

# LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO- ESCUELA A TRAVÉS DE CUADERNOS DE ALUMNOS (1918-1936)

Alba Fernández Gallego  
*Universidad Complutense de Madrid*

“Un maestro inglés, Mr. Arthur Baker, contaba no hace mucho que un manual muy popular en las escuelas de su país empieza de este modo: «La Historia nos enseña quiénes han sido reyes y reinas y cuándo murieron». Con razón añade Mr. Baker que los niños nutridos en este manual podrían llegar a saber gran número de pormenores insignificantes, «pero no llegarán nunca a tener un concepto, *v. gr.*, del carácter general y las consecuencias de la Reforma»<sup>1</sup>.

## **La enseñanza española en el contexto de un debate europeo**

La primera legislación sobre educación promulgada en España vio la luz en 1821, durante el Trienio Liberal. El Primer Reglamento general de Instrucción Pública sentó las bases de la enseñanza española para todo un siglo, haciendo constar el carácter público y gratuito de la misma<sup>2</sup>. Sus disposiciones no llegaron a aplicarse debido al retorno absolutista en 1823, pero comenzó entonces un periodo de discusión en torno a la enseñanza de la historia que se prolonga hasta nuestros días. Sin embargo, no fue hasta las últimas décadas del siglo XIX cuando este debate se aproximó a las nuevas teorías que sobre la enseñanza de la historia se extendían por Europa. Fueron los regeneracionistas y los pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza los que profundizaron en la metodología de la enseñanza de la historia, y fueron ellos los que hicieron el esfuerzo de introducir las nuevas corrientes de pensamiento que iban surgiendo entonces en Francia, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y Bélgica.

Los cambios que habían desencadenado en Europa la Revolución Industrial y la consolidación del liberalismo burgués habían hecho patente la necesidad de renovación del pensamiento pedagógico europeo, que debía adaptarse a los desafíos sociales que estos planteaban. Aparecieron así las llamadas escuelas nuevas, que surgieron en Inglaterra en 1889, más de una década después de que lo hiciera la Institución Libre de

Enseñanza en España. En ellas se intentó proporcionar a los alumnos una educación integral que pusiera el acento no solo en el aprendizaje intelectual, sino que dedicara también una importante atención a la formación física, estética y moral del individuo. La memoria pasaba a un segundo plano, primando la experimentación y la razón. Se intentaba potenciar una libertad moral que generara desde dentro del individuo la norma individual y social de comportamiento que debía ser conquistada a través del mérito personal<sup>3</sup>. Otros países como Francia, Alemania, Suiza o Estados Unidos siguieron pronto los mismos pasos. Estos modelos de educación no eran desconocidos en España, donde pensadores y pedagogos cercanos al mundo institucionista compartían los mismos ideales.

Las deficiencias que en el terreno educativo tenía España desde hacía tiempo venían haciéndose patentes por la alta tasa de analfabetismo, la mezquindad de medios materiales, la falta de vocación y de formación del profesorado, la gran dependencia ideológica de la Iglesia católica o la preponderancia de la educación privada sobre la pública<sup>4</sup>. Este desalentador panorama de la educación en España y episodios como la restricción de libertad de cátedra en la universidad, con la segunda cuestión universitaria, impulsaron a un selecto grupo liderado por Francisco Giner de los Ríos a crear la Institución Libre de Enseñanza en 1876, un primer y tímido intento de comenzar la lucha por la modernización en la educación. Aspiraba este grupo a una España laica, tolerante y abierta a Europa.

Tanto regeneracionistas como institucionistas compartieron ideas pedagógicas, basadas en una moral humanista, en el cultivo de un espíritu crítico, el rigor científico, el amor a la naturaleza, el cosmopolitismo o los valores ético-morales, la autonomía personal y la tolerancia, concediendo una importancia trascendental a la educación para el progreso del país. Gracias al esfuerzo de muchos de ellos pudieron ponerse en marcha las primeras medidas de modernización educativa, incluso fuera del ámbito de la Institución Libre de Enseñanza, como demuestra la creación, en 1882, del Museo Pedagógico Nacional, dirigido por Manuel Bartolomé Cossío; la Comisión de Reformas Sociales fundada en 1883, dirigida por Gumersindo Azcárate; o el Ministerio de Instrucción Pública en 1900<sup>5</sup>. Giner de los Ríos y los pedagogos de la ILE no tenían mucha fe en la capacidad de los decretos gubernamentales para solucionar por sí solos el problema educativo, para ellos solo la puesta en marcha de proyectos concretos sería capaz de hacer realidad esa reforma.

La reforma de la enseñanza de la historia en la educación universitaria había venido materializándose desde mediados del siglo XIX en los distintos países europeos. Así, las facultades de Filosofía de Alemania fueron las primeras que iniciaron el progreso de la enseñanza en sentido experimental<sup>6</sup>, creando los llamados seminarios históricos, que ofrecían especialidades al conocimiento y crítica de las fuentes y de las llamadas ciencias auxiliares de la historia. En Francia el gran desarrollo de la segunda enseñanza proporcionó a la superior una independencia casi absoluta, permitiendo que se formase un carácter propio y un programa especial donde no hacía falta volver a procurar a los alumnos un conocimiento de cultura general. Se esperaba del alumno que dedicase su trabajo en la Facultad a su iniciación en métodos científicos, haciendo uso de los autores destacados en los distintos campos, y llevando a cabo una investigación individual de temas específicos.

En España, todavía en la última década del siglo XIX Rafael Altamira presentaba una visión totalmente pesimista de la situación universitaria en España: “el abandono en que esta se halla es tan deplorable y absoluto, que sólo resta, como consuelo, la consideración de que la reforma no ha de encontrar organismos viejos que la repugnen; porque, en realidad, no existen ni malos ni buenos”<sup>7</sup>. En las facultades de Filosofía y Letras solo se impartían dos cursos de historia universal y uno de historia crítica de España. Las lecciones se basaban en la memorización de apuntes y libros de texto que no eran sino mera repetición o ampliación de lo estudiado en la escuela. No se manejaban fuentes ni se llevaban a cabo estudios auxiliares. Se hizo patente la necesidad de un cambio en el programa universitario. Este no sería eficaz si no venía acompañado de un profundo cambio en la enseñanza secundaria, puesto que la superficialidad de las clases impartidas venía muchas veces impuesta por el bajo nivel con que los alumnos llegaban a la universidad.

El debate sobre la reforma educativa se engloba en otro de mayores dimensiones: la necesidad de sacar a España de su atraso con respecto a Europa y de llevar a cabo una modernización del país. Apareció un movimiento de europeización en el que, ante las resistencias del tradicionalismo contrarias a las influencias del extranjero, una serie de pensadores comenzaron a señalar la importancia de Europa como una solución a los problemas de España. La Junta para Ampliación de Estudios (JAE) fue una de las primeras en desarrollar un sistema científico capaz de traer modernidad y progreso a España mediante la puesta en marcha de un programa científico y tecnológico que permitiese garantizar un futuro próspero y que dejase atrás el lastre que suponía el

dogma religioso<sup>8</sup>. Eran partidarios de la modernización a través de la ciencia, acompañada de un fuerte contenido moral y cívico. La mejora de la educación supondría una reforma social que mejoraría el país, pero esto era inseparable de la acción del Estado, quien tendría el poder para crear los nuevos centros<sup>9</sup>.

### **El Centro de Estudios Históricos, el impulso de una nueva forma de hacer la Historia**

En el seno de la JAE se creó, en 1910, el Centro de Estudios Históricos (CEH), institución que dio un impulso decisivo, en la sociedad española del primer tercio del siglo XX, a la profesionalización del quehacer historiográfico, la internacionalización de la historiografía española y la proyección social del trabajo de los historiadores. Decenas de investigadores se formaron allí en la investigación, contribuyendo con sus trabajos a la renovación de las prácticas de trabajo de los humanistas y científicos sociales españoles. Se fomentó la investigación de fuentes y se organizaron misiones científicas, excavaciones y exploraciones para el estudio de monumentos, documentos, dialectos, folklore, instituciones sociales, y, en general, cuanto pueda ser fuente de conocimiento histórico.

La situación de las Humanidades en España era tan crítica que, a mediados de 1910, el conde de Romanones, ministro de Instrucción Pública, llegó a plantear la supresión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid<sup>10</sup>. Los intelectuales que formaron parte del CEH se comprometieron con las iniciativas que sobre reforma educativa habían venido planteándose. Dejaron así su huella en transformaciones que se produjeron en la enseñanza superior, media, del español para extranjeros e informal.

Fue en el CEH donde se incorporaron las prácticas y las tendencias dominantes en la historiografía europea, sobre todo alemana y francesa, buscando una forma propia de entender España, y con el fin de que ayudaran a transformar tanto la estructura educativa como las ideas culturales y científicas del momento. El retraso con respecto a Europa en lo que a la práctica histórica se refiere provocó el surgimiento de reacciones al respecto, con el deseo de impulsar un cambio, lo que se ha llamado “regeneracionismo de cátedra”. El Centro de Estudios Históricos trató de impulsar los trabajos históricos que mejor contribuyeran a la formación de una especie de nacionalismo científico, capaz de ofrecer soluciones prácticas a los desafíos que

plantearon la crisis del 98 y la creciente fuerza de los nacionalismos periféricos. Mediante la divulgación de una historia que pudiera transformar a un público culto y la producción de una historia nacional de España pretendieron y lograron ponerse a nivel europeo<sup>11</sup>. A finales del siglo XIX el panorama historiográfico español podía caracterizarse por dos rasgos bien definidos: en primer lugar, gracias al regeneracionismo había tenido lugar una tímida profesionalización del oficio de historiador; en segundo lugar, el tema que casi monopolizaba las discusiones de los historiadores españoles era explicar las causas de la decadencia española.

En este contexto empezaron a perfilarse dos posturas enfrentadas: la de krausistas y regeneracionistas, representada por Joaquín Costa, Manuel Sales y Ferrer o Rafael Altamira, impulsores de un espíritu renovador, y la de Marcelino Menéndez Pelayo<sup>12</sup>, que quiso hacer ciencia desde el catolicismo. Menéndez Pelayo advirtió del peligro de deshumanización que el positivismo podía entrañar, y se caracterizó por fundir tres tradiciones en su práctica erudita: el clasicismo, el romanticismo y el cristianismo. Por otra parte, con la incorporación del positivismo, la aportación de Rafael Altamira en torno a la historia de la civilización y las investigaciones históricas de Ramón Menéndez Pidal enriquecieron el desarrollo de la historiografía española al iniciarse el siglo XX. Los eruditos cercanos a la ILE prefirieron incorporar aquellas prácticas historiográficas europeas que pudieran ser útiles para su proyecto regeneracionista, se produjo el encuentro entre: krausismo, positivismo, darwinismo y las teorías de Spencer. Resultado de esa síntesis fue el krausopositivismo.

Rafael Altamira fue el gran representante de la historiografía española del momento y su mayor impulsor a través del CEH. No solo adoptó los principios regeneracionistas, sino que quiso desarrollar un nuevo modelo pedagógico de enseñanza de la historia, cambiando el modo en que esta materia se había impartido hasta entonces en España. Adoptó la idea gineriana de la distinción entre una “historia externa” (política tradicional) y una “historia interna” (donde se tratan temas de la vida social, económica, religiosa, artística y de mentalidades). El sujeto de la historia es para Altamira el pueblo como nación, lo que no implica que se dejen por ello de considerar algunas individualidades. Estima que el proceso histórico se desarrollaba a través de la acumulación de estados indefinidos de evolución<sup>13</sup>.

Altamira fue partidario de seguir un método científico basado en la crítica histórica y el examen de fuentes, aunque pretende ir más allá introduciendo la crítica psicológica como medio para descubrir las categorías y relaciones que guían los

procesos históricos del pueblo nación. Trazó las grandes líneas de la historiografía española que, inmediatamente, el CEH desarrolló gracias a la tarea de Ramón Menéndez Pidal, Claudio Sánchez Albornoz y Manuel Gómez Moreno. Era conocedor del desarrollo historiográfico en Europa, y aportó el establecimiento de sus constantes gnoseológicas y un estudio de la evolución de las principales aportaciones historiográficas europeas. Defendió la elaboración de una historia de España escrita por españoles que se atuviese al más estricto cientifismo, lo que debía llevarse a cabo también en la investigación y en la enseñanza.

Ortega y Gasset también se preocupó por los estudios históricos, aunque más enfocados a una filosofía de la historia, culpando a los historiadores de los atrasos que el estudio de la misma tenía en cuestiones epistemológicas. A su modo de ver la historia adolecía de indefinición y falta de identidad. No era suficiente un estudio de las fuentes y documentos, sino que se hacía necesario construir una teoría del conocimiento que fuese capaz de organizar la realidad metahistórica, de modo que se pudiese conocer la realidad histórica apriorística. Muy influido por el pensamiento de Dilthey, Ortega apostaba por estudiar los cambios que se dan en la historia mediante el estudio de generaciones, ya que toda acción histórica estaba integrada en un tipo de horizonte vital humano, sin el cual era imposible entender los hechos. Ortega apela a una “razón histórica” que sea capaz de responder satisfactoriamente a todo aquello que escapa a las explicaciones de la razón físico-matemática. Para comprender los asuntos humanos era inevitable acudir a la historia, que se transforma así en una disciplina capaz de desentrañar el sistema de experiencias humanas que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo<sup>14</sup>.

Las ideas de todos estos eruditos fueron aplicadas en las actividades que llevó a cabo el Centro. El tratamiento de fuentes y documentos del que era partidario Altamira hizo que muy pronto se realizasen estudios y excursiones por todas las regiones del país con el fin de conseguir documentos de todo tipo que permitieran acceder al estudio de lo que llamaron la “personalidad” y el “carácter” del pueblo español<sup>15</sup>. Se prestó especial atención a la Edad Media y a la región de Castilla. Se propició una saludable colaboración de todas las Secciones del CEH en el desarrollo y consolidación de los estudios históricos.

Altamira, Unamuno, Costa y Giner de los Ríos entre otros fueron los que más influencia tuvieron sobre las prácticas históricas llevadas a cabo en el CEH. Los trabajos históricos del CEH perseguían un objetivo fundamental, descubrir España, y

para ello propiciaron una activa colaboración entre las distintas disciplinas, porque España era su arte, lengua, historia y derecho, siempre con una fuerte conciencia nacionalista y castellanocéntrica. Cualquier manifestación de la civilización española tenía la potencialidad de desvelar la esencia y la historia del alma española, era mucho más que un simple hecho histórico. Se rompió así con el hecho político, aunque no se abandonó la historia política, que siguió presente en mayor o menor medida.

### **El Instituto-Escuela, ensayo de los nuevos métodos pedagógicos y puesta en práctica de la historiografía impulsada por el CEH**

La relación mantenida entre el Centro de Estudios Históricos y el Instituto-Escuela no se limitó a la de dos instituciones creadas bajo el amparo de la JAE, y es precisamente por eso por lo que se ha realizado una exposición más detenida de su actividad. Muchos de los profesores del Instituto-Escuela dedicaban parte de su jornada a realizar trabajos de investigación en los centros de la Junta: Miguel Catalán, además de su trabajo en el Instituto Nacional de Física y Química, impartió clases de dichas materias en el Instituto-Escuela, y Luis Crespí también concilió su labor docente con su trabajo en el Museo Nacional de Ciencias. Para los llamados aspirantes al Magisterio secundario esta compaginación era algo imperativo, estando contemplado dentro de su plan de trabajo:

“2.º Preparación científica en la especialidad a que cada aspirante piense dedicarse. Se hará en los Laboratorios de que la Junta dispone, bajo la dirección de personal competente. Recibirá cada aspirante un tema o una serie de problemas para su trabajo personal y además podrá colaborar en las investigaciones que especialmente le interesen.

Este trabajo de Laboratorio será completado con lecturas a fin de llevar al día el avance científico, para lo cual facilitan los Laboratorios libros y revistas.

Los aspirantes pueden disponer: del Centro de Estudios Históricos para los trabajos filológicos, literarios o históricos; del Laboratorio matemático, los Laboratorios de Ciencias naturales, el Laboratorio de Investigaciones físicas y los Laboratorios de Química, para la preparación en cada una de esas ciencias”<sup>16</sup>.

El Instituto-Escuela, creado en 1918, puso en práctica una pedagogía innovadora inspirada en las más avanzadas corrientes europeas así como en las ideas de reforma de

la enseñanza secundaria de Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. La experiencia había demostrado que la legislación no siempre iba seguida de las medidas prácticas más adecuadas, y que las mejoras que se intentaban implementar desde el Estado no siempre conseguían aplicarse debido a las innumerables dificultades que tenían lugar en esos momentos. Por ello la junta decidió arriesgar en un “ensayo” que luego pudiese servir de ejemplo para otros centros en el resto de España.

Con este nuevo centro se pretendía “resolver el problema que la *Institución Libre* no había podido soslayar: el desajuste entre los métodos más modernos de una escuela privada y los ya arcaicos de la segunda enseñanza oficial. Se lograba, así, la continuidad de la escuela primaria en la secundaria, haciendo posible el sistema cíclico practicado por la *Institución*”<sup>17</sup>. La JAE entendió que para culminar con éxito el proyecto, sería necesaria la máxima libertad de acción y las máximas facilidades compatibles con todas las garantías que el Gobierno exigiese. Una de las principales barreras a las que se enfrentaron y que lograron superar con éxito, fue garantizar la validez oficial de los estudios.

El objetivo perseguido fue la experimentación de una serie de nuevas ideas en la educación secundaria con el fin de generalizarlas al resto de la educación en España una vez que se probase su eficacia. Por ello, se tuvo especial cuidado no solo en los programas que debían seguir los alumnos, sino también en una cuidadosa selección del profesorado, al que se le exigía rigor en la práctica educativa, actualización de los conocimientos, fomento del trabajo coordinado y cuidadosa evaluación de los resultados. En esta misma línea se analizaron con detalle los planes de estudio, el sistema de un bachillerato único o múltiple, los métodos y prácticas docentes de cada materia, el mecanismo de promoción de los alumnos, la acción educativa y el influjo moral sobre ellos, la formación de su carácter, los deportes y el ejercicio físico, los problemas de higiene, la cooperación entre la familia y la escuela, las relaciones entre esta y el medio ambiente, así como una serie de elementos claves en la configuración de la educación secundaria<sup>18</sup>. Para favorecer la autonomía del nuevo centro y corresponder a su naturaleza de ensayo, el Instituto-Escuela tuvo la consideración de instituto oficial, pero quedaba en manos de la JAE todo lo referente a su organización, funcionamiento y planteamiento pedagógico<sup>19</sup>.

Los cursos escolares del Instituto-Escuela se distribuyeron en tres de preparatoria (primaria) y seis de bachillerato (secundaria), siendo los cuatro primeros cursos de bachillerato comunes para todos los alumnos y pudiendo especializarse durante los dos



últimos mediante la elección entre ciencias o letras. En la preparatoria el objetivo era dotar a todos los alumnos de una misma base tanto de conocimiento como de métodos de trabajo, para que llegasen con un bagaje común a bachillerato. En cualquiera de los niveles de enseñanza el trabajo personal del alumno tenía una importancia fundamental, al entender que la verdadera asimilación de los conocimientos solo podía conseguirse a través de los hallazgos del propio alumno, no a través de una enseñanza pasiva<sup>20</sup>. Para garantizar un buen funcionamiento de este método eran imprescindibles los cuadernos y trabajos de clase, gracias a los cuales, en palabras de María de Maeztu, los alumnos “se acostumbran a interpretar el sentido de las cosas que oyen, a reconstruir las ideas recibidas, a estudiar y pensar por sí mismos”. De esta forma, el alumno dejaría de lado un aprendizaje pasivo para no solo asimilar el conocimiento, sino además producir nuevas ideas<sup>21</sup>.

El plan de estudios también supuso una innovación, ya que no se siguió el plan oficial vigente, de 1903, sino que se elaboró uno propio, lo que fue posible gracias a su categoría de centro experimental en el que se perseguía tanto la mejora del nivel de instrucción como una educación integral. La formación ofrecida a los alumnos del Instituto-Escuela fue mucho más sólida y rigurosa, mucho más completa y se componía de un plan cíclico, donde las asignaturas se estudiaban todos los años con un nivel progresivo de profundidad. Se dio una gran importancia tanto a los idiomas como a las asignaturas de ciencias, a las que se asignó un importante espacio de prácticas en laboratorios. Así ocurrió también con la geografía, la historia y la filosofía, dedicándose igualmente un espacio esencial a las excursiones y visitas a museos. Los laboratorios estaban dotados de colecciones de zoología, animales conservados en frascos, algunas aves exóticas, ejemplares exóticos de malacología donados por el Museo Nacional de Ciencias Naturales en 1928, herbarios<sup>22</sup>..., lo que reflejaba la importancia del trabajo de campo, la observación, y la propia experimentación, yendo más allá del simple libro de texto, para que los alumnos pudiesen conocer directamente aquello que estaban estudiando. Los cuadernos y trabajos de los alumnos revelan la importancia que se le dio a la educación ambiental, algo novedoso en la España del momento<sup>23</sup>.

Desde el primer curso se comenzaron a aplicar otra serie de nuevas ideas que formaban igualmente parte del innovador proyecto que puso en marcha el Instituto-Escuela, como la utilización de cuadernos redactados por los propios alumnos en lugar de la utilización de libros de texto, el dibujo al natural, los trabajos manuales (en secundaria labores de aguja para las niñas y carpintería para los niños), la música (con

canciones populares o infantiles y un coro), la gimnasia o las excursiones<sup>24</sup>. Los trabajos manuales estaban destinados a la educación de los sentidos, para alcanzar la perfecta correlación entre la mente y la mano, ayudando también al desarrollo mental. Su principal función era desarrollar aptitudes como la habilidad, la precisión o la concentración, mientras que con el dibujo se fomentaba la memoria de las formas. La formación artística constituyó en el Instituto-Escuela una parte esencial de la educación, algo que no ocurría en los planes vigentes en la época, ni se remedió después durante la II República. El conjunto de materias artísticas ponía de relieve la importancia que el cultivo y desarrollo de la sensibilidad tenía para el Instituto-Escuela, así como el impulso de la educación espiritual, buscándose un equilibrio entre materia y espíritu<sup>25</sup>.

Los objetivos eran “desarrollar mediante un adecuado ejercicio las facultades mentales de los niños, su poder de observación y comprensión, su firmeza de juicio, su originalidad, su pluralidad de interés, sus aptitudes para la acción” y “hacerles adquirir la suma de conocimientos que sea, a un tiempo, contenido de cultura general, adecuada a sus respectivas edades, y preparación para los estudios superiores”<sup>26</sup>. Todo ello debía conseguirse mediante, el estudio directo de la naturaleza o de las cosas y el ejercicio de coordinar las observaciones, las lecturas convenientemente reelaboradas y asimiladas, el diálogo entre profesor y alumno, y la exposición hecha por el profesor. Había que empezar por despertar la curiosidad intelectual en el alumno, ya que en ello se basaría el proceso didáctico. La dirección del Instituto-Escuela partía de la convicción de que si se conseguía excitar el interés en los alumnos por las distintas materias, sería mucho más fácil hacerles trabajar con ganas, ya que el esfuerzo en el trabajo era uno de los valores fundamentales que debían transmitirse y formaba parte de las exigencias básicas<sup>27</sup>. Por ello se dio tanta importancia a los cuadernos escolares, aunque finalmente se decidió combinarlos con los libros de texto para favorecer la ampliación de conocimientos de una forma más autónoma, preparándolos así para su futuro en la Universidad. Se sustituyó el aprendizaje memorístico por otro basado en la observación y el razonamiento. El trabajo consistía en tomar una serie de notas tanto de las propias clases teóricas como de los trabajos de laboratorio o excursiones. Con estas se elaboraba más adelante el cuaderno de clase, pasándolas a limpio, escribiendo conclusiones e ilustrando el texto con sus correspondientes imágenes (mapas, dibujo al natural, esquemas, etc.)<sup>28</sup>.

Las excursiones, por otra parte, complementaban los estudios realizados en clase, ya que eran un medio excelente para la observación directa y para la investigación. Por

un lado podían seguirse principios científicos como ir recogiendo hechos y pruebas para más adelante observar, relacionar e interpretar los datos y así sacar de ellos nuevas ideas. Por otro, se perseguía un diálogo entre el alumno y la naturaleza. En el Instituto-Escuela se llevaron a cabo excursiones vinculadas siempre con las enseñanzas de historia, arte o ciencias que se realizaban en las aulas. Eran, además, “un poderoso medio de educación del carácter y la personalidad, un modo de adquirir una cultura”<sup>29</sup>.

Esta metodología se aplicó también a la enseñanza de la Historia. Debido a su carácter de ensayo fueron experimentándose distintos procedimientos con el fin de encontrar el adecuado. Para ello se hicieron una serie de consultas a los padres, así como diferentes informes de los profesores sobre las actividades realizadas y los métodos empleados. En 1925 se publicaba *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos y resultados)*, un informe detallado del desarrollo de las distintas materias y su metodología. El informe analiza la enseñanza y métodos tanto de la Sección preparatoria como la de Bachillerato, constituyendo así una fuente esencial para conocer la enseñanza llevada a cabo en este centro. La parte dedicada a la enseñanza de la Historia en los cursos de Preparatoria lo realizaron las profesoras de la Sección de Letras: Recas, Lafuente y M. Rodríguez<sup>30</sup>. El de Bachillerato fue redactado por Francisco Barnés y Salinas, quien llegaría a ser ministro de Instrucción Pública<sup>31</sup>.

En el Archivo Histórico Fundación Estudio (AHFE) existe un fondo dedicado al Instituto-Escuela que cuenta con gran número de cuadernos de alumnos, donde se pueden también examinar las prácticas seguidas en el centro. Analizándolas puede observarse que se ponen en práctica muchas de las indicaciones que, a finales del siglo XIX, sugería el propio Rafael Altamira en *La enseñanza de la Historia*.

Uno de los principales debates sostenidos en torno al método de enseñanza fue la elección entre un programa cíclico o uno regresivo. Este último comenzaría en los sucesos contemporáneos y se remontaría poco a poco atrás en el tiempo, aunque llegado un punto (a la altura de 1890 Altamira situaba dicho punto en 1789) se pasaría a los primeros tiempos de la Historia para avanzar cronológicamente. El objetivo de este sistema era conseguir despertar al interés del alumno por el pasado. Quienes lo defendían opinaban que comenzar por un tiempo muy lejano suponía alejarse de los intereses del alumno, y que solo mediante el relato del momento presente podía captarse su atención. El alumno se preguntaría el origen de los hechos actuales y, así, comenzaría a interesarse por el conocimiento del pasado:

“Para que una cosa desconocida científicamente llegue a serlo, y se comprenda su verdadero sentido de realidad, es preciso llegar a ella por intermedios conocidos, por ecuaciones sucesivas, que sustituyan términos de conocimiento reflexivo o mediato, a las intuiciones de la experiencia inmediata del alumno. Sólo de este modo podrá el sujeto interesarse en la obra y proceder lógicamente en ella [...]. El error sería creer que la regresión ha de durar siempre; debe entenderse, por el contrario, que su empleo se limita al período de iniciación, hasta agotar la serie que va del momento actual al primitivo, para ver cómo cada uno procede del inmediatamente anterior, y ligar así la simplicidad de las organizaciones iniciales —que jamás podría comprender de golpe el niño— con el complejo estado actual. Hecho esto, ya puede construirse la historia en el orden cronológico”<sup>32</sup>.

Por otro lado el método cíclico proponía el estudio íntegro de un programa completo que se repitiese en los cursos sucesivos. Se empezaría entonces por un cuadro muy elemental, con la información básica de los diferentes periodos de la historia, para ir aumentando cada vez esos datos o pormenores, es decir, el contenido. Este era el método que recomendaba Altamira, con el fin de realizar el estudio de toda la historia, no solo la nacional, aunque dando mayor desarrollo a esta, y repitiendo gradualmente el programa. Con ello, el alumno debía salir con un conocimiento de conjunto de la historia que le sirviese para apreciar, en su día, el valor respectivo de las diferentes partes, y para fundar sobre él un estudio más detenido. El Instituto-Escuela optó por esta última opción, el método cíclico.

En la Sección Preparatoria el primer curso ofrecía a los alumnos conocimientos básicos sobre los pueblos antiguos en un primer trimestre, la Edad Media y parte de la Edad Moderna en el segundo, y el final de la Edad Moderna y la Contemporánea en el tercero<sup>33</sup>. Este programa se repetía en los dos siguientes cursos de Preparatoria, ahondando poco a poco en cuestiones de mayor complejidad. En el informe de Francisco Barnés sobre los cursos de bachillerato (de los once a los diecisiete años) indica que se sigue también “el método cíclico al repetir en cada curso las enseñanzas respectivas, ensanchándolas en círculos cada vez más amplios, y abordando las cuestiones cuando el alumno estuviese preparado, no sólo por la labor realizada en la clase, sino también por la marcha que siguen sus estudios en aquellas otras materias relacionadas con la nuestra”<sup>34</sup>.

A pesar de seguir el método cíclico, parecían hacerse eco de la preocupación por despertar el interés de los alumnos a partir de los hechos más recientes de la historia, que les eran más próximos, como proponía el método regresivo. Así, aunque comenzaban por la Prehistoria y avanzaban cronológicamente, el programa de cada curso de Preparatoria empezaba con una clase introductoria en la que se analizaba el posible paralelismo entre las costumbres y maneras de vivir de los tiempos prehistóricos y los actuales. Si bien esta estructura no se repetía en los cursos de Bachillerato, sí que se dedicaba un momento de la clase a analizar la relación entre los hechos históricos más importantes de la lección del día con los ya estudiados previamente, con el fin de que los alumnos fuesen percibiendo las redes de causas y consecuencias que tejen la historia.

Los más pequeños comenzaban sus clases observando un mapa que la profesora dibujaba en la pizarra, donde situaba las diferentes civilizaciones que iban a estudiar. Debían copiarlo en sus cuadernos, de forma que fuesen familiarizándose con la situación y condiciones del país y su influencia en los hechos históricos. Apoyándose en estos mapas y en otras representaciones gráficas, la profesora llevaba a cabo la exposición del tema: se detenía primero en los detalles, desarrollando los diferentes acontecimientos, para terminar con un resumen de lo explicado que presentase brevemente los puntos más relevantes. Tras ello comenzaba el trabajo del alumno, ya que algunos de ellos debían repetir la lección, conformando entre todos un guion del tema que se escribía en la pizarra. Con esto y con diferentes preguntas que la profesora realizaba al resto de alumnos, se aseguraban de la correcta comprensión de la lección, facilitándose el diálogo entre profesores y alumnos para poder preguntar las cuestiones que más interés les despertasen o aquellos puntos que no habían quedado claros. A la exposición del tema se le dedicaban entre veinte y veinticinco minutos, dejándose el resto del tiempo para el resumen del tema y las preguntas surgidas.

En el Bachillerato el desarrollo de la clase variaba, ya que normalmente las clases duraban dos horas y se dividían en una primera parte de carácter teórico, y otra dedicada a la práctica. Al disponer de tanto tiempo, se comenzaba haciendo un repaso de la lección anterior: durante un cuarto de hora dos o tres alumnos recordaban en voz alta lo explicado, corregidos por el profesor en caso necesario. El segundo cuarto de hora estaba dedicado a la exposición del nuevo tema por parte del profesor, que debía también presentar las relaciones entre los hechos que estaba presentando y los vistos con anterioridad. En la última media hora de la parte teórica, como en la Sección de

Preparatoria, se hacían preguntas a los alumnos sobre el tema explicado para fijar los conocimientos y cerciorarse de su comprensión. Tras un breve descanso, la parte práctica de la asignatura se dedicaba al dibujo de mapas históricos y a la redacción de los propios apuntes.

Los programas de la Sección de Preparatoria tenían un carácter más general, al ser el objetivo proporcionar una cultura universal al alumno que le permitiese adquirir los conocimientos básicos de Historia en los que profundizaría durante el Bachillerato, dedicado ya a cuestiones más complejas. Es precisamente en este último en el que mejor observamos la influencia de los trabajos del Centro de Estudios Históricos. Los seis cursos del Bachillerato se dividían en tres ciclos, cada uno de dos años. El primero estaba enfocado a la “Historia externa” (en el propio informe se introduce este concepto, muy trabajado por Rafael Altamira en el CEH), transmitiendo una visión cronológica y geográfica de la Historia “de suerte que quede profundamente grabada la sucesión a través de los siglos de aquellos pueblos que en cada momento han influido más en la formación de nuestra cultura occidental, y tratando de fijar aquellos nombres ricamente expresivos de su esplendor y grandeza y aquellos capitales acontecimientos que determinaron su exaltación y su ruina”<sup>35</sup>. El primer curso se dedicaba a una historia general, mientras que durante el segundo se terminaba el temario que pudiera haber quedado pendiente, si fuese necesario, y sobre todo volvía a repasarse entero, profundizando esta vez más en lo relativo a la Historia de España.

El segundo ciclo afrontaba la historia elemental de las instituciones, prestando especial atención a las ideas, las costumbres, el arte, etc. El primero de los dos cursos de este ciclo pretendía proporcionar más conocimientos sobre lo español, más enfocado a fijar el proceso general de las instituciones. El segundo prestaba mayor atención al estudio metódico y ordenado de la cultura española. En el último ciclo tanto el tercer como el cuarto curso estaban dedicados a la Historia Contemporánea, donde, aparte de detenerse más en la parte española, también se prestaba especial atención a la hispanoamericana.

Otro de los grandes debates pedagógicos del momento fue la conveniencia o no de utilizar libros de textos. Altamira sostenía que “el libro no es el objeto ni el fin de la enseñanza, sino meramente un auxiliar, un suplemento de la lección oral, cuyo valor estriba en suprimir los farragosos apuntes de clase, que tanto molestan al alumno, y en ofrecer a este un lugar de referencia para ciertos pormenores (fechas, nombres, números) que es difícil y aun inútil confiar a la memoria”<sup>36</sup>. Por ello, creía que era

necesaria por una parte la explicación oral del maestro, dedicada al cuadro más general de la historia, y por otra un libro, con información más pormenorizada, para ampliar la exposición oral y proporcionar los datos concretos. En todo caso habla de manuales, aconsejando alejarse de los antiguos libros de texto que tenían solo fines memorísticos. Recomendaba no utilizarlos en los primeros años de estudio, consejo que parece seguir el Instituto-Escuela, ya que en el informe de la Sección Preparatoria no se hace referencia a libros de texto. En bachillerato sí que encontramos referencia a estos manuales: en el primer ciclo se utilizaba la Historia general de Lavissee, en el segundo un libro de Seignobos, y en el tercero el libro de Historia Contemporánea de Alberto Malet y Julio Isaac. En esto se observa también la influencia de Altamira, quien ya recomendaba décadas antes el uso del libro de Seignobos<sup>37</sup>, estando influenciado por todos estos historiadores franceses, algunos de los cuales conoció personalmente durante su estancia en Francia<sup>38</sup>.

El manual en la clase de Historia se veía, por tanto, como un objeto de apoyo. La lección oral debía preceder siempre a los relatos del manual. Sin embargo, la mera lección oral era también insuficiente: los alumnos podían olvidar parte de la información expuesta, y el trabajo podía ser inmenso, entre la toma de apuntes y su corrección en casa. Por ello, se consideraba que el método ideal consistía en la exposición oral en clase, y en una corrección y ampliación posterior a partir del manual, con el fin de proporcionar la rigurosa base de cronología que solo este podía dar.

A diferencia de otros centros escolares, en el Instituto-Escuela el debate sobre la metodología en la enseñanza de la Historia no terminaba con la utilización o no de los libros de texto. Desde el principio se reafirmó la necesidad de acudir a las fuentes como elemento imprescindible de educación. Los más pequeños tenían programada una excursión semanal en la que visitaban algún Museo o monumento histórico, y los más mayores realizaban tanto excursiones de interés histórico y artístico como visitas al menos una vez cada dos semanas. El primer y segundo curso de bachillerato se acudía, quincenalmente, a los museos Arqueológico y de Reproducciones para ver de primera mano distintas manifestaciones culturales: “no es propiamente un estudio arqueológico el que se intenta, sino construir sobre la Arqueología una historia viva, intuitiva”<sup>39</sup>. Durante el tercer y cuarto curso el espacio privilegiado de visita era el Museo del Prado: no solo por las nociones que de arte podían aprenderse, sino por entenderse sus obras como productos sociales y, por tanto, poder proporcionar información sobre el espíritu de la sociedad que lo crea. En el AHFE se conservan los cuadernos de Julia Calandre,

hija del director del Laboratorio de Cardiología de la JAE Luis Calandre, donde se hace un recorrido por toda la historia del arte español, desde la Edad Media hasta Murillo, repasando las diferentes escuelas<sup>40</sup>. Es un cuaderno dedicado exclusivamente a las visitas al Museo del Prado, lo que es una muestra de las numerosas visitas que se realizaban. En los dos últimos cursos no se especifican centros concretos, aunque declaran haber visitado exposiciones artísticas, nacionales y particulares, con el fin de asociar el interés del alumno al proceso del desenvolvimiento artístico.

Madrid era un centro cultural importante, lo que permitió que los alumnos de este Instituto pudieran visitar los tan destacados centros antes mencionados. Fuera de la ciudad quedaba, sin embargo, mucho por conocer. Los alumnos del centro tuvieron el privilegio de contar con una Sociedad Cooperativa de Excursiones, formada por todos los alumnos, que les permitió recorrerse la mayor parte de la geografía española. Toledo, El Escorial, Alcalá o Guadalajara resultaron idóneos para los más pequeños por su cercanía, mientras que los cursos intermedios viajaron hasta Segovia o Ávila. Con los más mayores se realizaron viajes más largos, a Medina, Valladolid y León los de quinto curso, y a Andalucía (Córdoba, Sevilla, Granada, Úbeda y Baeza) los del último curso. La cualidad de estas excursiones no radicaba exclusivamente en la oportunidad que el conocimiento directo de la realidad a estudiar proporcionaba. La administración de la Sociedad de Excursiones estaba a cargo de los propios alumnos, encargándose los del último curso de la intervención general de los fondos. Esto fomentaba tanto el trabajo en grupo como un fuerte sentimiento de responsabilidad y cooperación.

Los cuadernos conservados en el AHFE son una buena muestra de estas actividades. De la excursión a Andalucía se hace eco un cuaderno de Julia Calandre<sup>41</sup>: consta de un itinerario de quince días en un viaje guiado por el profesor Manuel de Terán. Se deja constancia de las diferentes ciudades que van recorriendo, prestando especial interés a su geografía, historia y arte. Parece ser que posteriormente al informe de 1925 se ampliaron los destinos de las excursiones, porque encontramos otro cuaderno, de 1931, en el que Enrique Moles<sup>42</sup> relata una excursión a Bilbao, pasando por Madrid, Soria, Logroño, Vitoria, Bilbao y Burgos, bajo la supervisión del profesor León Maroto. Es interesante ver cómo, para desconuelo de este alumno de Bachillerato de Ciencias, se intercalan en el viaje explicaciones tanto de ciencias como de letras. Se queja de que, a pesar de su gusto por las ciencias, las lecciones humanísticas parecen haber superado a las científicas. Otros cuadernos muestran también excursiones a Valencia, Asturias o Galicia<sup>43</sup>.



El acceso a otras fuentes primarias de carácter bibliográfico era más difícil, por lo que dentro del debate pedagógico se recomendaba su uso en el periodo universitario. Al estar escritas muchas veces en lenguas que el alumno de secundaria no dominaba, podían realizarse tímidas aproximaciones en los últimos cursos, pero no antes. Por ello, en el Instituto-Escuela se recurría muchas veces a textos traducidos e incluso a adaptaciones. Desde la Sección Preparatoria se acostumbraba a los alumnos a leer fragmentos de lecturas históricas, leyendas y biografías de los personajes más sobresalientes del periodo estudiado. De este modo se despertaba el interés de los estudiantes y se iban fijando en ellos gran cantidad de hechos. Cuando no podían acudir directamente a los monumentos o museos, por encontrarse demasiado lejos, se mostraban también láminas de arte, de las que los niños podían realizar dibujos que copiaban en sus cuadernos.

En los cursos de bachillerato se otorgaba especial atención a los trabajos de cartografía histórica y a los cuadros cronológicos. Los primeros se utilizaban para señalar las relaciones entre la Geografía y la Historia de la Humanidad, colocando en el mapa los hechos históricos más señalados. Los cuadros cronológicos tenían una doble función: la de crear una imagen más general del tema, y la de ir fijando algunos de los datos importantes, mientras se realizaba. Estas tareas eran las que se realizaban durante la parte práctica de la clase. También se hacía uso de narraciones de los grandes acontecimientos históricos así como biografías de personajes importantes o descripciones de ciudades, ya que estimulaban la imaginación de los alumnos y captaban mejor su interés.

Todas estas tareas quedaban recogidas en los cuadernos de clase. No constituían un mero soporte para tomar apuntes, ya que en cuadernos como el de Dionisio Fernández<sup>44</sup> puede comprobarse las cuidadosas correcciones del profesor, donde se valoraba especialmente la pulcritud de la escritura, la presentación y la claridad de los temas expuestos. Alternándose con los propios apuntes se encuentran también mapas y dibujos con los que ilustran las explicaciones. La lección escuchada en clase y las posteriores notas extraídas de los manuales debían quedar reflejadas en esos cuadernos. Resultan hoy el mejor testimonio de un modo de enseñar la historia que pusieron en práctica los profesores del Instituto-Escuela: Pedro Aguado y Bleye, Rafael Ballester y Castell, Francisco Barnés y Salinas, José Cádiz, Miguel Kreissler, Pedro Morales Ormella, Enrique Pacheco de Leiva, Francisco J. Sánchez Cantón, Manuel de Terán Álvarez, Juan Dantín Cereceda o María A. Suau<sup>45</sup>. En todos estos cuadernos se muestra

cómo el debate europeo de enseñanza de la Historia ha quedado incorporado. Las indicaciones del CEH se hicieron realidad, destacando los debates planteados por Rafael Altamira a niveles historiográficos y pedagógicos.

### **De la educación de las élites a la reforma de la enseñanza pública en España**

La Junta para Ampliación de Estudios no fue el único motor que puso en marcha el Instituto-Escuela: entre las familias que enviaron allí a sus hijos se encontraban destacados profesionales en todas las ramas que apoyaban el proyecto con sus iniciativas, aportaban libros y material escolar, facilitaban el acceso a museos y centros culturales o científicos que eran visitados por esos alumnos, facilitaban los contactos necesarios para que se llevase a cabo el enorme proyecto de excursiones fuera de Madrid que desarrollaba el Instituto, e incluso abrían los caminos para que los alumnos pudieran hacer viajes de estudio a algunos países europeos.

Durante casi tres décadas la JAE hizo un tremendo esfuerzo para crear un conjunto de instituciones educativas y hacer con ellas un ensayo pedagógico. Todas estas instituciones estuvieron dirigidas y asesoradas por los más eminentes científicos e intelectuales de la Edad de Plata, desde el campo de la filología hasta el de la histología. Estos asesoraron directamente a los profesores que impartieron esas clases e incluso indicaron el camino para recoger todos los materiales didácticos, pedagógicos y bibliotecas que ellos, en su constante relación con Europa, habían ido atesorando. Fue una experiencia verdaderamente singular en la historia de España, despertándose tal interés en la enseñanza media y poniendo tal cantidad de medios a su alcance. El Instituto-Escuela fue un centro de educación de élites: su finalidad era preparar a aquellos que iban a hacer una reforma profunda de la ciencia y en la educación españolas, desde la elemental hasta la superior o universitaria.

En el informe de 1925 vemos como el ensayo iniciado en 1918 se estaba ya consolidando. El impulso con el que la II República favoreció los planes educativos auguraba la cercanía de hacer realidad el objetivo final del centro: extender al resto de la comunidad educativa los nuevos métodos que venían practicándose con éxito. La guerra civil truncó todo futuro: el Instituto-Escuela quedó clausurado y relegado al olvido, los libros de texto basados en la memorización volvieron a las aulas y el nacionalcatolicismo se impuso en todos los niveles de enseñanza. Muchos de los que habían formado parte de este ensayo pedagógico como parte de un proyecto de mayores

dimensiones fueron perseguidos, se marcharon al exilio, o se quedaron con la condición de adaptarse a una vida alejada de cualquier proyecto que compartiese ideales con la República o la JAE. La guerra y el nuevo régimen acabaron con la vida de algunos de sus alumnos y profesores, confiscaron su patrimonio e hicieron nuevos usos de sus instalaciones. Sin embargo, el proyecto del Instituto-Escuela no murió con la derrota de 1939. Todavía hoy podemos ver aplicar algunas de estas metodologías en el Colegio Madrid de México o el Colegio “Estudio” de Madrid: los apellidos de sus antiguos profesores resultan familiares, porque no son otros que los antiguos profesores y alumnos del Instituto-Escuela, de científicos e intelectuales del mundo de la JAE. Al otro lado del Atlántico, en el exilio, y en España, durante la larga posguerra, los ecos del proyecto que fue el Instituto-Escuela volvieron a extenderse.

---

<sup>1</sup>Rafael ALTAMIRA: *La enseñanza de la Historia*, Madrid, Akal, 1997, pp. 272-273.

<sup>2</sup>Alejandro ÁVILA FERNÁNDEZ: “La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la legislación española durante el siglo XIX”, *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 6-7 (1989-1990), p. 215.

<sup>3</sup>Encarnación MARTÍNEZ ALFARO: *Un laboratorio pedagógico en la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009, pp. 47-48.

<sup>4</sup>Francisco J. LAPORTA, Alfonso RUIZ MIGUEL, Virgilio ZAPATERO y Javier SOLANA: “Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios”, en *Arbor*, Tomo 126, 493 (enero de 1987), Madrid, pp. 28-34.

<sup>5</sup>Luis PALACIOS BAÑUELOS: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, 1988, pp. 16-17.

<sup>6</sup>Gonzalo PASAMAR: “La invención del método histórico y la historia metódica en el siglo XIX”, en *Revista Historia Contemporánea*, 11 (1994), pp. 197-200.

<sup>7</sup>Rafael ALTAMIRA: *La enseñanza de la Historia...*, p. 327.

<sup>8</sup>José María LÓPEZ SÁNCHEZ: “Sapientia et doctrina. Ciencias naturales y poder académico en España durante la Edad de Plata”, en *Arbor*, Vol. 187, 752 (noviembre-diciembre de 2011), pp. 1216-1217.

<sup>9</sup>Vicente CACHO VIU: “La JAE, entre la Institución Libre de Enseñanza y la generación de 1914”, en José María SÁNCHEZ RON (coord.): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, Simposio Internacional, 15-17 de diciembre de 1987, *Estudios sobre la ciencia*, Vol. 1, 5 (1988), Madrid, CSIC, pp. 24-26.

<sup>10</sup>Leoncio LÓPEZ OCÓN: “La dimensión educativa del Centro de Estudios Históricos en su etapa fundacional”, en José Manuel SÁNCHEZ RON, y José GARCÍA-VELASCO (coord.): *100 años de la JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario*, Tomo 2, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2010, p. 54.

<sup>11</sup>José María LÓPEZ SÁNCHEZ: “Ciencia y cultura en el Centro de Estudios Históricos de Madrid, 1910-1936”, en *Circunstancia. Revista del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, Año 5, 14 (septiembre de 2007).

---

<sup>12</sup>Teresa RODRÍGUEZ DE LECEA: “La enseñanza de la Historia en el Centro de Estudios Históricos: Hinojosa y Altamira”, en José Manuel SÁNCHEZ RON (coord.): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después...*, pp. 520-521.

<sup>13</sup>Javier VARELA: *La novela de España. Los intelectuales y el problema español*, Madrid, Taurus, 1999, pp. 97-104.

<sup>14</sup>José María LÓPEZ SÁNCHEZ: *Heterodoxos españoles. El Centro de Estudios Históricos, 1910-1936*, Madrid, Marcial Pons, CSIC, 2006, pp. 222-223.

<sup>15</sup>Javier VARELA: *La novela de España...*, pp. 100-102.

<sup>16</sup>Junta para Ampliación de Estudios: *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos y resultados)*, Madrid, 1925, p. 29.

<sup>17</sup>Antonio JIMÉNEZ-LANDI: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, Tomo IV. Periodo de expansión influyente*, Madrid, Editorial Complutense, 1996, pp. 118-119.

<sup>18</sup>Encarnación MARTÍNEZ ALFARO: *Un laboratorio pedagógico...*, pp. 42-43.

<sup>19</sup>Carmen MASIP HIDALGO y Encarnación MARTÍNEZ ALFARO: “La recuperación del patrimonio del Instituto-Escuela en el Instituto Isabel la Católica”, en Leoncio LÓPEZ OCÓN, Santiago ARAGÓN y Mario PEDRAZUELA (eds.): *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, Madrid, CSIC, 2012, p. 135.

<sup>20</sup>Elvira ONTAÑÓN: “El Instituto-Escuela, laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios”, en José Manuel SÁNCHEZ RON y José GARCÍA-VELASCO (coord.): *100 años de la JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2010, pp. 214-215.

<sup>21</sup>Carmen MASIP HIDALGO y Encarnación MARTÍNEZ ALFARO: “Cuadernos y trabajos escolares: una práctica pedagógica innovadora en el Instituto-Escuela”, en Leoncio LÓPEZ OCÓN, Santiago ARAGÓN y Mario PEDRAZUELA (eds.): *Aulas con memoria...*, p. 225.

<sup>22</sup> Carmen MASIP HIDALGO y Encarnación MARTÍNEZ ALFARO: “La recuperación del patrimonio...”, pp. 38-47.

<sup>23</sup>Fernando GARCÍA-ARENAL RODRÍGUEZ: “La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Colegio Estudio”, *“Estudio” Boletín de actividades*, 17 (2011), pp. 34-41.

<sup>24</sup>Antonio MORENO GONZÁLEZ: “Una reforma ineludible: la escuela y los maestros”, en José Manuel SÁNCHEZ RON y Antonio LAFUENTE (eds.): *El laboratorio de España: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1907-1939. Centenario de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (2007-2010)*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2007, pp. 397-398.

<sup>25</sup>Leticia SÁNCHEZ DE ANDRÉS: “La educación estética y musical en los institutos históricos madrileños de la órbita krausista e institucionistas (1866-1936)”, en Leoncio LÓPEZ OCÓN, Santiago ARAGÓN y Mario PEDRAZUELA (eds.): *Aulas con memoria...*, pp. 341-343.

<sup>26</sup>Encarnación MARTÍNEZ ALFARO: *Un laboratorio pedagógico...*, p. 106.

<sup>27</sup>Antonio MORENO GONZÁLEZ: “Aportaciones de la Junta a la reforma del sistema educativo español”, en José Manuel SÁNCHEZ RON (coord.): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, vol. II., Madrid, CISC, 1988, pp. 171-174.

<sup>28</sup> Carmen MASIP HIDALGO y Encarnación MARTÍNEZ ALFARO: “Cuadernos y trabajos escolares...”, p. 226.

<sup>29</sup> Elena GALLEGO VALCARCE: “La tradición viajera de *Estudio*”; Íd.: “*Estudio*” *Boletín de actividades*, 5 (2001), pp. 4-9; Manuel TERÁN: “Excursiones en *Estudio*”, Íd.: “*Estudio*” *Boletín de actividades*, 5 (2001), pp. 36-39.

<sup>30</sup> Junta para Ampliación de Estudios: *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos y resultados)*, Madrid, 1925.

<sup>31</sup> Francisco Barnés Salinas (1877-1947) fue hijo de un catedrático de Historia Universal en la Universidad de Oviedo, donde entró en contacto con el grupo krausista de Sela, Posada, etc. Se licenció en Filosofía y Letras por la Universidad de Sevilla. Opositó y ganó la cátedra de Filosofía e Historia del Instituto de Pamplona, en 1889. En 1908 consigue el traslado al Instituto de Ávila y, a propuesta de Cossío, la cátedra de Geografía e Historia en el Instituto-Escuela. Allí no sólo se dedicó a la formación de alumnos, sino también de los maestros que le enviaban las Universidades y otros centros de enseñanza. Estuvo pensionado en Alemania en 1922 y 1933, visitando algunos importantes museos de arte de Europa. Fue vicepresidente de las Cortes Constituyentes, presidente del Consejo de Estado y ministro de Instrucción Pública. En Antonio JIMÉNEZ-LANDI: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Tomo IV. Periodo de expansión influyente*, Madrid, Editorial Complutense, 1996, p. 461.

<sup>32</sup> Rafael ALTAMIRA: *La enseñanza de la Historia...*, p. 310.

<sup>33</sup> Junta para Ampliación de Estudios: *Un ensayo pedagógico...*, p. 72. De aquí en adelante nos referiremos a este documento, a no ser que se indique lo contrario.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 169.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p. 170.

<sup>36</sup> Rafael ALTAMIRA: *La enseñanza de la Historia...*, p. 275.

<sup>37</sup> *Ibíd.*, p. 274.

<sup>38</sup> Altamira conoció a Ernests Lavisse en la Sorbona, en los cursos de la Facultad de Letras. Lavisse fue el organizador de la enseñanza superior y los estudios históricos, un reconocido autor de manuales, iniciador de las grandes colecciones históricas y mentor del sentimiento nacional francés. En Ignacio PEIRÓ MARTÍN: *Historia de la Historia y memoria de la profesión*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2013, p. 102.

<sup>39</sup> Junta para Ampliación de Estudios: *Un ensayo pedagógico...*, p. 170.

<sup>40</sup> Julia CALANDRE: «Museo del Prado» (Madrid, sin fecha), AHFE, IE/10.9.

<sup>41</sup> Íd.: «Excursión a Andalucía» (Madrid, mayo de 1936), AHFE, IE/10.10.

<sup>42</sup> Enrique MOLES: «Excursión a Bilbao» (Madrid, abril de 1931), AHFE, IE/10.15.

<sup>43</sup> Agustina PALACIOS ORMAECHEA: «Excursión a Valencia» (Madrid, abril de 1931) y «Excursión a Galicia y Asturias» (Madrid, sin fecha), AHFE, IE/11.1.

<sup>44</sup> Dionisio FERNÁNDEZ: «Historia. 3º C» (Madrid, 1924), AHFE, IE/5.3.

<sup>45</sup> Luis PALACIOS BAÑUELOS: *Instituto-Escuela...*, p. 305.