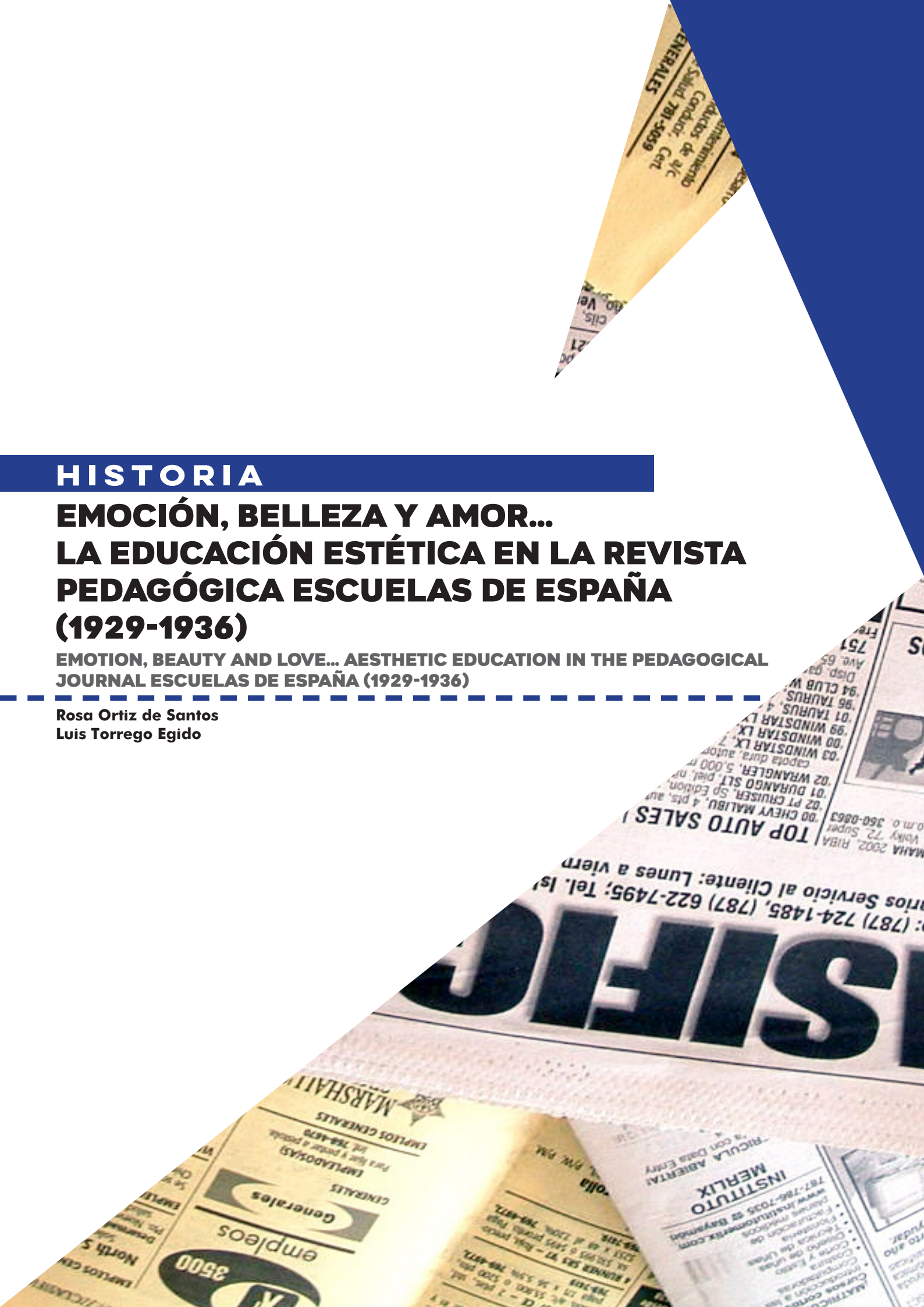


HISTORIA

EMOCIÓN, BELLEZA Y AMOR... LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA REVISTA PEDAGÓGICA ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)

EMOTION, BEAUTY AND LOVE... AESTHETIC EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL
JOURNAL ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)

Rosa Ortiz de Santos
Luis Torrego Egido



RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio sobre la revista *Escuelas de España*, publicada entre 1929 y 1936, en el que se analizan las referencias a la educación estética que pueden encontrarse en los artículos de la publicación. A través de las cinco fases del modelo de investigación histórico-educativa y sirviéndose de un análisis de contenido cualitativo para la interpretación de los resultados, se analizan todos los ejemplares de la revista. Se evidencia la importancia que en la revista se concede a la educación estética y la influencia que ejerce la Institución Libre de Enseñanza en la concepción de ese tipo de educación: en un 87% de los ejemplares de la revista, y de forma continuada, se tratan aspectos relacionados con la educación estética. La educación estética se estima indispensable para lograr la educación integral, pues se considera que una educación que no contemple el respeto, el conocimiento y la interpretación de lo bello no es una educación completa.

PALABRAS CLAVE

Educación estética, educación artística, Escuelas de España, prensa pedagógica, Historia de la Educación. Relación profesor-alumno

ABSTRACT

This paper presents a study on the journal *Escuelas de España*, published between 1929 and 1936, in which the references to aesthetic education that can be found in the articles of the publication are analysed. Through the five phases of the historical-educational research model and using a qualitative content analysis for the interpretation of the results, all issues of the journal are analysed. The importance given to aesthetic education in the journal and the influence exercised by the Institución Libre de Enseñanza in the conception of this type of education is evident. In 87% of the issues of the journal, and continuously, aspects related to aesthetic education are dealt with. Aesthetic education is considered essential to achieve integral education, since it is considered that an education that does not include respect, knowledge and the interpretation of the beautiful is not a complete education.

KEYWORDS

Aesthetic Education, Artistic Education, Escuelas de España, Pedagogical Press, History of Education.

INTRODUCCIÓN

La prensa pedagógica forma parte de nuestro patrimonio histórico-educativo (Hernández, 2013) y es un medio esencial en el conocimiento de nuestra historia de la educación. *Escuelas de España* es una revista pedagógica que nació en Segovia en enero de 1929 bajo la dirección de tres audaces maestros de la escuela rural, Norberto Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón, apoyados por el inspector de primera enseñanza Antonio Ballesteros. La revista, compuesta por 44 ejemplares, ha comenzado a generar interés en la historiografía educativa (Cachazo, 2018; Autor1, 2017; Autor1 y Autor2, 2018, 2019; Valdivieso, 2019). Con una periodicidad, primero trimestral, y después mensual, vivió dos etapas, separadas por un periodo de inactividad entre enero de 1931 y enero de 1934; se publicó desde Segovia (enero, 1929 – abril, 1931), Barcelona (julio, 1931 – enero, 1932) y Madrid (enero, 1934 – julio, 1936). La revista aglutinó la colaboración de 164 personas con un total de 247 artículos, 204 notas y 154 reseñas de libros (Autor1 y Autor2, 2018). En ella es visible, tanto por los colaboradores de la revista como por los temas abordados en sus artículos, la influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Las tres características esenciales de la revista son la defensa de la escuela rural, su carácter reformista y su personalidad innovadora. Aparecen contenidos de teoría pedagógica, de organización y enseñanza de las diferentes disciplinas, de metodología educativa, así como biografías y problemas y reflexiones de la realidad educativa de la época. La revista tuvo una acogida manifiestamente positiva en la prensa de la época.

Ya hemos señalado la amplitud de autores que publican en la revista, pero incluso teniendo esto en cuenta, puede afirmarse una influencia muy relevante en la publicación de la ILE, como se ha puesto en evidencia en otros trabajos (Autor1 y Autor2, 2019). El propio Manuel Bartolomé Cossío elogió la revista y son muy frecuentes en sus páginas las alusiones a la ILE y su revalorización como una obra nacional importantísima. Hay, por otra parte, una defensa de los principios más reveladores de la ILE y en varios números se rinde homenaje a las figuras institucionistas más representativas.

Uno de los temas recurrentes es la educación estética, razón por la que estimamos que *Es-*

uelas de España adquiere un gran interés como fuente y objeto de investigación en este ámbito. Su concepción de la educación estética se caracteriza por un notable influjo de la ILE

La consideración de la educación estética en la ILE

La educación integral es una reconocida constante pedagógica en el ideario de la Institución Libre de Enseñanza. Este planteamiento tiene una indudable ascendencia krausista, y entre los ámbitos que integra es especialmente significativa la educación estética, por la que sentían predilección los institucionistas e intentaban cultivar a través de sus iniciativas (Garrido y Pinto, 1996). Cáceres-Muñoz y Gutiérrez (2016) explican que en el principio de la educación integral es indudable la necesidad de “formar hombres y mujeres con sensibilidad, gusto estético y amor por las proporciones más perfectas” (p. 449). La educación estética persigue dos objetivos fundamentales: “cultivar la sensibilidad para la apreciación de la belleza y el arte y para desarrollar en alguna medida el espíritu de creación y expresión artísticas” (Garrido y Pinto, 1996, p. 152) y “educar en la persona un sentido estético de la vida” (Quintana, 1993, p. 11).

Los intelectuales de la ILE, según Garrido y Pinto (1996), consideran la educación estética “como una de las bases fundamentales de la educación humana” (p. 152). Engloba todos aquellos aspectos relacionados con la educación de la mirada, la apreciación de las cosas bellas y la valoración de las manifestaciones artísticas. Manuel Bartolomé Cossío es, de los institucionistas, quien más se esforzó por reivindicar el valor del arte en la educación de las personas desde los primeros niveles escolares (Ortega, 1998). Palacios (1989) explicaba en el momento de escribir su artículo que, en aquel entonces, no se tomaba “en serio esto de la educación estética y se considera que la música, la educación ética, los trabajos manuales son las marías que nadie estudia” (p. 45). Si consultamos nuestros planes de estudio y analizamos la realidad de nuestras escuelas, comprobamos que esto no ha cambiado mucho. Todavía hoy es necesario reclamar una mayor atención sobre esta dimensión humana desde los currículos escolares y la práctica del aula.

Sánchez (2010) explica que la educación esté-

tica abarca un panorama más amplio y general que el de la educación artística; sin embargo, ambas están relacionadas y la segunda contribuye positiva e inevitablemente al desarrollo de la primera. La dimensión estética se puede abordar, por tanto, mediante el trabajo de la educación artística, pues favorece las experiencias sensoriales, la atención para percibir, comprender y valorar los estímulos externos, el desarrollo de la imaginación y de la capacidad creativa, y la mejora de la comunicación y la expresión de los sentimientos, al tiempo que se forma un juicio estético que ayuda a la toma de decisiones y a la generación de un sentimiento de colectividad (Sánchez, 2010). Asimismo, lo estético y lo artístico se complementan de forma armónica con el intelecto, con lo social y con lo ético-moral (Barrio, 1987, p. 253). De igual manera, implica la introducción del ser humano en la herencia cultural y social, que se relaciona con el juicio estético crítico (Laguéns, 1971).

Los estudios sobre educación artística, a juicio de Marín (2010), quien realiza un exhaustivo estado de la cuestión sobre el tema, son de carácter heterogéneo, pero ocupan un territorio especializado dentro de la investigación. Entre los temas que más interés han generado en este ámbito destaca la historia de la educación artística en los siglos XIX y XX, “cuando la enseñanza del dibujo se impuso en el currículo obligatorio de la educación primaria, prácticamente en todos los países del mundo” (Marín, 2010, p. 215). En este contexto se encuadra la presente propuesta, cuyo objetivo es estudiar la educación estética, mediante el tratamiento de la educación artística, en la revista pedagógica *Escuelas de España*, y valorar su relación con la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

METODOLOGÍA

El estudio ha seguido los preceptos del modelo de investigación histórico-educativa (Ruiz, 1976; Ruiz 1997; Tiana, 1988), que supone la aplicación de las siguientes fases:

- Planteamiento de la investigación. El objetivo de la propuesta consiste en analizar la educación estética en *Escuelas de España* y su relación con la ILE.
- Heurística. La fuente de análisis han sido los 44 ejemplares de la revista.
- Crítica histórico-pedagógica. La validez

del estudio y el rigor del análisis se garantiza mediante la aplicación de procedimientos de crítica interna y de crítica externa que ya se han publicado en otros estudios sobre la revista (Autor1, 2017; Autor1 y Autor2, 2019).

d. Explicación histórico-pedagógica. El análisis, la interpretación y la redacción de resultados se desarrolla mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo. Según Krippendorff (1990), es “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos comunicativos, inferencias reproducibles y válidas que se puedan aplicar en su contexto” (p. 21). Hemos pretendido lo que Arbeláez y Onrubia (2014) consideran que es la finalidad principal del análisis de contenido cualitativo: “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (p. 19).

- En la codificación y posterior análisis hemos atendido a aquellos aspectos que, según la literatura, se relacionan con la educación estética: la música, el dibujo y la pintura, la arquitectura, la literatura, la poesía y el recitado, el folklore, la escultura y el modelado y el cine.
- En el proceso de codificación se ha empleado el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti; posteriormente se ha elaborado una matriz de datos para el análisis de contenido.

e. Narración histórica. En el análisis, la exposición y la valoración del contenido se ha utilizado la matriz de datos resultante del proceso de codificación, además de otros instrumentos previamente elaborados: índice biográfico de la autoría y tabla de datos con información de *Escuelas de España*.

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)

La educación estética adquiere una notable importancia para los redactores de *Escuelas de España*. La primera evidencia la encontramos en los datos obtenidos de la codificación; en un 87% de los ejemplares de la revista, y de forma continuada, se tratan aspectos re-

lacionados con la educación estética (Tabla 1). La segunda evidencia se manifiesta en la profundidad con que se abordan los diferentes ámbitos de la educación artística, bajo la convicción de que constituye un principio esencial para la formación integral. La herencia de la ILE se deja notar en esta convicción, pues coinciden con ellos en que “una educación que no contemple el respeto, el conocimiento, la interpretación de lo bello no es una educación completa” (Cáceres-Muñoz y Gutiérrez, 2016, p. 449).

Tabla 1. Número de ejemplares y aportaciones con unidades de registro sobre la educación estética.

N.º Ejemplares	36	1ª etapa = 10 2ª etapa = 26
N.º Aportaciones	70	Artículos = 68 Notas = 2

Fuente: elaboración propia.

¿Qué es el arte? Emoción, belleza y amor

“La moral de nuestra escuela no puede prescindir del arte. Es más, yo soy de los que creen que debemos llegar a lo ético a través de lo estético” (p. 75). Esta afirmación del maestro Julio Sánchez (febrero, 1935), unida a la combinación armónica de las facultades humanas de la sensibilidad —emoción, belleza, amor—, el entendimiento —verdad— y la voluntad, que defiende el reputado maestro e higienista Luis Huerta (abril, 1929), evidencia el carácter integral de la educación.

Los docentes que abordan esta cuestión en la revista defienden la necesidad de llevar el arte a todas las escuelas. A juicio de Huerta, el primero que trata la educación estética en *Escuelas de España*, “las Artes [...] llevan al niño fácilmente al despliegue de todo su energetismo vital; son los verdaderos caminos primarios de la Pedagogía” (p. 10). Este docente establece diferentes tipos de arte (Figura 1), y defiende, coincidiendo con Julio Sánchez, que las artes deben tener un lugar prioritario sobre las ciencias; “el ideal de lo bello antes que el científico o el ético” (p. 380).

El arte de cultivar el campo o Agricultura	El arte de explotar el bosque o Silvicultura	El arte de criar animales útiles o Zootecnia	El arte de beneficiar las minas o Minería
El arte de manufactura o Taller	El arte de las máquinas o Fábrica	El arte del cambio o Comercio	El arte de la palabra o Literatura
El arte del sonido o Música	El arte del color o Pintura	El arte del modelado o Escultura	El arte de la construcción o Arquitectura
El arte de la danza o Coreografía	El arte de la escena o Teatro	El arte de predicar o Sacerdocio	El arte de curar o Medicina
El arte de enseñar o Magisterio	El arte de gobernar o Política	El arte del foro o Justicia	El arte de la defensa o Milicia

Figura 1. Tipos de “artes”. Fuente: Huerta, abril, 1929.

Entienden que cada arte conduce a los niños y las niñas a su correspondiente ciencia, por ejemplo, según Huerta (abril, 1929),

... la necesidad de cuidar las plantas le interesará por el estudio de la botánica, de la física y de la meteorología; la cría de animales le conducirá a la zoología y a la geografía; la manufactura, a la mecánica; los minerales, a la química; el comercio, al cálculo; la palabra, a la gramática y a la estilística; las demás bellas artes, a la física, a la geometría y a la estética; las artes liberales, a la ética, a la historia, a la antropología, a la psicología, al derecho y a la sociología... (p. 25)

Esta es una concepción muy amplia del término “arte” que, en este caso se entiende como técnica, habilidad, actividad, en definitiva, como acción. Es importante, antes de continuar, que nos detengamos en el concepto de “belleza”, tan utilizado por los redactores en sus discursos sobre la educación estética y la educación artística. La mayoría se lamentan de vivir de espaldas al arte, de espaldas a la belleza. Así lo expresa Pablo de Andrés (marzo, 1935): “La inmensa mayoría de los españoles vivimos totalmente ajenos a las cosas de la belleza, ignorándola” (p. 113). Y esto tiene una razón de ser: nadie ha alentado e inspirado a la población en la observación, la captación de la belleza y la valoración del arte. Lo explica el maestro segoviano:

No tenemos ojos para la belleza. Y viene nuestra ceguera de que nadie, nunca, nos ha cogido del brazo, nos ha puesto delante de las cosas y nos ha dicho: Mira. No vemos porque no tenemos el hábito de mirar. (p. 113)

Esto supone un evidente problema, pues como expresa Cobos, este hecho “nos hace mucho más pobres. Entre el que oye música y el que no la oye, entre el que ve el paisaje y el que no le ve, [...] es indudable que hay una gran diferencia de riqueza” (p. 113). La escuela tiene un papel fundamental de actuación ante este problema que pasa por la necesidad de educar la mirada a través de la educación estética; nos referimos a lo que Cossío denominó “el arte de saber ver” (Xirau, 1969). De esto está convencido Cobos, quien afirma que “es preciso coger a los niños y ponerlos frente a las cosas.

Que miren. Que miren; sobre todo mirar” (p. 114); esto mismo se defiende en la revista al tiempo que se explica que “lo que importa es que los niños y los adultos lleguen a captar belleza; lo que importa es agudizar y disciplinar la mirada” (*Escuelas de España*, abril, 1936, p. 161). También encontramos la declaración de un colectivo de maestros del Grupo Escolar Claudio Moyano (Madrid), Carralero et al. (agosto, 1934), que plantea la necesidad de “colocar a los chicos ante la belleza y abrirles los ojos todo lo posible; sensibilizar; mostrarles lo que vemos y obligarles a ver lo que tienen delante” (p. 18). Parecían conocer que la captación de la belleza conlleva procesos cognitivos importantes asociados a los conceptos de integridad, proporción y esplendor o claridad (Laguéns, 1971).

El arte, no obstante, no solo se debe apreciar, sino que se debe vivir, en el más puro sentido institucionista (Ortega, 1997). La ILE valoraba “la formación del sentido, de la sensibilidad y el gusto estético que posibilitara al alumno el amor a la belleza y a las cosas más altas y nobles” (Garrido y Pinto, 1996, p. 159). En la labor de “educar la mirada” resulta imprescindible, tal y como reivindica la maestra Justa Freire en *Escuelas de España* (agosto, 1934), “poner al niño en contacto con la naturaleza y las obras de arte, que poco a poco van elevando su espíritu para que pueda más tarde comprenderlas, amarlas y respetarlas” (p. 11).

Las excursiones y las visitas escolares —de las que la ILE fue pionera— se convierten en una oportunidad de indudable valor para educar la sensibilidad artística. Los docentes del Claudio Moyano describen en la revista algunas de sus excursiones; resaltamos la magnífica descripción que se hace de las visitas y de las obras artísticas de las localidades visitadas —Segovia, Ávila, Toledo, Alcalá de Henares y El Escorial—. Igualmente, recuperamos una reflexión de los docentes, sobre el viaje entre Madrid y Segovia:

Habíamos puesto una gran ilusión en esta espléndida belleza del camino. Pero ¡qué difícil, qué difícil abrir las almas a la contemplación y goce de la belleza! Tiene uno que pensar, para consuelo, que es cosa de mucho tiempo y de muchas veces; y que obra por sí sola la belleza siempre que se la ponemos delante de los ojos a las personas. (pp. 22-23)

Lamentablemente, a la limitación de la escasez de medios económicos y materiales para desarrollar adecuadamente estas salidas, se unía la falta de formación del profesorado. Muestra de ello es la petición que los citados maestros hacen desde la publicación:

... nos acusamos de ignorantes. Para mostrarles estas ciudades a los niños, para elegir las cosas que se les deben decir ante cada uno de los monumentos y la manera de decirlas, para establecer relaciones entre unas y otras obras de arte, es escasa nuestra cultura artística. Nos hemos documentado cuanto hemos podido y hemos meditado la selección y las maneras, pero hemos notado muy agudamente la deficiencia de la preparación. [...] Qué gran falta nos hace a los maestros una formación artística. ¿Cuándo se acordará el Estado de facilitarla? (p. 25).

El interés que tiene el colectivo de docentes se ve acentuado cuando comprobamos que en casi todos los cursos de formación anunciados o descritos por *Escuelas de España* aparece como tema la educación estética (Vidal, octubre, 1930; *Escuelas de España*, octubre, 1931; Domínguez, septiembre, 1934; Paz, abril, 1935; Julio, octubre, 1935).

Educación musical

En las primeras décadas del siglo XX la música no tenía un tratamiento estable en los currículos escolares; esto, unido a la falta de formación de los docentes, la relegaba en las escuelas. La influencia del movimiento de la nueva educación y las pensiones de la Junta para la Ampliación de Estudios motivaron que los docentes comenzasen a valorar la educación musical, no con el objetivo de formar grandes músicos, como había ocurrido hasta entonces, sino para enriquecer la formación estética (López y Valle, 2017). Hay en *Escuelas de España* varias alusiones al canto popular, a la danza y al ritmo. Bayón (abril, 1929) defiende que la educación musical persigue dos propósitos: “poner a los niños en condiciones de sentir la música de una manera viva y consciente y llevarlos a que expresen el pensar y el sentimiento que encarna la composición musical” (p. 54). El Comité de Redacción (enero, 1934) reivindica que no debe quedar ninguna escuela en la que no se cante, antes de exponer la versión musical y literaria de tres romances.

Encontramos algunos ejemplos prácticos en las escuelas. Justa Freire (febrero, 1934) explica que su alumnado se había aprendido varias canciones populares como “‘jota de Galicia”, “Salerosa, menea la saya”, “El carbonero”, “De los cuatro muleros”, “Por el camino los tornos”, “No hay caminito sin bache”, o “Madre, mi carbonero”” (p. 24). Enric Casassas (septiembre, 1934), uno de los primeros maestros que incorporó la técnica Freinet en las escuelas, explica que trabajó la canción popular asturiana “Echa sidra, Maruja” en su aula “de acuerdo con el profesor especial de Educación Musical” (p. 14).

El activo maestro Luis Vega (noviembre, 1935) escribe un artículo en el que defiende el valor educativo de las canciones, pero se lamenta de que hay muchos docentes que no las conocen. Por ello, decide transcribir varias letras de canciones leonesas, y añade: “Estas y muchas más canciones leonesas [...] no se han dejado oír en las clases de nuestras escuelas por temor a la crítica, por miedo al pueblo que, [...] en la mayoría de los casos, juzga que hacer esto es perder el tiempo” (p. 525). En la reticencia de la comunidad y en la falta de formación de los docentes encontramos las más importantes limitaciones en la educación musical. En *Escuelas de España* solo localizamos una recomendación del docente Domínguez (abril, 1936) contraria a la integración del canto en la escuela: “No debe utilizarse sistemáticamente si el maestro no canta bien y cuenta con repertorio abundante y selecto. Es preferible no hacer nada a conquistar el ridículo” (p. 174). El trabajo de la música, sin embargo, se había integrado en muchas escuelas; sería así hasta la Guerra Civil, cuando “la Educación Musical sufrió un acusado abandono en la práctica diaria y se centró, fundamentalmente, en la enseñanza de cantos patrióticos y religiosos” (López y Valle, 2017, p. 218).

El valor del folklore

La canción popular ya nos avanza el valor que adquiere el folklore en la educación estética. Todos los redactores que escriben sobre ello hablan de su necesario tratamiento desde la escuela, a excepción del maestro e inspector Teodoro Causí (marzo, 1935): “el ‘folklore’ es una palabra nueva para expresar una idea muy vieja: la tradición. Pero la tradición es una cosa excelente a condición de no ser sistemáticamente cultivada, porque el cultivo de la tradición es el cercenamiento de la vida” (p.

100). En su opinión el folklore puede ser un “medio instrumental, pero no deidad a la que deba rendirse culto” (p. 103).

La maestra María Baldó (octubre, 1931) explica, sin embargo, que las tradiciones populares son muy útiles para la formación social. Igualmente, Casassas (septiembre, 1934) comparte algunos apuntes sobre una de sus sesiones, en la que se trabajaron aspectos referentes a “las canciones populares, tesoro folklórico digno de estudio y de conservación, [...] bailes regionales, [...] fiestas populares, [...] las típicas romerías, [...] las añejas costumbres que nuestros abuelos nos legaron, [...] los vistosos trajes regionales que van desapareciendo...” (p. 16). Juan de Dios (mayo, 1934), maestro y reconocido autor en la historia de la música alicantina, explica cómo los escolares tuvieron que extraer del Refranero algunos refranes populares relacionados con el dinero, contenido que estaban trabajando en ese momento.

Vemos en estos ejemplos una relación con el pensamiento de la ILE, para quienes el arte popular “se situaba en el centro de una educación profunda y humana. Estaban convencidos de que las artes mayores arraigan en el arte popular, que de él brotan, de él se alimentan y a él retornan constantemente” (Garrido y Pinto, 1996, p. 160).

La literatura

Otro ámbito artístico relacionado con el folklore a través del romance, de los cuentos y de las leyendas, es el de la literatura. *Escuelas de España* coincide con los preceptos de la ILE:

... frente a las directrices de la reforma del Plan de 1825, en el que se ordena que en las escuelas no se lean novelas, romances, comedias ni otros libros perniciosos, y en el que, además, se aconsejen las lecturas de las *fábulas* de Samaniego, los catecismos y el silabario, la ILE se pronuncia en términos contrarios y desde convicciones muy distintas sobre la concepción artística de la obra literaria, sobre la importancia del potencial educativo de la literatura y sobre las estrategias didácticas que deben emplearse en el aula. (Mariscal y Romero, 1998, p. 166)

María Baldó (octubre, 1930) entiende que la lectura no ha de hacerse por imposición, sino por el propio gusto de leer, hasta convertirse en una agradable costumbre. La Institución Libre de Enseñanza consideraba que la literatura infantil era “sencillamente todo lo que el niño podía leer, hubiera sido o no específicamente escrito para él” (Sotomayor, 2003, p. 115). Con respecto a la elección de las obras, Elisa López Velasco (mayo, 1934) opina que un paso importantísimo consiste en prestar especial atención a la edición de los libros, garantizando su belleza: “un libro bello impone respeto, y ante él hay la impresión estética y el instintivo cuidado al usarlo” (pp. 15-16). Defiende, además, que una biblioteca escolar debe contar con “los mejores cuentos, las más bellas leyendas y los más atrevidos descubrimientos geográficos y las no menos interesantes hazañas de conquistadores y héroes” (p. 15).

Coincide esta apreciación con la de la ILE que, a juicio de Sotomayor (2003) —quien analiza los fondos de la Biblioteca de la Institución— consideraba que la literatura más adecuada para el lector principiante es la narrativa, concretamente “los cuentos tradicionales y todo lo que concierne al mundo mágico y fantástico” (p. 120). En cuanto a las recomendaciones lectoras de los niños y de las niñas de entre 10-12 años, la ILE mantiene los cuentos populares, aunque en menor proporción, y se incrementan los fondos de obras literarias españolas y universales. “Las grandes obras literarias de todos los tiempos están al alcance de los niños” (p. 122), explica Sotomayor (2003).

En *Escuelas de España*, José Julio Castro enumera algunas obras que, en su escuela, son las favoritas de los niños y de las niñas (Figura 2). Destaca que son obras, en su mayoría, “ininfantiles”. A estas, añadimos “Los viajes de Gulliver”, cuyo valor educativo analiza el maestro Rafael Olivares (agosto, 1935). Muchas de estas obras se podían encontrar en la biblioteca de la ILE (Sotomayor, 2003 y Mariscal y Romero, 1998).

Cuentos de Grimm	Las mil y una noches	Alicia en el país de las maravillas
Cuentos de Andersen	Flor de Leyendas	Vida de Miguel Ángel
Antologías poéticas para niños	Magallanes	El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia
Obra de Elena Fortún	Obra de Antoniorrobles	Platero y yo

Figura 2. Obras literarias favoritas de los escolares. Fuente: Castro, junio, 1936.

Destacamos la obra “Platero y yo”, por la importancia que adquiere en la publicación. Antonio Benaiges (julio, 1936) escribe un texto entrañable sobre la realización de esta lectura en su aula; detalla que encendió la estufa y se situaron todos los niños alrededor de ella. Benaiges defiende que “Platero y yo” debe estar en todos los centros escolares y explica cómo la obra los acompaña, desde el día de su lectura, en su programa escolar y fuera de la escuela: “y hasta diría que ya no los pinchan tanto, que ya tratan de otra manera a estos pobres animales, tan útiles al hombre como dignos de mejor suerte” (p. 316).

La poesía y el recitado

Dentro del ámbito literario, hacemos una mención necesaria a la poesía y al recitado. Encontramos, dentro de la revista, cuantiosos ejemplos de experiencias prácticas en la escuela; reproducimos algunos de ellos:

- a. Uno de los proyectos escolares individuales de Ramón Ramia (junio, 1934) consiste en:
1. Escribe una poesía que te haya gustado
 2. Apréndela bien y recítala.
 3. Explica luego lo que enseña.
 4. Haz, si te parece, algún dibujo adecuado.
 5. ¿Quién es su autor? Haz una nota biográfica y el retrato.

Nota. Puedes servirte de los muchos libros de poesías que figuran en la biblioteca. (p. 17)

b. Trabajo de la poesía “El gaitero de Gijón” de Ramón Campoamor (Casassas, septiembre, 1934).

c. El maestro Antonio Fernández (julio, 1934) selecciona, además de algunas obras literarias diversas, poesías de Antonio Machado para aprender sobre Ávila.

Este docente, en otra de sus aportaciones (septiembre, 1934), enumera una serie de obras líricas útiles para la educación moral.

d. José María Delhom Brugués (abril, 1936) escribe una bella descripción sobre el trabajo de la poesía en su escuela. Después de leer poesías de Federico García Lorca, Machado, Alejandro Casona, Gabriela Mistral y poetas catalanes, además de estrofas de transmisión popular, explica que nació en los niños y las niñas el deseo de escribir poesía y hace reflexionar al lector sobre el valor educativo de la poesía libre. Reproducimos las palabras del maestro, antes de exponer algunas de las creaciones de sus estudiantes (Figura 3):

... yo les invité a ello. Era muy fácil. Podían escribir cosas tan bonitas como cualquier gran poeta. Para demostrarles esta facilidad improvisé algunas. Les di cuartillas. Y libertad. Y las albas páginas se llenaron de garabatos con faltas de ortografía, pero que contenían una gran cantidad de poesía infantil, de poesía infantil pura, viva, fresca, alada, sutil... (p. 180)

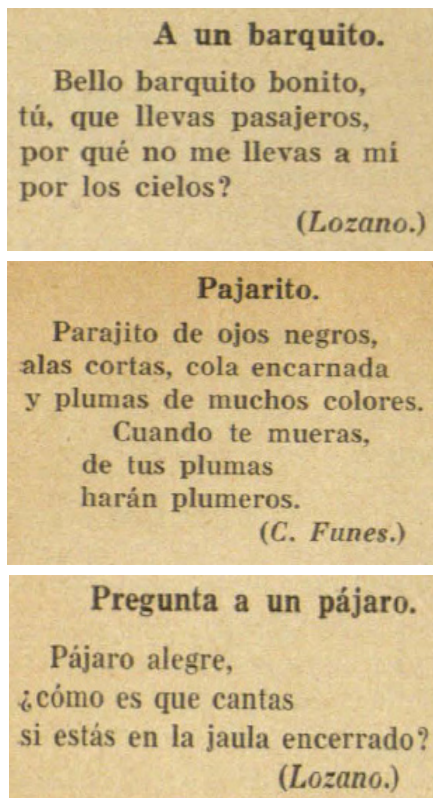


Figura 3. Producciones del alumnado. Poesía. Fuente: Delhom, abril, 1936.

El dibujo

Otra de las manifestaciones estéticas presente en la revista es el dibujo. "Conceden los institucionistas, y especialmente Cossío, una especial importancia a las artes plásticas" (Garrido y Pinto, 1996, p. 159). En *Escuelas de España*, Elisa López (noviembre, 1934) dedica una de sus aportaciones a la enseñanza del dibujo. En ella, antes de ofrecer algunos apuntes teóricos sobre la evolución en el desarrollo del dibujo infantil, explica que el dibujo como asignatura tiene dos valores esenciales:

...crear estimaciones psicológicas en la individualidad de cada niño que le permita sentir más hondamente la belleza y producirse conforme a ella en la vida, y el otro utilitario en relación con la sociedad: dotarlo de un medio de expresión lenguaje gráfico que le ayude en sus necesidades y conveniencias sociales. (p. 25)

Nos encontramos, como en los otros casos, descripciones de lecciones sobre el dibujo: a) Bayón (abril, 1929) explica una lección de dibujo natural que presencié en Baixeras (Bar-

celona); b) Enric Casassas (septiembre, 1934) explica la tarea de dibujo que forma parte de su proyecto sobre Asturias; los escolares trabajaron en torno a los siguientes proyectos: "Pinturas rupestres. [...] Un tipo asturiano (el gaitero de Gijón, por ejemplo). Una vista de la costa cantábrica. Un paisaje de la Cordillera Pirenaica..." (p. 16). c) Justa Freire (noviembre, 1935) narra una sesión en la que se practicó el dibujo a partir de un modelo dado. d) Lecciones sobre pintura en el Museo del Prado (*Escuelas de España*, abril, 1936).

El modelado y la escultura

Aparecen algunas manifestaciones sobre la utilidad del modelado y la escultura. El artículo más concreto y completo sobre el modelado lo escribe el maestro Antonio Gálvez (junio, 1934), para quien "el modelado es atractivo para los pequeños, y muy educativo. Abarca dimensiones y ha de cultivar la atención y la constancia. Exige voluntad. Y hasta alegría. [...] ha de haber libertad de expresión y muchas veces de tema" (p. 25). Comparte algunas de las producciones que realizan sus estudiantes (Figura 4).

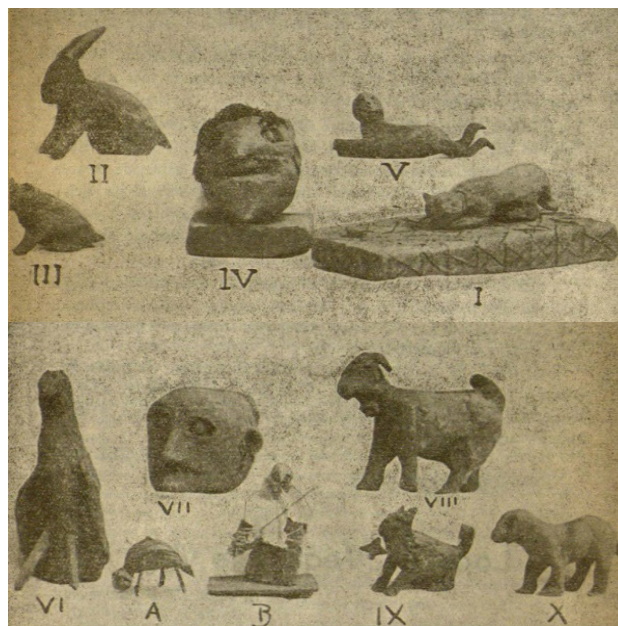


Figura 4. Producciones del alumnado. Modelado. Fuente: Gálvez, junio, 1934.

Además del modelado, realizan algunas construcciones a partir de objetos cotidianos (garbanzos, palos, telas, etc.). Ramón Ramia también presenta un proyecto colectivo que dirigió en su escuela de Paterna (Valencia) con motivo de la creación de una falla (Figura 5). En su

diseño denuncian un cruce en el que recientemente ha sucedido un accidente.

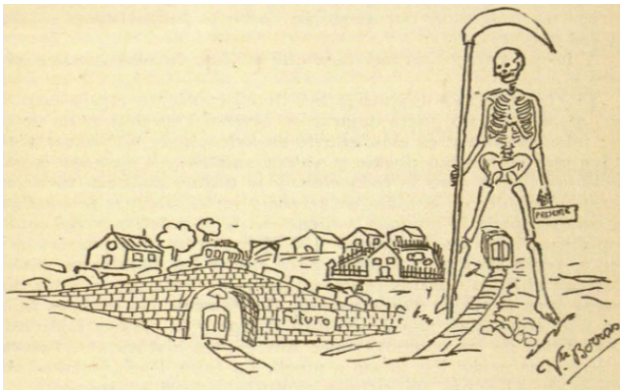


Figura 5. La falla de Paterna. Fuente: Ramia, junio, 1935.

Por último, tal y como refieren Garrido y Pinto (1996), Juan Uría (mayo, 1936) analiza en *Escuelas de España* “la actuación pedagógica de [Cossío] basándose en la narración de algunas de sus clases, aportando también [...] los apuntes de algunas de sus lecciones sobre escultura griega” (p. 160). Véase con ello la difusión que hace la ILE de las artes plásticas.

La arquitectura

Pablo de Andrés Cobos (junio, 1935) y Luis Ruiz Casanovas (agosto, 1935), de forma individual y conjuntamente (octubre, 1935), son quienes más tratan este aspecto mediante sucesivas lecciones de arquitectura. Recuperamos las siguientes palabras del artículo que escriben ambos docentes, donde se relaciona la arquitectura con el valor de la belleza: “la arquitectura tiene siempre un sentido de utilidad. Los edificios se hacen con algún destino, para algún servicio. [...] la utilidad es lo primario. Pero también la belleza es esencial. Sin belleza no hay verdadera arquitectura” (p. 456).

El cinematógrafo

Por último, hacemos referencia al cinematógrafo, que si bien no aparece frecuentemente en *Escuelas de España*, al contrario que ocurre con las otras artes, sí está presente de forma extensa en el artículo de José Luis Sánchez-Trincado (agosto, 1934).

CONCLUSIONES

En este estudio se ha puesto de manifiesto la importancia central que se concede en *Escuelas de España* a la educación estética, de herencia claramente institucionista. La preocupación por la educación estética se desprende de la especial atención que la revista concede a las diferentes artes, del mismo modo que lo hacía la ILE (Palacios, 1989). En la publicación pedagógica se defiende el cultivo de la educación estética mediante el trabajo escolar de la música, del dibujo, del modelado y la escultura, de la arquitectura, del folklore o de la literatura. Y no solo eso, sino que en las páginas de *Escuelas de España* se reflexiona sobre la necesidad de educar en la sensibilidad estética, en la observación y en la apreciación de la belleza y de las manifestaciones artísticas, y acerca del valor que adquieren las excursiones escolares para la consecución de este propósito.

Precisamente el de la belleza es un concepto central en su idea de la educación artística; se insiste en romper la situación que caracteriza al alumnado y al profesorado de la época: vivir de espaldas a la belleza. Por ello se aboga por la necesidad de llevar el arte a todas las escuelas, de poner al niño ante las obras de arte, cuya presencia irá elevando su espíritu, de modo que llegue al respeto y al amor a la belleza que en él reside. Se enaltece la extraordinaria potencialidad educativa de las artes para el logro de la educación integral, pues contribuyen a desarrollar las dimensiones psicológicas, como la atención, la constancia y hasta la alegría. Se defiende también la creatividad infantil, mediante la libertad de expresión y muchas veces de tema, de manera que se encamine a la belleza.

El estudio es relevante, pues nos permite ser conscientes de las razones pedagógicas que justifican la necesaria integración de contenidos artísticos en los currículos escolares en una época en la que, con la organización jerárquica de las disciplinas académicas por grado de importancia, se relegan los saberes artísticos a un segundo plano. La educación estética contribuye a formar personas conscientes y sensibles, críticas y preparadas para interpretar el mundo; esto ya lo sabían los docentes que escribían en *Escuelas de España* durante el primer tercio del siglo XX.

REFERENCIAS

- Almendros, H. (febrero, 1935). El niño y la lectura. *Escuelas de España, segunda época*, 14, 58-69.
- Andrés de, P. (marzo, 1935). Un curso de arte en el grupo escolar Claudio Moyano. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 113-122.
- Andrés de, P. (junio, 1935). Del hacer en la escuela. Lecciones de arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 18, 259-265.
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31
- Baldó, M. (octubre, 1930). Una modalidad funcional de la Biblioteca infantil de la Escuela "La Farigola". *Escuelas de España, primera época*, 8, 13-21.
- Baldó, M. (octubre, 1931). La educación social en el Grupo escolar "La Farigola". *Escuelas de España, primera época*, 12, 26-36.
- Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras, de Barcelona. *Escuelas de España, primera época*, 2, 36-73.
- Bayón, D. (julio, 1931). Notas para un programa de lenguaje. *Escuelas de España, primera época*, 7, 28-46.
- Benaiges, A. (julio, 1936). Los niños ante "Platero y yo". -rapsodia-. *Escuelas de España, segunda época*, 31, 315-316.
- Cáceres-Muñoz, J., y Gutiérrez, C. (2016). El valor de la estética y su presencia en los espacios educativos de la Institución Libre de Enseñanza. En P. Davila, y L. M. Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 445-455). Donostia: Erein.
- Cachazo, A. (2018). Escuelas de España. Barcelona (julio de 1931 - enero de 1932). En J. M. Hernández (Ed.), *La prensa pedagógica de los profesores* (pp. 141-151). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Carralero, P. S., Plaza, M., Navarro, M., Rosa, C., Alcázar, M., y Andrés de, P. (agosto, 1934). Excursiones escolares de final de curso 1934. "Claudio Moyano" Madrid. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 17-26.
- Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 10-16.
- Castro, J. J. (junio, 1936). La literatura y la escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 30, 272-275.
- Causí, T. (marzo, 1935). Particularismo y Universidad. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 97-106.
- Delhom, J. M. (abril, 1936). La poesía en una escuela de suburbio. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 177-183.
- Dios de, J. (mayo, 1934). Concurso. Un día en mi escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 25-31.
- Domínguez, M. (abril, 1934). Concurso. De nuestra escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 13-22.
- Domínguez, M. (septiembre, 1934). Un aspecto de la actividad de un Centro de Colaboración. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 22-25.
- Domínguez, M. (abril, 1936). Programa de una escuela unitaria. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 169-177.
- Escuelas de España. (octubre, 1931). La Escuela de verano de Cataluña. *Escuelas de España, primera época*, 12, 45-64.
- Escuelas de España. (enero, 1934). Canciones. *Escuelas de España, segunda época*, 1, 28-34.
- Escuelas de España. (junio, 1934). Panaceas metodistas. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 36-37.
- Escuelas de España. (abril, 1936). Del hacer en la escuela. El arte en la escuela primaria. Lecciones en el Museo del Prado. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 161-169.
- Fernández, A. (julio, 1934). Concurso. Un día de trabajo en mi escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 7, 15-20.

- Fernández, A. (septiembre, 1934). Sugerencias para la educación moral. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 25-30.
- Freire, J. (febrero, 1934). El trabajo escolar. Grupo escolar "Alfredo Calderón". Trabajos de organización general. *Escuelas de España, segunda época*, 2, 20-25.
- Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 7-14.
- Freire, J. (noviembre, 1935). Del hacer en la escuela. Grupo escolar Alfredo Calderón. Recorte artístico. *Escuelas de España, segunda época*, 23, 503-506.
- Gálvez, A. (junio, 1934). El modelado en mi escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 25-28.
- Garrido, J. A., y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (27), 151-166.
- Hernández, J. M. (2013). Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales. En J. M. Hernández (Ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo* (pp. 15-32). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernanz, N. (enero, 1932). Esbozos de un programa de lenguaje para 5 y 6 grados. *Escuelas de España, primera época*, 13, 66-79.
- Hernanz, N. (febrero, 1934). Notas del cuaderno de trabajo. Los caminos. *Escuelas de España, segunda época*, 2, 26-32.
- Huerta, L. (abril, 1929). Pedagogía de las Artes. *Escuelas de España, primera época*, 2, 7-25.
- Julio, J. (octubre, 1935). Informaciones. Semana Pedagógica de la Nacional en Málaga. *Escuelas de España, segunda época*, 22, 464-469.
- Laguéns, P. (1971). Relación entre educación estética y educación intelectual. *Revista Española de Pedagogía*, 29(113), 67-78.
- López, E. (mayo, 1934). Biblioteca escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 12-20.
- López, E. (noviembre, 1934). La enseñanza del dibujo en la escuela graduada. *Escuelas de España, segunda época*, 11, 24-32.
- López, J., y Valle del, M. (2017). El Patronato de Misiones Pedagógicas, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina: instituciones clave en la historia de la educación musical en la enseñanza primaria española. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (23), 215-232.
- Marín, R. (2010). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Mariscal, R., y Romero, A. (1998). Enseñanza de la lengua y la literatura en la Institución Libre de Enseñanza: fundamentos de una nueva didáctica. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, (11), 157-173.
- Olivares, R. (agosto, 1935). Valor educativo de los "Viajes de Gulliver". *Escuelas de España, segunda época*, 20, 351-355.
- Ortega, N. I. (1997). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, (10), 97-107.
- Ortega, N. I. (1998). La educación estética: Manuel Bartolomé Cossío. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (12), 29-41.
- Autor1. (2017).
- Autor1 y Autor2. (2018).
- Autor1 y Autor2. (2019).
- Palacios, L. (1989). El mundo de los valores en la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Real Academia de Córdoba*, (116), 37-49.
- Paz, A. (abril, 1935). Curso para maestros en el Burgo (Málaga). *Escuelas de España, segunda época*, 16, 169-178.
- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid: Dyquinson.

- Ramía, R. (junio, 1934). Proyectos escolares. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 14-19.
- Ramía, R. (junio, 1935). Construcción de una falla. *Escuelas de España, segunda época*, 18, 265-271.
- Ruiz, L. (agosto, 1935). Lecciones de arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 373-377;
- Ruiz, L., y Andrés de, P. (octubre, 1935). Lecciones de arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 22, 456-461.
- Ruiz, R. (septiembre, 1934). Páginas literarias para los niños. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 31-34.
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (16), 21-32.
- Sánchez, J. (febrero, 1935). La escuela y la moral. *Escuelas de España, segunda época*, 14, 72-81.
- Sánchez, J. (agosto, 1935). La escuela sincera. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 378-381.
- Sánchez-Trincado, J. L. (agosto, 1934). Valor educativo de los films de dibujos animados. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 29-35.
- Sotomayor, M. V. (2003). Lectura y libros para niños en la Institución Libre de Enseñanza. *BILE*, (49-50), 111-124.
- Uría, J. (mayo, 1936). El señor Cossío maestro de arte. Recuerdos de un discípulo ya viejo. *Escuelas de España, segunda época*, 29, 194-214.
- Valdivieso, S. (2019). *Las misiones pedagógicas en Segovia: la visión de Escuelas de España* (TFG). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Vega, L. (noviembre, 1935). Folklore de León. *Escuelas de España, segunda época*, 23, 519-525.
- Vidal, M. (octubre, 1930). La obra cultural de la Diputación de Barcelona. La Escuela de Verano. *Escuelas de España, primera época*, 8, 25-41.