman en un lloc secundari. En qualsevol cas i per damunt d'altres consideracions possibles, l'art espanyol, l'art del nacionalcatolicisme, havia de ser un art catòlic, de manera que també en el camp estètic el krausisme quedava condemnat i bandejat des del moment que no tenia lloc en l'univers mental franquista.

BIBLIOGRAFIA

- AGUSTÍ, I. (1956). *Cataluña entre tradición y revolución*. Madrid: Ateneo (2a ed.).
- ARAQUISTAIN, Luis (1962). *El pensamiento español contemporáneo*. Buenos Aires: Losada.
- ARTIGAS, Miguel (1939). *La vida y la obra de Menéndez Pelayo*. Saragossa: Heraldo de Aragón.
- AZORÍN (1962). *Varios hombres y alguna mujer*. Barcelona: Aedos.
- BALMES, J. (1963). *Obras completas*. Vol. III. Madrid: BAC (2a ed.).
- BASSEGODA, B. (2016). «Josep Pijoan y la Institución Libre de Enseñanza». A: GUERRERO, S. (ed.) (2016). *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos / Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, p. 211-223.
- BELenguER CALPE, E. (1979). «Concurrencia de arte y educación en la Institución Libre de Enseñanza». *Cimal. Cuadernos de Cultura Artística* (València), núm. 2, p. 46-49.
- BULLÓN FERNÁNDEZ, E. (1903). *Jaime Balmes y sus obras. Discurso pronunciado en el Fomento de las Artes de Madrid el día 7 de abril de 1903*. Madrid: Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández.
- CANALES SERRANO, A. (2012). «Pemartín y la frustrada fascistización de la enseñanza media española de posguerra». *Historia Social*, núm. 74, p. 65-84.

- CARRERAS ARTAU, J. (1956). «Un maestro barcelonés de Menéndez y Pelayo, Javier Llorens y Barba». *Revista de Filosofía*, 15, 1956, p. 445-464.
- COSSÍO, M. B. (1905). *El arte en Toledo*. Madrid: Editorial del Museo Pedagógico.
- (1908). *El Greco*. Madrid: Victoriano Suárez.
- (1983). *El Greco*. Madrid: Espasa-Calpe.
- DÍAZ-PLAJA, G. (1932). *L'avantguardisme a Catalunya i altres notes crítiques*. Barcelona: La Revista.
- DOMÉNECH, R. (s.d.). *La Casa del Greco. Cuarenta y ocho ilustraciones con texto de Rafael Doménech, director del Museo de Arte Decorativo de Madrid*. Barcelona: Hijos de J. Thomas.
- DOS PASSOS, J. (1984). *Años inolvidables*. Barcelona: Seix Barral.
- FALERO FOLGOSO, F. J. (1998). «Teoría del arte y educación estética en el krausismo español: Francisco Fernández González». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 32-33, p. 123-130.
- GAZIEL [A. Calvet] (1981). *Tots els camins duen a Roma. Memòries. II*. Barcelona: Edicions 62.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1901). «Riaño y la Institución Libre de Enseñanza». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 25, p. 129-131.
- (1916). «Paisaje». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 40, p. 54-59 [reproduït en la segona etapa del *Boletín*, núm. 34-35, maig 1999, p. 93-102].
- GINER PANTOJA, J. (1977). «La educación estética en la Institución». A: *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos, p. 51-56.
- GÓMEZ GUTIÉRREZ, J. L. (2016). «Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza y su labor como “descubridores” de la sierra del Guadarrama». *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 16, p. 29-64.
- GÓMEZ MENDOZA, J. (1999). «Paisaje y espacios naturales protegidos en España». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 34-35, p. 131-152.
- GUERRERO, S. (ed.) (2016). *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos / Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- JIMÉNEZ, A. (1971). *Historia de la universidad española*. Madrid: Alianza.
- JIMÉNEZ-LANDI, A. (1989). *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*. Alacant: Instituto de Cultura «Juan Gil Albert».
- JUNOY, J. M. (1942). *Elogio del arte español*. Barcelona: Nagsa, Nueva Colección de Estudios y Monografías de Arte.
- (1944). *Sentido del arte español*. Pòrtic del marquès de Lozoya. Barcelona: Aymá.
- (1984). *Obra poètica*. Estudi i edició de Jaume Vallcorba Plana. Barcelona: Quaderns Crema.
- KRAUSE, K. Ch. F. (1883). *Compendio de estética. Traducido del alemán y anotado por Francisco Giner*. [...] 2ª edición, aumentada con la Teoría de la Música, del mismo autor. Madrid: Librería de V. Suárez.
- MARQUÉS DE LOZOYA (1931-1949). *Historia del arte hispánico*. Barcelona: Salvat, 5 vols.,

- que corresponen als anys següents: vol. I, 1931; vol. II, 1934; vol. III, 1940; vol. IV, 1945; vol. V, 1949.
- MARTÍNEZ PISÓN, E. (1998). *Imagen del paisaje. La Generación del 98 y Ortega y Gasset*. Madrid: Caja Madrid.
- MENÉNDEZ Y PELAYO, M. (1910). *Dos palabras sobre el Centenario de Balmes. Discurso de Don Marcelino Menéndez y Pelayo leído en la sesión de clausura del Congreso Internacional de Apologética, el día 11 de septiembre de 1910*. Vic: Portavella.
- (1974). *Historia de las ideas estéticas en España*. Madrid: CSIC, vol. I.
- MONREAL Y TEJADA, L. (1942). *La Catedral de Vich: su historia, su arte y su reconstrucción. Las pinturas murales de José María Sert*. Barcelona: Ediciones Selectas (2a ed.: Barcelona: Aedos, 1948).
- MORODO, R. (1985). *Los orígenes ideológicos del franquismo: Acción Española*. Madrid: Alianza (2a ed.).
- NÚÑEZ RUIZ, D. (1982). «Panteísmo y liberalismo en el siglo XIX español». *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 379, gener, p. 11-36.
- ORS, E. d' (1941). *Tres horas en el Museo del Prado. Itinerario estético*. Madrid: Ediciones Españolas (7a ed.).
- ORTEGA CANTERO, N. (2001). *Paisaje y excursiones. Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*. Madrid: Raíces.
- ORTEGA MORALES, N. I. (1997). «La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza». *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, núm. 10, p. 97-107.
- (1998). «La educación estética: Manuel Bartolomé Cossío». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (Universitat de València), núm. 12, p. 29-41.
- OTERO URTAZA, E. (2006). *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- PEMARTÍN, J. (1937). «España como pensamiento». *Acción Española. Antología*, núm. 89, p. 365-407.
- PIJOAN, J. (2002). *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PIJOAN, P.; MARAGALL, P. (2014). *Josep Pijoan. La vida d'un català universal*. Cabrera de Mar: Galerada.
- PLA CARGOL, J. (1943). *El Greco y Toledo (Vida de Doménico Theotocópoulos, ensayo sobre una interpretación de su pintura y glosa de la Imperial Ciudad)*. Girona / Madrid: Dalmau Carles Pla Editores (7a ed.).
- ROURA-PARELLA, J. (1965). «El Pedagogo». *Cuadernos Americanos*, vol. CXXXIX, núm. 2, març-abril, p. 73-88.
- ROZALÉN MEDINA, J. L. (1991). *Los fundamentos filosóficos de la Institución Libre de Enseñanza (El armonismo integrador de Giner y Cossío)*. Madrid: Universidad Complutense.
- SANTA MARINA, J. M. (1939-1940). *Las cien mejores obras de la pintura española*. Nota preliminar del marqués de Lozoya i pròleg de José María Junoy. Barcelona: Ediciones Selectas, col·lecció Laus Artis Hispanicae.
- (1943). *Ribera (El Españolito)*. Barcelona: Ediciones Selectas.

- SCIACCA, M. F. (1956). *Filosofía, hoy. De los orígenes románticos de la filosofía contemporánea hasta los problemas actuales*. Barcelona: Luis Miracle.
- SOTELO VÁZQUEZ, A. (2014). *De Cataluña y España. Relaciones culturales y literarias (1868-1960)*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- STORM, E. (2016). «Un decadente descubre al Greco: Santiago Rusiñol y la modernización de la vida cultural en Cataluña». A: GUERRERO, S. (ed.) (2016). *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos / Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, p. 225-235.
- TOMÁS, M. (1939). *Felipe II. Rey de España y monarca del universo*. Saragossa: Luz (2a ed.).
- TORMO Y MONZÓ, E. (s.d.). *Ribera en el Museo del Prado*. Barcelona: H. de J. Thomas, SA.
- Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza* (1940). Sant Sebastià: Editorial Española.
- UTRILLO, Miquel (s.d.). *Domenikos Theotokopulos (El Greco)*. Barcelona: Establiment Gràfic Thomas (2a ed.).
- VEGA INCLÁN, B. [marquès de la] (1927). *Turismo en España*. Madrid / Barcelona: Comisaría Regia del Turismo.
- VELÁZQUEZ VELÁZQUEZ, R. (2016). *Un duelo de labores y esperanzas. Don Francisco Giner en su centenario (1839-1915)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- VILANOU, C.; COLL-VINENT, S. (2014). «Jaume Balmes en el segle xx: entre el Noucentisme i el franquisme». *Analecta Sacra Tarraconensia*, núm. 87, p. 501-587.
- VILANOVA, F. (2013). «Luis de Galinsoga i els seus amics: cinc anys commemorant la liberación de Barcelona, 1940-1944». *Franquisme & Transició*, núm. 1, p. 79-123.
- XIRAU, Joaquín (1969). *Manuel B. Cossío y la educación en España*. Barcelona: Ariel.

Francisco Giner de los Ríos i la Institución Libre de Enseñanza van representar un motor de canvi pedagògic sense precedents a l'Estat espanyol. Considerat un dels intel·lectuals més importants del segle XIX, Giner va tenir una presència constant a Catalunya, que va deixar empremta en el moviment de renovació educativa i cultural de les primeres dècades del segle XX, i sobretot en els estudis de pedagogia de la Universitat de Barcelona. Els autors d'aquesta obra aprofundeixen en aspectes il·luminadors com ara el ressò de les *public schools* britàniques en l'ambient institucionista i el seu esperit col·legial, tutorial i esportiu; el nomadisme pedagògic i el culte a la natura que inspiraven les excursions per la serra de Guadarrama; l'estètica panteïsta i romàntica de Giner, i les seves relacions amb Machado i Gaziol; els ponts de diàleg entre Catalunya i Madrid, i, en especial, la influència educativa i editorial al Principat, estroncada pel franquisme, que va clausurar la Institución i va empresonar els mestres que s'hi havien format.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions