

Índice

Introducción.....	9
Encarnación Martínez Alfaro, Leoncio López-Ocón Cabrera y Gabriela Ossenbach Sauter	
La escuela y la renovación pedagógica en España en el primer tercio del siglo XX.....	19
Alejandro Tiana Ferrer y Gabriela Ossenbach Sauter	
Los orígenes del Instituto-Escuela: los grupos de niños de la Residencia de Estudiantes	47
Álvaro Ribagorda Esteban	
Los inicios de una acción educadora de la JAE en 1918	71
Leoncio López-Ocón Cabrera	
Educar y experimentar. Las ciencias en el Instituto-Escuela	97
Santos Casado de Otaola y Carmen Masip Hidalgo	
La enseñanza a través de las imágenes en el Instituto-Escuela.....	121
Santiago Aragón Albillos, Carmen López San Segundo y Francisco Javier Frutos Esteban	
La biblioteca del Instituto-Escuela. Sección Retiro	147
Encarnación Martínez Alfaro	

De la Institución Libre de Enseñanza al Instituto-Escuela. La Lengua y la Literatura en el Instituto-Escuela de Madrid	173
Mario Pedrazuela Fuentes	
El Instituto-Escuela y el ideal de arquitectura escolar.....	195
Francisco Javier Rodríguez Méndez	
Un colectivo de prestigio: el profesorado del Instituto-Escuela de Madrid	223
José Damián López Martínez y María Ángeles Delgado Martínez	
Las alumnas del Instituto-Escuela	249
María Poveda Sanz	
Los cuatro Institut-Escola de Catalunya	277
Salvador Domènech Domènech	
Modelo pedagógico y prácticas didácticas en el Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939).....	301
Alejandro Mayordomo Pérez	
El Instituto-Escuela de Sevilla	313
Carlos Algora Alba	
El uso didáctico del patrimonio histórico del Instituto-Escuela. Sección Retiro.....	327
Alfonso Marín Guallar, Lucía López Bisquert y Enrique Arjona Gallego	
Trayectorias vitales y profesionales de alumnos del Instituto-Escuela de Madrid.....	353
Leticia Cabañas Agrela	
Anexo. Relación de objetos expuestos	387
Autores	415

De la Institución Libre de Enseñanza al Instituto-Escuela. La Lengua y la Literatura en el Instituto-Escuela de Madrid*

Mario Pedrazuela Fuentes

De la Institución Libre de Enseñanza al Instituto-Escuela

En 1876 un grupo de profesores que fueron separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra, en lo que ha pasado a la historia como la segunda cuestión universitaria, fundaron la Institución Libre de Enseñanza (ILE) con el objetivo de crear un sistema educativo alternativo al oficial. Entre esos profesores que formaron parte de aquella primera ILE estaban Laureano Figuerola, que fue el primer presidente, Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda, Nicolás Salmerón, entre otros. Ante el atraso que veían en los métodos de enseñanza y una burocracia que más que facilitar la formación del alumno la entorpecía, buscaron una nueva forma de educar basada en la enseñanza como un todo, sin olvidar las características propias de cada etapa, teniendo siempre en cuenta un criterio educativo basado en la responsabilidad del alumno, la relación de afecto entre maestro y discípulo, el respeto al entorno humano y natural, la curiosidad por el conocimiento, etc.

La influencia que la ILE tuvo dentro del sistema educativo español en aquellos años de finales del siglo XIX fue más bien escasa, ya que se trataba de un único establecimiento en Madrid dedicado a la primera y la segunda

* Este trabajo forma parte del Proyecto de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad: HAR2014-54073-P, «Dinámicas de renovación educativa y científica en las aulas de bachillerato (1900-1936): una perspectiva ibérica».

enseñanza. Sin embargo, por sus aulas pasaron estudiantes que después ocuparon cargos relevantes en la sociedad española y su influencia ayudó a que el proyecto empezara a dar sus frutos. Gracias al trabajo realizado por la ILE, principalmente por Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, se produjeron en España en pocos años grandes avances en el campo de la ciencia y de la educación. La fecha clave de estos avances es 1907, con la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Once años después, en 1918, la JAE había creado una estructura y organización científica liderada por el Instituto de Ciencias Naturales y el Centro de Estudios Históricos, en el que también estaban la Residencia de Estudiantes y de Señoritas, y un sistema de becas para enviar a los jóvenes científicos y profesores españoles a los mejores centros de investigación y educativos del extranjero; toda esta organización situó a España en pocos años a un nivel científico cercano al de otros países europeos. Sin embargo, la JAE no había conseguido influir en el sistema educativo para, de la misma manera que se había hecho con la ciencia, modernizarlo, como fue el objetivo de la ILE. Había conseguido arrancar de la universidad la investigación científica y hacerla en parte autónoma de la burocracia universitaria, pero cambiar la estructura educativa era mucho más complicado pues estaba demasiado arraigada en la sociedad española.

El primer intento que hizo la JAE para intervenir en la organización de la enseñanza secundaria española fue el Instituto-Escuela, creado por el gobierno mediante el Real Decreto de 10 de mayo 1918, que iba a suponer «la iniciación modesta de la gran obra a realizar en la segunda enseñanza española». En el decreto, firmado por Santiago Alba, ministro por entonces de Instrucción Pública, se hacía un repaso a los continuos fracasos que habían supuesto las innumerables reformas educativas que se habían llevado a cabo hasta el momento, y se marcaba el atraso que la segunda enseñanza española llevaba con respecto a los modernos sistemas educativos que se estaban utilizando en otros países europeos. Por eso se proponía, en lugar de realizar una reforma profunda que ya se había comprobado que no daba resultados, hacer un ensayo en un único centro docente adecuando las reformas a las necesidades particulares de nuestra enseñanza, lo que resultaría más eficaz. Ese ensayo se tenía que hacer con el apoyo del Ministerio, pero también con la libertad necesaria para que el proyecto pudiera avanzar sin los obstáculos que la tradición y la burocracia pudieran ocasionar. Por ello,

la Junta para Ampliación de Estudios se ofreció para llevarlo a cabo, ya que era una institución pública con experiencia en la gestión científica, pero también en la educativa con los grupos escolares que habían creado en la Residencia de Estudiantes y en la de Señoritas.

Con la puesta en marcha del nuevo centro educativo se querían abordar «los problemas centrales y más delicados de la segunda enseñanza», tales como el bachillerato único o múltiple, los planes de estudios, los métodos y prácticas de enseñanza en cada materia, el sistema de promoción de los alumnos de un grado a otro, la realización de exámenes, el influjo moral de la acción educativa sobre los alumnos, la formación del carácter, la cooperación educativa con la familia, las relaciones con el entorno social y natural, el ejercicio físico, la higiene, etc. Problemas todos ellos con los que ya estaban familiarizados los hombres de la ILE, que en sus aulas habían buscado fórmulas para abordarlos y solventarlos de la mejor forma posible. En el prefacio, escrito por María de Maeztu, del libro *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Madrid*, se ofrecen algunas soluciones a esos problemas: selección de personal preparado, la exigencia máxima en el trabajo, clases poco numerosas, insistencia de varios años en cada materia enseñada, métodos de observación y de creación por el niño, trabajo manual, arte y juegos, actividades formativas; máxima convivencia entre maestros y alumnos; unión de la etapa primaria con la secundaria y la superior; formación de un espíritu corporativo que mantuviera el honor de la escuela.

Uno de esos problemas que había que solucionar era la búsqueda de métodos y prácticas de enseñanza adecuadas a los avances científicos que se habían producido en los últimos años en cada materia del conocimiento. En la enseñanza de la Lengua y la Literatura tuvieron muy presentes las reflexiones de Giner de los Ríos que puso en práctica en las clases de la ILE. Giner consideraba la enseñanza secundaria no tanto como una etapa previa a los estudios superiores, sino como un período de entidad propia que permitiera al alumno adquirir unos conocimientos bastante completos de cada una de las materias. Si a lo largo del siglo XIX la enseñanza de la Literatura se centraba únicamente en la retórica y la poética, es decir, en el aprendizaje de ciertas normas formales de la composición en verso y en prosa, los alumnos salían de los institutos sin conocer nada de los escritores más representativos de su país o del extranjero o sobre cómo se concibe la creación literaria. Esto se debía, según el fundador de la ILE, al tratar como contenidos

Giner consideraba la enseñanza secundaria no tanto como una etapa previa a los estudios superiores, sino como un período de entidad propia que permitiera al alumno adquirir unos conocimientos bastante completos de cada una de las materias.

diferentes la literatura y la retórica y poética, puesto que muchos autores y profesores no veían en la retórica la literatura sino una especie de iniciación práctica en las formas de composición. Pero la Literatura más que tratarse de una enseñanza práctica consiste en una enseñanza teórica que va acompañada de algunos ejercicios prácticos para que los alumnos aprendan composición. Como aprendizaje teórico, la Literatura debe organizarse bajo un plan científico si no se quiere limitarla a formar «copleros y pedantes». Mediante un estudio más teórico de la Literatura se podría educar la fantasía y el sentimiento del joven, así como despertar un pensamiento reflexivo (Pedrazuela, 2011a).

Los profesores del Instituto-Escuela de Madrid

El Reglamento de 18 de julio de 1918 que desarrolla el decreto fundacional del Instituto-Escuela establecía que la enseñanza de la lengua castellana se haría a tres niveles: preceptivo, literario e historia de la literatura, cuyos objetivos debían ser: el dominio del idioma como medio fiel y dócil de la expresión del pensamiento, y de la formación de un estilo personal y vigoroso; la educación del raciocinio utilizando el análisis lógico del lenguaje, y la educación del gusto mediante el conocimiento de obras selectas de la literatura patria y extranjera. Para enseñar estos contenidos, el Instituto-Escuela buscó profesores que conocieran sus métodos pedagógicos y fueran capaces de ponerlos en práctica. Parece ser que la búsqueda del catedrático no resultó fácil, pues hubo varios casos de renuncia.

Al primero al que se le ofreció el cargo de catedrático de la Sección de Letras fue a Narciso Alonso Cortés, de quien la JAE había publicado en 1916 su libro *Casos cervantinos que tocan a Valladolid*. Alonso Cortés renunció debido a «inevitables motivos que me impiden ausentarme de Valladolid».¹ Poco tiempo después consiguió una cátedra en la universidad de la ciudad pucelana. Para sustituirlo se nombró a Vicente García de Diego, que era catedrático en el Instituto de Zaragoza, y que tampoco llegó a hacerse cargo de las clases porque fue trasladado al Instituto Cardenal Cisneros de Madrid, donde realizó toda su carrera docente. Entonces se eligió a Eloy

¹ Expediente JAE/5-221. Carta de 3 de agosto de 1918. Archivo de la Residencia de Estudiantes.

Díaz-Jiménez, catedrático del Instituto de León; una vez nombrado renunció ante la imposibilidad de poder compaginar el cargo con sus trabajos de investigación: «Tengo el sentimiento de comunicar a V.E. que siendo incompatible el número de horas de trabajo que exige el Instituto-Escuela de 2.ª Enseñanza dado el gran número de sus alumnos, con las ocupaciones y trabajos científicos que no querría de ningún modo abandonar, me veo obligado a presentar la renuncia del cargo de catedrático de la Sección de Letras de dicho Instituto-Escuela para el que fui nombrado por R. O. de 2 octubre pasado».² Tras la renuncia de Díaz-Jiménez, se ofreció la cátedra a Miguel Herrero García, quien en julio de 1918, tras una charla con Hernández Pacheco, escribió a Menéndez Pidal para ofrecerse como profesor del Instituto-Escuela. Miguel Herrero ocupaba entonces la cátedra de Latín en el Instituto de Cuenca, a la que renunció para marchar a Madrid a tomar posesión de su nuevo puesto, para el que fue nombrado el 22 de noviembre de 1918. Dos años después se incorporaría también como profesor de Lengua y Literatura Samuel Gili Gaya, que procedía del Instituto de Huesca. Seguramente todas estas renunciaciones se debían a que el puesto de profesor en el Instituto-Escuela no suponía una plaza de trabajo fijo, dependía de si se cumplía con las expectativas y objetivos. Esta inseguridad hacía que aquellos profesores que ya tenían garantizada su plaza tuvieran dudas en cuanto al tiempo que iban a ejercer como profesores del Instituto-Escuela.

Esta forma de selección del profesorado provocó muchas reacciones en contra de la Junta para Ampliación de Estudios y en concreto contra su secretario, José Castillejo. Algunas de esas voces críticas surgieron de dentro de la propia JAE, como la de Américo Castro, quien era partidario de seleccionar a los profesores mediante oposición para evitar suspicacias con la Junta, pues ya habían existido bastantes en la creación del Instituto-Escuela: «Sólo nombrando a las gentes a luz del día —menos al director que es cargo administrativo de confianza de la Junta [Castro proponía como director a Manuel García Morente]—, se evitará la acusación de que el profesorado esté formado por paniaguados de la Institución. Llámese a personas de toda España, tengamos un poco de fe, y si sale un buen profesor —aunque tenga las uñas negras y no juegue al fútbol—, si sabe, que se le nombre. Luego,



Retrato de Miguel Herrero García.

² Expediente JAE/42-69. Carta de 12 de noviembre de 1918. Archivo de la Residencia de Estudiantes.

Dios dirá».³ A lo que le contesta Castillejo que en la Junta hay una postura unánime en contra de las oposiciones porque «no se puede llamar a oposiciones a un hombre a quien se va a decir a los 8 o 15 años que vuelva a su sitio porque no alcanza donde se desearía».⁴ Parece que la respuesta no le convenció a Castro, que a partir de entonces tuvo ciertas diferencias con Castillejo a causa del Instituto-Escuela, tal y como le cuenta a Federico de Onís, a quien le dice que ha dejado de ir por el Instituto-Escuela debido a un «combate áspero y diario con Castillejo», y en otra: «El cretino de Castillejo acabará por destruir el Instituto-Escuela y la Junta y todo lo que suponga mediana inteligencia».⁵



Retrato de Samuel Gili Gaya.

Gran parte de los profesores numerarios del Instituto-Escuela fueron nombrados de entre los catedráticos de instituto que la JAE seleccionó en función de diversos criterios, como su competencia científica y su orientación pedagógica. Para hacer esa selección se efectuaron consultas a los centros científicos que dependían de la JAE, como el Centro de Estudios Históricos. Por tal razón no ha de extrañar que fueran dos colaboradores de la Sección de Filología del Centro de Estudios Históricos los seleccionados para enseñar Lengua y Literatura en el Instituto-Escuela (Pedrazuela, 2014). Como hemos visto, fueron finalmente Miguel Herrero y Samuel Gili Gaya los profesores que se ocuparon de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el bachillerato, los dos vinculados de alguna forma con el centro que dirigía Menéndez Pidal.

En 1920 Samuel Gili Gaya fue trasladado por una orden de 8 de septiembre del Instituto de Huesca al Instituto-Escuela de Madrid. Era un joven catedrático de instituto de 28 años que desde 1916 estaba vinculado al Centro de Estudios Históricos, cuyas puertas le había abierto Américo Castro,

³ Carta de Américo Castro a José Castillejo, de 8 de junio de 1918. Castillejo, David (ed.). 1999. *Epistolario de José Castillejo, III (Fatalidad y porvenir, 1913-1937)*, pp. 388-390.

⁴ *Ibidem*, p. 391.

⁵ Las cartas se encuentran en el Archivo Federico de Onís en la Universidad de Río Piedras de Puerto Rico (hay una copia en la Residencia de Estudiantes) y son de 2 de noviembre de 1922 y 19 de septiembre de 1929, respectivamente.

profesor suyo en la Universidad Central. En sus primeros años de becario del Centro de Estudios Históricos Gili Gaya, quien tras iniciar estudios de Farmacia en Barcelona se trasladó a Madrid para terminar sus estudios de Filosofía y Letras, colaboró en el Laboratorio de Fonética de Tomás Navarro Tomás, donde realizó «diferentes ensayos con objeto de determinar las diferencias que aparecen en la explosión de las oclusivas, motivadas, entre otras causas, por el acento y por los sonidos vecinos». Ese contacto con la fonética experimental se materializó poco después en algunos de sus primeros artículos en la *Revista de Filología Española* sobre las oclusivas, y en la tesis doctoral que defendió en 1922 sobre los elementos influyentes en la entonación española.

Asimismo, a partir de 1918 empezó también a trabajar en la Subsección de Estudios Lingüísticos, recogiendo fichas para el magno proyecto de lo que se conocería como Tesoro Lexicográfico. Fue en el año siguiente, en 1919, cuando dejó de ser becario del Centro de Estudios Históricos, pues a su tercer intento consiguió una plaza de catedrático de Instituto en Baeza, lugar en el que estuvo pocos meses y donde coincidió con el catedrático de Francés Antonio Machado. Se trasladó enseguida a Huesca cerca de su familia que se encontraba en Lérida. En esa ciudad aragonesa duró solo un curso escolar pues, como se ha comentado anteriormente, la JAE lo reclamó en septiembre de 1920 para formar parte del claustro del Instituto-Escuela de enseñanza secundaria de Madrid. En este establecimiento educativo pasó los mejores años de su vida como docente, desplegando su talento educativo durante dieciséis años: «Aquel trabajo decidió el rumbo de mi vida: ya no quise ser desde entonces más que maestro, nada más y nada menos que maestro. Mi actividad restante [...] pasó a ser lateral, añadida a mi ilusión de educador» (Vila Rubio, 1992).

Una de sus alumnas, Carmen Castro, la hija de Américo Castro, y a partir de 1936 esposa y colaboradora del gran filósofo Xavier Zubiri, recuerda cómo eran las clases de Gili Gaya:

Desde el primer día de clase me convertí en admiradora agradecida de Gili y Gaya [...]. Su inteligencia clarísima hizo apasionante el estudio de la sintaxis castellana y consiguió que nuestro idioma nos diera a cada alumno su destello: aprendimos que de esta sintaxis compleja y nada fácil de manejar, procede el don estupendo del castellano para ajustarse como piel tersada a la idea o al concepto, según la exigencia impuesta por Virginia Wolf al lenguaje.

Y continúa así Carmen Castro sus reflexiones sobre las cualidades de ese maestro:

El arma docente suprema de don Samuel era el trazo de su lápiz rojo. Durante cuatro años consecutivos corrigió nuestros ineludibles y semanales ejercicios de redacción. Un trazo rojo suyo señalaba tanto lo que era una falta como lo que era un acierto. Aciertos y faltas se exponían luego en clase, se impugnaban, se justificaban y aun se defendían. Nuestro escribir, a fuerza de volver sobre lo escrito por nosotros, ganaba sobriedad, se iba haciendo preciso; también más claro y más nuestro (Castro, 1976, en Vila, 1992: 510-511).

Tanto Gili Gaya como Miguel Herrero fueron becados por la Junta para Ampliación de Estudios para estudiar el funcionamiento de la segunda enseñanza en otros países. Samuel Gili Gaya fue becado en el curso 1929-1930 para impartir clases en diversas instituciones educativas de Puerto Rico (como la High School de Mayagüez, y las Universidades Central de San Juan y la de Río Piedras) y en el verano de 1930 en el norteamericano Middelbury College. Como resultado de su estancia en la isla antillana y de sus observaciones sobre su sistema educativo elaboró un informe para la JAE titulado *La enseñanza secundaria en Puerto Rico*.

Por su parte, Miguel Herrero García, profesor de Latín en el Instituto de Cuenca y que fue nombrado profesor del Instituto-Escuela gracias a la intervención de Ramón Menéndez Pidal, recibió varias becas para viajar a Francia y Suiza para comprobar cómo se enseñaba la Lengua y la Literatura en esos países (Marín Eced, 1991: 146).⁶

Desde que se incorporó al Instituto-Escuela, Miguel Herrero mantuvo una relación estrecha con el secretario de la Junta para Ampliación de Estudios, José Castillejo. Fruto de esa relación y del trato algo especial que tenían los profesores del Instituto-Escuela en lo que a la concesión de pensiones en el extranjero se refiere, le fue concedida en 1920 una para una estancia de varias semanas en Ginebra y otra para todo el curso 1920-1921 en París. En estos viajes el profesor de Literatura quería conocer los modelos

⁶ Véase la biografía de Miguel Herrero, escrita por Mario Pedrazuela, en JAE Educa. Diccionario de profesores de instituto vinculados a la JAE <http://ceies.cchs.csic.es/?q=content/herre-ro-garc%C3%ADa-miguel>.

pedagógicos que utilizaban en estos dos países. Según expone en una carta que envió a Castillejo, el 29 de mayo de 1920, quería ir a la capital francesa, además de para aprender francés, para «examinar los cuadernos de trabajo de los alumnos, las bibliotecas escolares, los manuales, y estudiaría los temas de composición, el contenido gramatical y de literatura».⁷

Las estancias de Miguel Herrero en Suiza y en Francia dieron lugar a un intenso debate sobre la pedagogía que mantuvo por carta con José Castillejo. En Suiza entró en contacto con Claparède, de quien leyó *Méthodologie de L'Enseignement Moyen*; también oyó a Collard, y conoció los métodos de la Escuela Normal de Ginebra, basados en el paidocentrismo, es decir, en la educación en lugar de la instrucción, la observación, el razonamiento asociativo, la autodisciplina... Allí encontró el ideal de su sistema educativo, distinto del que Castillejo le había mostrado a través del Instituto-Escuela. De ahí el choque que se produjo entre los dos debido a las visiones distintas que tenían.

En París, en donde estuvo el curso 1920-1921, no consigue comprender su sistema de enseñanza, y así se lo escribe a Castillejo, pues para él «la enseñanza francesa es la expresión más alta de la escuela antigua, de la pedagogía apriorística [...] sin haber atravesado nunca la puerta de un laboratorio de psicología experimental. Para esta escuela, el niño es un vaso que hay que llenar, y todo su método se reduce a tasar mecánicamente la cantidad de materia que día a día hay que embeber en el ánimo de un niño».⁸ Castillejo no estaba de acuerdo con la visión que le ofrecía Herrero; para el secretario de la JAE «la enseñanza secundaria francesa, llena de defectos como está, es hoy acaso la primera del mundo. Y usted no puede tener autoridad para criticarla hasta ser capaz a) de entenderla, b) de crear otra mejor».⁹ Así que le recuerda la razón por la que la JAE lo había enviado a París:

Usted fue a Francia con una misión muy concreta: aprender el modo como allí se enseñan la lengua y la literatura maternas. Ese método puede a usted parecer defectuoso; pero por el momento nos contentaríamos con que usted supiera enseñar el español como los buenos maestros franceses el francés. Nos

⁷ Carta de Miguel Herrero a José Castillejo, Madrid, 29 de mayo de 1920. David Castillejo (ed.), *Epistolario de José Castillejo, III (Fatalidad y porvenir, 1913-1937)*, 1999, p. 436.

⁸ Carta de Miguel Herrero a José Castillejo, París, 5 de febrero de 1921, *ibidem*, p. 462.

⁹ Carta de José Castillejo a Miguel Herrero, Madrid, 1 de febrero de 1921, *ibidem*, p. 461.

En Suiza Miguel Herrero entró en contacto con Claparède, de quien leyó *Méthodologie de l'Enseignement Moyen*, y conoció los métodos basados en la educación en lugar de la instrucción, la observación, el razonamiento asociativo, la autodisciplina...

«Hoy no existe ningún país que enseñe a manejar su lengua nacional con la soltura, con la elegancia y precisión de Francia, por lo cual ese método es imitado en las escuelas alemanas... y desean inspirarse en él las escuelas inglesas, americanas...».

contentamos porque en eso Francia está a la cabeza del mundo. Hoy no existe ningún país que enseñe a manejar su lengua nacional con la soltura, con la elegancia y precisión de Francia, por lo cual ese método es imitado en las escuelas alemanas muy de cerca, y lo admiran y desean inspirarse en él las escuelas inglesas, americanas. [...] Mi consejo sería que concentrara usted su esfuerzo en aprender la enseñanza de la lengua y la literatura, sea por el método francés o por otro que usted halle mejor y que viniese usted el curso próximo al I.E [Instituto-Escuela] para aplicarlo. Si los chicos salen manejando el castellano y conociendo nuestros clásicos como los chicos de los liceos franceses, yo diré que el sistema de usted es por lo menos tan bueno como el de Francia.¹⁰

A Miguel Herrero el sistema francés de la enseñanza del Latín no le convenía porque «el primer cuarto de hora leen, el segundo traducen y el tercero cantan, y el maestro le afirma que así pasa escrupulosamente todos los días».¹¹ A regañadientes, aceptó el mandato de Castillejo: «Conforme en absoluto en volver al IE el próximo curso. Desde luego, yo nunca emplearé el método francés, entre otras razones porque ahí es imposible. Ni el Instituto, ni las familias, ni el ambiente público lo consienten. Yo me esforzaré por hacer lo mejor que yo pueda hacer».¹²

Aunque sea un poco larga, me permito transcribir aquí una carta que le escribe Luis Álvarez Santullano a Castillejo, en la que le explica de forma clara el pensamiento pedagógico de Miguel Herrero:

Anoche pude hablar despacio con Herrero. Se trata sencillamente de un caso de ruralismo mental, explicable. Herrero estaba en su instituto provinciano, haciendo enseñanza dogmática, la que él tenía dentro por sus estudios en el Seminario. Cuando llega al Instituto-Escuela se encuentra con un ensayo flexible y atrevido. Esto le desorienta y aún más el consejo insistente de usted: la literatura y la lengua se enseñan como la carpintería, haciendo. Herrero confiesa que no lo entendía. Sale al extranjero, va a Suiza, habla con Claparède, lee su libro, se asoma a su escuela y entonces comienza a creer que usted tiene razón y que en el mundo hay más. Pero, viene a París, donde según le dicen se ha

¹⁰ Carta de José Castillejo a Miguel Herrero, Madrid, 20 de febrero de 1921, *ibidem*, pp. 476-477.

¹¹ Carta de Miguel Herrero a José Castillejo, París, 5 de febrero de 1921, *ibidem*, p. 464.

¹² Carta de Miguel Herrero a José Castillejo, París, 28 de febrero de 1921, *ibidem*, p. 479.

llegado a la suma perfección, y otra vez se queda perplejo al ver que este tipo de enseñanza no cuadra con las orientaciones metodológicas del Instituto-Escuela y de Claparède. Y en vez de aplicarse sencillamente a estudiar la manera francesa y los caminos por donde llegan a un resultado admirable, se irrita y hasta llega a negar estos resultados, que, para Herrero, se reducen a saber de memoria unos párrafos de Molière.¹³

A pesar de estas discrepancias pedagógicas que mantuvo con José Castillejo, Miguel Herrero fue becado de nuevo por la JAE en dos ocasiones, en los cursos 1925-1926 y 1926-1927, para ir a la Universidad de Cambridge, invitado por el rector de la universidad inglesa J. A. Kirkpatrick, gracias al consejo de Menéndez Pidal. A partir de 1930, Miguel Herrero pasó a enseñar Latín en el Instituto-Escuela.

Métodos de enseñanza de la Lengua y la Literatura en el Instituto-Escuela de Madrid

La formación del bachillerato comprendía seis años, desde los 11 a los 17 años, y las clases de Lengua y Literatura se enseñaban una hora al día, dependiendo del curso. Los objetivos que se fijaban en esas clases eran: a) dar hábitos de expresión oral y escrita del pensamiento en la lengua materna; b) facilitar un conocimiento mínimo del mecanismo gramatical indispensable para el estudio de otras lenguas; c) favorecer, junto con las demás enseñanzas artísticas, el desarrollo de los sentimientos estéticos, y despertar en lo posible las vocaciones literarias; d) proporcionar el conocimiento directo de las obras más importantes de nuestra literatura y de las líneas generales de su evolución histórica.¹⁴ Para lograr estos objetivos, en cada uno de los seis cursos el método de enseñanza estaba basado en el desarrollo del aprendizaje de la redacción, de la gramática y vocabulario, y de la literatura.

¹³ Carta de Santullano a José Castillejo, París, 6 de abril de 1921, *ibidem*, p. 484.

¹⁴ Junta para Ampliación de Estudios. *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (Organización, métodos, resultados)*, Madrid, 1925, pp. 146-163. Fueron los dos profesores, Miguel Herrero y Samuel Gili Gaya, los encargados de redactar los métodos de enseñanza utilizados en las clases de Letras.

Con los ejercicios de redacción se buscaba que el alumno se ejercitase en la capacidad de expresarse y de reflejar por escrito sus pensamientos. Se practicaba en todos los grados, durante una hora semanal. El profesor enunciaba el tema que estaba graduado según las edades; se comenzaba por narraciones sencillas o de episodios vividos, y se pasaba a cuestiones críticas o históricas en las que los estudiantes tenían que poner de manifiesto los conocimientos adquiridos. Junto a temas literarios se alternaban cartas comerciales, familiares, incluso reglamentos de juegos. Se dedicaba una clase a corregir los trabajos, porque se entendía que así surtían mayor efecto las correcciones que si se entregaban de forma individual. El profesor hacía las correcciones con cierto tino para no dejar en ridículo a los alumnos ante sus compañeros. Se hacía hincapié en las faltas más graves para no abrumar al estudiante por un número excesivo de errores, aunque a medida que se avanzaba en los cursos se hacían más exigentes. Tampoco se quería hacer una corrección excesiva porque se quería respetar la capacidad individual de expresarse de cada alumno, de ahí que el profesor llamaba la atención sobre frases oscuras o que fueran manifiestamente incorrectas. Estos ejercicios de redacción, unidos a los resúmenes y a los apuntes que tomaban los estudiantes en clase, los acostumbraban al uso del lenguaje escrito en aspectos distintos de la vida.

La gramática era una materia que por su carácter abstracto no era de las preferidas por los estudiantes. Por esta razón, en el Instituto-Escuela se decidió reducirla al mínimo indispensable para los bachilleres que no querían especializarse en Letras, y graduar los conocimientos gramaticales para que el alumno no se sintiera superado por la asignatura. Para ello, en lugar de hacer explicaciones teóricas, el contenido gramatical se iba deduciendo a partir del libro de lectura. El profesor preparaba un fragmento del libro con el que conducía el pensamiento del alumno hacia determinados conceptos gramaticales. Ellos apuntaban en su cuaderno el nuevo concepto que habían aprendido, de tal modo que al final del curso tenían un resumen gramatical escrito por ellos mismos, que se iba ampliando cada nuevo curso.

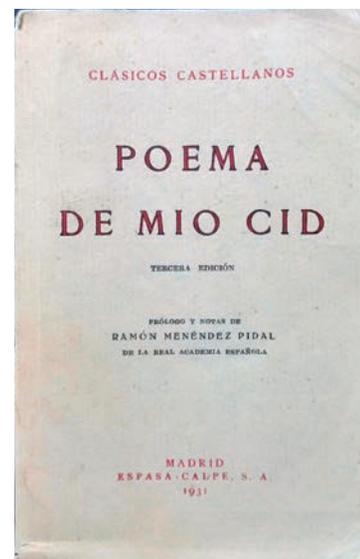
Además del comentario gramatical, el profesor también explicaba el significado de las palabras desconocidas, y realizaba una síntesis oral del fragmento leído junto a la explicación artística del mismo. Para facilitar el trabajo, los alumnos usaban siempre el diccionario en las clases, tanto en los ejercicios de composición como de lectura.

La enseñanza de la Literatura estaba graduada según los diferentes cursos. En los dos primeros años, los conocimientos literarios seguían un desarrollo histórico. El profesor leía fragmentos breves (de unos quince minutos) de romances, cuentos, fábulas, etc., textos que buscaban despertar la sensibilidad de los estudiantes. También se solía escoger que fueran representativos de la tradición literaria española (el Cid, los Infantes de Lara, don Quijote, etc.). Estas lecturas permitían además que los alumnos relataran al profesor los fragmentos leídos, lo que suponía un buen ejercicio de composición oral. Además, dos veces por semana, recitaban de memoria poemas de autores contemporáneos.

En el primer curso el profesor leía en clase romances de ciclos legendarios (el Cid, los Infantes de Lara, Fernán González); fábulas y cuentos (Samaniego, Iriarte, Andersen, Grimm), y poemas homéricos. También el *Poema de Mio Cid* (en la edición de los Clásicos Castellanos de Calpe, la de Menéndez Pidal); episodios sueltos de la novela picaresca; teatro (Lope de Rueda, Juan de Timoneda y alguna comedia de Lope de Vega, escogida entre las que tuviesen relación más visible con el romancero).

En segundo curso, los romances que se leían eran moriscos, novelescos y artísticos (Duque de Rivas, Zorrilla), con el objetivo de añadir a lo narrativo algunos elementos descriptivos y sentimentales, para ampliar el campo de la sensibilidad estética de los alumnos. Se incluían también narraciones de tipo histórico (los *Episodios nacionales* de Galdós y la *Crónica general*). La lectura de poemas, que se escogían de la antología de Marcelino Menéndez Pelayo *Las cien mejores poesías líricas en lengua castellana*, se aprovechaba para enseñar a los alumnos nociones de métrica.

La lectura individual de libros se comenzaba en el 3.º curso. Una hora a la semana se dedicaba a que los alumnos leyesen sus libros. Mientras unos leían, aquellos que habían terminado su lectura le contaban al profesor el contenido del libro en una charla aparte. En ella, el profesor le explicaba al estudiante las características principales de la obra, la situaba en el contexto de la época y del autor. Finalizada la charla, el estudiante escribía en su cuaderno un resumen de la conversación mantenida con el profesor. Cada alumno tenía la obligación de leer diez libros entre las obras capitales de la literatura. Algunos se limitaban al mínimo exigido, sin embargo otros llegaban a leer hasta cuarenta títulos por curso. Además, en este año se iniciaba el estudio de la historia de la literatura, con unos apuntes breves en los que



Portada de la edición del *Poema de Mio Cid*, por Ramón Menéndez Pidal, Madrid, Espasa Calpe, 1931.

se daban ideas generales sobre las siguientes etapas de la literatura: literaturas orientales, clásicas, Edad Media, Renacimiento, siglo XVII, siglo XVIII, Romanticismo, literatura contemporánea.

En tercer curso, y también en cuarto, se hacía hincapié en la lectura de obras del Siglo de Oro porque permitía enseñar al alumno arcaísmos del lenguaje y otras peculiaridades lingüísticas, lo que suponía una oportunidad para ampliar los conocimientos gramaticales. Se aprovechaba también para ofrecer explicaciones someras sobre etimologías y transformaciones semánticas, de tal forma que al final del curso los estudiantes tuvieran una impresión del proceso evolutivo del lenguaje. No se desaprovechaba tampoco la oportunidad que estas lecturas brindaban para comentar las costumbres, ambiente social y tendencias literarias que aparecían en los textos leídos.

A partir de tercer curso se introducía también en la relación de libros que tenían que leer obras de los principales autores extranjeros (Dante, Shakespeare, Molière o Goethe, etc.), y así el alumno lograba tener una cultura literaria amplia y no reducida únicamente a la española.

En los dos últimos cursos, quinto y sexto, las clases de Literatura se dividían en clase general para alumnos de Ciencias y Letras, y clase especial para alumnos de Letras. En el quinto curso, las primeras estaban dedicadas por un lado a una clase práctica en la que el estudiante tenía que escribir en su cuaderno acerca del tema propuesto por el profesor, quien planteaba temas que obligaran al alumno a usar sus conocimientos literarios, y, por otro, una clase teórica dedicada al comentario del libro y a escribir un pequeño ensayo sobre historia de la Literatura a partir de las lecciones que daba el profesor en clase. La clase especial dedicaba una hora al estudio de la Lengua española y otra al de la Literatura, siguiendo un detallado programa que incluía gramática histórica, fonética y morfología. Además, los estudiantes tenían que preparar en casa cuatro versos del *Cantar de Mio Cid* para cada día de clase. Esos versos de la lengua medieval servían para la explicación de las cuestiones lingüísticas.

En cuanto a la literatura, los alumnos tenían la obligación de leer treinta obras a lo largo del curso, principalmente de los siglos XVI y XVII. Las lecturas se hacían en casa y se redactaba una impresión crítica sobre cada una. Las obras que leían eran: Lope de Vega, *La moza del cántaro*, *Fuente Ovejuna*; Guillén de Castro, *Las mocedades del Cid*; Tirso de Molina, *El condenado por desconfiado*, *La prudencia en la mujer*, *El vergonzoso en palacio*; J. R. de

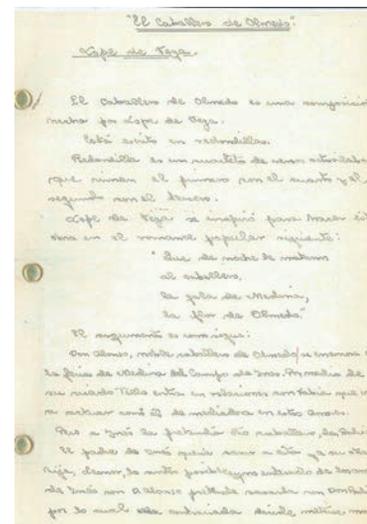
Alarcón, *Los pechos privilegiados*; F de Rojas, *García del Castañar*; Calderón de la Barca, *La vida es sueño*, *El alcalde de Zalamea*; Cervantes, *El Quijote*, *Rinconete y Cortadillo*; *El Lazarillo de Tormes*; Espinel, *Vida de Marcos de Obregón* (algunos capítulos); poesías místicas recogidas en *Las cien mejores poesías*; Santa Teresa de Jesús, *Obras escogidas* (Biblioteca Universal); Garcilaso, *Poesías*; otros poetas del Siglo de Oro a elección del alumno; Góngora, letrillas, romances y fragmentos de las *Soledades*; Quevedo, *Trozos escogidos* (Colección de Calleja).

Las lecturas se interrumpían en el mes de mayo para que los alumnos pudieran dedicar las últimas semanas del curso a la realización de un trabajo de investigación sobre un tema que ellos mismos elegían. A partir de ese momento las clases se dedicaban a que cada estudiante diera cuenta de su trabajo y consultara con el profesor las dudas que le podían surgir. Para hacernos una idea del nivel de los trabajos realizados podemos ver los presentados en el curso 1922-1923: «Estudios de las obras satíricas de Quevedo»; «Lesage y la novela picaresca española»; «El petrarquismo en la literatura española del Siglo de Oro»; «El sentimiento del paisaje en nuestros líricos de los siglos XVI y XVII»; «Estudio del teatro de Moreto»; «Góngora y su evolución artística»; «Estudios de *El licenciado Vidriera*»; «Historiadores de Indias».

El último curso, con alumnos de 16 y 17 años, la clase especial de Letras dedicaba una hora al estudio de la sintaxis española, para lo que se utilizaba el libro de Rafael Lenz, *La oración y sus partes*. En las lecturas, además de los autores de los siglos XVI y XVII, se añadían aquellos contemporáneos más relevantes para fijar las tendencias literarias del momento. El último trimestre del curso, debido al mayor dominio que tenían los jóvenes de la lengua medieval, se dedicaba a la lectura y comentario de seis obra medievales.

La Biblioteca Literaria del Estudiante

Muchos de los libros que los alumnos leían en clase procedían de la Biblioteca Literaria del Estudiante. Aunque ya nos hemos ocupado en otros artículos sobre ella (Pedrazuela, 2011b), no podemos dejar de hacer aquí una referencia a esta colección creada por la Junta para Ampliación de Estudios para los estudiantes del Instituto-Escuela. En los primeros cursos tenían un



Cuaderno de Literatura del alumno Andrés Carballo Picazo, 5.º curso de Bachillerato, curso 1933-1934.