

E S T U D I O S

LOS BECADOS DE LA JUNTA DE AMPLIACION DE ESTUDIOS Y LA PEDAGOGIA ALEMANA

TERESA MARIN ECED(*)

No cabe duda de que la política de becas de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) fue una de las estrategias para la europeización de España más logradas. Iniciado el acercamiento a Europa años antes, a instancias sobre todo de la Institución Libre de Enseñanza, los becados de la JAE significaron, durante los años 1907-1936, el triunfo de la apertura hacia el exterior por la que venían luchando los sectores más progresistas de nuestro país.

El hecho de que más de 2.000 españoles viajaran a los principales centros de cultura europea y estudiaran en las universidades más prestigiosas de Francia, Bélgica, Suiza, Alemania o Inglaterra hizo posible que España se abriera a las corrientes científicas de vanguardia. Esta apertura significó, en materia educativa, la incorporación de nuestro país al proyecto reformista europeo de la llamada «Escuela Nueva», cuyo modelo educativo, junto al socialista de los años veinte, perfilaría la política pedagógica de la Segunda República española.

FOCOS DE INFLUENCIA

Los puntos neurálgicos donde acudieron nuestros becados para aprender la nueva pedagogía fueron los laboratorios de la Sorbona, la Escuela Normal de Saint-Cloud, las escuelas-taller belgas, las instituciones decrolyanas, el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra, las «Public Schools» inglesas y las universidades alemanas.

En cuanto a la distribución de becados en los distintos países europeos cabe señalar como nota característica la *desigualdad*, como puede comprarse en la *tabla 1*.

(*) Universidad de Castilla-La Mancha.

DISTRIBUCION DE PENSIONES POR PAISES

- Estados Unidos 6
- Otros países (Portugal, Dinamarca, Rumanía, Yugoslavia, Latinoamérica) 9



TABLA 1
DISTRIBUCION DE PENSIONADOS Y DE PENSIONES, CON EL
NUMERO DE VECES QUE REPITIERON EN CADA PAIS.
PORCENTAJES ENTRE LAS PENSIONES DE CADA PAIS Y EL TOTAL
DE ELLAS

Países	Pensionados	Pensiones	Repitieron	%
Francia	229	286	57	31,5
Bélgica	210	262	52	28,5
Suiza	160	170	10	19,0
Italia	42	45	3	5,4
Alemania	41	42	1	5,1
Inglaterra	37	40	3	4,8
Holanda	23	26	3	2,9
Austria	14	14	0	1,7
Estados Unidos	5	6	1	0,7
Otros países	8	9	1	1,1
Totales	769	900	131	

Fuente: Elaboración propia.

Las cifras reflejadas en la tabla 1 hablan por sí solas. Hubo tres países, los de lengua francesa, que batieron el récord en demanda de pensionados. La razón principal fue sencillamente *el idioma*. Tanto los maestros como los inspectores o profesores de escuelas normales habían estudiado francés en sus carreras y era la única lengua extranjera que conocían. Y como la Junta exigía para ser pensionado el dominio del idioma a cuyo país deseara ir el solicitante, acudieron mayoritariamente a Francia, Bélgica y Suiza por esa razón. Hubo también un *problema económico*. Francia estaba más cerca y la cuantía para viajes, dentro de Europa, era fija. De ahí que se sufragara mejor la estancia en Francia que en otros países. De hecho, algunos becados que habían recibido pensión para Francia, Bélgica y Suiza, se quedaron en Francia porque no les alcanzaba el dinero para ir más lejos. Las penurias económicas de los pensionados se reflejaban continuamente en sus cartas. Jacobo Orellana Garrido, Rosa Sensat Vila, Salvador Ferrer Colubret, Angel Llorca García, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Leonor Serrano Pablo, Fernando Sainz Ruiz y un largo etcétera se quejaban continuamente al habilitado de la JAE, de lo escaso que les resultaba el dinero que recibían de sus pensiones.

En otras materias: Medicina, Derecho, Ingeniería, etc., el porcentaje cambió porque los pensionados no estuvieron tan condicionados a lo económico y, sobre todo, al idioma. He aquí, en términos de tanto por ciento, la tendencia general de los pensionados por países, no sólo en temas educativos sino en todas las materias (1).

(1) Cfr., para datos sobre materias no pedagógicas: Laporta, Fco. y otros, *La Junta*, tomo II, p. 288. Trabajo inédito.

En la *tabla 2* se presenta la distribución de pensionados en Pedagogía y en otras materias. En ella puede observarse que es distinta, especialmente en Bélgica y Alemania. A este país acudieron, con preferencia, los juristas y los médicos españoles atraídos por sus prestigiosas universidades.

TABLA 2
DISTRIBUCION PORCENTUAL DE
PENSIONADOS EN TODAS LAS MATERIAS
Y EN TEMAS PEDAGOGICOS

Países	% general	% pedagogía
Francia	29,1	31,5
Alemania	22,1	5,1
Suiza	14,2	19,0
Bélgica	11,8	28,5
Italia	8,0	5,4
Inglaterra	6,3	4,8
Austria	4,3	1,7
Estados Unidos ..	3,2	0,7
Otros	0,5	1,1

Fuente: Memorias de la JAE y elaboración propia.

LOS BECADOS POR LA JAE EN ALEMANIA

Al contrario de lo que ocurrió con otro tipo de profesionales, Alemania fue uno de los países de menor afluencia de pensionados para hacer estudios de Pedagogía. La escasa preparación de maestros, inspectores de primera enseñanza y profesores de escuelas normales —principales colectivos que solicitaban temas pedagógicos— hizo que Alemania fuera casi fruta prohibida para los profesionales de la Pedagogía que salían al extranjero.

De ahí que, al hacer el estudio de los pensionados que disfrutaron becas para países de lengua alemana nos encontremos con una nota a destacar: *su escaso número*. Al igual que en los países de lengua inglesa, el idioma debió ser una barrera que hizo descender considerablemente los candidatos. Así pues, comparando los pensionados en Francia —más de doscientos— con los que viajaron a Alemania —cuarenta y dos—, se observa claramente que alcanzaron menos de la cuarta parte. Con Austria aumentó muy poco el número, catorce más. Pero de éstos, la mayoría —en concreto doce— fueron las mismas personas que, al estar en Alemania, hicieron visitas cortas a algunos centros del país vecino. Por tanto, el aumento real de pensionados supuso solamente dos. Por ejemplo, el grupo de diez maestros que asistió al Congreso de Escuelas Nuevas en Heidelberg, bajo la dirección de Angel Llorca García, visitó también Austria. Otros pensionados, como Federico Doreste Betancor, Luis García Sainz, María Soriano Llorente o el propio Lorenzo Luzuriaga Medina, viajaron también desde Alemania para conocer la organización escolar austríaca. Por tanto, el número total de pensionados en Alemania y Austria fue de cincuenta y siete. Pero como doce de ellos se

repitieron, el número de personas quedó reducido a cuarenta y cuatro.

Por lo que se refiere al *tipo de pensiones* disfrutadas en los países germánicos, el esquema respondió al trazado por la Junta desde los primeros momentos de su creación: hubo pensiones individuales, pensiones en grupo, delegaciones a congresos y misiones especiales (2). La proporción entre pensiones en grupo y pensiones individuales fue algo más baja en este país que en los de lengua francesa. Solamente dos grupos fueron a Alemania: el de A. Llorca García en 1925 y el de G. Hernández de la Herrera en 1936, que contabilizaron catorce personas, es decir, un tercio aproximadamente del total, mientras que en Francia, Suiza y Bélgica las pensiones en grupo superaron el 50 por 100.

Esta baja proporción de becas colectivas nos lleva a pensar en otra característica de los pensionados a países germanos. Los que solicitaron para hacer estudios en Alemania eran *personas muy preparadas*, con capacidad para seguir cursos en sus acreditadas universidades, pertenecientes a una cierta élite intelectual y con alta categoría profesional. De hecho fueron becas largas, asistieron a cursos con prestigiosos profesores, obtuvieron títulos, etc. Se rompió aquí el esquema seguido en otros países de reducir su estancia a visitar centros —aunque esta actividad fue habitual siempre en todos ellos— y se centró más bien en profundizar sobre determinados *temas de tipo teórico*. Baste recordar algunos nombres de pensionados en Alemania: Manuel Bartolomé Cossío, Luis M.^a de Hoyos Sainz, Lorenzo Luzuriaga Medina, Juan Llongueras Badía, Antonio Llorens Clariana, M.^a de Maeztu Whitney, Antonio Juan Onieva Santa María, José Ontañón Arias, M.^a Pilar Oñate Pérez, Fernando de los Ríos Urruti, M.^a Soriano Llorente o Vicente Viqueira López (3).

(2) La Junta concedió a lo largo de su historia cinco tipos de pensiones: 1) *individuales*, destinadas a personas que habían demostrado suficiente preparación profesional y categoría intelectual. Con ello se intentaba garantizar su aprovechamiento en el extranjero. Estas becas individuales eran normalmente de larga duración —tres, seis o nueve meses—, prorrogables a más de un curso escolar si el rendimiento había sido satisfactorio y podía demostrar el becario que tenía sin finalizar algún trabajo interesante; 2) pensiones *en grupo*, destinadas a personas que necesitaban, por su falta de preparación, salir al extranjero bajo la dirección de algún experto que les asesorase. Normalmente eran maestros los que disfrutaron de este tipo de pensiones. Los grupos solían ser de pocos miembros —ocho o diez miembros como máximo—, eran viajes cortos, casi todos se realizaban aprovechando las vacaciones estivales y su objetivo fue visitar centros culturales y observar el funcionamiento de las instituciones docentes; 3) *delegaciones para misiones especiales*. Estas pensiones las concedía la Junta cuando necesitaba algún estudio específico para mejorar sus centros —residencias, instituto-escuela, laboratorios, etc.— o para recabar información sobre algún tema de interés especial. De ahí que los destinatarios de estas becas fueran, en su gran mayoría, personas «de la casa», es decir, de gran confianza de la propia Junta; 4) *delegaciones para congresos internacionales*. Tenían como objeto estas pensiones representar a España en los foros internacionales de la ciencia y de la cultura. Las personas que disfrutaron de ellas solían ser de gran prestigio profesional y de alta cualificación; 5) *consideración de pensionados*. Respondían estas becas al mismo esquema y se exigían los mismos requisitos que en las individuales. La única diferencia estaba en que los que obtenían solamente consideración de pensión no recibían ayuda económica alguna.

(3) Cfr., los expedientes correspondientes a estos pensionados y el resumen de ellos realizado en el capítulo 5 de la tesis inédita de la autora de este artículo.

Todos ellos realizaron estudios teóricos sobre distintas materias o trabajos de laboratorio. Las diversas metodologías, los temas de pedagogía y organización comparadas, pedagogía experimental, orientación profesional, psicología pedagógica, corrientes educativas, cinematografía escolar, etc., fueron los de mayor demanda entre los pensionados en Alemania.

Por último puede observarse un fenómeno que no se dio en otros países: la mitad de los que disfrutaron pensiones individuales en Alemania lo hicieron antes de la primera guerra mundial. Tanto Manuel Bartolomé Cossío como Luis M.^a Hoyos Sainz, Lorenzo Luzuriaga Medina, José Ontañón Arias, María de Maeztu o Fernando de los Ríos Urruti, por citar algunos, fueron pensionados en el período que he llamado de «consolidación y desarrollo de la Junta (1910-1914)» (4). La razón puede estar en la atracción que se sentía por la cultura germana antes de la guerra y la poca simpatía que despertó este pueblo en la contienda. Ya se sabe la inclinación casi masiva de los intelectuales españoles hacia los aliados.

No obstante el juicio positivo que Lorenzo Luzuriaga tenía sobre la pedagogía alemana de la posguerra, descendió considerablemente el número de pensionados. En sólo cuatro años (1910-1914) fueron a Alemania la mitad del total de becados, con una media de cuatro por año. Sin embargo, en los dieciocho años restantes de funcionamiento de la Junta, la media anual no llegó a uno (5). Y esto, repetimos, a pesar del esfuerzo del señor Luzuriaga por extender la opinión de que Alemania amaba y vivía también en libertad. Decía así este autor, en el diario *El Sol*, a propósito de la pedagogía alemana.

«Las naturales e increíbles polémicas despertadas por la guerra entre los beligerantes no han podido por menos de producir exageraciones y parcialidades y, por consiguiente, daños manifiestos para la verdad. En esas polémicas una de las afirmaciones que más se han manejado como arma ofensiva es la que se refiere a la *supuesta*

(4) En mi trabajo sobre «Los pensionados por la JAE y su influencia en la pedagogía española» he dividido la historia de la Junta en cinco períodos bajo estos títulos: primer período: *lucha por su existencia (1907-1909)*; segundo período: *etapa de consolidación y desarrollo (1910-1913)*; tercero: *repercusiones de la primera guerra mundial. Repliegue y reanudación de las pensiones (1914-1922)*; cuarto: *nuevas dificultades para su autonomía (1923-1930)*; quinto: *etapa de estabilidad (1931-1936)*.

Cfr. Tesis doctoral inédita de la autora, capítulo 1. Cfr. Laporta, Fco., y otros, *Ibidem*.

(5) Cfr. todo lo expuesto en el capítulo 1 de la tesis inédita de la autora sobre la aliadofilia y la germanofilia. Los hombres más cercanos a la Junta optaron por la libertad que veían representada en el bloque de los aliados y sintieron verdadero rechazo por Alemania. Creemos que esta actitud influyó en la demanda de pensiones a este país. Los números manejados y las medias anuales que hemos dado hacen referencia a las pensiones individuales, que fueron de mayor consistencia. Si aumentamos los diez maestros del grupo de Llorca, que asistieron al Congreso de Escuelas Nuevas de Heidelberg en 1925, o los cuatro profesores del Colegio Nacional de Sordomudos que fueron becados para recorrer Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Holanda e Italia (G. Hernández de la Herrera, A. Mena Sánchez, L. Munera Morosoli y J. Plata Gutiérrez), la media llegaría a un pensionado por año.

homogeneidad o unanimidad del pensamiento alemán contemporáneo y a su identificación con el mundo oficial.

No sabemos autorizadamente si en algunos dominios de la ciencia alemana ha ocurrido realmente así, pero en lo que toca a la *pedagogía* tenemos que *rechazar*, en honor a la verdad, *esa imputación*» (6).

Lorenzo Luzuriaga, que había estado pensionado, primero en 1913-1914 y después en 1920 para estudiar la reestructuración pedagógica en la posguerra, reconocía que antes de la guerra los países germánicos —especialmente Alemania— eran los países pedagógicamente más avanzados de Europa, pero que la guerra supuso un peligro para este avance. No obstante, la lucha contra la pedagogía oficial seguía en pie después de la contienda.

«Dos nombres —decía— son representativos en los últimos tiempos a este efecto: Gurlitt y Wyneken. Difícil será que puedan presentarse otros educadores y escritores que en el mundo pedagógico actual hayan suscitado más críticas, más luchas y hasta más odios, con sus escritos o con sus obras que éstos» (7).

La cita, con ser muy expresiva, no es del todo convincente en cuanto al objetivo de su contenido, puesto que Gurlitt había muerto en 1910 y, por tanto, pertenecía a la Alemania que había atraído a la mayoría de los pensionados.

LA PRACTICA ESCOLAR ALEMANA

Alemania, sobre todo antes de la primera guerra mundial, era el país más avanzado en teoría pedagógica. Su pensamiento, manifestado en libros y revistas, superaba con mucho a los restantes países europeos. En las universidades alemanas se gestaban las nuevas corrientes ideológicas de educación. De ahí que la Universidad de Leipzig con los profesores P. Barth, W. Wundt

(6) Luzuriaga Medina, L., «Ensayos de pedagogía e Instrucción pública». Recopilación de artículos publicados en el diario *El Sol*, Madrid, 1920, p. 46. El subrayado es nuestro.

(7) *Ibidem*, pp. 46-47. Cfr., también del mismo autor la obra *Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria*, Madrid, 1929, pp. 7-16.

L. Gurlitt (1885-1910) representó lo que Luzuriaga llamaba la pedagogía independiente, movimiento de protesta contra la organización y procedimientos educativos oficiales, rompimiento con lo tradicional. Atacó los vicios fundamentales de la pedagogía alemana que para él eran la patriotería, el filisteísmo, la pedantería y la estrechez de miras. Introdujo el principio del naturalismo roussoniano. Sus ideas sobre educación religiosa, artística, de la voluntad y popular, fueron muy controvertidas. Las escuelas de bosque u hogares de educación en el campo eran para él las instituciones que más se acercaban a la educación natural.

G. Wyneken (1875-1964) fue colaborador de Lietz, dirigió la comunidad libre de Wickensdorf, defendió, como lo había hecho también L. Gurlitt, los «Landerziehungsheime» u hogares de educación en el campo. Sus obras, *Escuela y cultura juvenil* (2 tomos), Las comunidades escolares libres, traducidas por L. Luzuriaga, y *La escuela de Wickersdorf*, traducción de Domingo Barnés, también pensionado de la JAE, se habían difundido mucho en España. Cfr., el Apéndice VI de mi tesis, dedicado a traducciones.

y E. Spranger; la de *Marburgo*, con P. Natorp y V. Cohen, N. Hartman y E. R. Jaensch; la de *Jena*, con G. Rein y P. Petersen; la de *Munich*, donde enseñó el gran creador de la pedagogía del trabajo, G. Kerschensteiner, y la de *Heidelberg*, con E. Krieck —maestro de enseñanza primaria, nombrado «doctor honoris causa» por sus teorías sobre la educación *por* y *para* la comunidad, y que tanto influiría en G. Wyneken, creador del movimiento juvenil alemán, fueron los centros más cotizados por los estudiosos de la pedagogía, que salieron becados por la Junta para realizar estudios en Alemania.

Ahora bien, si en el campo teórico, al igual que ocurría con otros aspectos de la ciencia, la pedagogía en Alemania superaba al resto de Europa, en las realizaciones prácticas no sucedía otro tanto. La administración escolar estaba burocratizada y era sorda a las aspiraciones de renovación de los profesores más cualificados. Las dificultades, por ejemplo, que encontraron los pensionados para visitar centros fueron mayores en Alemania que en ninguna otra parte, y de esa burocratización estatal exagerada se quejaron continuamente (8).

Es cierto que los profesionales españoles se encontraron en Alemania una organización casi perfecta: la obligatoriedad escolar se cumplía escrupulosamente, el analfabetismo era prácticamente inexistente, los edificios y el material de enseñanza reunían todos los requisitos, la higiene escolar y los cuidados médicos eran obligatorios en las escuelas, los programas estaban perfectamente estructurados para conseguir un alto nivel de instrucción. Todo esto era cierto, y así lo apreciaron los pensionados.

«Pero —como escribía Lorenzo Luzuriaga— a todo ello le faltaba espíritu, inspiración, ideal, pedagogía innovadora y colaboración social. Era una enseñanza impuesta de arriba abajo por ordenanzas ministeriales, sin la menor intervención de los técnicos ni de los elementos de la sociedad. Alemania, creadora de las dos ideas básicas de la educación moderna: la «escuela unificada» y la «escuela activa» o «del trabajo», tenía que rendirse a hacer ensayos tímidos de carácter didáctico, con muy pequeño o ningún apoyo de las autoridades oficiales» (9).

Existían en Alemania algunas excepciones. Unas cuantas escuelas-piloto, creadas con carácter privado antes de la primera guerra mundial y perseguidas después, constituían un interesante centro de interés para los pensionados españoles. Pero, salvo ese puñado de experiencias privadas, la administración

(8) Cfr., los expedientes de M.^a de Maeztu, L. Luzuriaga, J. Moreno de Sosa, J. Roura Parella, A. J. Onieva Santa María, M.^a Soriano Llorente, A. Llorens Clariana, etc., en el Archivo de la JAE, legajos correspondientes a cada uno de ellos.

(9) Luzuriaga Medina, L., *Programas...*, Madrid, 1929, pp. 7-8. El mismo Luzuriaga había vivido, en el tiempo que pasó en Alemania becado por la JAE (1913-1914 y 1920), estos problemas. Cfr., su expediente, su correspondencia con Castillejo y las páginas dedicadas a él, en el Capítulo 5 de esta tesis.

alemana podía ofrecer *poco en el terreno de la práctica*. El radio de influencia de estas escuelas era, además, muy pequeña. Apenas eran conocidas, o mejor, reconocidas en los propios círculos oficiales alemanes. De ahí que tuvieran mínima transcendencia en la enseñanza pública.

A este grupo de experiencias privadas pioneras pertenecieron los «hogares de educación en el campo» (Landerziehungsheim), el «Pestalozzi Fröbel-Hans» de Berlín, la «ciudad escolar» de Helleran en Dresde y las «escuelas de ensayo» (Verschule) de la Asociación de Maestros de Leipzig. Todas ellas fueron visitadas por Juan Llongueras Badía, M.^a Pilar Oñate Pérez, Angel Llorca García y los maestros del grupo escolar «Cervantes» Lorenzo Luzuriaga Medina, etc. Tampoco les pasaron inadvertidas a los españoles las escuelas públicas de Hamburgo, llamadas «escuelas en comunidad e inspiradas en las privadas de Lietz y Wyneken. De ellas recibieron una grata impresión Rodolfo Llopis Ferrandis, Lorenzo Luzuriaga Medina, María Barbeito Cerviño o el propio Angel Llorca García y su grupo, especialmente a Manuel Alonso Zapata. La «Comunidad escolar libre» en Wickersdorf de Wyneken, o la de Odenwald de Geheeb, fueron mencionadas por los pensionados anteriormente citados y por Martina Casiano Mayor, Margarita Cutanda Salazar o M.^a Luisa Navarro Margati. Y digo mencionadas y no visitadas porque en estos centros estaba totalmente prohibido recibir visitantes (10).

Tampoco desconocieron nuestros pensionados el movimiento alemán de la «escuela del trabajo» —Arbeitschule— de G. Kerschensteiner, la «escuela del mar» de Juist en el Mar del Norte —ampliación y transformación de la de Wickersdorf—, las «escuelas jardín» o «escuelas-granja», que no eran otra cosa que una combinación de la escuela del trabajo y de la escuela del bosque, de tanta raigambre esta última en Alemania.

De todas ellas tuvieron noticia los pensionados españoles y de muchas hicieron, incluso, publicaciones o traducciones, como figura en los apéndices V y VI de mi tesis doctoral. Pero hay algo curioso en Alemania que no ocurrió en los otros países visitados por los becados. Todos estos tipos de escuelas progresistas fueron conocidas a través de libros, de tradiciones, de profesores que teorizaban sobre ellas e incluso de exposiciones internacionales de educación fuera de Alemania, más que «in situ». Así, por ejemplo, Domingo Barnés Salinas, al hacer su estudio de las escuelas al aire libre en la Exposición franco-británica de Londres, 1908, dedicó una buena parte de su trabajo a la primera «Waldschule» (escuela del bosque) en Charlotemburgo, creada en 1903. Allí —comentaba el señor Barnés— nació este tipo de escuelas. Alemania las creó. En ellas el niño vivía al aire libre, alimentado con abundancia y con regularidad, jugando, descansando, haciendo ejercicio físico, tomando sol, bañándose y fortaleciendo su cuerpo. El tiempo dedicado a la instrucción ocupaba la mitad del empleado en las escuelas ordinarias porque

(10) Cfr. Luzuriaga Medina, L., *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Losada, Buenos Aires, 1968, p. 53.

de lo que se trataba era de revitalizar a los niños débiles y desnutridos. Las clases eran poco numerosas, convivían niños y niñas y las aulas estaban dispersas bajo los árboles como al azar, en simples barracas de madera. La descripción y el estudio de las escuelas de bosque alemanas la hizo el señor Barnés en Inglaterra.

El mismo fenómeno ocurrió con el pensionado Ezequiel Solana Ramírez. Fue en la Exposición de Bruselas de 1910 donde conoció las escuelas de bosque alemanas, en concreto la de Charlotemburgo, y fueron reseñadas por él como una de las mejores conquistas de la pedagogía europea (11). Leyendo la descripción que hizo de estas escuelas, presentadas por Alemania en las exposiciones internacionales, podía parecer que la práctica alemana correspondía a la práctica pedagógica más avanzada. Y no fue así. Sobre todo, insisto, a partir de 1914.

BUSQUEDA DE LA FUNDAMENTACION CIENTIFICA DE LA PEDAGOGIA POR PARTE DE LOS PENSIONADOS

Con todo lo que se ha expuesto hasta aquí puede decirse que, aunque no se olvidaron de la praxis, los pensionados españoles fueron a estudiar teoría pedagógica, a buscar la fundamentación científica de la pedagogía. En un esfuerzo de síntesis, y con la brevedad que exige este trabajo, señalaré los puntos neurálgicos de esa búsqueda.

1. En la Universidad de *Jena* enseñaba el profesor W. Rein (1847-1929). Había creado los cursos de verano, era director de varias revistas donde exponía sus teorías filosófico pedagógicas. Representante de la escuela psicólogo, director del Seminario de Eisenach, escritor y difusor de las ideas de Herbart sobre educación, se había convertido en uno de los teorizadores de la pedagogía.

A esta Universidad de *Jena*, para estudiar con el profesor W. Rein, acudieron varios pensionados españoles de la categoría de Lorenzo Luzuriaga Medina o de Fernando de los Ríos Urruti. Este nos va a dar, precisamente, el por qué de su elección en su viaje a Alemania. Quería orientar el pensamiento pedagógico de la juventud estudiosa en España que, cada día en mayor número, elegía el magisterio. Y para poder orientarla, nada mejor que analizar el fundamento científico de la pedagogía alemana. ¿Dónde encontrarlo?

«Dos son las direcciones fundamentales de esta ciencia en Alemania —escribía Fernando de los Ríos en los *Anales* de la JAE— y dos los nombres que la encarnan. Es uno el profesor *Rein*, de *Jena*, el más preclaro representante del *Herbartismo*, dirección psicólogo; es otro el profesor *Natorp*, de *Marburgo*, cuya tradición habrá de buscarse en

(11) Cfr. Barnés Salinas, D., «Las escuelas al aire libre», en *Anales* de la JAE, t. I, 1909, pp. 67-70, y Solana Ramírez, E., «La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas», en *Anales* de la JAE, t. VI, 1912, pp. 364-368.

Platón y Pestalozzi; su Pedagogía es *Pedagogía social* y el fundamento de la misma hállalo en la unidad de la conciencia de la cultura» (12).

De estas dos corrientes pedagógicas alemanas nos interesa, por ahora, la primera.

El profesor Luzuriaga, otro de los pensionados que importará a España el fundamento científico de la Pedagogía tal y como lo estudió en Alemania, va a ser más cauto y menos reduccionista a la hora de clasificar las corrientes de pensamiento. Empleando una imagen naturista nos va a decir:

«Agrupar y clasificar en géneros y especies la rica vegetación que presenta actualmente la flora pedagógica alemana, es de una dificultad enorme, tanto por la variedad y riqueza de sus manifestaciones como por su proximidad en el tiempo a nosotros. Esto último, sobre todo, hace casi imposible una clasificación exacta, ya que no ha habido tiempo a que la historia ejerza en ella su labor crítica, y nos preserva así, al introducirnos en su campo, de que los árboles impidan ver el bosque» (13).

No obstante la dificultad que encuentra Lorenzo Luzuriaga en clasificar la pedagogía alemana, termina agrupándola en tres corrientes: pedagogía *psicológica* (W. Rein, K. Lange y P. Barth), pedagogía *experimental*, más técnica, menos teórica (E. Meumann y W. A. Lay) y pedagogía *filosófica* (F. G. Lipps, Th. Ziegler y P. Natorp).

También para Luzuriaga, W. Rein era uno de los principales teóricos alemanes de la pedagogía. Como representante oficial de la corriente herbartiana era imprescindible acudir a él, si se quería conocer el fundamento científico de la ciencia de la educación.

La escuela de Herbart, en efecto, contaba con el mayor número de escritores, sociedades y publicaciones en Alemania, a pesar de que su poderío empezaba a vacilar y su método se veía cada vez menos aprovechable y más quebradizo (sobre todo por las fuertes críticas de P. Natorp y de E. Meumann). Y como el autor más autorizado de la pedagogía herbartiana era W. Rein, los pensionados españoles se sentían casi obligados a conocer sus trabajos y escuchar sus enseñanzas sobre todo acerca de la percepción (14). No obstante,

(12) Ríos Urruti, F. de los: «El fundamento científico de la pedagogía social en Natorp», en *Anales de la JAE*, t. III, 1911, p. 5.

(13) Luzuriaga Medina, L., *Direcciones actuales de la pedagogía en Alemania*, Madrid, s/a, p. 15.

(14) El legado de Herbart lo habían recogido sus discípulos Volkmar Stoy y Tuiskon Ziller. Stoy se dirigió a la práctica. Fundó el «Seminario pedagógico de la Universidad de Jena», que se convirtió en el hogar del herbartianismo. Ziller recogió más bien la parte teórica del maestro. Fundó la «Sociedad para la pedagogía científica» en cuyo *Anuario* se registraba el movimiento de la pedagogía herbartiana. Discípulos de V. Stoy, «la corriente antigua», como la llamaba Rein, fueron Waitz, Strümpell y Willmann. Discípulos de T. Ziller fueron F. Lange, Just y W. Rein. Tras una serie de luchas entre las dos corrientes triunfó la de Ziller, hasta quedar ésta como la representante oficial del herbartianismo. Las publicaciones más importantes eran: *El Anuario de la Sociedad para la pedagogía científica*, la *Revista de Filosofía y Pedagogía* y las *Hojas alemanas para la práctica de la instrucción educativa*. Cfr. Luzuriaga Medina, L., *Direcciones actuales...*, p. 29.

el juicio que mereció a los ojos de los españoles que acudieron a su cátedra fue poco positivo: la filosofía de Natorp estaba destruyendo su monopolio en la reflexión teórica de los principios pedagógicos y la técnica experimental, el de su aplicación a la práctica escolar (15).

2. La Universidad de Marburgo era el segundo polo de atracción para los españoles que acudieron a Alemania con objeto de buscar la fundamentación teórica a la ciencia de la educación. Allí enseñaron los profesores P. Natorp, V. Cohen, N. Hartman y E. R. Jaensch.

Para Fernando de los Ríos Urruti, de las dos direcciones fundamentales de la pedagogía alemana, una de ellas estaba encarnada —como ya se ha dicho— por Natorp en la Universidad de Marburgo. Para Lorenzo Luzuriaga Medina, una de las tres corrientes de la pedagogía alemana era la pedagogía filosófica y en ella destacaba, sobre todo, el profesor Natorp. Para María de Maeztu, la corriente científico-pedagógica de Marburgo era la única válida para la fundamentación de la Pedagogía como ciencia (16).

Fernando de los Ríos veía en la pedagogía de Natorp un valor político incuestionable, fundamentando en ella la necesidad del intervencionismo del Estado en materia educativa.

«Llamo la atención —escribía en 1910— de quienes lean este trabajo, acerca del *valor político de la concepción de Natorp sobre la Pedagogía social*» (17).

Tras un análisis de la Pedagogía, de su historia, de su fundamentación científica, filosófica y psicológica, de las relaciones Comunidad-Educación, etc., concluía:

«La actividad radical del Estado necesita ser educativa... Para conseguir aunar las voluntades individuales, para perfeccionar al individuo, puesto que el hombre no es hombre sino por la Comunidad, el Estado, que es el que la representa, debe asumir la educación de los ciudadanos» (18).

Creemos que desborda este trabajo hacer un estudio de la pedagogía de Natorp (1854-1924). Es de todos conocido que la publicación de su libro *Pedagogía social*, en 1899, marcó época en la historia de la pedagogía. Traducida al español muy poco tiempo después, año 1911, su pensamiento no era ignorado en los medios intelectuales españoles, especialmente en los ins-

(15) Cfr. los expedientes de los pensionados que hicieron estudios en Alemania: F. de los Ríos Urruti, M.^a de Maeztu Witney, L. Luzuriaga Medina, V. Viqueira López, M. Alonso Zapata, L. M.^a Hoyos Sainz, etc., Archivo JAE, Legajos correspondientes.

(16) Ríos Urruti, F. de los: «El fundamento científico de la pedagogía social en Natorp», en *Anales de la JAE*, t. III, 1911, pp. 9-49; Luzuriaga Medina, L., «La pedagogía filosófica», en *Direcciones actuales de la pedagogía en Alemania*, pp. 101-148; «La pedagogía social filosófica», en *La pedagogía contemporánea*, Buenos Aires, 1942, pp. 76-88; Maeztu Witney, M.^a de , *Fundamentación filosófica de la Pedagogía* (trabajo inédito. Archivo JAE, Leg. 1.881).

(17) Ríos Urruti, F. de los., *Op. cit.*, p. 6. El subrayado es nuestro.

(18) Cfr. *Ibidem*, pp. 6 y 45-49.

tucionistas. Natorp había sido, con H. Cohen (1842-1918), uno de los representantes del movimiento neokantiano de la escuela de Marburgo. Basada su pedagogía en Kant y en Pestalozzi, su influencia en el orden teórico y en la política pedagógica fue considerable. Precisamente Natorp había sido uno de los inspiradores de la *escuela unificada*, el redescubridor de Pestalozzi, el teorizador de la democratización de la enseñanza y uno de los tutores del «movimiento juvenil» alemán. Comentando a Natorp, había escrito Lorenzo Luzuriaga.

«Para salvar el abismo existente entre las clases sociales superiores e inferiores, el problema más importante para P. Natorp era organizar la *educación libre* de las personas adultas, y en particular *de las clases trabajadoras*, de un modo apropiado» (19).

El prestigio de Natorp y sus planteamientos educativos progresistas atrajeron naturalmente a los pensionados españoles, siendo raro el que no alabó su pedagogía social y se sintió identificado con ella.

3. La tercera Universidad que acaparó la atención de los becados fue *Leipzig*. En ella enseñaron P. Barth, W. Wundt y E. Spranger, entre otros. Los dos primeros habían muerto poco tiempo después de acabada la primera guerra mundial. Pero ya se ha dicho que la mayoría de los pensionados españoles habían estudiado en Alemania antes de 1914.

P. Barth (1858-1922) era el representante de la pedagogía social histórica, y su obra: *Pedagogía*, se conoció muy pronto en España. W. Wundt (1832-1920) creó el primer laboratorio de psicología experimental y E. Spranger (1882-1963) era el mejor representante de la pedagogía de los valores y especialistas en psicología de la adolescencia. Los tres fueron profesores de varios pensionados.

En Leipzig, los españoles becados por la JAE aprendieron técnicas de experimentación, organización de seminarios pedagógicos, psicología de la infancia y adolescencia, psicología pedagógica, instrumentos de medida para orientación profesional, etc. Fue el caso de Vicente Viqueira López, Luis M.^a Hoyos Sainz, Juan Roura Parella, María Soriano Llorente, Manuel Bartolomé Cossío, Lorenzo Luzuriaga Medina, Antonio Llorens Clariana, etc. (20).

En Leipzig, además, funcionaba magníficamente una asociación de maestros, la «*Leipziger Lehrerverein*» creadora del primer laboratorio de pedagogía experimental del mundo y una de las más resueltamente defensora de la escuela creativa.

«La Asociación de Maestros de Leipzig —comentaba L. Luzuriaga— es acaso la más progresista de todas las asociaciones del magisterio europeas» (21).

(19) Luzuriaga Medina, L., *Direcciones actuales...*, p. 146.

(20) Cfr., expedientes de los pensionados M.B. Cossío, L. M.^a Hoyos Sainz, L. Luzuriaga Medina, E. Llorens Clariana, J. Roura Parella, M.^a Soriano Lorente, V. Viqueira López y E. Villanua Ibáñez. Archivo JAE, legajos correspondientes. Cfr., también en el capítulo 5 de esta tesis, las páginas correspondientes a ellos.

(21) Luzuriaga Medina, L., *Las escuelas nuevas alemanas*, Madrid, 1929, p. 62.

4. Las universidades de *Berlín*, donde explicaba C. Stumpf (1848-1936); *Munich*, con G. Kerskensteiner (1854-1932), que atraía la atención no sólo de los españoles sino de los pedagogos de toda Europa; la ciudad de *Hamburgo* y *Heidelberg*, donde enseñaba E. Krieck (1882-1947), fueron otros tantos lugares de atracción de Lorenzo Luzuriaga Medina, Antonio Juan Onieva Santamaría, María Soriano Llorente, María Barbeito Cerviño, M.^a Luisa Navarro Margati, Vicente Viqueira López, etc. En Heidelberg, además de los pensionados que disfrutaron becas individuales, estuvieron, para asistir al III Congreso Internacional de Escuelas Nuevas del año 1925, diez maestros y maestras pertenecientes al Grupo Escolar «Cervantes», con Angel Llorca García a la cabeza (22).

(22) Bastantes pensionados recorrieron varias universidades o ciudades a lo largo de su estancia en Alemania, aunque tuvieran un lugar principal de residencia. Por ejemplo, M.^a de Maeztu se centró en Marburgo, V. Viqueira en Leipzig y Berlín, J. Roura Parella en Leipzig, A. J. Onieva Santa María en Hamburgo y L. Luzuriaga en Jena. Pero casi todos viajaron desde sus lugares de residencia y por eso se han nombrado en distintos centros de estudio. El grupo de A. Llorca García estaba formado por diez maestros y maestras: A. Cebrián y Fernández Villegas, M. Alonso Zapata, J. César Rodríguez, J. Freire Méndez, F. Gazapo Abelló, E. López Velasco, D. Prieto Fernández, T. de Santiago González, R. Torroja Valls y el propio director del grupo.

No he podido comprobar si, al fin, pudieron viajar a Alemania los cuatro componentes del Colegio Nacional de Ciegos de Madrid (G. Hernández de la Herrera, como director; A. Mena Sánchez, L. Munuera Morosoli y J. Plata Gutiérrez), puesto que fueron pensionados en la última convocatoria de 1936. La pensión tenía por objeto reorganizar el Colegio Nacional de Ciegos por encargo del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de la Segunda República.