

# María Luisa Navarro: Vida y obra. Historia de una profesión docente en el movimiento renovador español (1885-1948) (Vol. I)

**Autora: María Dolores Cotelo Guerra**

---

**Tesis doctoral UDC / Año 2023**

**Director: Dr. Narciso de Gabriel Fernández**

**Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación**



**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**



NARCISO DE GABRIEL FERNÁNDEZ, catedrático de Historia da Educación na Universidade da Coruña, integrado no programa de doutoramento interuniversitario **Equidade e Innovación en Educación**, na súa condición de director da tese de doutoramento da profesora MARÍA DOLORES COTELO GUERRA, titulada *María Luisa Navarro: Vida y obra. Historia de una profesión docente en el movimiento renovador español (1885-1948)*, fai constar que a investigación realizada por esta profesora reúne os requirimentos necesarios para ser sometida á avaliación do tribunal correspondente.

E para que así conste, asino o presente informe.

A Coruña, 11 de xaneiro de 2023

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'N. Fernández', is written over a faint horizontal line.



## Agradecimientos

*“Toda investigación tiene una historia y ésta no está desvinculada de quien la realiza”*

*(Schwarstein, 2001, p. XII)*

Reconstruir a María Luisa Navarro no ha sido una tarea fácil como prueban la gran cantidad de fuentes consultadas. Tras su elaboración está nuestro esfuerzo pero también la colaboración, ayuda y ánimo de un numeroso grupo de personas con las que he compartido diversos afectos y que me han acompañado durante los años que ha durado esta investigación: sin su ayuda las páginas que siguen no hubieran podido ver la luz. Porque, un trabajo de investigación de este tipo es una tarea fundamentalmente personal, pero también, al mismo tiempo y en gran medida, colectiva. Todas estas personas, de una manera u otra, han facilitado y guiado esta investigación y, en multitud de ocasiones, compartido inquietudes y estimulado para seguir adelante. Es por ello que quisiera expresarles mi agradecimiento de forma plural y hacerlo extensivo a cada una de ellas, por las facilidades dadas así como por la disponibilidad, amabilidad y atención prestada.

Me gustaría poder nombrarlas a todas individualmente -familia, amigos, compañeros, personas que tienen a su cargo archivos y bibliotecas, y también funcionarios de distintas administraciones locales y estatales-, pero la relación sería muy extensa, además de correr el riesgo de dejar involuntariamente a alguien en el olvido.

Pero, a pesar de todo, resulta imposible no mencionar algunos nombres. Mi gratitud, en primer lugar, va dirigida in memoriam a Herminio Barreiro Rodríguez, promotor de esta investigación. Su apasionamiento y generosidad, sus ideas y experiencia en la investigación histórico-educativa relacionadas con la temática investigada, me iniciaron y guiaron en el camino, facilitando y alentando esta investigación en sus inicios, en un momento complicado de mi vida personal.

En segundo lugar, mi agradecimiento también se dirige a familiares, amigos y conocidos de María Luisa Navarro que han aceptado compartir palabras, imágenes y pensamientos, ayudando a enriquecer esta investigación con sus recuerdos y observaciones que espero haber sabido interpretar y reflejar -aprovecho esta reflexión para indicar que los errores, lagunas y deficiencias presentes en este trabajo son atribuibles exclusivamente a mi persona-.

Quisiera empezar por Isabel Luzuriaga Navarro, que desde el primer momento recibió con entusiasmo este proyecto, abriéndome las puertas de su casa y de sus recuerdos para rescatar del olvido educativo y social la figura de su madre. Muchos encuentros y comunicaciones facilitaron no sólo la obtención de documentación sino también el contacto y conocimiento de otras personas que, inicialmente, fueron de mucha ayuda.

En este sentido, quiero hacer extensivo el agradecimiento a Jorge Luzuriaga Navarro y su esposa Laura Cruzalegui, que desde la distancia acudieron a mi solicitud de colaboración en este trabajo, que apoyaron y animaron.

Quisiera recordar también la ayuda prestada por su sobrina María Luisa Navarro Muñoz-Cobo. Su ayuda ha resultó muy valiosa a la hora de acercarnos a las facetas más íntimas y personales de su tía, no sólo por la aportación de fotografías sino también por el relato de algunos pasajes familiares que nos han permitido reconstruir la infancia y juventud de Maruja -nombre con el que familiarmente era conocida María Luisa Navarro-.

No puedo dejar de nombrar al matrimonio formado por Leoncio García Maroto y Carmen Cambroner, y Victorina Gil de Ramales quienes, desde el momento en que conocieron las intenciones de la investigación, no dudaron en ponerse a disposición por el respeto y la admiración que sentían hacia Dña. Maruja, a quien, por distintas razones, tuvieron la oportunidad de conocer. Mis viajes a Madrid, durante los años que duró la recogida de material y consulta de fondos, incluían obligatoriamente un tiempo para vernos.

No quiero olvidarme de algunas personas que desde el otro lado del Atlántico han aportado su grano de arena: Mabel Peremartí de la Editorial Losada; Josefa M. Sastre de Cabot y María Elena Saleme, antiguas alumnas del matrimonio Luzuriaga-Navarro en la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).

Todos estos testimonios -orales y gráficos- han sido fundamentales para ir configurando desde varios puntos de vista relacionales distintos -hijos, sobrina, hijo de una empleada doméstica, ex novia de uno de sus hijos y ex alumnas y conocidas en el exilio-, y en distintas etapas de la vida, la dimensión humana de María Luisa Navarro.

En tercer lugar, quiero mencionar a mi director actual, Narciso de Gabriel Fernández, con el que siempre tendré una deuda de gratitud por hacerse cargo de la

dirección de esta investigación en circunstancias dolorosas para ambos. Su amistad y generosidad hacia mi persona le ha llevado a respetar siempre mis tiempos, mis ritmos y mis decisiones, ofreciéndome sus ideas y sugerencias para el mejor desarrollo del trabajo, sobre todo en los momentos previos -y muy complejos- a la presentación y defensa del mismo.

Finalmente, quiero terminar mencionando a mi familia, sufridora de estos largos años: a mis padres, Rogelio y Hortensia, pero también a Martín y a Luis. El cariño de todos, su comprensión, el respeto por este trabajo y su ánimo para no decaer, han estado siempre presentes, mostrándose además pacientes ante la expectativa del reconocimiento académico. Sin su apoyo incondicional, no hubiese llegado el momento presente.

A todos y por todo, gracias.





## Resumen

Esta investigación realiza un estudio biográfico sobre María Luisa Navarro Margati, maestra y pedagoga, cuya formación y profesión se inscriben en el movimiento renovador español del primer tercio del siglo XX.

Su labor docente se ciñe al Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid (1912-1936). En los años 20 y 30 del siglo pasado colabora en la prensa madrileña, además de ser cofundadora y colaboradora de *Boletín Escolar* (1917) y de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). Por estas mismas fechas, destaca como traductora y comentarista de autores que se circunscriben a la Escuela Nueva.

Es una de las pocas mujeres que consiguieron hacerse visibles en la Segunda República Española; visibilidad que le costará el exilio. Residirá unos años en Inglaterra, alejada de la vida profesional. Sin embargo, el exilio argentino le permitirá recuperarla: conferencias, cursos, cátedra universitaria en Tucumán, y nuevamente el mundo editorial a través de Losada. Poco antes de fallecer abandona las tareas docentes para dedicarse nuevamente a trabajos sociales (como ya hiciera en los años republicanos y muy brevemente en Inglaterra): funda y dirige de la Comisión de Ayuda al Español Demócrata (1945), para auxiliar a los refugiados españoles en el sur de Francia.

## Resumo

Esta investigación realiza un estudo biográfico sobre María Luisa Navarro Margati, profesora e pedagoga, cuxa formación e profesión forman parte do movemento de renovación español do primeiro terzo do século XX.

O seu labor docente límitase ao Colexio Nacional de Xordomudos de Madrid (1912-1936). Nos anos 20 e 30 do século pasado colaborou na prensa madrileña, ademais de ser cofundadora e colaboradora do Boletín Escolar (1917) e da Revista de Pedagogía (1922-1936). Ao mesmo tempo, destaca como tradutora e comentarista de autores limitados á Escuela Nueva.

É unha das poucas mulleres que logrou facerse visible na Segunda República Española; visibilidade que lle custará o exilio. Residirá uns anos en Inglaterra, lonxe da vida profesional. Non obstante, o exilio arxentino permitiralle recuperalo: conferencias, cursos, cátedra universitaria en Tucumán e de novo o mundo editorial a través de Losada. Pouco antes da súa morte, abandonou as tarefas docentes para dedicarse de novo ao traballo social (como fixo nos anos republicanos e moi brevemente en Inglaterra): funda e dirixe a Comisión Democrática Española de Axuda (1945), para axudar aos refuxiados españois no sur de Francia.

## **Abstract**

This research makes a biographical study about María Luisa Navarro Margati, teacher and pedagogue, whose training and profession are part of the Spanish renewal movement of the first third of the twentieth century.

Her teaching work is confined to the Colegio Nacional de Sordomudos in Madrid (1912-1936). In the 20s and 30s of the last century she collaborated in the Madrid press, besides being co-founder and collaborator of *Boletín Escolar* (1917) and the *Revista de Pedagogía* (1922-1936). Around the same time, she stands out as a translator and commentator of authors who are limited to the New School.

She is one of the few women who managed to become visible in the Second Spanish Republic; visibility that will cost her exile. She will live in England for a few years, far from working life. However, the Argentine exile will allow her to recover it: lectures, courses, university chair in Tucumán, and again the publishing world through Losada. Shortly before her death she left teaching duties to dedicate herself again to social work (as she did in the republican years and very briefly in England): she founded and directed the Commission of Aid to the Spanish Democrat (1945), to assist Spanish refugees in southern France.



## ÍNDICE

	Págs.
<b>I - INTRODUCCIÓN</b>	1-17
• Aproximación al tema	3
• Objetivos	9
• Fondos Consultados	11
• Estructura de la investigación	15
<b>II - METODOLOGÍA</b>	19-28
<b>III - MARCO TEÓRICO</b>	29-795
<b>CAPÍTULO 1. NACIMIENTO Y PRIMERA INFANCIA: DE FRANCIA A ESPAÑA (1885-1896)</b>	31-67
<b>1.1. Antecedentes familiares</b>	36
1.1.1. La rama materna: Los Margati, burguesía gaditana	37
1.1.2. La rama paterna: Los Navarro, una familia de marinos	44
1.1.3.	
<b>1.2. Nacimiento y primera infancia</b>	52
1.2.1. De Francia a Cádiz (1885-1895)	52
1.2.2. Establecimiento de la familia Navarro Margati en Madrid (1898)	59
<b>CAPÍTULO 2. FORMACIÓN ACADÉMICA Y PEDAGÓGICA</b>	69-211
<b>2.1. Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1898-1901)</b>	75
<b>2.2. Formación como maestra</b>	97
2.2.1. De la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid a la Escuela Normal Superior de Maestras de Guadalajara (1907-1908)	98
2.2.2. La Escuela Superior del Magisterio (1909-1912)	120
<b>2.3. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas</b>	160
2.3.1. Experiencia en el extranjero: Las pensiones de la JAE	172
2.3.2. El Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios Históricos	196
<b>CAPÍTULO 3. PRIMERAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS</b>	213-349
<b>3.1. El Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa (Santander) (1910-1912)</b>	219

3.1.1. Interés por la higiene y la salud de la infancia desfavorecida	219
3.1.2. Antecedentes del Sanatorio de Pedrosa	227
3.1.3. Atención pedagógica en los primeros años de funcionamiento: María Luisa Navarro, maestra en Pedrosa	240
<b>3.2. El Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos (Madrid, 1912-1936)</b>	<b>266</b>
3.2.1. Precisiones terminológicas	268
3.2.2. Evolución histórica de los sordomudos y de su Colegio Nacional, desde sus orígenes hasta el primer tercio del siglo XX	273
3.2.3. Labor pedagógica de María Luisa Navarro en el Colegio Nacional de Sordomudos y su contribución a la educación de esta infancia	309
<b>CAPÍTULO 4. PROYECCIÓN PÚBLICA Y PROFESIONAL HASTA 1931</b>	<b>351-531</b>
<b>4.1. Asociacionismo femenino. El Lyceum Club Femenino y la Liga Femenina Española por la Paz y la Libertad</b>	<b>353</b>
<b>4.2. Colaboraciones en periódicos, revistas y otras publicaciones</b>	<b>409</b>
4.2.1. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1913)	413
4.2.2. El Sol y su Página de Pedagogía e Instrucción Pública (1917-1921)	423
4.2.3. Boletín Escolar (1917-1922)	432
4.2.4. La Revista de Pedagogía: 1ª época (1922-1936) y 2ª época(1939). Aportaciones de María Luisa Navarro	444
4.2.5. Otras publicaciones: Vida Marítima, La Gaceta Literaria e Informaciones	480
<b>4.3. Otras actividades: Liga Española de Educación Nueva</b>	<b>514</b>
<b>CAPÍTULO 5. LA SEGUNDA REPÚBLICA: ENTRE LA FUNCIÓN EDUCADORA Y LA ACTIVIDAD POLÍTICO-SOCIAL</b>	<b>533-642</b>
<b>5.1. Entusiasmo y acción: reivindicación de derechos políticos</b>	<b>535</b>
5.1.1. Agrupación Femenina Republicana	553
5.1.2. Cultura Integral y Femenina	565
<b>5.2. Las Misiones Pedagógicas</b>	<b>570</b>
<b>5.3. Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer</b>	<b>598</b>

5.3.1. Antecedentes y evolución de la formación profesional femenina	599
5.3.2. La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer: su intento de reforma bajo la dirección de María Luisa Navarro en el periodo republicano	607
<b>5.4. Verano de 1936: salida de España</b>	<b>626</b>
<b>CAPÍTULO 6. EL EXILIO: UN CAMINO SIN RETORNO</b>	<b>643-766</b>
<b>6.1. Algunas puntualizaciones sobre el exilio</b>	<b>647</b>
<b>6.2. El exilio europeo: un espacio y un tiempo de tránsito</b>	<b>658</b>
<b>6.3. El sueño americano</b>	<b>690</b>
6.3.1. Países solidarios con los exiliados republicanos	696
6.3.2. Tucumán: el retorno a la visibilidad perdida (1939-1943)	710
6.3.3. Buenos Aires (1944-1948): última etapa de su vida	741
<b>CAPÍTULO 7. PUBLICACIONES</b>	<b>767-787</b>
<b>7.1. Obra individual</b>	<b>771</b>
7.1.1. En España	771
7.1.2. En Argentina	774
<b>7.2. Obra colectiva</b>	<b>776</b>
<b>7.3. Traducciones</b>	<b>776</b>
7.3.1. En España	776
7.3.2. En Argentina	782
<b>CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES</b>	<b>789-798</b>
8.1. Reivindicar el pasado, recuperar la memoria	791
8.2. Líneas futuras de investigación	797
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>799-850</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>851-908</b>

<b>TABLAS</b>	Págs.
Tabla 1. Evolución pedagógica de niños y niñas después de 50 días de estancia en el Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa (Santander)	256
Tabla 2. Relación de artículos firmados por María Luisa Navarro	898
Tabla 3. Reseñas firmadas por María Luisa Navarro	899
Tabla 4. Reseñas firmadas por María Luisa Navarro en la <i>Revista de Pedagogía</i> (1922-1936 y 1939)	902
Tabla 5. Clasificación temática de las reseñas firmadas por María Luisa Navarro en la <i>Revista de Pedagogía</i> (1ª época: 1922-1936)	905
Tabla 6. Clasificación temática de las reseñas firmadas por María Luisa Navarro en la <i>Revista de Pedagogía</i> (2ª época: 1939)	908



## **ABREVIATURAS**

### **ARCHIVOS**

ACPEES	Archivo Colegio Público de Educación Especial de Sordos (Madrid)
AEM	Fundación Fernando de Castro. Asociación para la Enseñanza de la Mujer (Madrid)
AGA	Archivo General de la Administración Española (Alcalá de Henares)
AGUCM	Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid
AHPC	Archivo Histórico Provincial de Cádiz
A-MAB	Archivo-Museo Don Álvaro de Bazán (Ciudad Real)
AMAE	Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores (Madrid)
AMF	Archivo Manuel de Falla (Granada)
APHB	Archivo Privado de Herminio Barreiro Rodríguez
Arch. JAE	Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (Residencia de Estudiantes, Madrid)
AVM	Archivo de la Villa (Ayuntamiento de Madrid)
CDMH	Centro Documental de la Memoria Histórica (Salamanca)
FO-M	Fundación Ortega-Marañón (Madrid)
FUE	Fundación Universitaria Española (Madrid)

### **ESCRITURA**

Arch.	Archivo
ANME	Asociación Nacional de Mujeres Españolas
art.	Artículo
BILE	Boletín de la Institución Libre de Enseñanza
BOE	Boletín Oficial del Estado

CAEDE	Comisión de Ayuda al Español Demócrata en el Exterior
capt.	capítulo
CEH	Centro de Estudios Históricos
cit.	citado
CN de S y C	Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos
comp.	compilador
coords.	coordinadores
CSMP	Consejo Superior de Protección de Menores
EESM	Escuela de Estudios Superiores del Magisterio
EH y PM	Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer
ENCM	Escuela Normal Central de Maestras
ESM	Escuela Superior del Magisterio
Est. Tip.	Establecimiento Tipográfico
etc.	etcétera
exp.	expediente
ILE	Institución Libre de Enseñanza
Imp.	Imprenta
JAE	Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas
JARE	Junta de Auxilio a los Refugiados Españoles
JUF	Juventud Universitaria Femenina
LCF	Lyceum Club Femenino
LEEN	Liga Española de Educación Nueva
LFEPL	Liga Femenina Española por la Paz y la Libertad
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MIP y BA	Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

núm. /nº	número
p. / pp. RCC	página / páginas Registro Civil de Cádiz
R.D.	Real Decreto
R de P	Revista de Pedagogía
R.O.	Real Orden
s.e.	sin editorial
SEEA	Sección Exilio Español en Argentina
SERE	Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles
s.f.	sin año de publicación, sin fecha
sig. / sign.	signatura
s.l.	sin lugar de publicación o edición
s.p.	sin página
ss.	siguientes
s.v.	bajo la palabra de
UNT	Universidad Nacional de Tucumán
vol.	Volumen
WILPF	Women's International League for Peace and Freedom



## I.- INTRODUCCIÓN



- **Aproximación al tema**

La España del primer tercio del siglo XX –período conocido como la Edad de Plata<sup>1</sup>- está plagada de figuras intelectuales y pedagógicas masculinas y femeninas que hicieron esfuerzos y aportaciones a este periodo de modernización cultural y educativa, a través no sólo de su participación en experiencias pedagógicas innovadoras sino también a través de sus actuaciones como agentes de cambio social. Unos agentes que además estaban empeñados en acabar con el retraso educativo del país, contribuyendo a rebajar las altas tasas de analfabetismo e introduciendo modelos y prácticas educativas que estaban funcionando en otros países europeos.

Una de estas figuras es María Luisa Navarro Margati, también conocida como María Luisa Navarro o María Luisa Navarro de Luzuriaga<sup>2</sup>. En ella está focalizada este proyecto de investigación de carácter histórico-educativo y a través de un enfoque cualitativo, que se enmarca en la *línea 2* del Programa de Doctorado Interuniversitario *Equidad e Innovación en Educación* y, más en concreto, en la sublínea *A construcción histórica dunha cultura escolar inclusiva e innovadora*.

Por consiguiente, las páginas que siguen pretenden ser una aproximación biográfica y profesional a la figura de una maestra y educadora, cuya vida se construyó de experiencias vitales y profesionales en un contexto social e ideológico desde el último tercio de siglo XIX hasta la primera mitad del XX; un periodo intenso, que en

---

<sup>1</sup> Algunos historiadores del ámbito literario y científico han calificado con esta expresión al periodo de reconstrucción de la vida cultural e intelectual española por parte de grupos de escritores y artistas, que abarca desde la crisis finisecular del XIX hasta el golpe militar contra la Segunda República (Mainer, 1981; Cortés Ibáñez, 2010). Este calificativo fue usado por Mainer (2010, pp. 23-29) para dar nombre a un ensayo sobre este período, aunque con anterioridad ya lo habían utilizado el escritor Ernesto Giménez Caballero en los años 50 del siglo pasado y, posteriormente, los historiadores José María Jover Zamora y Miguel Martínez Cuadrado.

<sup>2</sup> Con este nombre firmará y se dirigirán a ella sobre todo a partir de la década de los veinte del siglo pasado, como signo de modernidad y siguiendo la moda anglosajona (Hurtado, 1998). Entre sus familiares y amigos, era conocida como Maruja.

nuestro país -y también a nivel internacional- se caracterizó por grandes convulsiones sociales y políticas, por esperanzas y frustraciones:

En el intenso *cambio del siglo XIX al XX* vivió su *juventud*, en una España tradicional y conservadora de manera especial con el papel de la mujer; su destino natural era casarse joven -ser esposa, como un mero apéndice del hombre- y ser madre, además de quedarse encerrada entre las paredes de su hogar debido a la creencia de su inferioridad intelectual y mental. Pero, como tendremos ocasión de comprobar, María Luisa no se va a resignar a reproducir ese patrón tan tradicional<sup>3</sup>.

En los *felices años veinte* y la *moderna Segunda República* vivió su madurez, consolidándose su vida pública y su trayectoria como intelectual, volcada en la defensa de sus ideales: la educación y la defensa de los derechos de la mujer -su capacidad intelectual y su lugar social- y la infancia. En este momento de su vida se va a involucrar en diversos proyectos de renovación y modernización nacional. Lo hará a través de la escena pública y de la prensa y, sobre todo, a través de las distintas organizaciones y asociaciones a las que se vinculó; pero también a través de los encargos que el gobierno de la Segunda República le va a encomendar.

Finalmente, vivió la fractura española ocasionada por la Guerra Civil y la consiguiente Dictadura franquista, con el correspondiente *exilio* forzoso pasados los cincuenta años: en ese momento era una mujer con cierto prestigio a nivel intelectual dentro del ambiente en el que se movía.

Pero ¿por qué investigar sobre una mujer y en concreto sobre María Luisa Navarro? ¿cuáles son sus méritos o aportaciones al periodo que le tocó vivir? Para responder a

---

<sup>3</sup> Parece que la idea de atarse a alguien para siempre no estuviese entre sus prioridades más inmediatas. De hecho, va a retrasar la opción del matrimonio -se casó cuando ya había cumplido los veintisiete años, un matrimonio tardío para la época- y los hijos, y se va a dedicar a formarse. Y cuando se le presentó la oportunidad de ser económicamente independiente la aprovechó -aunque no le hiciese falta porque en su casa podían proporcionarle lo que le hiciese falta-, seguramente para demostrar -o demostrarse- que podía ganarse la vida sin depender de nadie. Algunas de sus coetáneas, las más conocidas o las que más destacaron, se quedaron solteras o no tuvieron hijos, dedicándose íntegramente al desempeño de sus profesiones: María de Maeztu, Clara Campoamor, Carmen de Burgos, María Teresa León, María Lejárraga (María Martínez Sierra), Zenobia Camprubí -se casó con Juan Ramón Jiménez con veintinueve años- o Victoria Kent.



estas preguntas hay que tener en cuenta algunos factores que han influido en la elección de la temática.

En primer lugar, la realización de algunos trabajos académicos elaborados tanto en la formación universitaria como doctoral, donde fueron surgiendo algunos nombres e instituciones que fueron piezas clave en el proceso de mejora educativa de un periodo “extremadamente innovador y reformista de nuestra historia educativa, el de la España del primer tercio del siglo XX, [que] para ser más exactos [se sitúa] entre 1900 y 1936” (Viñao, 2007, p. 22).

A esta incipiente actividad investigadora habría que sumarle, en segundo lugar, el privilegio de haber contado con el magisterio de Herminio Barreiro Rodríguez, especialista y estudioso de Lorenzo Luzuriaga Medina -una de las figuras clave en este periodo y esposo de nuestra protagonista-. Nuestros encuentros y conversaciones fueron delimitando cronológicamente el periodo a estudiar hasta llegar, a través de su sugerencia, al foco de la investigación.

En tercer lugar, todo lo anterior confluyó en medio de un contexto donde las investigaciones de género y la recuperación/interpretación de la memoria historia de nuestro pasado más reciente viene cobrando un auge inusitado, al incorporar a las mujeres como sujeto histórico y sujeto activo a la construcción de la realidad social de nuestro país teniendo en cuenta los distintos acontecimientos políticos, culturales, educativos..., en los que ellas han participado de manera especial en el primer tercio del siglo XX. De este modo, se ha ido poniendo de manifiesto, por un aparte, el descubrimiento de una Historia poco conocida, como es la que corresponde a la trayectoria personal y al papel social desempeñado por las mujeres como motor de la Historia (Zavala, 2004), que han sido marginadas y excluidas en el tiempo. Porque la Historia no sólo ha sido escrita por los hombres y para los hombres, aunque todavía conozcamos, en el periodo que nos ocupa, muchos más perfiles masculinos que femeninos a pesar de que unos y otras forman parte de la memoria colectiva.

Grana Gil (2004, pp. 132-133) constata el auge de los estudios de género desde las últimas décadas del siglo XX a través de eventos de difusión científica<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Un hito importante fue la celebración en 1990 del VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación bajo el tema “Mujer y educación en España, 1868-1975” (Universidad de Santiago, 1990), donde a

asociaciones científicas y universitarias, grupos de investigación y proyectos de investigación -autonómicos y estatales- y publicaciones académicas. Esta investigadora también hace una revisión de la situación de la historia de la educación de las mujeres en nuestro país, siendo su postura coincidente con la de Ballarín Domingo (2005, pp. 23-24), quien también destaca la proliferación de investigaciones en un campo disciplinar como es la Historia de la Educación de la Mujeres, poniendo en valor a la otra mitad de la población como sujetos activos y participativos no sólo de la Historia de la Educación sino de la Historia en general.

Las distintas temáticas que han sido objeto de investigación -como por ejemplo, mujeres singulares, instituciones de educación femenina, formas de socialización y relaciones con la cultura, la incorporación femenina a los distintos niveles educativos, etc.- han dado paso a nuevas líneas de investigación centradas en la construcción del conocimiento profesional de las mujeres maestras y su contribución a la renovación del pensamiento contemporáneo -como es el caso de esta investigación-; en la feminización de la enseñanza; en la incorporación femenina a todos los grados de enseñanza y ámbitos profesionales; a la depuración del profesorado; etc. (Grana Gil, 2004, pp. 136-139). Con todo ello se sigue demostrando la necesidad de seguir investigando, sea cual sea la temática, porque lo que se persigue es la visibilidad, “significar experiencias en los contextos temporales y espaciales en los que se produjeron, para que se pueda ver y valorar hechos, motivaciones, argumentos y relaciones hasta ahora ocultas dentro de la historia de la educación” (Grana Gil, 2004, p. 138).

Poner de manifiesto la ausencia de las mujeres en la Historia, y en concreto en Historia de la Educación, supone un paso más para minimizar la visión androcéntrica de lo que sucedió, ofreciendo a las generaciones más jóvenes una visión distinta para entender el pasado, y al mismo tiempo que sirva de reflexión para adoptar prácticas y

---

través de una amplia cantidad de trabajos se hizo una reflexión en clave histórica de la discriminación de las mujeres ante la educación y la cultura en el periodo abarcado debido a los comportamientos tradicionales de la sociedad española. Los ponentes dejaron constancia con sus aportaciones de las mentalidades sociales que contribuyeron a tal discriminación; del proceso e hitos de elaboración pedagógica e ideológica a favor o en contra de la educación femenina; y también de los avances en la superación de la discriminación -por vías formales/informales-, buscando conquistar la autonomía y la igualdad.

compromisos que ayuden a la transformación de la sociedad actual (Flecha García, 2005).

Sea por estas u otras razones, los estudios e investigaciones de carácter educativo y/o biográfico de aquellas intelectuales que vivieron y se desarrollaron profesionalmente en distintos ámbitos durante el primer tercio del siglo XX se van incrementando, acercándonos a una élite ilustrada que con su formación, colaborando y aunando intereses, fueron capaces de promover cambios en las ideas y costumbres de esa época con el objetivo de crear una sociedad nueva, más justa e igualitaria, que nos acercara a la modernidad. La revisión de los trabajos de Aguilera Sastre (2007, 2008 y 2011), Baroja y Nessi (1998), Claremont de Castillejo (1995), Cortés Ibáñez (2010), Eiroa San Francisco (2014), García-Sanz (2010), Gómez Blesa (2009), Laffite (1964), Mangini (2001), Paz Torres (2009), Pérez-Villanueva Tovar (1989), Rodrigo (1999), Sáiz Otero (2006), San Martín (2009), Ulacia Altolaquirre (1988) o Varela Fernández (2011) nos fueron aproximando a algunas de ellas, coetáneas por otra parte de María Luisa.

Con referencia a la temática abordada y para el análisis e interpretación del periodo objeto de estudio, han resultado relevantes desde un punto de vista educativo las aportaciones de Alcalá, Corrales y López Giráldez (2009), Ballarín (2001), Capel Martínez (1986), De Puelles (1986), De Zulueta (1992 y 2000), Escolano Benito (2002), Flecha García (1996), Herráiz Gascueña (1995), Jiménez-Landi 1996a y 1996b), Marín Eced (1990 y 1991), Molero y Del Pozo Andrés (1989), Otero Urtaza (1994a y 1994b), Solé Romeo (1990), Sánchez Ron (1988), Universidad de Santiago de Compostela (1990), Vázquez Ramil (2012) o Viñao (2004).

Nuestro primer acercamiento a María Luisa Navarro se produjo a través del testimonio y los estudios realizados por Herminio Barreiro Rodríguez<sup>5</sup> sobre Lorenzo Luzuriaga Medina, con quien compartió inquietudes por la escuela pública y la renovación pedagógica, formando un *matrimonio pedagógico*.

---

<sup>5</sup> Su Tesis Doctoral, dirigida por el Dr. Julio Ruíz Berrio y defendida en 1982, llevó por título *Aportaciones de Lorenzo Luzuriaga a la renovación educativa en España (1889-1936)*. Se convirtió en libro en ese mismo año, publicado por la Imp. Universitaria, posteriormente, en 1989, se publicaría en Ediciós do Castro, con el título *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*.

En los inicios, una primera revisión de las fuentes nos permitió abordar el tema de estudio, comprobando que su figura y sus ideas no habían sido objeto de estudio. En primer lugar, tratamos de documentarnos en la Biblioteca Universitaria de Santiago, donde no obtuvimos resultados biográficos o profesionales, aunque sí algunos bibliográficos. En segundo lugar, y con ocasión de trasladarnos a Madrid -su ciudad de residencia habitual en España-, donde la búsqueda comenzó a ser un poco más fructífera, rastreando su figura a través de publicaciones pedagógicas periódicas de la misma época -entre las cuales se encuentran especialmente el *Boletín Escolar*, la Página de Pedagogía e Instrucción Pública del diario *El Sol* y la *Revista de Pedagogía*-. Casi simultáneamente a este proceso de vaciado, fuimos contactando y conversando con especialistas en temas histórico-educativos que nos fueron ayudando y ofreciendo pistas que contribuyeron a delimitar nuestro campo de estudio.

Posteriormente procedimos a la búsqueda de información en enciclopedias y bases de datos (Dialnet, Teseo, Google Académico, REBUIN, ISOC, Redalyc o Google Books), bibliografía especializada y tesis doctorales sobre temas educativos que abarcaran el primer tercio del siglo XX. Otras fuentes personales, documentales y archivísticas -expedientes académicos, actas de claustros de profesores, folletos sobre charlas y conferencias, cartas, manuscritos personales, testimonios orales y escritos...- consultados y obtenidos a lo largo de los años de investigación, así como las memorias y trabajos de investigación que afortunadamente, y en las últimas décadas, se han venido publicando o reeditando sobre otras mujeres contemporáneas con la finalidad de integrarlas definitivamente en la historia de nuestro país, nos han ayudado a reconstruir la dimensión humana, profesional y social de María Luisa Navarro, además de situarla en la época que le tocó vivir. De este modo nos hemos ido afianzando en la opinión de que Maruja -nombre que solían utilizar sus familiares y amigos- fue una figura relevante dentro del mundo educativo y cultural español del primer tercio del siglo XX, con una sólida formación profesional -Asociación para la Enseñanza de la Mujer, Escuela Normal Central, Escuela Superior del Magisterio - desde 1911 pasó a denominarse Escuela de Estudios Superiores del Magisterio-, JAE-, con un carácter afable pero temperamental al mismo tiempo, con la valentía necesaria para defender sus convicciones y todo aquello por lo que luchaba en un mundo de hombres. Y, sobre todo, su fortaleza para sobreponerse a las circunstancias más adversas cuando llegado el momento tiene que abandonarlo todo debido,

fundamentalmente, a su visibilidad durante el periodo republicano; periodo que viene marcado por su compromiso con el desarrollo de los nuevos proyectos educativos, políticos y sociales que le lleva a aceptar varios encargos del nuevo régimen, exponiéndose todavía más públicamente. No sólo tiene que abandonar su país, sino toda una manera de ser y de vivir.

El exilio la llevó definitivamente a Argentina bajo una nueva circunstancia personal: la de exiliada republicana. Junto con su marido y sus hijos, hizo del exilio un nuevo hogar -mantuvo una postura pública apolítica, tanto en lo que a España respecta como con el país de acogida<sup>6</sup>-, y al igual que muchos otros intelectuales republicanos exiliados contribuyó a enriquecer el sistema educativo y el mundo cultural de ese país sudamericano gracias a que tuvo la oportunidad de retomar su carrera profesional, aunque con esfuerzo y no pocas dificultades. Sin poner en duda la dureza del *comenzar de nuevo*, en cierto modo, podemos decir que fue *afortunada por la nueva vida* que le tocó vivir puesto que otros muchos -hombres y mujeres- que como ella también creyeron y confiaron en el régimen republicano no tuvieron la oportunidad de salir al exilio, viendo cerradas las puertas a una vida académica y cultural. Sin embargo, para ella, las relaciones que va a establecer con el ambiente universitario e intelectual argentino desembocaron en cierto reconocimiento que le ayudó a demás a trazar una red de relaciones que no se ciñeron al entorno español; reconocimiento que se vio truncado por su fallecimiento en 1948.

- **Objetivos**

Un primer acercamiento a las fuentes nos ha permitido constatar que la figura y las ideas de María Luisa Navarro no habían sido objeto de un estudio específico que evidenciase su trayectoria profesional e intelectual, además de que su nombre no ha resonado en nuestro país con tanta fuerza como algunas coetáneas, posiblemente con méritos semejantes a los suyos. Si encontramos alguna referencia de algún texto

---

<sup>6</sup> No hemos podido localizar referencias suyas al conflicto civil y político español de 1936 aunque sí se implicó en la ayuda a los exiliados. Con respecto al país de acogida, tanto ella como su marido transmitieron a sus hijos la idea de pasar desapercibidos además de “echar raíces” (Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996).

producido por ella en alguna publicación periódica -de carácter general o pedagógica- y algunas noticias aisladas.

Partiendo de la evidencia del poco conocimiento, y con la escasa información disponible inicialmente -la España de la posguerra se olvidó de ella-, surgieron una serie de interrogantes:

¿Quién es María Luisa Navarro?, ¿cuáles son las circunstancias personales y profesionales que la rodearon?; dado que es factible hablar de un contexto renovador en el primer tercio del siglo XX (Barreiro Rodríguez, 1989; Gómez Molleda, 1966), ¿qué implicaciones tuvo para María Luisa Navarro este contexto?, ¿cómo puede inscribirse su nombre en él?, ¿qué espacio ocupó o cuál fue su visibilidad?, ¿cuáles fueron sus aportaciones al mismo?, ¿cuál puede ser el interés de su persona dentro del ámbito cultural y educativo de ese periodo que conocemos como la Edad de Plata en España?. Por otra parte, ¿cuáles fueron los motivos que la llevaron a exiliarse?, ¿cómo transcurrió su vida personal y, sobre todo, la profesional lejos de su país?, ¿tuvo alguna repercusión profesional en los países de acogida?

Todos estos interrogantes nos llevan a plantear el objetivo fundamental y prioritario que no es otro que reconstruir la vida de una mujer que perteneció a una élite intelectual femenina, haciendo visible con ello no sólo su persona sino fundamentalmente su profesionalidad, recorriendo para ello sus itinerarios académicos y también profesionales para evidenciar su compromiso con el desarrollo educativo y cultural de este país en un período en el que todo estaba por hacer, siguiendo la estela reformista heredada desde finales del siglo XIX.

Por consiguiente, con el desarrollo de esta investigación nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos específicos en torno a la figura de María Luisa Navarro:

- Averiguar hasta qué punto se inscribe en el movimiento de renovación educativa y pedagógica que tiene lugar en España en el primer tercio del siglo XX -en sintonía con los movimientos más progresistas europeos-, y que se introduce en nuestro país de la mano de la Institución Libre de Enseñanza a partir de su fundación en 1876.
- Examinar su formación pedagógica y su desarrollo profesional en el contexto de la formación docente en la España del primer tercio del siglo XX para determinar sus aportaciones a la educación y a la educación especial en

particular.

- Prestar atención al papel que desempeñó en el Madrid de la Segunda República, así como su participación en actividades y asociaciones de carácter cultural y político junto a otras mujeres con distintas dedicaciones profesionales. Todas van a vivir y a desarrollarse social y profesionalmente en una época de grandes cambios y avances para la sociedad, especialmente para ellas que, por primera vez, empiezan a tener voz propia.
- Reconstruir su trayectoria profesional e intelectual en sus años de exilio para comprobar si ésta tuvo continuidad lejos de su país natal o sí, por el contrario, su vida transcurrió en el anonimato como les sucedió a otras compatriotas también exiliadas.
- Restituirla al lugar que merece en el pasado educativo de un periodo importante de nuestra Historia contemporánea; un pasado del que el presente es deudor y que no podemos llegar a entender del todo sin rescatar del olvido y hacer un reconocimiento explícito a figuras como la suya, silenciadas y olvidadas por la dictadura franquista.

- **Fuentes consultadas**

La aproximación documental a María Luisa Navarro ha sido una tarea difícil y muchas veces especialmente complicada, que nos ha llevado a consultar una gran cantidad de información, documentación y bibliografía, además de manejar numerosas fuentes digitales.

El grueso de la investigación ha recaído sobre el Fondo Familia Luzuriaga, donado por su hija a la Fundación Ortega y Gasset-Gregorio Marañón (Madrid), (Barreiro Rodríguez, 1998)<sup>7</sup>. Este fondo está formado por material bibliográfico y documental. Éste último, está clasificado en siete carpetas que contienen documentación escrita - documentos, recortes de prensa, correspondencia- y fotográfica del pedagogo, aunque la carpeta 5, está dedicada en exclusiva a María Luisa Navarro.

---

<sup>7</sup> El documento que da acceso al Fondo Familia Luzuriaga en la FO-M recoge que este fondo fue entregado en donación por Dña. Isabel Luzuriaga a Dña. Soledad Ortega Spottorno en marzo de 1995. La documentación que contiene está depositada en la Biblioteca y en el Archivo.

A diferencia de otras mujeres de su generación<sup>8</sup>, no ha dejado ninguna fuente de información sobre sí misma –memorias o testimonios escritos sobre sus vivencias o experiencias<sup>9</sup>–, seguramente, debido a que se inclinaba más por la expresión/comunicación oral que por la escrita o también porque huía de su propio protagonismo. Quizás en este hecho radique la explicación a las pocas publicaciones que nos han dado noticias sobre ella o a que sufriese cierta “grafofobia”, como le ocurría a su compañera Matilde Huici (San Martín, 2009, p. 19). En este sentido, ha resultado interesante y significativo revisar la vida y actividades de otras coetáneas para comprender la realidad física y social en la que María Luisa desarrolló su vida.

La falta, por tanto, de fuentes primarias, ha provocado que a lo largo del tiempo empleado en esta investigación los fondos documentales consultados hayan sido muchos y muy variados, localizados y revisados fundamentalmente en diferentes bibliotecas, archivos e instituciones españolas -sobre todo en Madrid, su ciudad de residencia habitual en España-. Gracias a ellos hemos podido rastrear sus huellas, bien físicamente, bien previa petición a distancia y contando con la ayuda inestimable de terceras personas.

Durante el proceso de elaboración de la investigación nos hemos encontrado con diversas y numerosas dificultades. En primer lugar, la localización de fondos documentales y su dispersión entre distintas administraciones e instituciones que, en ocasiones, resultó una tarea compleja y en ocasiones frustrante. En segundo lugar, la

---

<sup>8</sup> Siguiendo las aportaciones de Gómez Blesa (2009) podemos situar a María Luisa entre las mujeres intelectuales de la generación del 14 femenino. Esta autora incluye dentro de este grupo a todas aquellas mujeres nacidas entre 1882 y 1894, que “asume[n] la nueva estética de una mujer liberada, decidida, dinámica, culta, con estudios universitarios, de ideología liberal, con influencia del ideario Krausista e Institucionista y que desempeña, por primera vez en España, una profesión liberal con la que obtiene su independencia económica; además habla idiomas y se atreve a viajar sola al extranjero. La mayoría de ellas cuenta con una clara conciencia social que se manifiesta en su lucha feminista a favor de los derechos de la mujer y su compromiso político con la II República, compromiso que llevará a muchas mujeres a participar directamente en tareas de gobernabilidad y a ejercer puestos de responsabilidad política” (p. 126).

<sup>9</sup> Algunas *compañeras de generación* dejaron abundantes testimonios de sus vidas, que han sido publicados en las últimas décadas. Así, podemos destacar a Carmen Baroja Nessi, Isabel Oyarzábal de Palencia, María Martínez Sierra, Victorina Durán, Concha Méndez...



complicada localización y en recopilación de su obra escrita, en forma de libros o artículos, publicada tanto en España como en Argentina. En tercer lugar, nuestra lejanía espacial del grueso de la documentación ha dificultado el acceso a la misma y, por tanto, su consulta, aunque en algunas ocasiones -como se ha mencionado- ha sido fundamental disponer de la ayuda inestimable de terceras personas que han atendido mis solicitudes para rescatar información. Este lastre ha imposibilitado, en muchas ocasiones, una mayor profundización e indagación en el pasado reciente de España y, más concretamente, en las vidas de algunas personas que como ella fueron borradas de la historia educativa de nuestro país.

Aun así, y salvando las dificultades señaladas, hemos localizado y accedido a la consulta de numerosas y diversas fuentes primarias y secundarias que pasamos a señalar:

*a) Fondos documentales de archivo*

- Archivo de la Universidad Complutense (Madrid)
- Archivo de la Villa (Ayuntamiento de Madrid)
- Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares)
- Archivo General de la Marina Álvaro de Bazán (Viso del Marqués, Ciudad Real)
- Archivo Provincial de Cádiz.
- Centro Documental de la Memoria Histórica (Salamanca)
- Colegio Público de Educación Especial de Sordos (Madrid)
- Escuela Universitaria del Profesorado de EGB María Díaz Jiménez (Universidad Complutense)
- Fundación Fernando de Castro (Madrid)
- Fundación Manuel de Falla (Granada)
- Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón (Madrid).
- Fundación Universitaria Española (Madrid)
- Ministerio Asuntos Exteriores (Madrid)
- Residencia de Estudiantes (Madrid)

*b) Periódicos y revistas a través de*

- Hemerotecas Nacional y Municipal (Madrid)
- Hemeroteca de la Biblioteca Universitaria de Santiago de Compostela.
- Hemeroteca de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDC)

c) *Archivos privados de Isabel Luzuriaga Navarro y Herminio Barreiro Rodríguez.*

d) *Bibliotecas*

- Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidade da Coruña)
- Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidade de Santiago)
- Biblioteca de la Facultad de Geografía e Historia (Universidade de Santiago)
- Biblioteca de la Residencia de Estudiantes (Madrid)
- Biblioteca Nacional (Madrid)
- Biblioteca Universitaria de Santiago de Compostela

e) *Recursos electrónicos, que también han sido de gran ayuda, especialmente en los últimos tiempos. Internet se ha convertido en un recurso práctico y una fuente importantísima de conocimiento educativo desde que a finales del siglo XX se ha generalizado su uso (Eiroa y Barranquero, 2017). Esta red de servicios nos ha proporcionado muchas fuentes informáticas y digitales presentes en la investigación -páginas web, tesis doctorales, libros electrónicos, periódicos y revistas digitales o ficheros electrónicos- gracias a las innumerables visitas realizadas a hemerotecas y archivos digitalizados, así como también el acceso a las Bases de Datos ya mencionadas.*

En este punto, quisiéramos señalar que el carácter excesivamente institucional de la documentación de los distintos archivos ha impedido conocer la faceta más personal de María Luisa. Esta cuestión se abordó, en parte, a través de la correspondencia personal y crónicas periodísticas, pero sobre todo gracias a los testimonios de algunos familiares y amigos, que nos han permitido hacernos una idea de su carácter y personalidad. En concreto, han sido fuentes de información fundamentales los testimonios y aportaciones orales y gráficas de Isabel Luzuriaga Navarro y María Luisa Navarro Muñoz-Cobo -hija y sobrina, respectivamente-.

Finalmente, en este repaso a las fuentes queremos hacer una observación: se trata del posible vacío que hace referencia a la información y documentación que se refiere a los años del exilio (1936-1939) y que podrían habernos ofrecido los archivos argentinos y británicos, atendiendo a nuestro requerimiento. No obstante, esta carencia se ha suplido, sobre todo, gracias al testimonio y la documentación aportada

por su hija Isabel Luzuriaga Navarro. Pero también gracias a las aportaciones de Josefa M. Sastre de Cabot y M. Elena Saleme -ex alumnas argentinas de nuestra protagonista- y de su nuera, Laura Cruzalegui, además de la documentación localizada en el Centro Documental de la Memoria Histórica (Salamanca)<sup>10</sup>: en la Sección Exilio Español en Argentina donde se encuentran distintos fondos personales e institucionales relacionados con un grupo de profesores e intelectuales que ejercieron la docencia en distintas universidades (Díaz-Regañón Labajo, 2004). Entre ellos resulta de interés para esta investigación los fondos de Lorenzo Luzuriaga, Laura Cruzalegui y de la Universidad Nacional de Tucumán (Díaz-R. Labajo, 2005).

- **Estructura de la investigación**

El acceso a las fuentes documentales y personales, así como las lecturas histórico-pedagógicas que tienen como marco de referencia el periodo histórico en el que se desarrolla la investigación, y el contacto con especialistas en temas histórico-educativos han facilitado la elaboración del índice que precede a esta Introducción y que creemos proporciona una visión cronológica de la trayectoria vital, educadora, social e incluso ideológica de María Luisa Navarro, así como de las influencias recibidas y también de sus aportaciones a la época que le tocó vivir.

De este modo el trabajo de investigación en torno a su figura se ha dividido en siete capítulos que se identifican con los temas específicos que se abordan en la investigación. Los cinco primeros -y fundamentales pues es donde hemos encontrado más documentación y testimonios-, comprende lo que podemos denominar su *etapa española*, que abarcará cuarenta años de su vida. Cronológicamente cubre los últimos años del siglo XIX y se extiende a lo largo del primer tercio del XX coincidiendo con la gran eclosión y transformación cultural hacia la modernidad que se produjo en nuestro país en la Edad de Plata. En este periodo María Luisa Navarro desarrollará un gran

---

<sup>10</sup> El Real Decreto 697/2007, de 1 de junio, creaba el Centro Documental de la Memoria Histórica integrando los fondos del antiguo Archivo de la Guerra Civil, en cumplimiento de la Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura. Ver <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/cdmh/presentacion/historia.html>

actividad profesional e intelectual, incorporándose a espacios e instituciones fundamentales en la vida cultural y social de esa etapa.

En el *capítulo 1* recogemos sus antecedentes familiares, su nacimiento en Francia (1885), su llegada a España y su primera infancia en Cádiz (1895); también el asentamiento de su familia en Madrid, que coincide con su primer contacto con el clima pedagógico del momento a través de lo que serán sus años de formación académica y pedagógica, al que dedicaremos el *capítulo 2*. En él nos detendremos en su paso por instituciones pioneras en la formación femenina como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1898-1901), la Escuela Normal Central (1905-1907), la Escuela Normal Superior de Maestras de Guadalajara (1907-1908) y la Escuela Superior del Magisterio (1909-1912) -poco tiempo después de su ingreso pasó a denominarse Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1912)-; y su relación con la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

El *capítulo 3* se ocupa de sus experiencias pedagógicas como maestra, llevadas a cabo inicialmente en el Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa (Santander, 1910-1912) y, posteriormente, en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos (1912-1936) en sus dos vertientes: como maestra de niñas y también como formadora de formadores.

En el *capítulo 4* recogemos la proyección pública y profesional de María Luisa Navarro hasta la llegada de los años 30 a través del asociacionismo femenino, representado en el Lyceum Club Femenino y la Liga Femenina Española por la Paz; y también a través de sus colaboraciones en periódicos como *El Sol* o *Informaciones*, y revistas como el *BILE*, *Boletín Escolar*, *La Gaceta Literaria* y, sobre todo, la *Revista de Pedagogía*. Destacamos también su implicación en la renovación educativa vinculada con la defensa y puesta en práctica de los ideales de la Escuela Nueva a través de la Liga Española creada específicamente para ese cometido.

A su experiencia republicana está dedicado el *capítulo 5*, donde María Luisa Navarro dedicó tiempo y esfuerzo a actividades educativas y político-sociales a través de las Misiones Pedagógicas y la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer; pero también continuará presente el feminismo y la defensa de los derechos de la mujer. Toda esta visibilidad y compromiso están en el origen de su precipitada salida de

España a finales del verano de 1936 camino del exilio, acompañada por su marido y por parte de su familia.

El *capítulo 6* se corresponde con el exilio. Comienza con algunas puntualizaciones con respecto al éxodo republicano motivado por nuestra Guerra Civil para pasar a continuación a relatar su breve estancia en Gran Bretaña (1936-1939) -etapa caracterizada por su invisibilidad frente a la visibilidad de su marido-, y posteriormente una nueva vida social, profesional e intelectual en Argentina, primeramente, en Tucumán (1939-1943) y finalmente en Buenos Aires (1943-1948), donde fallece.

Finalmente, el *capítulo 7* se centra en recopilar la producción científica, referida fundamentalmente a obras y traducciones publicadas tanto en España como en Argentina.

Completan esta investigación un apartado dedicado a las Conclusiones y futuras líneas de investigación, Bibliografía y Anexo documental, seleccionado a partir de documentos originales relevantes en su vida personal y profesional.

Para finalizar queremos indicar que tanto para el formato como la escritura académica de las citas bibliográficas -integradas en el texto o en las notas a pie de página- se ha utilizado el estilo promovido por la American Psychological Association (APA), excepto en la citación al pie de página de las fuentes primarias, que se ha seguido el estilo Chicago por ser el más utilizado en la elaboración de trabajos de investigación incluidos en las áreas de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales.

Por último, y desde la perspectiva inclusiva que defiende el Programa de Doctorado en el que se inscribe esta investigación, ésta ha sido redactada con un lenguaje no sexista, rechazando el uso de términos que diferencian entre el género femenino y masculino, sustituyéndolos cuando fue necesario por aquellos que admiten ambas posibilidades.



## II METODOLOGÍA





El interés de esta investigación se centra en la reconstrucción de la experiencia vital y profesional de María Luisa Navarro a lo largo de sus 63 años de vida. Hemos optado por combinar criterios descriptivos y explicativos para interpretar el material recopilado, de origen y procedencia diversa. Somos conscientes de que es una tarea difícil reunir y, sobre todo, interpretar los acontecimientos que le tocó vivir, dada la complejidad y el dramatismo de la mayor parte de los sucesos históricos acaecidos durante su vida, en un contexto histórico-temporal complejo y poco manejable, caracterizado por una profunda modernización política, económica, social y cultural que ha sido objeto de muchas investigaciones. Es por ello por lo que hemos optado por no darle un tratamiento específico dentro de los distintos capítulos para no hacer voluminoso en exceso el marco teórico de la investigación.

Siguiendo los objetivos propuestos queremos averiguar, examinar, reconstruir, restituir. Para poder lograrlo, se ha optado por la utilización de un enfoque cualitativo, sabiendo que, como señala Pérez Serrano (2008), este tipo de enfoque no es nuevo en educación ya que a través de la conjunción de diferentes métodos y técnicas de investigación -“con el método conocemos los problemas; y las técnicas son medios de tratar esos problemas cuando ya han sido concretados” (Alía Miranda, 2016, p. 38)-, nos permite enfrentarnos a la comprensión y el análisis de la realidad social y cultural con vistas a mejorarla y transformarla. La investigación cualitativa, por tanto, “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables” (Pérez Serrano, 2008, p. 146). Dentro de este enfoque, tiene un protagonismo especial el método biográfico o biográfico-narrativo<sup>11</sup> (Bolívar, 2001; Morriña, 2016) que nos va a permitir construir la historia de vida (life history) de María Luisa Navarro a través del uso de recuerdos -en este caso no de la

---

<sup>11</sup> Pujadas (2000) nos advierte de que “a lo largo del tiempo los autores de diferentes disciplinas y escuelas han ido proponiendo diferentes términos para referirse a los diferentes aspectos y modalidades del género biográfico por lo que existe una] terminología redundante y, a veces, polisémica que puede dificultar la comprensión por parte del lector de a qué nos estamos refiriendo encada caso. Los términos más frecuentes utilizados en este campo son biografía, autobiografía, historia de vida, historia personal, narración biográfica, relato biográfico, fuente oral, documentos personales y fuente oral” (p. 135). Bolívar, Domingo y Fernández (2001, pp. 230-236) afirman que la historiografía viene mostrando una disposición favorable hacia el material biográfico y narrativo, poniendo como ejemplo algunas áreas de la pedagogía.

persona investigada sino de otros informantes- y documentos personales y profesionales. La necesidad de conocer y comprender aspectos de su vida y su actividad intelectual y profesional, así como de sus implicaciones sociales, nos llevará a construir un nuevo relato de vida (life story) que es el informe de investigación (Bolívar, 2016, cit. en Morriña, 2016, p. 10).

A la hora de abordar una investigación que tiene un carácter histórico-biográfico, las fuentes y los documentos son fundamentales para su planteamiento y desarrollo, pero “no lo son todo” (Alía Miranda, 2016, p. 34). En nuestro caso hay que someterlas a observaciones y análisis que gracias al enfoque cualitativo nos va a permitir obtener o alcanzar el fin perseguido.

Durante la fase de recopilación de datos, procedimos a la selección de los instrumentos o técnicas cualitativas con el fin de buscar y examinar hechos o datos cuyo tratamiento e interpretación nos ayudasen a describir o explicar contextos, conductas o situaciones, y que, a la vez, proporcionasen la máxima objetividad en la captación de la realidad para dar lugar a la producción de un conocimiento útil (Eiroa y Barranquero, 2017, p. 61). En consecuencia, y siguiendo a Alía Miranda (2016, p. 39) nos decantamos por la búsqueda y localización de información, la observación documental<sup>12</sup>, a través del análisis de fuentes y documentación escrita o digital (Eiroa y Barranquero 2017, p. 100), y de entrevistas a distintas personas sobre el desarrollo vital y profesional de María Luisa Navarro.

Para sumergirnos en el conocimiento existente disponible a través de la bibliografía y la documentación se localizaron, clasificaron, analizaron e interpretaron diversas fuentes secundarias que nos permitieron partir de una noción global más o menos profunda de la realidad contextual en la que vivió y se desarrolló profesionalmente. Ello favoreció, en un momento posterior, el proceso de recopilación de fuentes primarias.

---

<sup>12</sup> Según Vallés (1997), en la observación documental, “el investigador hace uso de datos ya conocidos en una investigación realizada por otros (...) con el fin de obtener nuevas interpretaciones. Generalmente se realiza sobre material escrito o audiovisual que tiene un significado, registra el mundo social y muestra los valores, e intereses y propósitos de aquellos que los encargaron o produjeron” (cit. en Eiroa y Barranquero, 2017, p. 100). El material al que se refiere forma parte de las fuentes primarias y secundarias que forman parte de cualquier investigación cualitativa.

El trabajo de campo se llevó a cabo fundamentalmente en Madrid, aunque también en otros lugares, a través de las siguientes fuentes:

- *Fuentes escritas*: documentación personal y profesional, muy dispersa en distintos archivos públicos madrileños, fundamentalmente, aunque también resultó de especial interés la documentación localizada en Granada, Guadalajara y Salamanca. También resultaron imprescindibles algunos documentos pertenecientes a los archivos privados, en este caso de Isabel y Jorge Luzuriaga Navarro y Herminio Barreiro Rodríguez. Sin olvidarnos de los repertorios bibliográficos que incluyen obras específicas dedicadas al estudio de la educación y la cultura del primer tercio del siglo XX; o repertorios periodísticos y legislativos, que permiten conocer el contexto legal y administrativo en el que se desarrolló profesionalmente.
- *Fuentes gráficas*: imágenes y fotografías localizadas en publicaciones periódicas y fuentes bibliográficas sobre el periodo de estudiado, así como las conservadas por la familia y/o las amistades.
- *Fuentes orales*: entrevistas y cuestionarios a familiares y personas que pudieron tener conocimiento de su persona, tanto en España como en Argentina. El registro oral supone una manera de complementar lo vivido con lo mostrado por las otras fuentes. En nuestro caso, algunas de estas fuentes resultaron imprescindibles para documentar algunos periodos de la vida de nuestra protagonista puesto que, como afirma Alía Miranda (2016), “cuando faltan datos para reconstruir el pasado, los testimonios orales son especialmente útiles y válidos para cimentar la historia y cuando ya existen pueden igualmente jugar un papel destacado y renovador al aportar otros enfoques y puntos de vista sobre el tema” (p. 216).

Reconstruir el pasado con fuentes orales en educación supone realizar entrevistas -en nuestro caso individuales- como técnica de recogida de información personalizada para tratar de recabar información sobre acontecimientos, experiencias, opiniones, etc., acerca del tema investigado, aunque propicie sesgos tales como la visión subjetiva del pasado que rememoran las personas entrevistadas o la memoria de cada una de ellas.

La búsqueda de un primer informante quedó resuelta con el contacto de Isabel Luzuriaga Navarro a través de Herminio Barreiro Rodríguez. Su buena disposición y su conocimiento de primera mano de la realidad -fuente directa- que deseábamos conocer supuso un estímulo fundamental además de ser clave ante la posibilidad posterior de acceder a otros informantes. La entrevista se realizó en profundidad después de varios encuentros informales en los que se fue estableciendo una relación de confianza. Para ello diseñamos un prototipo de entrevista semiestructurada, que en opinión de Eiroa y Barranquero (2017), es “la forma más adecuada en la recogida de información privada, concretamente para la elaboración de biografías e historias de vida” (p. 67).

Para el diseño de un guión orientador nos basamos en el modelo propuesto por Folguera (1994) y realizamos un cuestionario con posibles temas a tratar cuyo objetivo inicial pretendía hacer un recorrido por la dimensión personal, educativa, pedagógica e ideológica de nuestra investigada, después de haber revisado alguna documentación y realizado algunas lecturas previas. Los temas propuestos con relación a su madre -fueron dados a conocer antes de nuestro encuentro y durante el mismo los tuvimos delante- fueron: historia familiar (generaciones anteriores); vida familiar y comportamiento cotidiano; relaciones familiares; ocio; socialización; relaciones de amistad; religión; salud; vida laboral; publicaciones; exilio. Cada uno de estos temas se construyeron sobre la base de preguntas generales y concretas, otras de opinión, sobre conocimientos, sobre sentimientos, etc., con la finalidad de guiar su testimonio y no perderse en la narración o desviarse en exceso de los temas propuestos.

En el transcurso del diálogo fueron saliendo otros temas y preguntas inicialmente no contemplados que aportaron más información a las cuestiones planteadas, dando libertad a la entrevistada para sumergirse en su pasado, lo que viene a confirmar la opinión de Alía Miranda (2017) cuando se refiere a dar libertad al recuerdo, es decir, aplicar una cierta dosis de flexibilidad.

A través de lo que Folguera (1994) denomina “método de la bola de nieve” (p. 32) o Ballestín y Fábregas (2018, p. 78) “muestreo en cadena”, Isabel Luzuriaga Navarro nos facilitó la comunicación con otras personas dispuestas a prestar su ayuda y testimonio, utilizando sus relaciones personales y profesionales. De este modo, tuvimos conocimiento de su prima hermana por parte de madre residente en Madrid,

quien nos proporcionó otro nuevo contacto en Madrid; su hermano Jorge Luzuriaga Navarro y su esposa, Laura Cruzalegui, residentes en Buenos Aires; su niñera en los años republicanos, residente en Ávila pero con familia en Madrid -cuestiones de salud y la edad, fueron retrasando nuestro encuentro, que no llegó a producirse nunca-; dos compañeras y amigas tuyas, además de alumnas de María Luisa Navarro en los años de la Universidad de Tucumán (Argentina); y Mabel Peremartí, secretaria de la Editorial Losada en los años que el matrimonio Luzuriaga-Navarro vivió en Buenos Aires.

En principio los informantes facilitados y los testimonios que nos podrían ofrecer parecían adecuados y representativos pues podían revelar información correspondiente a varias etapas de la trayectoria vital y profesional de María Luisa Navarro respondiendo así a los objetivos propuestos en la investigación.

Con respecto a los informantes en España, planeamos seguir los mismos criterios y el mismo tipo de entrevista semiestructurada que con Isabel, adaptando los temas a las características y circunstancias personales de cada uno en función de su relación con María Luisa Navarro. Pero sólo tuvimos éxito con su sobrina María Luisa -Mavi- Navarro Muñoz-Cobo. Dado que tuvo una relación muy estrecha con su tía, los temas que se le plantearon previamente fueron los mismos pero ante su negativa a tratar algunos de ellos por no tener datos o no recordarlos, acordamos los siguientes: familia paterna (orígenes); relación de su tía con sus padres y hermanos; llegada de la familia paterna a Madrid; matrimonio Luzuriaga-Navarro; contactos y amistades Luzuriaga-Navarro; recuerdos de la casa de sus tíos; relación con sus primos; visitas a casa de sus tíos y personalidades relevantes vistas en sus visitas; ideología de su tía y/o partido político; carácter y personalidad de su tía; actitud ante la religión, el dinero, la posición social; la salud; la dedicación profesional; la militancia o integración en alguna organización benéfica o social; el exilio y el contacto durante el mismo; la influencia que su tía ejerció sobre ella. Algunos de estos temas salieron en la entrevista de Isabel Luzuriaga y decidimos incluirlos en la de Mavi con objeto de poder contrastar respuestas a preguntas iguales.

Finalmente, tenemos que decir que esta entrevista, que se llevó a cabo en un ambiente distendido y de cierta confianza, de respeto hacia su modo de expresarse después de haber mantenido algunos contactos previos, acabó centrando la atención, sobre todo, en dos hechos concretos: los antecedentes familiares de su tía paterna y

algunos episodios del exilio. Esta información resultó muy útil -Isabel, la hija de María Luisa, era muy poco concedora de estos datos- para elaborar el primer capítulo además de que se sentía muy cómoda y animada con el relato; pero también hubiesen sido fundamentales otras informaciones sobre algunos de los temas inicialmente acordados ante los que manifestó tener un recuerdo borroso o directamente no acordarse. Esta circunstancia nos da pie a tener en cuenta que evocar vivencias supone “hablar de una relación pasado-presente y de una valoración subjetiva que modela y traduce el recuerdo” (Alía Miranda, 2016, p. 217). La memoria es una fuente de información excelente pero que tiene sus limitaciones, tales como, la subjetividad o la relatividad entorno a los hechos narrados, de ahí que sea necesario contrastarlos con otros tipos de fuentes.

El contacto y relación con Mavi Navarro Muñoz-Cobo nos llevó a su vez a entrar en contacto con otro informante que podría ser clave: el hijo de una persona de servicio de la familia Luzuriaga-Navarro, también residente en Madrid. En los encuentros previos a la entrevista, le fuimos informando de nuestro propósito y acordamos algunas cuestiones a tratar, en torno a conocimiento de la familia Luzuriaga-Navarro; tipo de relación; recuerdos más vivos; aspectos relevantes o anécdotas; recuerdos de María Luisa Navarro. Llegado el momento de la entrevista, hay que decir que ésta acabó por convertirse en una charla, en una conversación amistosa -Ballestín y Fábregas (2018, p. 127) nos recuerdan que “no hay que confundir entrevista con conversación”-, donde surgieron más la narración de sus experiencias personales que los recuerdos hacia la familia Luzuriaga-Navarro. Por tanto, su testimonio resultó poco valioso para la investigación -de ahí que no aparezca citado- pero el contacto mantenido dio paso al afecto y a la amistad, que mantuvimos durante muchos años.

Con respecto a los contactos argentinos, tenemos que reconocer que las expectativas ante lo esperado no coincidieron con lo recibido. No nos planteamos en ningún momento realizar una entrevista debido a la distancia sino enviar un cuestionario con preguntas de respuesta abierta para intentar indagar sobre aspectos personales y laborales, dejando a criterio de cada entrevistado su implicación en la extensión de las respuestas. Hay que agradecer que todos contestaron y ofrecieron algunos datos y documentos que se incluyen en algunos de los capítulos. En la actualidad, aprovechando el desarrollo tecnológico de las comunicaciones a través de internet, las circunstancias serían otras.

Llegar al conocimiento de la verdad es una cuestión que a veces se presenta difícil y complicada en la investigación cualitativa porque cuando se trata de recuperar el pasado de una persona surgen lagunas, ambigüedades y/o contradicciones. En ocasiones, como hemos visto, no se dan las condiciones necesarias -por más que el investigador las busque o intente crearlas- que nos permitan comprender puntos de vista, coherencia social y personal en un momento histórico. Sin embargo, para tratar de evitar la subjetividad y garantizar la validez y fiabilidad de los datos obtenidos<sup>13</sup>, se utilizó:

- La triangulación, propia de la investigación cualitativa, entendida como criterio de calidad que permite contrastar y controlar la información obtenida a través de diversos instrumentos y fuentes, asumiendo que su aplicación podría ser causa de otras limitaciones tales como que la gran cantidad de información que se puede llegar a manejar dificulta la elaboración del informe de investigación (Pérez Serrano, 2008, p. 51)
- Historias de vida cruzadas o relatos cruzados, propias del método biográfico (Pujadas, 2000), que nos facilitaron criterios de representatividad y significatividad sobre la figura de María Luisa Navarro, puesto que, a través de la comparación y el contraste de su trayectoria vital con otras mujeres, compañeras de generación con las que compartió intereses vitales, pudimos abordar la reconstrucción y narración de su experiencia vital y profesional a lo largo de la Edad de Plata.

Para finalizar, unas últimas palabras relacionadas con cuestiones éticas de la investigación; cuestiones siempre delicadas relacionadas con los valores personales y profesionales cuando usamos testimonios orales.

Simons (2011) habla de la ética para explicar “cómo nos comportamos o nos deberíamos de comportar con las personas con las que interactuamos. Esto en el proceso de investigación se traduce en que debemos establecer una relación con los (...) participantes que respete la dignidad humana y la integridad, y en la que las personas puedan sentirse cómodas, seguras y en confianza” (cit. en Morriña, 2016, p. 93).

---

<sup>13</sup> En opinión de Delgado Gómez-Escalonilla (1992, p. 24), los datos por sí solos no significan nada por lo que es necesario integrarlos en un discurso expositivo que les dé sentido

Apelando a estas palabras, creemos haber actuado lo más éticamente posible a la hora de garantizar el derecho a la privacidad, así como el respeto y la protección de los datos ofrecidos por las dos informantes principales- Isabel Luzuriaga Navarro y Mavi Navarro Muñoz-Cobo-. Aunque advertimos que, con su consentimiento, no respetamos su anonimato al citarlas en la investigación por sus nombres y apellidos por estimar necesario su identificación a la hora de aportar su relato, sí queremos dejar constancia de que las hemos protegido a ellas y al material aportado por cuanto las transcripciones han sido realizadas exclusivamente por esta investigadora - respetando siempre el estilo informal y personal de cada una de las informantes-. Así, a la hora de hacerlas públicas respetamos lo pactado, de manera que sólo hemos utilizado sus testimonios -y no todos- con fines exclusivamente académicos. El haber compartido situaciones y experiencias en la intimidad -de lo que se percataron en la revisión de las transcripciones- nos ha llevado a no incluir sus testimonios completos en los Anexos para no causar daños innecesarios a terceras personas.



### **III.- MARCO TEÓRICO**



**CAPÍTULO 1.- Nacimiento y primera infancia: de Francia a España  
(1885-1895)**



Las raíces familiares de María Luisa Navarro Margati son italianas, catalanas, jienenses y valencianas, aunque sus padres son naturales de Cádiz<sup>14</sup>, donde esta mezcla geográfica era normal por la gran concurrencia de foráneos -nacionales o extranjeros- que residieron temporal o permanentemente en esta ciudad histórica y cosmopolita, donde se hablaban y oían numerosas lenguas, se mezclaban costumbres, corrientes de pensamiento o mentalidades antagónicas... Tal vez debido a toda esta pluralidad “Cádiz debió adquirir un aire tolerante, que luego se llamaría liberal” (Ruiz Rivera, 1988, p. 36), no tardaría en convertirse por ello en patria liberal de ideas y culturas universales. Durante siglos tuvo un gran desarrollo como puerto de ultramar por sus extraordinarias condiciones para la navegación y el comercio marítimo. Su bahía adquirió entonces una importante función como base militar-naval, que todavía en la actualidad sigue desempeñando.

La influencia que esta ciudad tuvo en el entorno familiar más cercano de María Luisa o, mejor, Maruja -nombre por el que familiarmente era conocida<sup>15</sup>-, fue extraordinaria. Por ello, creemos indispensable hacer un breve recorrido por su historia, teniendo en cuenta que algunos de los acontecimientos históricos, políticos, económicos... en los que se vio envuelta Cádiz en el último tercio del siglo XIX van a determinar la vida y el destino de Enrique Navarro Cañizares, su padre. Una primera consecuencia será que su primogénita nace y pasa sus primeros años de su vida lejos de España -concretamente en Marsella (Francia)-, donde se encontraba su padre

---

<sup>14</sup> Ver el árbol genealógico de María Luisa Navarro Margati en Anexo I. Para su confección y teniendo como primera referencia la ciudad de Cádiz nos dirigimos a su Registro Civil buscando información y/o documentación desde sus abuelos hasta sus hermanos -Enrique y Mercedes nacieron en Cádiz-. Solicitamos partidas de nacimiento, de matrimonio y de defunción. La búsqueda resultó poco efectiva pues se nos informó de que los Registros Civiles existen desde 1871, de modo que matrimonios, nacimientos o defunciones ocurridas antes de la mencionada fecha se inscribían en los Registros Parroquiales -obviamente, mucha de la información buscada es anterior a este año-. Obtuvimos el mismo resultado en Úbeda (Jaén) y Gandía (Valencia). Sin embargo, la información obtenida en los Padrones de Habitantes del Ayuntamiento de Madrid -ciudad a la que se traslada la familia Navarro Margati en los últimos años del siglo XIX- desde 1900, así como los expedientes académicos de los hermanos María Luisa y Enrique Navarro Margati, sus tíos paternos y primos hermanos por parte de padre, localizados en el Archivo Histórico Provincial de Cádiz -en adelante AHPC-, nos han confirmado y proporcionado fechas y nombres que han ayudado a completar este árbol genealógico.

<sup>15</sup> Usaremos este nombre sobre todo en este capítulo, para distinguirlo de otros miembros de la familia que comparten el mismo nombre.

exiliado debido a su condición de marino liberal. Como una premonición del destino, como si el estigma del exilio la persiguiese, Maruja nace y muere “en el destierro político”, como señala su hijo Jorge Luzuriaga, cuyos pensamientos y sentimientos le llevan a añadir “¡Qué historia la de la España contemporánea!”<sup>16</sup>.

Desde la fundación de Cádiz por los fenicios, en esta ciudad trimilenaria -la más antigua de Occidente- la actividad mercantil fue el motor casi exclusivo de su desarrollo económico. Tal como indica Torrejón Chaves (1994, pp. 117-140), fenicios, griegos, cartaginenses y romanos establecieron en la bahía gaditana un centro comercial de importación/exportación de todo tipo de productos de primer orden, abriendo rutas comerciales hacia otros puertos del Atlántico, norte de Africa, el Mediterráneo y Oriente. Sin embargo, Cádiz entró en un profundo letargo en el siglo III del que tardaría siglos en despertar al producirse la ruptura de las relaciones mercantiles entre Hispania e Italia. El tránsito entre la Edad Media y la Moderna fue el momento en que se instala en la ciudad una importante y emprendedora colonia de navegantes y comerciantes genoveses que reactivan la economía de la ciudad gracias a actividades estrechamente ligadas a las marítimas, comerciales e industriales, que restablecen de nuevo la ruta comercial con el Mediterráneo.

La vieja Gades sufrirá otro nuevo revés económico en el siglo XVI al ser reemplazada por Sevilla en el monopolio de todas las actividades comerciales de carácter marítimo relacionadas con el Nuevo Mundo, con quien Cádiz se había vinculado a través de los viajes colombinos que siguieron al Descubrimiento -su puerto había sido centro de salida y arribada de Cristóbal Colón-. Su papel subsidiario, dependiente y complementario del puerto hispalense -a pesar de las privilegiadas condiciones naturales de su bahía- habría de durar hasta 1717, año en el que arrebató a Sevilla el monopolio portuario español para comerciar directamente con los dominios transoceánicos. Es entonces cuando se trasladan a la ciudad todos los organismos rectores de la actividad indiana. Comenzaba así su *siglo de oro*, su momento de mayor prosperidad económica como puerto comercial más importante de España, como “puerto y puerta de las Indias” (García-Baquero, 1972, p. XIII), como eje del comercio europeo-americano. Esta nueva situación propiciaría que entrasen todo tipo de

---

<sup>16</sup> Jorge Luzuriaga a Herminio Barreiro, comunicación personal de 29 de octubre de 1978. Archivo privado de Herminio Barreiro -en adelante APHB-.

mercancías; nos referimos no sólo a las alimenticias -café, cacao, especias, azúcar...- , sino también a las materiales -seda, plata...- y a las espirituales e ideológicas.

Esta nueva reactivación del comercio marítimo trajo como consecuencia para la ciudad un gran desarrollo demográfico -fruto de la fortísima inmigración que recibe al amparo del incremento de la actividad comercial-, entre la que sobresale una burguesía de negocios, compuesta por comerciantes, mercaderes, agentes de comercio, navieros..., con una destacada presencia de extranjeros que constituyen el sector monopolizador del comercio durante el siglo XVIII. Nos referimos, por orden de importancia, a franceses -representan, por ejemplo, un tercio del total de comerciantes foráneos-, italianos e ingleses-irlandeses (García-Baquero, 1976)<sup>17</sup>.

A partir de esta fecha, Cádiz será también el primer puerto militar español. Allí se crea, considerando el valor estratégico de su bahía, el Departamento Marítimo Militar más importante de los tres en los que se estructuró la Armada española del siglo XVIII -Ferrol y Cartagena, son los otros dos-. Así, a una excepcional actividad comercial se unió una actividad militar naval extraordinaria, que obligó a construir infraestructuras, instalaciones e incluso un nuevo arsenal -el Real Arsenal de La Carraca-, cuya actividad ha continuado hasta nuestros días.

Este prometedor despegue económico y militar que vive Cádiz a lo largo del XVIII se vio truncado a finales de la centuria cuando, como señala Torrejón Chaves (1994) el flujo de los caudales americanos comenzó a descender produciéndose una profunda crisis en el erario público, a la que se suman las derrotas de la flota militar ante la Marina inglesa y la consiguiente desaparición del poder naval español. A partir de este momento, sin una Armada capaz de proteger las rutas del comercio y garantizar los intereses españoles al otro lado del océano, España entró en una crisis profunda que tuvo una incidencia muy notable en Cádiz, donde la pérdida paulatina de los mercados coloniales la colocarán nuevamente en una situación crítica con respecto al comercio trasatlántico al iniciarse el siglo XIX. A esto hay que añadirle las

---

<sup>17</sup> J. F. Peyron (1780, cit. por Torrejón Chaves, 1994) al describir Cádiz, advertía que “todas las naciones concurren a poblar Cádiz; entre ellas, la más considerable es la francesa; después de ella, la flamenca; a continuación, la italiana, la inglesa, la holandesa y la alemana. Cádiz era el centro hacia el que todas las fortunas del reino se dirigían: el comercio hallaba allí recursos inagotables; la cantidad de barcos que iban a las Indias y la facultad de poder dividir los riesgos distribuyendo su fortuna sobre varios navíos estimulaban al negociante” (p. 128).

precarias y antiguas instalaciones con las que contaba su puerto una vez que se generaliza el uso del vapor como nueva fuerza motriz de los buques, lo que le arrebató el carácter de puerto singular e imprescindible que hasta entonces había ostentado gracias a su posición favorable por su configuración física y el carácter de sus vientos, que permitían arribar y zarpar con comodidad.

Si hasta la fecha, en la vieja Gades el binomio comercio-dinero había monopolizado la vida de sus habitantes, a partir del siglo XIX, ese monopolio será reemplazado por la política, “por una frenética preocupación por los asuntos públicos (...), traduciéndose la crisis económica de su burguesía en una búsqueda de nuevas soluciones política capaces de recuperar el pulso que latía cada vez más lentamente” (Torrejón Chaves, 1994, pp.132-133).

La familia Navarro Margati residirá temporalmente en Cádiz, una vez que regresan definitivamente a España debido a que, como veremos, las circunstancias laborales del cabeza de familia lo permiten; allí serán testigos del eclipse definitivo de una ciudad cuyo protagonismo económico y social distaba ya mucho de aquel otro de periodos de apogeo anteriores.

### **1.1.- Antecedentes Familiares**

La familia de Maruja Navarro Margati estaba afincada y vinculada a la ciudad de Cádiz desde hacía bastante tiempo. Sabemos que unos eran marinos y otros, pertenecían a la burguesía mercantil gaditana. Para situarlos y conocerlos mejor, analizaremos las dos ramas familiares: los Navarro y los Margati<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> La reconstrucción de esta parte del trabajo ha sido posible gracias a la inestimable ayuda de María Luisa Navarro Muñoz-Cobo de Sagües, hija de Enrique Navarro Margati -hermano mayor de nuestra protagonista- y familiarmente conocida como Mavi; nombre que utilizaremos para distinguirla de su tía y de su abuela por línea paterna puesto que las tres se llamaban María Luisa. Aunque nació en Cartagena, a los pocos años se trasladó a vivir a Madrid debido a la precaria salud de su madre. En la capital se crió con su tía paterna, Dolores Navarro Margati -no tuvo hijos y la crió como suya propia-, circunstancia que propició que desde niña escuchase y retuviese la historia familiar. Queremos agradecer a Mavi Navarro su valioso testimonio y la confianza demostrada a la hora de relatar sus recuerdos sobre la familia Luzuriaga Navarro en una entrevista que tuvo lugar en Madrid, el 17 de noviembre de 1997.



### 1.1.1. La rama materna: Los Margati, burguesía gaditana

Conocemos pocos datos de los orígenes familiares maternos de Maruja. Su madre, Dña. María Luisa Margati Matheu (Cádiz, 11.IV.1863 – Madrid, 22.X.1928) parece que era una gaditana muy guapa -un poco gruesa, con unos grandes ojos negros-, belleza que había heredado de su padre D. Antonio Margati Roco, un filipino de origen milanés, hijo de una “tagala” y un comerciante milanés asentado en Manila -principal centro económico y comercial de la metrópoli con el Extremo Oriente y las colonias americanas-, “muy guapo y cultivado, y aficionado a la música”<sup>19</sup>. D. Antonio tenía una buena posición económica<sup>20</sup>: era naviero y consignatario de buques<sup>21</sup>, actividades económicas destinadas al comercio con las colonias que desde el siglo XVIII realizaba un sector de la burguesía mercantil -clase media que se dedicaba a los negocios-, de origen extranjero o peninsular asentada en Cádiz o en las poblaciones de su bahía.

D. Antonio tenía familia en Cádiz, parece que bien situada económicamente. En alguna de las muchas visitas que realizó a esta ciudad, y por medio de sus parientes,

---

<sup>19</sup> *Ibíd.*

<sup>20</sup> Dado su origen, suponemos que D. Antonio se dedicaba al comercio entre la metrópoli y Filipinas, conocida como la *Carrera de Manila*. Ésta adquirió gran relevancia a mediados del siglo XIX a raíz de la liberalización del comercio con Filipinas y de la demanda de buques mercantes por parte del Gobierno Español para transportar pasajeros -tropas con rumbo a la colonia asiática- y mercancías -importación, sobre todo, de tabaco desde las islas a las fábricas peninsulares- (Cozar Navarro, 1998, pp. 113-116).

<sup>21</sup> En el último tercio del siglo XVIII y primeros decenios del XIX, se consideraban navieros “a aquellos miembros de la burguesía mercantil [clase media que se dedicaba a los negocios] que esencialmente se dedicaban a financiar la construcción de barcos o a comprar embarcaciones ya construidas con el propósito de explotarlas como naves mercantes por la que obtienen esencialmente el beneficio de los fletes, aunque eventualmente transporten géneros propios o de su cuenta y riesgo” (Alfonso Mola, 1991, p. 209).

Aunque carecemos de datos que lo confirmen, nuestra hipótesis es que D. Antonio se dedicaba al transporte de mercancías entre las colonias y Europa -teniendo como escala el puerto de Cádiz-. Al casarse, se establece en esta ciudad -como tantos otros comerciantes y navieros foráneos-, cambia su oficio de naviero por el de consignatario de buques, o lo que es lo mismo, representaba al armador cuando un barco llegaba a puerto y se ocupaba de todo lo relacionado con la carga y el pasaje. Por otra parte, y confirmando el testimonio de Mavi Navarro Muñoz-Cobo, el hecho de que D. Antonio o su familia fueran dueños de barcos creemos que pone de manifiesto su posición económica.

conoció a la que sería su esposa, Dña. Dolores Matheu y González de Quevedo (Cádiz, 1841); una mujer no muy agraciada físicamente pero perteneciente a la burguesía gaditana<sup>22</sup>, con una rama aristocrática<sup>23</sup>, y emparentada con el gran músico Manuel de Falla<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo, comunicación personal, 17 de noviembre de 1997. Hemos localizado a Dña. Dolores Matheu participando de una gran fiesta que se celebró en el Casino de Cádiz con motivo de despedir el año 1878. Suponemos que iría acompañada de su marido, aunque el cronista del acto sólo menciona el nombre de las señoras que conocía y recordaba haber visto junto “á lo más selecto de la sociedad gaditana” (“El baile del Casino”, *Cádiz*, núm. 31 (1879): 8).

<sup>23</sup> Jorge Luzuriaga Navarro afirma que su madre pertenecía a una familia aristocrática de Cádiz, pero desconoce los orígenes (Jorge Luzuriaga a Herminio Barrerero, comunicación personal, 29 de octubre de 1978. APHB). Aunque no hemos podido comprobar documentalmente este dato, parece que Dña. Dolores Matheu, bisabuela de Jorge, era prima-hermana del Duque de San Lorenzo-Conde de San Juan. Mavi Navarro Muñoz-Cobo (comunicación personal, 17 de noviembre de 1997) oyó hablar de este pariente con ocasión del encarcelamiento de su padre durante la Guerra Civil -el Capitán de Corbeta Enrique Navarro Margati, que se posicionó del lado de la República-. Fueron a ver al Duque y, gracias a su intervención, le rebajaron la condena a su padre.

En uno de los encuentros con Isabel Luzuriaga Navarro (comunicación personal, 6 de marzo de 1996) confirma lo del linaje, aunque no lo puede precisar demasiado. Según su testimonio “Hay títulos en la familia, lo que pasa es que yo no los conozco (...). Yo me enteré de ello cuando volví aquí [de Buenos Aires a Madrid]. Eran condeses, duquesas o no sé cuantos (...). Hay una anécdota que no sé si es verdad o no, pero es divertida y es que mi abuelo [Enrique Navarro Cañizares], antes de perder toda esta carrera [de marino] (...) y cuando se perdió Cuba se quedó también sin cinco [sin dinero]. Entonces tenía un hermano (...) [que un día le dijo] ‘Oye, ¿tú no usas el título?’, y le dijo ‘No’, ‘¿Me lo vendes?’ porque [mi abuelo] era el mayor, ‘Si’, ‘¿por cuánto?’, ‘Pues mira, por cinco pares de zapatos porque no puedo comprar a los chicos zapatos’ y le vendió el título”. Sobre la reconversión de la nobleza en burguesía en la España de entresiglos puede verse Tuñón de Lara (1984).

<sup>24</sup> Manuel de Falla (Cádiz, 23.XI.1876 -Alta Gracia, Córdoba, Argentina-, 14.XI.1946) es uno de los músicos y compositores españoles más destacados del siglo XX. Su madre, María Jesús Matheu Zavala era prima-hermana de Dolores Matheu y González de Quevedo. Aunque este dato nos lo habían proporcionado Mavi Navarro Muñoz-Cobo (comunicación personal, 17 de noviembre de 1997) e Isabel Luzuriaga Navarro (comunicación personal, 6 de marzo de 1996), ha sido reafirmado con la documentación que se encuentra en el Archivo Manuel de Falla de Granada (Inventario de Correspondencia, Carpeta 7218: Luzuriaga, Lorenzo (familia) -en adelante AMF-). Sobre la relación familiar con los Falla, ver apartado 1.2.1 y 6.3.3.

Según hemos podido saber, la familia Matheu es de origen francés, de Perpiñán. Durante el reinado de Felipe V ésta “se trasladó a España, residiendo al principio en Mataró y viniendo a instalarse más tarde

D. Antonio Margati y Dña. Dolores Matheu se enamoran y se casan, y del matrimonio nacerán dos hijas, Dolores (Cádiz, 1862) y María Luisa (Cádiz, 1863) a las que no vería crecer pues fallece a los cinco años del casamiento. Dña. Dolores se casa en segundas nupcias con D. José María Clavero y Genís (Cádiz, 1831), notario, viudo y con un hijo llamado José María Clavero Benitoa<sup>25</sup>. Este a su vez, contrae matrimonio con Dña. Dolores Margati Matheu -su hermanastra-<sup>26</sup>, produciéndose un pequeño lío de parentesco: Dña. Dolores era madre de la novia y suegra de su hijastro y D. José María, padre del novio y suegro de su hijastra.<sup>27</sup>

Por su parte, su hermana María Luisa contrae matrimonio con el Teniente de Navío de la Armada Enrique Navarro Cañizares, que se encontraba exiliado fuera de España por haber sido dado de baja en la Armada a finales de 1878.<sup>28</sup>

---

en nuestra ciudad [Cádiz y]. En Cádiz [nació y] creció Jesusa Matheu [madre de Manuel de Falla]" (Viniegra y Lasso de la Vega, 2001, p. 29).

<sup>25</sup> Médico militar, nacido en Cádiz el 27 de octubre de 1858. En colaboración con otros médicos, y bajo la dirección de A. Cabeza Pereiro, publicó *Higiene Militar (Lecturas para oficiales). Obra ilustrada con 4 mapas en colores, una lámina suelta y 123 grabados*. Guadalajara, Taller Tipográfico del Colegio de Huérfanos de la Guerra, 1909. Recuperado de <http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=406954>

<sup>26</sup> El matrimonio tuvo al menos cuatro hijos: Cristina (Sevilla, 1893), José (Madrid, 1895; médico), Luis (Madrid, 1899; arquitecto) y Manuel (?). José, al igual que su padre, también fue médico y desarrolló su profesión en el Hospital Provincial de Alicante. Destacó en el campo de la cirugía abdominal -fue el primer cirujano español que realizó colangiografías preoperatorias, también denominadas radiografías del sistema biliar- y en el de la cirugía torácica, atrayéndole especialmente la cirugía de la tuberculosis pulmonar (Díaz Domínguez, 2005, pp. 764-765).

<sup>27</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo (comunicación personal, 17 de noviembre de 1996) utilizó en varias ocasiones la expresión "mi familia es muy liosa" al hablarnos de los orígenes de su familia paterna. Nos relató una anécdota que recoge, de alguna manera, el humor gaditano y la situación de parentesco que ella califica de liosa que se produjo en una situación concreta: "(...) mi bisabuela [Dolores Matheu y González de Quevedo] ya viuda se casó con un notario de Cádiz, José Clavero, (...), que era viudo y con un hijo. Y entonces ese (...) hijo y mi tía Lola [Dolores Margati Matheu], la hermana de mi abuela, se enamoraron y se casaron... Y a mi abuela, que era graciosísima, le decían '¿Pero adónde vas?', y respondía 'Es que se casa mi hermano con mi hermana...', y la gente decía '¡Pero qué dices! ¡Qué estás diciendo!', '¡Qué sí, qué sí! ¡Qué mi hermano se casa con mi hermana!'; porque claro, para ellos eran hermanos, aunque no de sangre...".

<sup>28</sup> Según el testimonio de su hija Maruja Navarro Margati, D. Enrique "fue un marino español, de la marina de guerra, que abrazó la causa republicana cuando (...) se proclamó la primera República, y a

D. Enrique se carteaba con su familia gaditana pero dada su situación no se atrevía a volver a España. Sin embargo, al sentirse enfermo decidió regresar a Cádiz<sup>29</sup>. En esta visita conoció a la que sería su esposa: una mujer muy guapa, que tenía un novio con el que estaba a punto de comprometerse. Pero apareció en escena D. Enrique y aunque sus padres hubieran preferido al otro pretendiente, María Luisa contrae matrimonio con él, en secreto<sup>30</sup>, “contra viento y marea de la madre (...) que estaba

---

la caída de ésta se negó a aceptar la monarquía. Su rebeldía le obligó a abandonar su patria y su carrera, yendo a residir a Francia” (Valentín De Pedro, “La obra ejemplar de las Misiones Pedagógicas” (s.l., 1944), p. 18. En Fundación Ortega-Marañón, Madrid. Fondo Familia Luzuriaga, carpeta 5: M<sup>a</sup> Luisa Navarro -en adelante FO-M: carpeta 5-. La cursiva es nuestra). Por su parte, Jorge Luzuriaga Navarro cuenta que su “abuelo, don Enrique Navarro, fue republicano y muy joven (...) intentó sublevar una fragata contra María Cristina (creo, no estoy muy seguro, que el movimiento lo encabezaba Ruiz Zorrilla). Fracasada la intentona y después de una novelesca fuga (...), mi abuelo llegó a Marsella donde permaneció muchos años y donde nació mi madre” (Jorge Luzuriaga Navarro a Herminio Barreiro Rodríguez, comunicación personal, 29 de octubre de 1978. En APHB). Aunque no ponemos en duda estos testimonios, si queremos dejar constancia de que el expediente del Capitán de Fragata D. Enrique Navarro Cañizares, localizado en el Archivo-Museo Don Álvaro de Bazán (El Viso del Marqués, Ciudad Real), Sección Cuerpo General, Legajo núm. 620/829 -en adelante A-MAB), no incluye ninguna información o documentación que pueda relacionarse con la información proporcionada por su hija o su nieto. Los motivos o causas de su baja en la Armada se desarrollan en el subapartado siguiente.

<sup>29</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo (comunicación personal, 17 de noviembre de 1997) mencionó que los médicos franceses le diagnosticaron una lesión de corazón. Para corroborar el diagnóstico decidió venir a España a consultar con los galenos gaditanos que por estas fechas todavía conservaban la fama adquirida gracias a los servicios prestados al iniciarse el siglo XIX en las epidemias que devastaron la provincia y las atenciones a las víctimas de las guerras. No hay que olvidar que en Cádiz existía desde 1748 el Real Colegio de Medicina y Cirugía para el servicio de los ejércitos y la Armada española - creado por el Marqués de la Ensenada-, el centro de enseñanza médico más antiguo y prestigioso de España. Con los profesionales que se fueron formando en él, se crearían años más tarde los Colegios de Barcelona (1764) y Madrid (1780) (Ramos Santana, 1992, pp. 164-165).

<sup>30</sup> D. Antonio Pérez Marañón -Presbítero de la Parroquia de San Antonio de la Ciudad de Cádiz- certifica “que: en el libro cuarto de matrimonios secretos en papel sellado, folio setenta y ocho se halla firmada la siguiente partida de matrimonio de Enrique Navarro Cañizares y María Lucía Margoti y Matheu”. (Partida de matrimonio de Enrique Navarro Cañizares y María Lucía Margoti y Matheu. Registro Civil de Cádiz -en adelante RCC-, Sección 2<sup>a</sup>, tomo 14-I, p. 1306. El nombre y apellidos correctos de la contrayente eran María Luisa Margati Matheu. Las erratas en los nombres propios eran práctica común debido a las deformaciones que causaban los propios escribanos de los documentos.

espantada de que su hija preciosísima se casara con un aventurero”<sup>31</sup>. Es decir, con un hombre que había tenido que huir de España -el relato de una novelesca fuga hacia las delicias de la infancia de su nieto Jorge Luzuriaga Navarro<sup>32</sup> (comunicación personal, 29 octubre de 1978, APHB)- y que para poder casarse tuvo que entrar en el país bajo el seudónimo de Juan Palmer.<sup>33</sup>

El matrimonio tuvo lugar el 16 de julio de 1884 en la gaditana parroquia de San Antonio<sup>34</sup>, ubicada en el casco antiguo de la ciudad, cuya fachada principal da a la plaza del mismo nombre. La diferencia de edad entre los contrayentes era de quince años -él, bastante mayor, con treinta y seis años; ella, veintiuno-; una diferencia normal en la época entre las muchachas y sus pretendientes militares, que no se casaban hasta que tenían asegurado un sueldo respetable.<sup>35</sup>

---

Los matrimonios *secretos* o de conciencia tenían como peculiaridad la no publicidad que acompañan a este tipo de celebraciones por solicitud de los contrayentes y se inscribían en un registro especial que se guardaba en el Archivo secreto de la Curia y en el Registro Civil para preservar la no divulgación de este. Otra prueba más del secretismo con que se quería realizar el casamiento entre Enrique y María Luisa -y que se recoge en la partida de matrimonio citada- es que el Provisor -Juez de la Diócesis- y Vicario general de la Diócesis de Cádiz dispensó a los contrayentes de la obligatoriedad hacer públicas las amonestaciones canónicas. Esta fórmula todavía se sigue utilizando en la actualidad, recogiendo tanto en el Código Civil como en el Canónico. Ver [www.webjuridico.net/rc/rc14.htm](http://www.webjuridico.net/rc/rc14.htm)

<sup>31</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo, comunicación personal, 17 de noviembre de 1997.

<sup>32</sup> Jorge Luzuriaga a Herminio Barreiro, comunicación personal, 29 de octubre de 1978 (APHB).

<sup>33</sup> Desconocemos el por qué de la suplantación de la personalidad de Juan Palmer aunque sí sabemos que no era un nombre ficticio. En 1865 el verdadero Juan Palmer residía en Ferrol, era primer maquinista graduado de Alférez de Fragata e inventó un “aparato para arrojar sólidos y líquidos por el fondo de los buques” (Sáiz González, 1994, p. 316).

<sup>34</sup> Partida de matrimonio de Enrique Navarro Cañizares y María Lucía Margoti y Matheu (RCC). En esta parroquia también será bautizado Enrique, el primer hijo varón de ambos, el 6 de mayo de 1887. Ver su certificado de bautismo en Expediente de Enrique Navarro Margati (Archivo Histórico Provincial de Cádiz, Sección Instituto Columela -en adelante AHPC-, Legajo 30243, Expediente 43).

<sup>35</sup> En la época en la que nos situamos, los sueldos de los militares eran bajos; sólo a partir de grado de capitán se disponía de cierto desahogo y D. Enrique era teniente de navío perteneciente al Cuerpo General, cuya equivalencia en rango al Ejército era de Capitán, aunque, como ya hemos mencionado, no ejercía su profesión en ese momento.

Nada más casarse, el matrimonio Navarro fija su residencia en Francia, país de destino que -sobre todo por razones geográficas- se convierte en el refugio predilecto de nuestros exiliados políticos a lo largo del siglo XIX (Rubio, 1977, vol. 1, pp. 17-37) -y también de buena parte del XX. Las migraciones masivas y forzadas hacia nuestro país vecino como consecuencia de la agitada política española ha proporcionado frecuentes motivos para el exilio a perdedores de guerras o pronunciamientos. Tal como recoge Rubio (1997, vol I, pp. 27-28), “fuesen patriotas o afrancesados, liberales o conservadores, cristianos o carlistas, moderados o progresistas, centralistas o cantonalistas, alfonsinos o republicanos, realmente a lo largo de todo el siglo XIX apenas hay un momento en el que contingentes más o menos numerosos de unos o de otros no haya tenido que expatriarse por razones políticas”.

El primer destino del matrimonio Navarro fue Marsella, ciudad situada en el sureste francés, sobre el Mediterráneo, con un importante puerto comercial. Allí D. Enrique se dedicó a los negocios relacionados con el vino, tal como recuerdan sus nietas: Mavi Navarro dice que era “representante de vinos o algo así”<sup>36</sup>. Por su parte Isabel Luzuriaga recuerda haber oído que se dedicaba a la “compra-venta de vinos y [a trabajar] en todo lo que pudo”.<sup>37</sup>

En Marsella nacerá la primogénita, Maruja, que siguiendo la costumbre española llevaría el nombre de la madre y el de su abuela paterna. Dos años más tarde nace en Cádiz Enrique<sup>38</sup> -además del nombre también heredó de su padre la profesión de marino-, en la calle Cervantes núm. 18 -el domicilio de sus abuelos maternos, los

---

Quisiéramos mencionar también que Dña. María Luisa se ciñe a los cánones de la época según los cuales la edad del matrimonio para las mujeres se situaba alrededor de los veinticuatro años en torno a 1887 y tenía una media de cinco o seis hijos, como será su caso (ver nota 40), número que entre las familias acomodadas era percibido “como un motivo de orgullo y un signo de distinción social” (Dopico, 1993, p. 574).

<sup>36</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo, comunicación personal, 17 de noviembre de 1997.

<sup>37</sup> Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996. Hay que recordar que desde la campiña jerezana se exportaban vino y alimentos, teniendo el puerto de Cádiz como base, algo que seguro no se le escapaba al abuelo.

<sup>38</sup> Partida de nacimiento de Enrique Navarro y Margati (RCC. Sección 1ª, tomo 62-I, p. 198).

únicos que aún vivían por entonces<sup>39</sup>. Según Mavi Navarro esta circunstancia se debió a que los médicos franceses le diagnosticaron a su abuela -María Luisa Margati Matheu- problemas cardiacos. Ante su estado de gestación, cogió miedo y vino a dar a luz con su familia a Cádiz. Nació el padre de Mavi y cuando éste cumplió un mes, todos regresaron de nuevo a Sète. Allí nacerán otros dos hijos, Dolores y José. En los últimos años del siglo, nacen Mercedes y Antonio<sup>40</sup>, últimos hijos del formado por Enrique Navarro y María Luisa Margati. Por entonces la familia ya estaba instalada definitivamente en España.

---

<sup>39</sup> Esta calle pertenecía al barrio de Constitución, distrito de San Antonio. Según recoge Parrilla Ortiz (1983), desde 1868 “la administración municipal había dividido la ciudad en dos distritos: Santa Cruz y San Antonio y en doce barrios: San Francisco, San Carlos, Constitución, Cortes, Correo, Hércules, Hospicio, Palma, Libertad, Pópulo, Escuelas, Merced y San José, éste último ubicado en extramuros” (p. 15). Los barrios de Cortes y Constitución eran la residencia favorita de los propietarios de grandes fortunas, que se concentraban en torno a las plazas de Constitución y Mina. La calle Cervantes pertenecía al barrio de Constitución.

Por su parte, Ramos Santana (1992, pp. 52-62), analiza la estructura socio-urbana de Cádiz a lo largo del siglo XIX y observa que, según el nivel económico de sus habitantes, se instalan en diferentes zonas de residencia o barrios. Así, el barrio de Constitución -donde se encuadra la plaza del mismo nombre- es uno de los elegidos por aquellos con mayor poder económico, social y político (Ramos Santana, 1992, p. 54), presentando “dos zonas enormemente diferenciadas. La zona que se aproxima a la plaza de Mina y la calle San José (...) era zona residencial, donde tenían sus alojamientos gentes de dinero. En concreto por las calles San José, plaza de Mina, plaza de la Constitución -también conocida como de San Antonio- y calle Ancha, vivían ‘las mejores familias’ de la ciudad. Por ellos el barrio aportaba importantes números en los sectores comerciales, de profesiones liberales, propietarios, sirvientes, así como empleados públicos. (...) las profesiones de menor nivel económico caracterizaban la segunda zona (...), el sector Oeste, que cae junto al mar abierto, cerrado por los cuarteles y zonas militares, [que] es zona de residencias populares (...)” (Ramos Santana, 1992, pp. 59-60).

<sup>40</sup> El matrimonio Navarro Margati tendrá seis hijos: María Luisa- Maruja- (Marsella, 24.V.1885 – Buenos Aires, 9.XII.1948; maestra), Enrique (Cádiz, 6.V.1887; marino), Dolores (Sète, 18.V.1889; maestra), José (Sète, 16.III.1892 – Getafe, 19.XI.1919; aviador), Mercedes (Cádiz, 12.XII.1895; carrera de comercio), Antonio (Madrid, 22.X.1899; marino).

### 1.1.2. La rama paterna: Los Navarro, una familia de marinos

“Mi madre pertenecía a una familia (...) con numerosos marinos de guerra pertenecientes al Cuerpo General”, escribía Jorge Luzuriaga a Herminio Barreiro<sup>41</sup>, algo que la propia Maruja también confirma en referencia a su padre (ver nota 28). La documentación encontrada nos certifica que, aunque su abuelo Simplicio José Navarro y Piñar<sup>42</sup> -natural de Úbeda- no era marino, si lo fueron algunos de sus hijos<sup>43</sup> y nietos, y estuvieron relacionados con la Armada.

---

<sup>41</sup> Comunicación personal, 29 de octubre de 1978 (APHB). El Cuerpo General es uno de los once cuerpos oficiales que tiene la Armada para el cumplimiento de las distintas funciones que se le presentan -el resto de los cuerpos oficiales son Ingenieros, Artillería, Infantería de Marina, Máquinas, Intendencia, Sanidad, Eclesiástico, Jurídico, Intervención y Patentado de Oficinas-. Este cuerpo fue creado en 1717 con el nombre de Cuerpo de Oficiales de Guerra, lo que nos da ya una idea de las funciones que se le encomendaban, que eran las propias de una Marina militar: mando de buques y escuadras, dirección de los medios de combate, así como la dirección y organización de departamentos marítimos y bases navales (Martínez-Hidalgo, 1957, vol. I, p. 331 y vol. II, pp. 544-546).

En la mencionada carta que Jorge Luzuriaga escribe a Herminio Barreiro le dice que “en nuestra guerra civil hubo como ocho o diez Navarros en la Marina. Dos de ellos, mis tíos Enrique y Fernando [creemos que se refiere a Fernando Navarro Capdevila, primo segundo], lucharon por la República con cargos muy destacados” (comunicación personal, 29 de octubre de 1978, APHB).

<sup>42</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo (comunicación personal, 17 de noviembre de 1997) recuerda haber oído que su bisabuelo firmaba “S. José” y en Cádiz, que según Mavi son muy “guasones”, le llamaban “San José”.

<sup>43</sup> Mavi Navarro creía recordar que el matrimonio formado por Simplicio y María Luisa tuvieron 8 o 9 hijos, todos hombres -menos una mujer- y todos marinos (Ibíd.). Nosotros sólo hemos podido localizar 6, gracias a la información obtenida en los Padrones Municipales de Habitantes de Madrid, localizados en el Archivo de la Villa -AVM-, y en los Expedientes académicos de los hermanos Navarro Cañizares en el AHPC. En concreto, hemos localizado a: Bernardo (Cádiz, 1851. AHPC, Legajo 30243, Expediente 28); Andrés (Madrid, 1855; empleado de consultorio médico. Padrón Municipal de Habitantes de diciembre de 1895, AVM, tomo 284, hoja nº 83779); José (Puerto de Santa María, 1857. AHPC, Legajo 30243, Expediente 29); Juan (Puerto de Santa María, Cádiz, 1859; médico de la Armada con destino en el Ministerio de Marina. PMH de diciembre 1915, AVM, tomo 530, hoja nº 139667); Angel (Puerto de Santa María. AHPC, Legajo 30243, Expediente 27).



Simplicio contrajo matrimonio con María Luisa Cañizares García de Gandía<sup>44</sup>, y a la que llamaban «la perla del océano» por su belleza- en 1847 en la parroquia de Nuestra Señora del Rosario de Cádiz<sup>45</sup>. Mientras el matrimonio vivió en Cádiz, parece que Simplicio se dedicó al comercio, pero a los diez años de casados se trasladan a vivir al Puerto de Santa María, donde él es Jefe de la Estación del Trocadero.<sup>46</sup>

El primogénito, Enrique Navarro Cañizares (Cádiz, 10.VII.1848 – Madrid, 28.VII.1922), -padre de Maruja- era un hombre muy bueno y con mucha paciencia - parece que le llamaban “santo”-, liberal y muy adelantado a su tiempo<sup>47</sup>. Enrique hará la carrera militar, iniciándose su trayectoria naval<sup>48</sup> el 1 de julio de 1863: a punto de cumplir los quince años ingresa como aspirante en el Colegio Naval Militar de San Fernando (Cádiz)<sup>49</sup>. Concluidos sus estudios, se examina y es declarado guardia

---

<sup>44</sup> Los escasos datos que conocemos de Simplicio José Navarro y de María Luisa Cañizares los hemos obtenido a través de la partida de matrimonio de su hijo Enrique Navarro Cañizares con María Luisa Margati, (RCC, Sección 2ª, tomo 14-I, p. 1306) y de los expedientes académicos de sus hijos (AHPC).

<sup>45</sup> AHPC, Legajo 3043, Expediente 28: Bernardo Navarro y Cañizares.

<sup>46</sup> Ver Partidas de Bautismo de Bernardo, José, Juan y Ángel Navarro Cañizares en AHPC, Legajo 30243, Expediente 28, 29, 30 y 27, respectivamente.

En su trabajo sobre Cádiz en el siglo XIX, Ramos Santana (1992, p. 115) recoge que la Isla del Trocadero está situada en la parte sur de la bahía gaditana y pertenece al término municipal de Puerto Real. Desde antiguo ha sido una importante zona de tráfico comercial, además de usarla para reparar barcos. En 1861 llegó el ferrocarril a la ciudad de Cádiz gracias a la línea Jerez-Cádiz que unía las dos ciudades a través de la Isla del Trocadero. Esta línea de transporte pretendía comunicar Jerez y su actividad vinatera con el mar y dar salida a las mercancías -fundamentalmente vinícolas- hacia Inglaterra, uno de los principales mercados vitivinícolas desde mediados del XIX (Ramos Santana, 1992, pp. 25-31). Una reproducción de un Plano General de Ferrocarril entre Jerez, El Puerto y Cádiz se incluye en Ramos Santana (1992, p. 29).

Sobre el Tren del Trocadero también puede verse <http://www.juntadeandalucia.es/obraspublicasytransportes/epsaviviendayordenaciondelterritorio/epsa/parques/torunos/menu/Historia/Tren.html>

<sup>47</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo, comunicación personal, 17 de noviembre de 1997.

<sup>48</sup> Para reconstruir sus años de formación y de vida profesional seguimos la Hoja de Servicios y el Historial que se encuentran en su expediente de marino, localizado en el A-MAB.

<sup>49</sup> Inaugurado en 1845 -fue creado por R.O. 18 de septiembre de 1844, siendo ministro de Marina Francisco Armero y Peñaranda-, en la población de San Carlos (San Fernando, Cádiz), en dirección al

marina<sup>50</sup> de 2ª clase el 21 de junio de 1864. Se embarca nueve días más tarde con rumbo a Cádiz a bordo del navío *Rey D. Francisco de Asís*<sup>51</sup> para disfrutar de dos

---

arsenal de La Carraca. Su objetivo era proporcionar formación teórico-práctica durante tres años a los aspirantes a oficiales del Cuerpo General de la Armada; formación que les habilitaba para la obtención del grado de guardiamarina, previa acreditación ante una junta de jefes que los examinaba. Una vez superado este trámite, embarcaban en distintos buques durante dos años, “sometiéndose al final a un examen de reválida del que salían promovidos a oficiales” (Cervera Pery, 1996, p. 68). En 1868 se clausuró por exceso de alumnos y dificultades económicas, aunque un par de años más tarde -siendo ministro de Marina Juan Bautista Topete y Carballo- se creó en El Ferrol la Escuela Naval Flotante a bordo de la fragata Princesa de Asturias; ésta funcionó hasta 1909 en que fue clausurada. En 1913, se inauguró nuevamente en San Carlos con el nombre de Escuela Naval Militar de Aspirantes de Marina, funcionando ininterrumpidamente hasta 1943, año de su traslado a Marín (Pontevedra), donde se encuentra en la actualidad con la denominación de Escuela Naval Militar. Sobre el Colegio Naval, además de la obra ya citada de Cervera Pery, pueden verse Martínez-Hidalgo, 1958, vol. II, p. 274 y vol. III, pp. 175-177.

<sup>50</sup> Guardiamarina era el empleo y grado inferior del alumno del Colegio Naval, con la misma categoría militar que los Cadetes de otros ejércitos. Sus orígenes se remontan a 1717, fecha en la que se instituyó la Compañía de Guardia Marinas en el antiguo castillo de la villa de Cádiz. Casi un siglo después se crea en La Carraca (Cádiz) el Colegio Real y Militar de Caballeros Guardiamarinas (1825) al que se ingresaba con una edad que oscilaba entre los 13 y los 18 años; después se efectuaban los cursos de preparación para pasar luego seis años embarcados. En 1828 se suprimió dicho Colegio -los jóvenes que quisieran ser guardiamarinas tenían que hacer sus estudios de forma particular, examinarse ante una Junta formada por jefes de la Armada, y, finalmente, obtenida la suficiencia, embarcarse-, restableciéndose de nuevo en 1845 en San Carlos (San Fernando, Cádiz) con el nombre de Colegio Naval Militar de Aspirantes de Marina (Martínez-Hidalgo y Terán, 1958, vol. III, pp. 175-177 y pp. 663-664; vol. IV, pp. 799-801).

<sup>51</sup> En referencia a este buque Cervera Pery (1996) dice: “tras su brillante intervención en la guerra de África y después de algunos destinos de trámite, el 1 de abril de 1862 [al almirante Juan Bautista Topete y Carballo] se le confirió al mando del navío *Rey Don Francisco de Asís*, una de las unidades provenientes del plan de reconstrucción naval del Marqués de Molíns, convertido en escuelas flotantes de marinería, y en el que pudo compatibilizar su actividad a bordo con sus tareas de diputado a Cortes, hasta que una nueva Real Orden lo designa para el mando de la fragata de hélice *Blanca* en junio de 1864. Pocos días más tarde se le manifestaba el agrado “con que S.M. ha visto por el resultado de la visita que a las escuelas flotantes ha pasado al Rey Francisco de Asís, en el acto de hacer entrega de su mandato este jefe (Topete) el buen estado y orden en que dicho buque se hallaba, así como lo bien cimentada que quedaba en el mismo la instrucción militar y marinera de los quintos y gente de mar existente en dicho buque”. (p. 147). Unas líneas más abajo, este autor escribe que “Una importante faceta de Topete, quizá la menos conocida, es la de su preocupación por la enseñanza naval militar. Tendrá ocasión de hacerlo patente, cuando investido de ministro de Marina tras la revolución del 68,

meses de licencia. Sus primeras prácticas navales llegarán a partir de octubre de ese mismo año, extendiéndose a todo el siguiente, en distintas fragatas y navíos, realizando diferentes cruceros, lo que le permite curtirse a bordo y recalar en puertos españoles y portugueses.

En enero de 1866 saldrá con rumbo a La Habana en el vapor *Isabel la Católica*. Durante poco más de tres años (1866-1869) cubre una primera etapa en aguas cubanas sin otra misión que navegar por sus costas a bordo de diferentes vapores<sup>52</sup>. A los pocos meses de su llegada a la isla superará el examen de dos años de embarco, lo que le permitirá un año más tarde aprobar los exámenes de Guardia marina de 1ª clase (1 de julio de 1867).

Su primera experiencia en aguas cubanas finalizará casi dos años después: el 5 de junio de 1869 cuando deja la isla con rumbo a la península. A los dos meses de su llegada a Cádiz se presentó al examen para optar al puesto de Alférez de navío (24 de agosto). Con los galones recién estrenados es destinado al arsenal de La Carraca. Poco había de durar en este puesto ya que, después de recibir órdenes de la superioridad, parte de nuevo en diciembre de ese mismo año a bordo del vapor correo *Guipúzcoa* con dirección al apostadero de La Habana, el único bastión estratégico que España tiene en la orilla atlántica americana tras la pérdida de los dominios americanos<sup>53</sup>. Esta segunda etapa en la isla se prolongará durante cuatro años (1869-

---

disponga el establecimiento de la Escuela Naval flotante, en una nueva y valiente reestructuración de las prácticas a bordo de los guardiamarinas" (Ibíd.).

<sup>52</sup> Extracto de las navegaciones á Ultramar, mares en que navegó y combates y acciones de guerra en que se halló (A-MAB. Sección Cuerpo General, Leg. nº 620/829: Expediente de marino del Capitán de Fragata Don Enrique Navarro Cañizares).

<sup>53</sup> Cervera Pery (1996), dice que "El apostadero de La Habana y demás establecimientos navales secundarios de la isla de Cuba, junto a sus buques asignados y las fuerzas sutiles que se constituyeron, fue sin lugar a duda una dura forja de templados nombres. (...). Por allí pasaron los más ilustres marinos del siglo XIX en sus distintas fases y épocas. Méndez Núñez, Malcampo, Cervera, Chacón, el mismo Topete, son una muestra de la importancia que España concedía a aquellos puestos del ultramar hispano" (pp. 130-31).

1873), a bordo de diferentes buques<sup>54</sup> y realizando diferentes desembarcos al mando de gente armada para controlar a los insurrectos.

En esta nueva etapa cubana del Alférez de navío Navarro la tensión en la isla es palpable. Parece que su misión principal fue entonces la vigilancia de la costa debido a las distintas insurrecciones y a tenor de los distintos puertos y fondeaderos en los que recalaba -Cienfuegos, Santiago de Cuba, Nuevitas, Manatí, Manzanillo...<sup>55</sup>-. Toda la labor desempeñada en esta campaña cubana mereció el reconocimiento de la superioridad por lo que el 22 de febrero de 1872 le fue concedida la Cruz roja de 1ª clase del Mérito Militar<sup>56</sup>, la primera condecoración consignada en el "Historial" de su Hoja de Servicios.

A su regreso a España, el 18 de octubre de 1873 se incorpora a bordo de la fragata *Zaragoza* a la Escuadra de operaciones del Mediterráneo para bloquear el puerto de Cartagena, situación en la que continuó hasta que a principios de febrero de año siguiente la Escuadra se disuelve. Luego vendrían meses de navegación por la costa del Mediterráneo y el Atlántico español. A mediados de julio de 1875 vuelve a ser destinado a la isla de Cuba. Por estas fechas se encuentra ya en posesión de su segunda condecoración: Cruz roja de 1ª clase del Mérito Naval, otorgada por los sucesos cantonales<sup>57</sup>.

En esta nueva estancia cubana (1875-1877), el Alférez Navarro asciende a teniente de Navío de 2ª clase. Su misión en la isla fue la de navegar por su costa Norte, las aguas de Caibarién, los cayos entre Caibarién y Granadillo.

En enero de 1878 -ya de regreso en España- fue destinado a la Escuadra de Instrucción que se hallaba en el puerto de Barcelona, fondeando en varios puertos del Mediterráneo. En esta situación se encontraba cuando el 7 de noviembre recibió la

---

<sup>54</sup> A-MAB, Sección Cuerpo General, Leg. nº 620/829: Extracto de las navegaciones á Ultramar, mares en que navegó y combates y acciones de guerra en que se halló.

<sup>55</sup> *Ibíd.*: Historial.

<sup>56</sup> *Ibíd.*: Cruces y condecoraciones españolas y extranjeras.

<sup>57</sup> *Ibíd.* Parece que "por servicios de guerra o de mar, los generales, jefes y oficiales de la Armada y sus asimilados pueden ser condecorados", entre otras, con esta cruz (Martínez-Hidalgo, 1958, vol. II, p. 335).

orden de presentarse al Capitán General del Departamento de Cádiz para continuar prestando allí sus servicios.

No se presentó en su nuevo destino; por tal motivo, una R.O. del 17 de diciembre<sup>58</sup> disponía su baja por ignorarse su paradero. Al cabo de tres días sale publicado en la Gaceta de Madrid un edicto firmado por el Capitán de navío de primera clase D. Ángel Cousillas y Marasí, la autoridad encargada de procesar por faltas de subordinación y desacato al teniente de navío Enrique Navarro Cañizares. El Sr. Cousillas hace un llamamiento al teniente Navarro -sigue en paradero desconocido-, citándolo y emplazándolo a presentarse personalmente en un plazo de treinta días en la prisión militar de San Francisco (Cádiz) “a dar sus descargos y defensas; y de no comparecer en el referido plazo se seguirá la causa y se sentenciará en rebeldía por el Consejo de guerra de Oficiales generales”.<sup>59</sup>

Las anotaciones que hay escritas en su expediente, nos inducen a pensar que D. Enrique hizo caso omiso al edicto, por lo que fue dado de baja oficialmente en la Armada con fecha del 17 de diciembre de 1878 al serle instruido un sumario “por el delito de insubordinación y desacato á la superioridad, cometido en una instancia elevada á S. M. y en la que se conculca la disciplina Militar”<sup>60</sup>. Fue condenado, meses más tarde, por el Consejo Supremo de Guerra y Marina a las penas de “privación de empleo y cuatro años de prisión correccional”<sup>61</sup>. Su expediente no proporciona ninguna explicación ni incorpora ninguna documentación que nos ayude a comprender un poco mejor su baja laboral. Sin embargo, unas declaraciones hechas por su hija Maruja pueden ayudar a aclarar la situación personal y laboral, al menos en los nueve años siguientes, de este “marino español, de la marina de guerra, [que] abrazó la

---

<sup>58</sup> R.O. de 17 de diciembre de 1878, dando de baja en la Armada al teniente de navío D. Enrique Navarro y Cañizares. Gaceta de Madrid núm. 352, de 18 de diciembre de 1878, p. 763.

<sup>59</sup> Administración de Justicia. Juzgados Militares. Gaceta de Madrid núm. 358, de 24 de diciembre de 1878, p. 831).

<sup>60</sup> A-MAB. Sección Cuerpo General, Leg. nº 620/829: Causas sumarias que se le formaron, el concepto por qué y resultado de ellas.

<sup>61</sup> R.O. de 11 de junio de 1879, disponiendo la publicación de la sentencia recaída en la causa formada al teniente de navío D. Enrique Navarro por faltas de subordinación y desacato a la Superioridad. Gaceta de Madrid núm. 166, de 15 de junio de 1879, p. 768.

causa republicana cuando en su patria se proclamó la primera República, y a la caída de ésta se negó a aceptar la monarquía. Su rebeldía le obligó a abandonar su patria y su carrera, yendo a residir a Francia”.<sup>62</sup>

A pesar de la situación en la que se encontraba, el 6 de julio de 1887 D. Enrique se presentó oficialmente<sup>63</sup> en Cádiz “con pasaporte del Cónsul de España en Marsella y el Capitán General de aquel Departamento (...) da cuenta de dicha presentación al Sr. ministro manifestando que dicho oficial venía animado de los mayores deseos á ponerse á disposición de las autoridades de Marina”.<sup>64</sup>

Sin embargo, parece que las autoridades hicieron caso omiso a sus intenciones ya que habrían de transcurrir diecisiete años hasta que “El Consejo Supremo de Guerra y Marina constituido en Sala de Justicia en 23 de octubre [1896], aprueba la providencia asesorada de sobreseimiento decretada por la Jurisdicción de Marina en la Corte, y declara prescrita la acción penal de perseguir el delito cometido”.<sup>65</sup>

En cuestión de pocos meses, la rehabilitación laboral de D. Enrique quedará legalizada mediante una R.O. de 4 de febrero de 1897, previo expediente y acuerdo de la Junta Consultiva que además lo nombra teniente de Navío de 1ª clase en la Escala de reserva, quedándose en Madrid sin destino temporalmente. Ya no volverá a embarcar. A partir de diciembre de ese año y hasta marzo de 1899 fue nombrado auxiliar del Ministerio de Marina. Tras pasar por distintos negociados del Ministerio y obtener el ascenso a Capitán de Fragata<sup>66</sup> -puesto que desempeñó como jefe de distintos negociados de Personal en el Ministerio-, el 31 de diciembre de 1903 fue

---

<sup>62</sup> Valentín de Pedro, “La obra ejemplar de las Misiones Pedagógicas”, (1944), p.18 (FO-M: carpeta 5).

<sup>63</sup> Queremos subrayar el carácter oficial porque extraoficialmente Enrique Navarro Cañizares estuvo en España, al menos, en una ocasión: aquella que motivó su casamiento con María Luisa Margati Matheu (RCC, Sección 2ª, tomo 14-I, p. 1306).

<sup>64</sup> A-MAB. Sección Cuerpo General, Leg. nº 620/829: Historial.

<sup>65</sup> *Ibíd.*: Causas sumarias que se le formaron, el concepto por qué y resultado de ellas.

<sup>66</sup> *Ibíd.*: Historial.

destinado a la Dirección de la Marina Mercante. Su experiencia naval parece que le ayudó laboralmente en su nueva vida en tierra firme.<sup>67</sup>

La última fecha que se anota en su Historial es una R.O. de 15 de julio de 1909 por la que “fue nombrado para el destino de eventualidades de su clase en la Corte”, prestando servicios como Capitán de Navío de la Escala de Tierra. Acababa de cumplir 61 años. Después de algo más de cuarenta y seis de servicio efectivo -de los cuales los doce últimos los pasó en tierra- y tres condecoraciones<sup>68</sup>, termina la carrera militar de Enrique Navarro Cañizares.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Según nos relató Mavi Navarro Muñoz-Cobo (comunicación personal, 17 de noviembre de 1997), cuando su abuelo se instala en Madrid y trabaja en el Ministerio de Marina se ocupó de “perseguir” los negocios de Juan March Ordinas (1880-1962), un mallorquín que empezó a cosechar su fortuna a principios del siglo pasado constituyendo una gran empresa comercial a partir del contrabando de tabaco, víveres, armas, alcohol, aunque, posteriormente, también a partir de empresas mineras, madereras, eléctricas, petroquímicas, navieras, periodísticas y bancarias. Pero, sin duda, sus mayores ingresos, que lo convirtieron en unas de las mayores fortunas del mundo, provinieron del contrabando, actividad por la que fue calificado como “el jefe del contrabando en España”, “el último pirata del Mediterráneo” o “el hombre más rico de España”. Se han publicado numerosas biografías sobre este personaje singular –denigrado por unos y adulado por otros como genio de las finanzas-, entre las que nos gustaría destacar las obras de Ferrer Guasp (2001 y 2008), así como también el trabajo de Sánchez Soler (2007, pp. 21-52).

<sup>68</sup> La última de las condecoraciones concedidas al jefe del Primer negociado de la Dirección de la Marina Mercante fue la Cruz de 2ª clase del Mérito Naval con distintivo blanco (abril 1904) por “un trabajo de Ley de reclutamiento de la Armada”, con derecho a pensión (A-MAB. Sección Cuerpo General, Leg. nº 620/829: Cruces y condecoraciones españolas y extranjeras). Según recoge Martínez-Hidalgo (1958, vol. II, p. 335) “en tiempo de paz los generales, jefes y oficiales pueden ser condecorados con la Cruz del Mérito Naval sencilla, con distintivo blanco y con la misma cruz con carácter especial extraordinario y con pensión. (...). Las recompensas pueden otorgarse a instancias del interesado que se cree con derecho a ella o a propuesta de sus jefes: almirantes con mando, jefes de las Bases Navales, comandantes generales y jefes de fuerzas. Tanto la instancia como la propuesta irán acompañadas de la información pertinente y de la justificación del mérito contraído (...)”.

<sup>69</sup> El Proyecto de Ley Constitutiva de la Armada del 20 de mayo de 1897 (*Gaceta de Madrid* núm. 142, de 22 de mayo de 1897, pp. 636-639) en su Capítulo VII, art. 69 (pp. 638-639), recoge que la edad reglamentaria para la retirada del servicio para los Capitanes de fragata son los 60 años, constituyendo el retiro “una situación definitiva, desde la cual no podrá volverse por ningún motivo al servicio de la Armada en tiempo de paz; únicamente en casos muy especiales de guerra ya declarada podrá el

## 1.2. Nacimiento y Primera infancia<sup>70</sup>

### 1.2.1.- De Francia a Cádiz (1885-1895)

El 24 de mayo de 1885 a las siete de la tarde, nace en el número veinticinco de la calle Saint Jacques de la ciudad de Marsella (Francia) una niña a la que pusieron varios nombres -como era costumbre entre las familias acomodadas de la época- para homenajear a ambas ramas de la familia. María Luisa Carmela Josefina Juana<sup>71</sup> es la mayor de los seis hijos habidos en el matrimonio formado por Enrique Navarro Cañizares -de treinta y seis años, empleado de profesión- y María Luisa Margati Matheu -de veintidós años, sin profesión-, según consta en su acta de nacimiento, certificada por el teniente alcalde de Marsella. Sus padres -como ya hemos mencionado- se habían casado en Cádiz el año anterior.

Aunque D. Enrique era marino de profesión -perteneciente al Cuerpo General-, por estas fechas se había trasladado y establecido en el sur de Francia al serle instruido en 1878 un sumario por un delito de insubordinación y desacato a la superioridad e infringir la disciplina militar, como acabamos de ver en el apartado anterior. Parece que allí se dedicaba al comercio -al menos eso es lo que pone su partida de matrimonio-<sup>72</sup>. Este es el motivo por el cual la infancia de Maruja transcurre en el sureste francés; concretamente entre Marsella y Sète, poblaciones costeras con una importante actividad comercial y pesquera. Desconocemos cómo transcurrieron estos

---

Gobierno otorgar la vuelta al servicio” (art. 70 del R. D. autorizando al Ministro de Marina para presentar a las Cortes el proyecto de ley constitutiva de la Armada (Ibíd., p. 639).

<sup>70</sup> Hemos podido reconstruir sus primeros años basándonos en datos y referencias proporcionados por su sobrina Mavi Navarro Muñoz-Cobo (comunicación personal, 17 de noviembre de 1997), contrastados con la documentación que consta en el expediente del marino Enrique Navarro Cañizares (A-MAB. Sección Cuerpo General, Leg. nº 620/829).

<sup>71</sup> Acta de Nacimiento de María Navarro Margati. Registro Civil del Consulado de España en Marsella (Francia), Sección 1ª, Tomo 4, p. 29 (Ministerio de Asuntos Exteriores. Dirección General de Asuntos Consulares) (ver Anexo II). María Luisa era el nombre de su madre y de su abuela paterna, pero desconocemos los nombres de otras parientes femeninas directas con los que fue bautizada. Maruja romperá esta tradición familiar pues su única hija se llamará Isabel.

<sup>72</sup> Partida de matrimonio de D. Enrique Navarro Cañizares con Dª María Lucía Margati y Matheu. RCC, Sección 2ª, tomo 14-I, p. 1306.



primeros años de su vida, tanto a nivel personal como educativo, por carecer de información o documentación.

La rehabilitación del Capitán Navarro permite que la familia regrese a España. Las primeras noticias oficiales que tenemos acerca de su hija Maruja en nuestro país son de 1896 y la sitúan en Cádiz<sup>73</sup>, ciudad de la que como sabemos eran oriundos sus padres. Allí se instala la familia Navarro Margati al prescribir la condena del cabeza de familia, un “marino republicano que jamás consintió en abjurar de sus ideas”, según recuerda Maruja.<sup>74</sup>

En Cádiz transcurren los dos primeros años de su infancia en España, residiendo en la emblemática plaza de la Constitución<sup>75</sup> -también conocida como de San Antonio y situada en el barrio del mismo nombre-, conformando junto a otras calles y plazas del casco histórico gaditano el eje más acomodado y aristocrático de la ciudad (ver nota 39)<sup>76</sup>, además de ser “el centro de la vida pública a nivel local (...) [por lo que] se

---

<sup>73</sup> La propia Maruja manifiesta que en 1896 viene a Madrid (Valentín de Pedro, “La obra ejemplar de las Misiones Pedagógicas”, 18. En FO-M: carpeta 5). La fecha nos desconcierta un poco porque si el dato es cierto, no se queda a vivir en la capital pues en su Expediente de maestra de 1ª enseñanza (Archivo General de la Administración -en adelante AGA-. Sección Educación y Ciencia, Caja 19.450) se hallan documentos que acreditan su paso por el Instituto Provincial de 2ª Enseñanza de Cádiz en ese mismo año. Por otra parte, creemos que es probable que tanto ella como el resto de la familia se encontrasen ya en Cádiz en 1895 por dos motivos: en primer lugar, porque su hermano Enrique se examina de Primera Enseñanza el 22 de septiembre, obteniendo la calificación de “Bueno” (Copia del examen en Expediente de Enrique Navarro Margati. AHPC, Sección Instituto Columela, Legajo 30243, Expediente 43); y, en segundo lugar, porque el 12 de diciembre de 1895 nace su hermana Mercedes en la plaza de la Constitución -también conocida como de San Antonio-, núm. 5, domicilio en el que viven sus padres: ella, tiene 30 años; él 42 años y se dedica al comercio (Partida de Nacimiento de María de las Mercedes Navarro y Margati. RCC, Sección 1ª, tomo 93, p. 108).

<sup>74</sup> De Pedro, “La obra ejemplar de las Misiones Pedagógicas”, 18 (FO-M: carpeta 5).

<sup>75</sup> En el número 9 de dicha plaza nació Mercedes en 1895, por lo que es muy probable que este fuese el domicilio de la familia Navarro Margati mientras vivió en la ciudad andaluza (Partida de nacimiento de María de las Mercedes Navarro y Margati. RCC, Sección 1ª, tomo 93, p. 108).

<sup>76</sup> Oslé (1991, pp. 32-33) hace una descripción de cómo evolucionó la Plaza de la Constitución desde que comenzó a organizarse en el primer tercio del siglo XVII, que se conoce como plaza de San Antonio por la ermita que allí se encuentra en honor al santo, que posteriormente se convertirá en iglesia. Este nombre lo ostentará hasta principios del siglo XIX, cuando al ser promulgada en ella la Constitución elaborada por las Cortes, recibirá el nombre de plaza de la Constitución. Este autor menciona también

convirtió en lugar de paseo y tertulia en los atardeceres [y donde] tenían asiento importantes cafés y hoteles” (Ramos Santana, 1992, p. 59), sin olvidarnos de que fue testigo de grandes acontecimientos ciudadanos de la historia moderna y contemporánea de los gaditanos, y de los españoles:

Escenario de la jura de la Constitución al comienzo del Trienio Liberal y la sangrienta represión llevada a cabo por las tropas absolutistas el 10 de marzo de 1820. Sede de fiestas reales, fiestas de toros, centro de animación y espectáculos durante el Carnaval. Plaza de Armas donde el Caballero de Rodas formó sus tropas frente a las milicias republicanas en diciembre de 1868. Lugar principal en la celebración de los actos conmemorativos del Centenario de la Constitución de 1812, celebrados en marzo y octubre de 1912 (Oslé, 1991, p. 33).

Mavi Navarro Muñoz-Cobo e Isabel Luzuriaga Navarro coinciden al afirmar que Maruja comienza su adaptación educativa a la vida española y al idioma<sup>77</sup> al lado de sus primos por línea materna, María del Carmen y Germán Falla Matheu (ver nota 24)<sup>78</sup>. Parece que los hermanos Falla -de familia burguesa bien acomodada- no iban al colegio pues tenían maestro particular en casa -algo que en aquel tiempo era normal entre las familias de buena posición-, llamado Clemente Parodi: un italiano afincado

---

que desde mediados del XIX “la nueva burguesía mercantil fue situándose progresivamente en su entorno (...). Edificios de relevancia artística y social la circundan. El antiguo gobierno militar estaba situado en la actual sede de la Universidad a Distancia, la Banca Aramburu, el Casino Gaditano, el edificio de la actual Biblioteca de Temas Gaditanos donde estaba ubicado el famoso Café Apolo en el ochocientos, la propia iglesia de San Antonio y casas particulares de destacada familias burguesas” (Ibíd.).

<sup>77</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo recuerda que “ella [su tía Maruja] vino hablando con la r francesa. A mi padre y a ella les tomaban el pelo en el colegio (...) [por venir] con la r francesa a España” (comunicación personal, 17 de noviembre de 1997).

<sup>78</sup> El matrimonio formado por José María de Falla Franco y María Jesús Matheu Zabala tuvo cinco hijos de los cuales sólo sobrevivieron tres: Manuel (1876-1946), María del Carmen (1882-1971) y Germán (1889-1959) (ver árbol genealógico de la familia Falla Matheu en Suárez-Pajares, 1995, pp. 68-69). En la época a la que nos referimos, creemos que Manuel no tuvo relación educativa con Maruja de quien le separaban nueve años, aunque sí la habrá a posteriori, cuando los Falla y los Navarro vivan en Madrid. La relación familiar será retomada de nuevo cuando Maruja, Manolo y María del Carmen se encuentren en el exilio argentino, tal y como corroboran las cartas que se intercambian entre 1944 y 1946 y que se encuentran depositadas en la AMF (Granada).

en Cádiz que les proporcionaba la formación escolar necesaria y con el que, además, guardaban cierto parentesco.<sup>79</sup>

Esta situación escolar duraría poco porque entre 1896 y 1897 la familia Falla decide instalarse en Madrid, para que su hijo Manuel prosiga su formación musical y emprender una nueva vida a nivel económico, huyendo de la ruina en la que se encontraban debido a que la fortuna y negocios del cabeza de familia estaban sufriendo las consecuencias económicas de una época en crisis<sup>80</sup>.

El primer contacto conocido de Maruja con la enseñanza reglada será en el Instituto Provincial de segunda enseñanza de Cádiz, según manifiesta ella misma<sup>81</sup>, para iniciar unos estudios que se van a ir configurando legislativamente a lo largo del siglo XIX como nivel educativo, como unas enseñanzas de corte elitista, clasistas y sexistas -estaban pensadas y destinadas sólo para un público masculino, o lo que es lo mismo, los futuros dirigentes y dinamizadores de la vida política, social y cultural española-. Todas las características mencionadas no impidieron que, tal como afirman Flecha García y Delgado Fernández (1996), algunas jóvenes empiecen a matricularse en los

---

<sup>79</sup> Según podemos ver en el árbol genealógico de Manuel de Falla (Suárez-Pajares, 1995, pp. 68-69), uno de sus tatarabuelos por parte de madre aportó este apellido a la saga familiar. Por otra parte, los biógrafos y estudiosos del músico y compositor recogen esta idea de la formación académica en casa. Véase, entre otros, a Pahissa (1956, pp. 26-27), Aviñoa (1985, p. 17) y Viniegra y Lasso de la Vega (2001, p. 30).

<sup>80</sup> José María de Falla Franco pertenecía a una familia de consignatarios de buques y banqueros levantinos asentados en Cádiz desde hacía varias generaciones gracias al estímulo de un comercio floreciente. Se casó con María Jesús Matheu Zabala (ver árbol genealógico en Suárez-Pajares, 1995, pp. 68-69), una rica heredera cuya descendencia catalana también llevaba varias generaciones viviendo en Cádiz dedicados al comercio. A pesar de este respaldo económico, José María aumentó su fortuna dedicándose al comercio y a la Bolsa hasta que la crisis económica finisecular le lleva a la bancarrota (Orozco Díaz, 1988, pp. 13-14; Pahissa, 1988, p. 27; Viniegra y Lasso de la Vega, 2001, pp. 29-30 y 53).

<sup>81</sup> Valentín de Pedro, 1944, p. 18 (FO-M: carpeta 5). Instalado en los locales del antiguo convento de San Agustín, el Instituto Provincial de 2ª enseñanza de Cádiz comenzó a funcionar en el curso académico de 1863/64, aunque las primeras mujeres accedieron a él en el curso 1872/73 -una, se matriculó en enseñanza oficial y la otra, en libre- (Ramos Santana, 1992, pp. 163-164; Flecha García y Delgado Fernández, 1996, pp. 30-319). Con motivo de la celebración del 125 aniversario de su inauguración, la historia de este centro de educación pública ha sido referida por Pettenghi Lachambre (1988).

estudios secundarios primero y, posteriormente, en los universitarios desde la década de los años setenta del XIX, coincidiendo con los cambios introducidos por el Sexenio Revolucionario. De este modo, se va a iniciar el proceso de escolarización femenina en estos niveles educativos. Por lo que respecta a la segunda enseñanza o bachillerato, hay que destacar que si el acceso femenino a estos estudios no se produjo antes no fue porque la legislación lo prohibiese explícitamente sino más bien por el carácter propedéutico de los mismos -preparaban para los universitarios- y, por tanto, como plantea Viñao (1990, pp. 567-568), “¿para qué querría [la mujer] un título de bachiller si después no iba a ir a la Universidad ni, desde luego, ejercer una profesión liberal o dedicarse a actividades industriales, mercantiles o profesionales de nivel medio o superior?”.

Tampoco podemos obviar los recelos sociales que despertaban aquellas jóvenes que querían cursar el bachillerato, ya que como afirman Flecha García y Delgado Fernández (1996, p. 25),

el hecho de que una joven se matriculara en un Instituto carecía de sentido para quienes entendían el mundo de las mujeres como algo ya hecho, como un proyecto inamovible, aunque lo fuera en una sociedad en la que el progreso, el cambio y la transformación, eran defendidos como signos de modernidad.

Entre las jóvenes que acceden al bachillerato ya finalizando el siglo se encuentra Maruja, una de las dos alumnas matriculadas en el curso 1896/1897 en el instituto gaditano después de dos años de ausencia femenina (Flecha García y Delgado Fernández, 1996, p. 34). El 17 de septiembre de 1896 Maruja se examina de Primera enseñanza para ingresar en la Segunda obteniendo la calificación de sobresaliente<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> Expediente de Maestra de 1ª Enseñanza de María Luisa Navarro Margati (AGA) (ver Anexo III). Una copia del examen de 1ª Enseñanza realizado por Maruja se encuentra en su expediente del AHPC, Sección Instituto Columela, Legajo 30243, Expediente 44 (ver en Anexo IV). Cinco días más tarde, su hermano Enrique también realizará la misma prueba, obteniendo la calificación de “Bueno” (ver nota 55). Según recoge Pettenghi Lachambre (1988), con esta matización en la calificación, introducida en algunos planes de estudio, se quería significar que era “inmediatamente superior a la de Aprobado” (p. 128).

Por otra parte, nos gustaría destacar que el R.D. del 12 de julio de 1895, por el que se citan las asignaturas que comprenderán los estudios generales de la segunda enseñanza, establecía en su art. 5º que “para ingresar en la segunda enseñanza se requiere la aprobación por el Tribunal competente

En ese curso escolar se examinará por libre de varias materias enmarcadas en el Plan de Estudios para la Segunda enseñanza de 1895<sup>83</sup>: en la convocatoria de junio, lo hará de todas las materias de primer año, o lo que es lo mismo, de Latín y Castellano, Geografía y Religión, obteniendo sobresaliente en las dos primeras y notable en la última. En la convocatoria de septiembre, verificará sólo dos materias del segundo año: Latín y Castellano e Historia de España, obteniendo en ambas la calificación de sobresaliente. Precisamente, una anécdota de esta época hace referencia al examen de Historia donde

le tocó hablar de Viriato. Y lo hizo con absoluto dominio de la materia. El tribunal la felicitó. La que no salía de su asombro era su maestra que decía:

- ¡Lo que es la herencia! Esta niña no se sabe nunca las lecciones. Pero como le ha tocado hablar de un héroe de la libertad le han salido las ideas de su padre...<sup>84</sup>

Nuevamente en septiembre, pero del curso escolar 1897/98, solicita matricularse en Aritmética y Álgebra -la materia que le falta para superar el segundo año-, Historia Universal y Francés -ambas del tercer año- y Retórica y Poética -de cuarto año-, proveniente de la enseñanza privada: en concreto del prestigioso colegio laico San Francisco de Paula<sup>85</sup> -centro incorporado al Instituto Provincial<sup>86</sup>-, situado en la Plaza

---

de las materias que constituyen la primera enseñanza elemental completa” (*Gaceta de Madrid* núm. 194, de 13 de julio de 1895, p. 166)

<sup>83</sup> Este nuevo Plan de estudios de 1895, también denominado Plan Bosch -Alberto Bosch figuraba al frente del Ministerio de Fomento- “suprimió las cláusulas que exigían tener los diez años cumplidos para ingresar en el bachillerato, redujo de seis a cinco años la duración de los estudios y simplificó al máximo el número de asignaturas, esperando poner *al alcance de la inmensa mayoría de las inteligencias y de las fortunas* la segunda enseñanza. En definitiva, el plan obedecía al ideal de unos estudios de corta duración, fáciles y baratos” (Díaz De Laguardia, 1988, p. 136).

<sup>84</sup> De Pedro, “La obra ejemplar de las Misiones Pedagógicas”, 18 (FO-M: carpeta 5).

<sup>85</sup> Creemos que este prestigio puede venir avalado por el alto promedio de alumnos matriculados en este centro en el último tercio del siglo XIX, que según Pettenghi Lachambre (1988, p. P. 146), asciende a 75; una cifra bastante alta si la comparamos con las que este autor aporta sobre otros centros gaditanos privados para la misma época.

<sup>86</sup> AHPC, Sección Instituto Columela, Legajo 30243, Expediente 44: María Luisa Navarro Margati. El Colegio San Francisco de Paula se incorpora al Instituto de Cádiz desde el curso 1874/75, fecha en la que según Pettenghi Lachambre(1988), se produce “una verdadera avalancha de incorporación de colegios al Instituto” no sólo de la ciudad sino también de poblaciones adyacentes -Chiclana, Ceuta,

de Topete núm. 1, muy cerca de su domicilio en la Plaza de la Constitución. Este centro privado se encontraba bajo la dirección del Alférez de navío Federico Hombre Ochoa<sup>87</sup>. Allí se daban clases de francés, inglés e italiano, los alumnos externos o internos cursaban no sólo primera y segunda enseñanza, sino que además se preparaban todas las carreras, y se daban clases de adorno para señoritas -Dibujo, Canto, Piano y Gimnasia- (Flecha García y Delgado Fernández, 1996, p. 37).

Como ya hemos mencionado, una R.O. de 4 de febrero de 1897 nombra teniente de navío de 1ª clase de la Escala de reserva a Enrique Navarro Cañizares -padre de Maruja-, debiendo desempeñar su cargo en la capital<sup>88</sup>. Esta circunstancia laboral favorecerá que toda la familia se traslade a Madrid y participe del progreso que, a todos los niveles, representaba en esos momentos vivir en la capital. Es por ello que el 17 de marzo de 1898, Federico Hombre -director del colegio San Francisco de Paula- remite dos escritos al director del Instituto de Cádiz con idéntico asunto y propósito: solicitar la autorización para el traslado de matrícula de los alumnos María Luisa y Enrique Navarro Margati. Estos alumnos están matriculados en el curso actual, pero habiendo trasladado su domicilio a Madrid, desean continuar sus estudios en el colegio Jovellanos, incorporado al Instituto Cardenal Cisneros de la capital.<sup>89</sup>

---

Algeciras o el Puerto de Santa María- como consecuencia del Decreto de 29 de septiembre de 1874 que regulariza los estudios de segunda enseñanza hechos en los establecimientos privados (*Gaceta de Madrid* núm. 273, de 30 de septiembre de 1874, pp. 829-831) y que asimila a los colegios privados como “enseñanza incorporada”. Una relación de los “Colegios incorporados al Instituto (1870-1899)” puede verse en Pettenghi Lachambre (1988, p. 146). Sobre el Colegio San Francisco de Paula (Cádiz), ver <http://www.fernandoorgambides.com/2012/05/11/calle-del-molino/>

<sup>87</sup> Federico Hombre Ochoa estuvo vinculado con el Instituto Local de Cádiz (1868-1876) a través de su puesto de oficial de la secretaría. Posteriormente, renunció a su cargo para dedicarse al Colegio (Pettenghi Lachambre, 1988, p. 149).

<sup>88</sup> A-MAB. Sección Cuerpo General, Leg. nº 620/829: Historial.

<sup>89</sup> AHPC. Sección Instituto Columela, legajo 30243, Expedientes 43 y 44: Enrique y María Luisa Navarro Margati, respectivamente.

El Instituto de Segunda Enseñanza Cardenal Cisneros fue creado en Madrid en 1837, aunque originariamente se denominó Instituto del Noviciado por estar instalado en el antiguo Noviciado de los Jesuitas. En virtud de la R.O. 21 de junio de 1877 (*Gaceta de Madrid*, núm. 186, 5 de julio de 1877, p. 33) cambió oficialmente su nombre por el que conocemos en la actualidad. Está situado en pleno corazón de la capital, junto a la antigua Universidad Central -en la calle San Bernardo, hoy sede del

### 1.2.2.- Establecimiento de la familia Navarro-Margati en Madrid (1898)

Maruja se muda desde Cádiz a la capital con su familia en 1898, según podemos deducir de la documentación del traslado de su expediente académico y también de los Padrones Municipales consultados<sup>90</sup>. Por estas fechas, Madrid es una ciudad de inmigración -ya ha rebasado la cifra del medio millón de habitantes según el Censo de Población de 1897 (Tiana Ferrer, 1992, p. 21), como consecuencia de haberse convertido en “un importante foco de atracción para los habitantes de la mayor parte del territorio nacional, quizás más por las consecuencias de su carácter de capital del Estado, con lo que conlleva de centro burocrático, administrativo y de servicios” (Tiana Ferrer, 1992, p. 37). Será, por tanto, “el puerto de llegada para una emigración creciente, una verdadera legión de futuras criadas u obreros de la construcción... [perfilándose] el alumbramiento de la sociedad de masas” (Rueda Laffond, 2001, p. 304), viéndose sometida en las siguientes décadas a un crecimiento demográfico ininterrumpido.

Sin embargo, a juicio de Núñez Florencio (1998), a pesar de ser una ciudad que se encuentra en plena evolución entre lo antiguo y lo moderno,

está dejando de ser la pequeña urbe lóbrega de comienzos del XIX. (...) [aunque todavía] le falta el tirón económico, el dinamismo político, la efervescencia cultural y la magnificencia urbanística que se espera de una gran capital. Sus industrias son en su mayoría de poca monta, casi artesanales; es centro político simplemente porque en su suelo se asientan Gobierno, Cortes y partidos; empieza a ser foco de atracción de intelectuales, pero aún no se ha despegado mayoritariamente del género chico, del casticismo ramplón o, en el mejor de los casos, un

---

Instituto de España- de la que dependió muchos años (Fadón Guerra, 2008). La proximidad de estos centros educativos motivó no sólo que compartieran aulas, gabinetes y laboratorios con las Facultades de Filosofía, Ciencias y Derecho sino también que se convirtiera “en el laboratorio de experimentación pedagógica de las distintas sensibilidades educativas que se fueron sucediendo a lo largo del tiempo. (...) [además de que] profesores y alumnos forjaron una institución prestigiosa llamada a ejercer una gran influencia sobre una minoría de selectos, élite que, tras u paso por la universidad, acabó asumiendo puestos de máxima responsabilidad en las esferas políticas, militares, eclesiásticas, jurídicas, científicas o literarias del momento” (Rodríguez Guerrero, 2009, p. 16).

<sup>90</sup> Gracias a la información proporcionada por los Padrones Municipales de Habitantes (AVM) hemos podido averiguar no sólo la fecha de llegada de esta familia a la capital sino también corroborar y completar datos básicos de sus miembros además de los diferentes domicilios en los que se instalan -siempre en el mismo distrito, Universidad, y en el mismo barrio, Conde de Toreno-, así como datos de otras ramas familiares.

costumbrismo simpático; y pese a la construcción de grandes edificios, no hay un modelo visible de ciudad, una coherencia urbanística, ni grandes avenidas ni paseos señoriales al estilo parisino. (p. 87)

En la capital, también reside su tío paterno, Andrés Navarro Cañizares<sup>91</sup> -pocos años después también lo hará Juan Navarro Cañizares<sup>92</sup>-, la familia Falla Matheu, con la que parece que continuaron teniendo algún contacto<sup>93</sup>, y su tío político materno José María Clavero Benitoa.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Padrón Municipal de Habitantes de 1895, AVM, tomo 284, hoja núm. 83779. En él aparece registrado Andrés Navarro Cañizares (Madrid, 1855; empleado) y su esposa, Nicasia Lindo Carbonell, viviendo en Paseo de Atocha, 21-4º centro. Por el PMH de 1905 (AVM, tomo 191, hoja núm. 69202), sabemos que este matrimonio reside en la calle Atocha, 118-1º centro (Distrito Congreso, Barrio San Carlos), en un piso alquilado a nombre de Eduardo Varela de Seijas y Ramírez y destinado a consultorio médico. Andrés Navarro y su esposa son empleados del consultorio y en la vivienda, además de ellos, reside también Alberto Ojeda Casero, que no tiene ningún parentesco con los anteriores.

<sup>92</sup> Según el Padrón Municipal de Habitantes de 1915 (AVM, tomo 530, hoja núm. 139667), Juan Navarro Cañizares (Cádiz, 1859) llegó a Madrid en 1904 y es médico de la Armada con destino en el Ministerio de Marina. Está casado con María Gich Peñalver (Cádiz, 1864) y tienen tres hijos: José (Cádiz, 1890; Primer teniente de Infantería del Regimiento del Rey), María del Carmen (Cádiz, 1900; estudiante) y Bernardo (Cádiz, 1902; estudiante). Toda la familia Navarro Gich vive en la calle Buen Suceso, 4-bajo izquierda (Distrito Palacio, Barrio Quintana).

<sup>93</sup> Según sus biógrafos, la familia Falla se instala en Madrid hacia 1896 debido a la ruina económica en la que se encuentra (ver nota 78). Parece que el cabeza de familia intentó en la capital diversas actividades comerciales aprovechando antiguas relaciones comerciales gaditanas, aunque sin éxito. De este modo los padres y hermanos del compositor dependían de él económicamente lo que “significó que Falla debía buscar sus propios medios de subsistencia así como las vías para contribuir al mantenimiento de su familia” (Suárez-Pajares, 1995, p. 23), para lo cual contaba con modestos ingresos que le proporcionaban las clases particulares y su actividad como compositor y pianista que le hacen ganar el premio de interpretación pianística organizado por la casa catalana Ortiz y Cussó -casa constructora de pianos- en los primeros años del siglo. El premio fue un magnífico piano de cola que podría ser el que José María Falla entregó a Enrique Navarro como pago de las deudas económicas contraídas con éste y que sirvió, además, para que sus hijas Maruja y Lola recibiesen clases particulares. Mavi Navarro Muñoz-Cobo (comunicación personal, 17 de noviembre de 1997) conserva todavía en su casa este instrumento musical.

<sup>94</sup> Dolores Margati Matheu y José María Clavero Benitoa (médico militar) (ver nota 26) llegaron a Madrid en torno a 1890, según se desprende del Padrón Municipal de Habitantes de 1925 (AVM, tomo 506, hoja núm. N E 1925). Este matrimonio tuvo, al menos, cuatro hijos: Cristina (Sevilla, 1893), José (Madrid, 1895 – Alicante, 1966; médico), Luis (Madrid, 1899; arquitecto) y Manuel (¿?). Hemos podido



El primer domicilio de la familia Navarro Margati localizado es la calle San Mateo núm. 2<sup>95</sup>; la misma calle donde se encontraba la sede de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer -en adelante AEM-: institución educativa de carácter privado, de orientación krausista y gemela a la Institución Libre de Enseñanza, que contribuirá decisivamente desde su fundación -durante el Sexenio Democrático- a la instrucción y educación de la mujer en la sociedad española del último tercio del siglo XIX, y de la que Maruja será alumna oficial al año siguiente, participando del ambiente de renovación pedagógica finisecular propuesto e impulsado por dicha institución.<sup>96</sup>

Una vez instalados en la capital, parece pertinente pensar que los hijos de Enrique y María Luisa continúen o empiecen, según las edades, su formación académica. En concreto, sólo hemos podido localizar información y alguna documentación de cuatro de los seis hijos del matrimonio: Enrique<sup>97</sup>, Maruja, Dolores y Mercedes.

---

averiguar que José Clavero Margati fue un eminente cirujano que, aunque realizó toda la carrera en la Facultad de Medicina, desarrolló una gran labor quirúrgica en el Hospital Provincial de Alicante en dos grandes campos: la cirugía abdominal -en concreto del aparato digestivo- y la cirugía torácica -se interesó fundamentalmente por la cirugía de la tuberculosis pulmonar-. Fue el primer cirujano español que utilizó pruebas radiológicas para evaluar las vías biliares, convirtiendo a Alicante en el primer lugar de España donde se realizaron (Díez Domínguez, 2005, pp. 764-765).

<sup>95</sup> En el Expediente de Maestra de 1ª Enseñanza de Maruja (AGA) se encuentra un documento fechado el 26 de mayo de 1898 donde se recoge este domicilio.

<sup>96</sup> En el siguiente capítulo analizaremos la relevancia de la AEM, así como la relación que Maruja y sus hermanas tuvieron con ella, en los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX.

<sup>97</sup> Siguiendo la tradición familiar, Enrique Navarro Margati hizo carrera militar. Intentó en primera instancia ingresar en la Academia de Infantería de Toledo en la primavera de 1901 pero el Ministerio de la Guerra suspendió la convocatoria de exámenes de ingreso prevista según el R.D. de 28 de febrero (Ver Expediente de Enrique Navarro y Cañizares, Capitán de Fragata de la Armada, solicitando se den las órdenes oportunas para que su hijo D. Enrique pueda prestar examen para su ingreso en la Academia de Infantería. En Expediente de marino del Capitán de Fragata D. Enrique Navarro y Cañizares, A-MAB). Posteriormente, y según podemos ver en su expediente de marino (A-MAB, Sección Cuerpo General, Leg. Núm. 620/830), Enrique Navarro Margati ingresó en la Escuela Naval Flotante -concretamente en la Fragata Princesa de Asturias, con base en El Ferrol-, el 28 de febrero de 1903, después de haber obtenido plaza en las oposiciones del 27 de diciembre de 1902. (Sobre la Escuela Naval Flotante, ver nota 49). El Padrón Municipal de Habitantes de 1905 (AVM, tomo 385, hoja núm. 137521) nos confirma que en esta fecha continúa en la Escuela Naval en Ferrol. Sin embargo, en el Padrón Municipal de Habitantes de 1910 (AVM, tomo 583, hoja núm. 143837) su nombre aparece tachado y hay una nota a pie de página que nos indica que “aunque es hijo del cabeza de familia no

Por lo que respecta a Maruja, sabemos que prosigue su formación académica en la segunda enseñanza -los primeros pasos los había dado en Cádiz-, pero no para cumplir con el objetivo educativo imperante en la época: la educación debía contribuir a la formación de la futura esposa, madre y ama de casa -idea defendida a lo largo de todo el siglo XIX y que desarrollaremos en el siguiente capítulo-. En el caso de las clases sociales más acomodadas, el objetivo era dotarla de un cierto barniz cultural con el que poder desenvolverse en salones y tertulias. En este sentido, y como correspondía a una *señorita* de su posición, Maruja conocía y dominaba el francés, además de tocar el piano -instrumento musical predominante y apreciado como signo de distinción social en los hogares de clase media y alta (Ballarín Domínguez, 1993, p. 603). Ambos estaban considerados como enseñanzas de *adorno*, y junto con el dibujo y los diferentes tipos de bordados “completaban la formación de las jóvenes de clases acomodadas que, liberadas de la ejecución directa de los trabajos domésticos, necesitaban llenar su tiempo de ocio con actividades adecuadas a su sexo y posición social” (Flecha García y Delgado Fernández, 1996, p. 26).

Todo hace indicar que Maruja quería apartarse de este ambiente y buscar otras alternativas, abrirse nuevos horizontes, desde luego muy alejados de lo que era norma para una muchacha de su edad. En este sentido, parece que, al hecho de tener unas buenas cualidades intelectuales -a juzgar por las calificaciones obtenidas en las materias de las que se examinó-, se unía la circunstancia de que desde su entorno familiar la apoyasen en sus propósitos formativos. Si nos atenemos a los testimonios de sus nietas, creemos que la decisión de Maruja está determinada por la opinión de Enrique: un padre de ideología liberal, clase media<sup>98</sup> o incluso pequeño burguesa,

---

habita en Madrid; es independiente y reside habitualmente en los buques de Guerra”. En la entrevista que mantuvimos con su hija Mavi Navarro Muñoz-Cobo (comunicación personal, 17 de noviembre de 1997), ésta nos habló de la brillante carrera de su padre, de su posición al lado de la República, de sus años en la cárcel, de la dura posguerra...: “mi padre perdió la guerra... [cuando terminó] estaba disparatado y estaba muy mal con lo que le hicieron en la guerra..., mi hermano se suicidó... Lo pasamos muy mal”.

<sup>98</sup> No queremos entrar en la ambigüedad conceptual que el término *clase media* presenta a lo largo del siglo XIX y XX -muchas veces usado como sinónimo de burguesía en los años finiseculares-, pero sí queremos precisar algunos de los rasgos que presenta el conjunto de población que se engloba dentro de este estrato social para dejar constancia desde este momento de los beneficios o perjuicios sociales

hombre de carácter y con amplitud de miras para la época. Es probable que quisiera que sus hijas -empezando por la primogénita- mantuviesen su posición social no a través del matrimonio sino gracias a la educación, siguiendo los criterios liberales que se venían abriendo camino desde el Sexenio Democrático<sup>99</sup> -rico en iniciativas para mejorar la instrucción de la mujer- y a los proyectos krausistas<sup>100</sup> proclives a reformar la educación tradicional femenina creando “un clima de opinión favorable a la instrucción de la mujer” (San Román, 2011, p. 164)<sup>101</sup>, aunque de acuerdo con las

---

y/o educativos de los que será víctima Maruja como consecuencia de su pertenencia a este estatus social.

Tuñón de Lara (1984, p. 16) define las clases medias como el conjunto de personas que viven de su trabajo y reciben un sueldo o salario por el mismo. Por su parte, Suárez Cortina (2006, pp. 299-302) matiza un poco más esta expresión, incluyendo, por supuesto, razones económicas, profesionales o laborales para encuadrar a una parte de la población española dentro de este conjunto social: «preferentemente (...) profesiones liberales (abogados, médicos...), y con ellos algunos empresarios, periodistas, comerciantes e, incluso, financieros, profesores de universidad, de institutos, o los militares de grado medio». Pero también alude a una posición intermedia entre las clases dirigentes -la élite social- y las clases populares u obreras, a su posición por hábitos de vida, culturales y de sociabilidad, así como a su carácter numérico con respecto a las otras clases sociales -entre un 5 y 10% de la población-.

<sup>99</sup> Escolano Benito (2002) sostiene que “la Primera República confirmaba su fe en el poder de la educación, eje del progreso y de la convivencia en libertad de los ciudadanos. Los pueblos republicanos -se lee en el preámbulo del decreto de 2 de junio de 1873, texto inspirado seguramente por Francisco Giner de los Ríos- habían de ser los ‘más instruidos, educados y cultos de la tierra’. Sólo con esta ilustración general de todos los hombres se podía asegurar la formación de las conciencias y la vida en común conforme a la razón y al derecho” (p. 29).

<sup>100</sup> Los krausistas defendían la necesidad de que la mujer aumentase su nivel cultural gracias a una mejor y mayor educación, en una época en la que las pocas mujeres que podían instruirse pertenecían a la clase media y a la aristocrática; y lo hacían en casa, mientras esperaban un matrimonio adecuado. Esta educación *doméstica* les proporcionaba un *barniz* cultural -aprendían a leer, escribir, labores de aguja y un poco de geografía, historia, música y francés-, con el único objetivo de poder alternar en reuniones y salones.

<sup>101</sup> Las posiciones krausistas entorno a la educación femenina fueron expuestas y defendidas en los Congresos Pedagógicos finiseculares, sobre todo en el Congreso Hispano-Portugués-Americano de Pedagogía, celebrado en la capital en 1892. Desde una posición ideológica avanzada para la época, ofreció a la opinión pública información sobre la situación educativa y profesional de la mujer, así como las reformas que se deberían implantar para mejorarla (Batanaz Palomares, 1982; Solé Romeo, 1990, pp. 120-133).

exigencias de su sexo y de su clase, y sin hacer peligrar las estructuras socio-familiares.

Los testimonios de sus nietas pueden ayudarnos a entender las intenciones de Enrique. Por un lado, Isabel Luzuriaga Navarro alude a la perspectiva que sobre la educación tenía su abuelo en los siguientes términos: “Mi abuelo era un hombre muy liberal y quiso que todos sus hijos tuvieran una carrera, pero claro, lo único que tuvieron acceso [las mujeres] era a hacerse maestras de escuela, que era lo único que existía para señoritas bien. (...). Mi abuelo no era intelectual pero sí les había dado una educación universitaria en un tiempo en que la mujer no la tenía”.<sup>102</sup>

Por otro lado, Mavi Navarro Muñoz-Cobo afirma que

el lema de mi familia [paterna] ha sido que lo más importante en la vida es la educación..., la carrera o el oficio, pero estudiar, tener un medio de vida, [y en el caso de las mujeres] no tener que casarte para servir para algo y no ser una mujer florero... Mi abuelo vivió muchísimos años en Francia y esa cosa francesa de que las mujeres estudiaran, trabajaran (...) le quedó.<sup>103</sup>

Por tanto, D. Enrique no se conformaba con una educación superficial y de *adorno*, basada en ciertas actitudes como muestran González, López, Mendoza y Ureña (1980): “silencio, modestia, carencia de opiniones y de apetitos, horror por la ciencia y la sabiduría: todo esto ha de mostrar una muchacha bien educada, a la moda del siglo [XIX], para venderse bien en el mercado del matrimonio” (p. 133). Muy al contrario, D. Enrique quería una educación que le habría de proporcionar una manera digna de subsistir a través de un trabajo remunerado, por si en un futuro lo pudiese necesitar. Su propósito estaría en sintonía con el planteamiento expuesto por Capel Martínez (1989) cuando afirma que

en los primeros años del novecientos (...). La preocupación por el futuro de las hijas se extiende entre las familias de clase media e incluso, alcanza a otras esferas sociales. Contribuir al coste económico que supone la prolongación de la permanencia de aquellas en el núcleo paterno, asegurarles la supervivencia material fuera del matrimonio, se convierte de algo condenable en objeto plausible y hasta necesidad acuciante en muchos casos (p. 315).

---

<sup>102</sup> Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996.

<sup>103</sup> Comunicación personal, 17 de noviembre de 1997. Concretando y ampliando esta última idea expuesta, recogemos el planteamiento de Capel Martínez (1986a) cuando afirma que, en el siglo XIX, y a diferencia de lo que ocurre en nuestro país, al otro lado de los Pirineos predomina una “enseñanza con extensa base social, de contenido intelectual y, sobre todo, útil” (p. 325).

El 22 de marzo de 1898 el director del Instituto de Cádiz concede el traslado del expediente accediendo a la petición de Maruja de remitir certificación de los estudios realizados en ese centro al director del Instituto Cardenal Cisneros de la capital<sup>104</sup>, suponemos que con la intención de continuar su formación en el instituto madrileño. Sin embargo, superado este trámite, tenemos constancia de que sus pasos se encaminan hacia el magisterio, una profesión que, en el último tercio del siglo XIX, “comenzaba a gozar de prestigio y reconocimiento (San Román, 2011, p. 166), puesto que las maestras son vistas como agentes educativos y sociales idóneos e imprescindibles “para alcanzar la ansiada regeneración religiosa, política y social (...) desde el ámbito público [que es] la escuela” (San Román, 2011, p. 174). No podemos olvidar que las Escuelas Normales femeninas durante todo el siglo XIX -y también parte del XX- fueron los únicos centros de cultura a disposición de las mujeres más allá de la instrucción primaria (Melcón Beltrán, 1992) aunque la formación ofrecida se presenta como una continuidad del rol tradicional de la domesticidad.

Maruja se dispone, por tanto, a aprovechar una de las escasas oportunidades que para la educación y la independencia económica se ponían a disposición de las mujeres de clase media. En este sentido Domínguez Prats (1992) afirma que el magisterio era “una de las pocas posibilidades para adquirir una cultura que tenían las mujeres. La carrera de maestra era la más asequible, teniendo en cuenta la existencia de Escuelas Normales en todas las capitales de provincia” (p. 38). No podemos obviar, sin embargo, que, como bien indican Flecha García y Delgado Fernández (1996), “muchas jóvenes accedieran a las Normales sin intención de ejercer la profesión o sólo como una precaución por si fallaba el matrimonio y se veían obligadas a vivir de sus propios recursos” (p. 26). Idea esta última que concuerda con los pensamientos del padre de Maruja.

---

<sup>104</sup> Ver en AGA y Expediente de María Luisa Navarro Margati (AHPC, Sección Instituto Columela, Legajo 30243, Expediente 44) (ver Anexo V).

El Instituto de Segunda Enseñanza Cardenal Cisneros (ver nota 89) comienza a funcionar desvinculado académicamente de la Universidad Central -administrativamente lo hará con la Ley Moyano (Fadón Guerra, 2008, p. 56)- con la aprobación del Plan de Estudios de 1845 -también conocido como Plan Pidal, por ser el ministro autor, o incluso Plan Gil de Zárate, por ser su inspirador-. Este Plan organiza la segunda enseñanza proporcionando la primera base legislativa de los institutos, que con diversos arreglos y reglamentos fue revalidado en 1857 por la primera Ley de Instrucción Pública de nuestro país, ayudando de este modo a consolidar los estudios de bachillerato (Ruíz Berrio, 2008, pp. 28-38).

Nos situamos, pues, en el emblemático año de 1898, y con trece años recién cumplidos Maruja se considera lo suficientemente preparada como para poder hacer el examen de ingreso en las Escuelas Normales en otoño de ese año. Así se lo manifiesta en un escrito que dirige al ministro de Fomento el 26 de mayo<sup>105</sup>, donde además le indica haber “completado todos los estudios necesarios algunos de los cuales ha cursado en el Instituto de Cádiz con notas de Sobresaliente y Notable”<sup>106</sup>. Está convencida de que el único obstáculo que la aparta de su objetivo es su edad, teniendo en cuenta lo que se recoge en la legislación vigente<sup>107</sup> y, por ello, le solicita una dispensa.

Sabemos que el ministro de Fomento desestimó su petición el 27 de noviembre porque existe un documento en su expediente de Maestra de Primera Enseñanza por el que autoriza a Salvador Sobrini -funcionario de la Dirección General de Instrucción Primaria- a que recoja la documentación presentada por tener “necesidad de esas notas”.<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup> “Solicitud de dispensa de edad de María Luisa Navarro y Margati al ministro de Fomento del 26 de mayo de 1898 para poder examinarse de ingreso en las Escuelas Normales (AGA) (ver Anexo VI).

<sup>106</sup> Tanto las materias cursadas en el Instituto Provincial de Cádiz como las calificaciones obtenidas aparecen recogidas en 3 fuentes: en primer lugar, en su expediente académico como alumna del mencionado centro docente, donde, como hemos visto, estuvo matriculada desde el curso 1896/1897 (ver AHPC. Sección Instituto Columela, Legajo 30243, Expediente 44: María Luisa Navarro Margati). En segundo lugar, en su expediente de maestra de 1ª enseñanza, localizado en el AGA. Por último, en su expediente personal de la Escuela Normal Central de Maestras de Primera Enseñanza, localizado en el Archivo General de la Universidad Complutense -en adelante AGUCM-, sig. 66/00-0132.

<sup>107</sup> La R.O. de 12 de junio de 1896, dictando reglas relativas al ingreso en las Escuelas Normales de Maestros y Maestras (*Gaceta de Madrid* núm. 166, de 14 de junio de 1896, p. 846) modificaba las leyes precedentes en cuanto a los requisitos de admisión en las Escuelas Normales, estableciendo en su art. 1º que será necesario haber cumplido los 15 años antes del 1º de octubre del curso correspondiente, así como tener aprobadas todas las asignaturas que constituyen la enseñanza primaria superior. La Orden Circular de 10 de noviembre de 1868 permitía ingresar en las Normales con 10 u 11 años y obtener los títulos elemental y superior con trece y catorce años, respectivamente; una edad que al legislador actual -Aureliano Linares Rivas, ministro de Fomento- le parece del todo inadecuada puesto que a estas edades los jóvenes son incapaces “de poder gobernarse por sí mismos en la vida” (Ibíd.)

<sup>108</sup> “Solicitud de devolución de los documentos presentados a la Solicitud de dispensa de edad de María Luisa Navarro y Margati de 27 de noviembre de 1898, para poder examinarse de ingreso en las Escuelas Normales” (AGA).

No desistirá en su objetivo. Sus pasos se encaminarán en otra dirección a la espera poder cumplir la edad reglamentaria e irá abriéndose paso educativa y laboralmente en una sociedad que se mueve muy lentamente hacia la redefinición de un nuevo modelo femenino que, como recoge Capel Martínez (1989, p. 317) “sintetizase algo de lo ‘viejo’ con algo de lo ‘nuevo’ (...) a un ritmo que permitiese asimilar los cambios sin que derrumbase de golpe la organización establecida”; un nuevo modelo en el que ya no sólo se contempla el matrimonio y la maternidad como único y exclusivo fin para la mujer sino que ésta

tiene derecho a ejercer un trabajo extradoméstico y a recibir una educación que le permitan, respectivamente, subvenir a las necesidades materiales por sí mismas y cultivar su inteligencia. Ahora bien, en ningún momento tales actividades pondrán en peligro lo que es su tendencia natural: la familia y la casa. Si ejerce una profesión será en puestos acordes con su naturaleza y siempre en caso de perentoria necesidad familiar o por ausencia de esposo. (Capel Martínez, 1989 pp. 317-318).





## **CAPITULO 2. Formación académica y pedagógica**



Los años en los que Maruja comienza su formación académica en Madrid coinciden con un ambiente social caracterizado por la preocupación por conseguir reformar el pensamiento y los hábitos de una sociedad burguesa y conservadora en relación con el panorama cultural femenino -penoso a lo largo de todo el siglo XIX- y, en particular, sobre su derecho a instruirse, algo que en las últimas décadas de ese siglo parece que ya se va aceptando después de años de trabajo, esfuerzos y propaganda. Por tanto, la situación está empezando a cambiar y lo hará todavía más a lo largo del primer tercio del siglo XX puesto que con él se inicia un periodo influenciado por el ambiente institucionista y regeneracionista gracias al cual surgieron instituciones que tuvieron gran repercusión en la mejora cultural femenina. Nos referimos a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas -en adelante JAE-, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio -en adelante EESM-, el Instituto-Escuela, la Residencia de Señoritas, etc.

Son los años en los que, por una parte y todavía sin salirse demasiado de los esquemas tradicionales, la mujer es un tema de actualidad ya que consigue atraer “la atención de moralistas, científicos, filósofos, intelectuales y artistas por igual” (Gómez Trueba, 2002, s.p.). Pero por otra parte, todavía en nuestro país continúa el desacuerdo educativo en torno al derecho a la educación e instrucción femenina y que acarreará como consecuencia su emancipación económica y social gracias a la apertura de campos profesionales que venían estando vetados para ellas; un desacuerdo que se alargará hasta bien entrado el siglo XX -momento en el que según Capel Martínez (1986b, p.113) “discurren [lo educativo y lo profesional] paralelamente con íntimas y recíprocas relaciones de influencia”-, y que se apoya en un incipiente movimiento feminista que se había iniciado en la segunda mitad del XIX aunque sin un grupo lo suficientemente organizado como para que llevase adelante reformas efectivas. Porque, a diferencia de los que estaba ocurriendo en otros países por la misma época, las reivindicaciones de este incipiente movimiento feminista pasaban exclusivamente por los temas relacionados con la educación femenina.

En estos años finiseculares todavía resuenan los ecos del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, que en opinión de Ruiz Berrio (1980) fue el más importante de los tres que se celebraron en la España decimonónica<sup>109</sup>,

---

<sup>109</sup> El panorama pedagógico español decimonónico quedó en evidencia tanto en los tres congresos pedagógicos nacionales -1882 (Madrid), 1888 (Barcelona) y 1892 (Madrid)- como en otras reuniones

celebrándose en medio de “un ambiente en el que el tema de la enseñanza preocupa a sectores cada vez más amplios” (Capel Martínez, 1986b, p. 128). Pero su importancia radica no sólo en el ambiente sino también por el tratamiento específico que se le da a la cuestión femenina, así como por la alta participación de mujeres, tanto en tareas organizativas como al frente de las distintas secciones o interviniendo en los debates (Batanaz Palomares, 1982, p. 57-74). En él, los krausistas e institucionistas -iniciadores y continuadores, respectivamente, de lo que se etiquetó como la *cuestión femenina*-batallaron por conseguir que no sólo la mujer reciba instrucción primaria en régimen de coeducación, sino que además pueda acceder a la educación superior y profesional sin restricciones legales ni sociales. A ellos se unirán en los años finiseculares los regeneracionistas, manifestando la necesidad de implantar reformas profundas en nuestro país con el fin de modernizarlo (Ribas, 2007, p. 55)<sup>110</sup>. Apoyando las tesis anteriores, insistirán en que la pieza clave para contrarrestar los “males de la patria” que había propiciado el moderantismo y la Restauración será la educación -instrumento esencial para la transformación y progreso de la humanidad- de ambos sexos. Por tanto, la única que podrá ayudarnos a superar el atraso -debemos tomar conciencia de la distancia que nos separa respecto a los países de nuestro entorno- y reconvertirnos y reorganizarnos en un país nuevo, moderno y secular (Del Pozo Andrés, 2000).

En algunos círculos, cuyas protestas y denuncias cada vez son más enérgicas y contundentes, se es consciente de la gran influencia que la mujer ejerce en la sociedad como educadora de sus hijos y de la familia en general ya que a través de ella se podrá influir en la mentalidad de los hombres de la casa -padre, hermanos y marido- y de este modo, ellos acabarán accediendo a la viabilidad de su instrucción. Hay que señalar que formando parte de estos círculos aparecerán cada vez más aquellos que, aunque inicialmente se mostraban hostiles, acabarán admitiendo la conveniencia de permitir la educación a la mujer, pero todavía para convertirla en mejor madre y/o esposa; es decir, ara “ser educada *para ser* una esposa y una madre mejor” (Scanlon, 1986, p. 25). De cualquier modo, saltar de la esfera privada a la pública y profesional

---

pedagógicas de carácter menor. De todos, sobresale el que se celebró en Madrid el 13 de octubre de 1892.

<sup>110</sup> Para una visión interdisciplinar del regeneracionismo finisecular, véanse los distintos trabajos incluidos en Salabert Fabiani y Suarez Cortina (2007).

supondrá a las mujeres la necesidad de más y mejor formación ya que, sobre todo, tendrán que vencer unas tasas de analfabetismo muy elevadas en comparación a las que presentaban los hombres.<sup>111</sup>

El contrapunto al escaso y generalizado nivel cultural lo pondrán un grupo incipiente de mujeres, muy reducido todavía y perteneciente en su mayoría a la nobleza, burguesía o clase media, que empiezan a sobresalir públicamente por su elevado nivel cultural e intelectual<sup>112</sup>. Contraviniendo las pautas de conducta femenina de la época, comienzan, por un lado, a denunciar la educación pésima que reciben las jóvenes españolas -sus defensores para preservar el sistema de educación tradicional vigente se apoyan en el ideal de la ignorancia como garantía de la feminidad-, lo que les impide tener una participación activa en la vida social y cultural del país pues para ello se necesita una formación más eficaz. Pero, por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, emprenden la tarea de sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de ampliar la cultura femenina y convencer a las mujeres de lo injusto de su situación en la sociedad, y reclamar una serie de mejoras en sus condiciones sociales, laborales, culturales, de género, etc., en aras de alcanzar la igualdad con los hombres. Y lo harán mediante la difusión de sus ideas a través de sus obras, prensa femenina -periódicos

---

<sup>111</sup> Luzuriaga (1919) expone de manera concisa la situación del analfabetismo en España desde 1860 hasta 1910 a partir de los datos obtenidos en los censos y en las estadísticas oficiales, poniendo en evidencia la dimensión y distribución del analfabetismo en ambos sexos, así como su avance/retroceso, pudiendo observar que el proceso de desaparición del analfabetismo femenino a diferencia del masculino es más rápido según nos vamos acercando al siglo XX. Y ello es debido al esfuerzo alfabetizador por extender la instrucción primaria a las mujeres (*El analfabetismo en España*. Madrid: J. Cosano, pp. 46-64). También nos ofrecen datos sobre el Solé analfabetismo femenino en nuestro país desde 1860 Capel Martínez (2011, p. 247) o Solé Romeo (2006, p. 279).

<sup>112</sup> Algunas de estas mujeres son las que recoge Folguera Crespo (1997, pp. 472-474), por haber destacado en el panorama cultural y literario de la Revolución del 68 hasta la Segunda República. En concreto se refiere a Rosario Acuña y Villanueva, Catalina Albert i Paradis, Teresa Mañé, Dolores Monçerdá, Faustina Sáez de Melgar, Sofía Pérez Casanova, Pilar de Sinués, Emilia Pardo Bazán y Carmen de Burgos. También menciona a Sofía Tartilán o Concepción Sáiz, entre otras, aunque por falta de espacio no las desarrolla. A este repertorio habría que añadir los nombres de Gertrudis Gómez de Avellaneda, Cecilia Böhl de Faber -alias Fernán Caballero- o Concepción Arenal (González, López, Mendoza y Ureña, 1980, pp. 151-152).

o revistas<sup>113</sup>-, actos públicos, ..., cuestionándose el discurso teórico sobre el modelo de mujer ideológicamente dominante -el ángel del hogar, dedicado exclusivamente a la familia y la casa-, sin ningún interés intelectual y restringiendo su educación a la que se venía considerando adecuada para la mujer, que incluía idiomas, dibujo, música y un poco de geografía; es decir, lo que en opinión de Emilia Pardo Bazán era “la típica «educación de cascarilla» (...) encaminada a hacer a la mujer «presentable» en sociedad, adorno de su marido y maestra de sus hijos” (Scanlon, 2004, p. 126).

Es en este contexto donde se oyen y pueden leerse frases como “emancipación de la mujer”, “libertad absoluta”, igualdad completa en los dos sexos”, “derechos de la mujer para intervenir en asuntos públicos”, grado de independencia y compromiso”, “necesidad de una reforma educativa”, “derecho a una educación completa”, ... (Scanlon, 1986, pp. 24-25; Roig, 1982, p. 127; Nieto Bedoya y García Colmenares, 1990, p. 259). Todas estas expresiones pondrán en entredicho las ideas dominantes sobre las capacidades y el papel social de la mujer en la sociedad de la Restauración en relación a la necesidad y conveniencia o no de educarla para que pueda acceder a puestos de trabajo dignos con los que sobrevivir en consonancia con su posición.

Cuando Maruja llega a España con su familia se va a encontrar con este ambiente social, político y pedagógico, aunque se va a mantener en cierto modo al margen de los modelos educativos femeninos en el tránsito del siglo XIX al XX, donde maternidad y domesticidad son básicamente los únicos polos de la vida de las mujeres. Estaba muy arraigada “la idea de que aprender a leer y escribir abría las puertas de la seducción y (...) las mujeres no necesitaban educación para servir a Dios y cumplir con su obligación doméstica” (Scanlon, 1986, p. 49).

En las páginas que siguen, analizaremos su paso por las distintas instituciones formativas a las que tuvo acceso para formarse como maestra, contando con el apoyo familiar y con las oportunidades educativas que le ofrece la capital; instituciones punteras y relacionadas -directa o indirectamente- con el movimiento renovador y modernizador español de entre-siglos de la mano de la ILE, que la conducirán a la obtención de sus títulos profesionales. Finalmente, y como consecuencia de su proceso formativo, comprobaremos cómo se beneficiará en más de una ocasión de

---

<sup>113</sup> Matilla y Frax (1995, p. 76), afirman que la expresión literaria es la principal estrategia que usan las mujeres del XIX para conseguir cambios en su posición social y en la transformación de la sociedad a lo largo de este siglo y comienzos del XX.

“la principal agencia de renovación e innovación del sistema educativo” (Viñao, 2011, p. 157) cuando, nada más obtener su título de maestra normal en la Escuela Superior del Magisterio, salga becas a Europa para visitar los centros docentes e investigadores más innovadores del momento en el ámbito de la educación y la enseñanza.

### **2.1. Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1898-1901)**

Uno de los centros de educación que ofrece la capital en el último tercio del siglo XIX para las mujeres de clase media es la AEM<sup>114</sup>, que en opinión de Scanlon (1986) proporciona “a las muchachas jóvenes la mejor educación a la que podían aspirar en la España del siglo XIX” (p. 39). Se trata de una iniciativa privada o semioficial<sup>115</sup>, de carácter laico y de orientación krausista, fundada en 1870 por Fernando de Castro Pajares (1814-1874)<sup>116</sup> junto con otros krausistas españoles, y que contribuyó junto

---

<sup>114</sup> Numerosos estudios se han referido a la AEM, dando una visión genérica o parcial de la misma, entre los que nos gustaría señalar, además del citado de Scanlon (1986, pp. 34-41), a Gutiérrez Zuloaga (1985, pp. 91-104); García de la Torre y Ledesma Reyes (1990, pp. 615-622); Sánchez Blanco y Hernández Huerta (2008, pp. 225-241); Mandado, Sánchez-Grey y Madariaga de la Campa (2011); De la Cueva (2015, pp. 204-221). Sin embargo, y hasta la actualidad, el estudio más completo sobre sus actividades y evolución es la investigación de Solé Romeo (1990).

<sup>115</sup> Privada por cuanto que había que abonar cuotas mensuales. Semioficial porque recibió subvenciones del Ministerio de Fomento, aunque los títulos que expedía nunca tuvieron validez oficial ni se hizo ningún intento por conseguirla, aunque si eran una buena carta de presentación a la hora de acceder a buenos empleos, sobre todo, aquellos relacionados con la enseñanza, fuese pública o privada (Solé Romeo, 1990, pp. 232 y 242; Gutiérrez Zuloaga, 1985, pp. 97-88).

<sup>116</sup> Fernando de Castro Pajares (1814-1874), de origen leonés, catedrático y vicerrector del Seminario leonés, exsacerdote y capellán de honor de Isabel II. Cuando llega a Madrid, entra en contacto con el grupo krausista y asiste en la Universidad Central a las clases de Historia de la Filosofía de Julián Sanz del Río -introducido en España del krausismo, fallecido éste, Castro será “el hombre fuerte del krausismo” (Gómez Molleda, 1966, p. 32)-. Las influencias que Castro recibió de Sanz del Río, así como sus continuos viajes al extranjero provocarán en él una reacción de alejamiento de la doctrina eclesiástica, dedicando sus esfuerzos a luchar contra la esclavitud y, sobre todo, a favor de la educación de la infancia, la mujer y los pobres. Separado de su cátedra, fue restituido nuevamente tras la revolución de 1868 y acepta el ofrecimiento para ser rector de la Universidad Central una vez que la misma oferta fue rechazada por su maestro Sanz del Río. Comienza entonces desde ese espacio de poder un intenso trabajo a favor de la promoción femenina (Capel Martínez, 1986a, pp. 325-338; Gómez

con la ILE, a la transformación pedagógica de la España del último tercio del siglo XIX en el ámbito de la enseñanza femenina<sup>117</sup>, y por lo tanto a la regeneración de la sociedad española. Castro se había propuesto “contribuir al fomento de la educación e instrucción de la mujer en todas las esferas y condiciones de la vida social (...) para sacarlas de la rutina y el fanatismo” (Solé Romeo, 1990, p. 569); al menos, y desde un punto de vista cuantitativo y social minoritario, de aquellas de clase media que poseían ya la Primaria y querían acceder al Bachillerato o a la Escuela Normal, contribuyendo de este modo a ampliar su actividad profesional.

Los orígenes de la AEM se remontan a una serie de iniciativas progresistas para la época en la promoción de la educación y enseñanza femenina que Castro, durante sus años al frente del Rectorado (1868-1870) y, posteriormente sus discípulos, tratarán de promover para “preparar al sexo femenino de forma racional y a un tiempo útil para sí misma y para cuantos la rodean” (Capel Martínez, 1986a, p. 331). En este sentido, 1869 será una fecha decisiva al regularse por decreto la libertad de enseñanza el 21 de octubre, autorizando de este modo a todos los españoles a fundar establecimientos de enseñanza (García Romero, 2013, p. 103). Esta circunstancia fue aprovechada por Castro que va a emprender la tarea de elevar el deficiente nivel cultural y la educación de la mujer<sup>118</sup> a través de varias iniciativas que, aunque “sólo beneficiaron en un principio a un corto número de mujeres, tuvieron una gran importancia por iniciar una revisión, por tímida que fuera del concepto tradicional de

---

Molleda, 1966; Vázquez Ramil, 2012). Un recorrido amplio y muy documentado por las distintas facetas desarrolladas por Castro a lo largo de su vida puede verse en Serrano García (2010).

<sup>117</sup> Sáiz Otero (2006) declara que en la década de los años ochenta del siglo XIX “se afirmaba que detrás de la Asociación estaba la Institución Libre [de Enseñanza]” (p. 103). De ser así, podemos situar a la AEM en la órbita de la ILE ya que en opinión de Turín (1967), Ontañón (2005) o Vázquez Ramil (2012) la conexión entre ambas instituciones era evidente: desde las ideas krausistas de los fundadores de ambos centros educativos hasta los cargos de responsabilidad directiva y docente de muchos institucionistas en la Asociación o el protagonismo que el BILE le dio a las informaciones relativas a la AEM.

<sup>118</sup> Según Sáiz Otero (2006, p. 79) la estadística de 1870 recoge que de los 7.900.000 de mujeres que viven en España, sólo 716.000 saben leer.



la instrucción de la mujer y por echar las semillas de futuras reformas en la instrucción pública” (Scanlon, 1987, p. 186)<sup>119</sup>.

En la apertura del curso académico 1868-1869 se refiere el rector a la necesidad de promover algún tipo de formación que sirva para completar la educación de las mujeres para desempeñar en las mejores condiciones su papel de esposa-madre-ciudadana (Ledesma, 1990). Sin embargo, no será hasta el curso siguiente cuando, parafraseando a Capel Martínez (1986b), se produzca “la apertura del horizonte cultural femenino” (pp. 109-145) gracias a una serie de iniciativas promovidas por el círculo krausista a favor de la educación femenina; iniciativas que van a contribuir a abrir no sólo el debate sobre el papel social asignado a las mujeres sino que además van a iniciar en las últimas décadas del XIX procesos de cambio en los discursos conservadores acerca de las relaciones de género.

La primera de estas iniciativas son las *Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer* -inicialmente se llamaron Academia de Conferencias y Lecturas públicas para la educación de la mujer (Gutiérrez Zuloaga, 1985, p. 93)-, inauguradas el 21 de febrero de 1869 en el Paraninfo de la Universidad Central. Organizadas por el propio Castro siendo rector, juntamente con el recién creado Ateneo Artístico y Literario de Señoras de Madrid<sup>120</sup>, fue presidido por la conocida escritora Faustina Sáez de

---

<sup>119</sup> Di Febo (1976) también insiste en el carácter y fines elitistas de las iniciativas a favor de la emancipación de la mujer llevada a cabo por los intelectuales krausistas; iniciativas que sólo interesaban a una minoría femenina, perteneciente en su mayoría a la burguesía madrileña.

<sup>120</sup> El Ateneo se había inaugurado el 3 de febrero de ese mismo año por el propio Fernando de Castro. Puede considerarse el primer intento de ampliar la educación de las mujeres del Sexenio Democrático puesto que en sus Estatutos se definía como “una asociación de enseñanza universal, artística, literaria y científica, religiosa y recreativa, que se propone instruir a la mujer en todos los ramos de una educación esmerada superior, para que por sí misma pueda instruir y educar a sus hijos, haciéndolos buenos ciudadanos y excelentes padres de familia” (Vázquez Ramil, 2012, p. 31). Sin embargo, a pesar de la novedad que suponía, las enseñanzas que se impartían ofrecían, en opinión de Scanlon (1986) una cultura “de naturaleza muy vaga y superficial” (p. 34), como por otra parte correspondía a la educación tradicional o de adorno de la época. Basta con echar un vistazo a los contenidos para darse cuenta de ello: Música, Piano, Arpa, Declamación, Teneduría de Libros, Sistema Métrico, Física experimental, Geografía, Historia sagrada, Historia natural y profana, Religión y Moral, Retórica y Poética, Idiomas, Grabado, Caligrafía, Dibujo, Pintura, Botánica, Higiene, Economía doméstica, Flores y Labores de adorno (Vázquez Ramil, 2012, p. 31). Formando parte de la Junta Directiva del Ateneo se

Melgar<sup>121</sup>. Semanalmente y durante cuatro meses -desde finales de febrero hasta finales de mayo- se desarrollaron un total de 15 conferencias cuyas temáticas aspiraban a provocar “un cambio radical de mentalidad respecto a la mujer, solicitando siempre en todas las exposiciones que se las considere en igualdad de condiciones que los hombres, ya se trate de derechos, de posibilidades de todo tipo o de su papel activo en la sociedad” (Calderón y Montero, 1990, p. 605).

Los oradores, en su mayoría, eran profesores de la Universidad Central, krausistas algunos y, desde luego, figuras intelectuales y políticas de diversa procedencia, como el propio Fernando de Castro -inauguró y clausuró el ciclo-, y además Francisco de Paula Canalejas, Segismundo Moret, José Echegaray, Ramón M<sup>a</sup> de Labra, Francisco Pi y Margall, entre otros<sup>122</sup>. Entre todos fueron desarrollando distintos aspectos del

---

encontraba Concepción Arenal, amiga y admiradora de Castro, que también sería consejera de la AEM (Turín, 1967, p. 230).

<sup>121</sup> Faustina Sáez de Melgar (1834-1895), escritora y novelista de éxito que perteneció a la generación de escritoras de mediados del siglo XIX. Desarrolló una amplia actividad en el panorama literario a través de la creación y dirección de algunas revistas femeninas y también de la publicación de muchos manuales para jóvenes cuya lectura mostraba la inferioridad del género femenino y la sumisión hacia el varón (Laffite, 1964, p. 88; Scanlon, 1986, pp.33-44; Folguera, 1997, p. 473).

<sup>122</sup> Los temas de las conferencias y sus oradores fueron los siguientes: Educación social de la mujer (por José María Sanromá, catedrático del Conservatorio de Artes); La educación de la mujer por la historia de otras mujeres (por Juan de Dios Rada y Delgado, catedrático de la Escuela Diplomática); La educación literaria de la mujer (por Francisco de Paula Canalejas, profesor de Literatura Española de la Universidad Central); De la influencia del cristianismo sobre la mujer, la familia y la sociedad (por Fernando Corradi); La mujer y la legislación castellana (por Rafael M<sup>a</sup> de Labra, miembro de la Sociedad Abolicionista Española); La higiene de la mujer (por Santiago Casas, médico); Influencia de la madre sobre la vocación y profesión de los hijos (por Segismundo Moret, catedrático de Instituciones de Hacienda de la Universidad Central); Influencias del estudio de las Ciencias Físicas en la educación de la mujer (por José Echegaray, ingeniero de caminos); Influencia de las Ciencias Económicas y Sociales en la educación de la mujer (por Gabriel Rodríguez, profesor de la Escuela de Ingenieros de Caminos); Algunas consideraciones generales sobre el matrimonio (por Florencio Álvarez-Osorio, abogado); Influencias de la mujer en la sociedad (por José Moreno Nieto, profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad Central); La religión en la conciencia y en la vida (por Tomás Tapia, profesor auxiliar de la Universidad Central); Educación conyugal de la mujer (por Antonio M. García Blanco, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central); La misión de la mujer en la sociedad (por Francisco Pi y Margall); La mujer a lo largo de la historia (por Emilio Castelar) (Vázquez Ramil, 2012, pp. 31-33). Muchas de estas intervenciones fueron reforzadas con lecturas de ensayos y poemas.

programa pedagógico, convencidos de la necesidad de instruir y formar a la mujer como medio de combatir la ignorancia y el alto grado de analfabetismo (ver nota 118), que no estaban reñidos con el cuidado del hogar. Así lo deja claro Castro en el discurso inaugural:

el deber de todo ser humano de desarrollar al máximo todas sus posibilidades, la necesidad de poner a España a la altura de las naciones más avanzadas, especialmente de aquellas en las que se hacía un mayor esfuerzo por elevar a las mujeres en su plano de igualdad con los hombres (Folguera, 1997, p. 462).

Como podemos observar a través de las Conferencias, Castro pretendía buscar una plataforma de difusión del derecho a la igualdad educativa entre hombres y mujeres y con ella concienciar a la sociedad española del deber de la mujer a educarse para ser una buena madre de familia con capacidad para educar a los hijos, además de buena esposa y ciudadana. Para ello diseña un currículo educativo -hasta ese momento encaminado sólo hacia una mejor preparación para el hogar y la maternidad-, que según Folguera (1997) “debía basarse en ofrecer a las mujeres conocimientos de religión, higiene, bellas artes, pedagogía, ciencias naturales, lengua española y literatura; así como algunas nociones de legislación nacional, especialmente en lo que se refiere a los derechos y obligaciones de las mujeres” (p. 462).

Persisten, por tanto, los conocimientos de tipo tradicional pero también se incorporan otros que hasta ahora eran impensables. Ello va a dar lugar a que, en opinión de García Romero (2013, pp. 105-106), los oradores se posicionen en torno a dos modelos educativos diferenciados: mientras que los conservadores<sup>123</sup> apoyan una

---

Según recoge Di Febo (1976, p. 53), “todas las conferencias completas fueron sucesivamente publicadas en opúsculos separados por Rivadeneyra” en 1869. En ese mismo año, Concepción Arenal publicaba *La mujer del porvenir* -se analiza por primera vez la condición de subordinación psicológica y cultural de la mujer española, defendiendo el derecho a su educación, al trabajo y al conocimiento- e incluía en su parte final un resumen de las conferencias y una valoración hacia la iniciativa de Castro: “Cuando en los siglos venideros escriba un filósofo la historia del progreso de España citará, acompañándola de reflexiones profundas, una fecha: el 21 de febrero de 1869 (...). En España, sólo en voz baja se habrían atrevido a decir algunos que la mujer es un ser inteligente que puede y debe ser educada como tal, y he aquí que la verdad brilla en las esferas del poder, en las regiones oficiales, y se dice con fe y se aplaude con entusiasmo” (De la Cueva, 2015, p. 207).

<sup>123</sup> La tendencia conservadora estaba representada por Fernando de Castro, Joaquín María Sanromá, Juan de Dios de la Rada y Delgado, Francisco de Paula Canalejas, Fernando Corradi, Antonio María

educación tradicional con materias como la historia, la literatura y la religión además de aquellas que le confieran un prestigio social (baile, piano o lenguas extranjeras), los liberales<sup>124</sup> recomiendan una educación moderna basada en el acceso de la mujer al conocimiento científico mediante el estudio de las ciencias físicas, económicas y sociales consideradas esenciales para conseguir una vida digna.

En este sentido hay que recordar que el pretendido plano de igualdad entre los sexos todavía continuará siendo irreal y, por lo tanto, la gran utopía a conseguir. Como señala Di Febo (1976)

la ecuación “educación igual a transformación de la sociedad” sigue siendo una prerrogativa masculina. Se defiende [a través de las conferencias] el acceso de la mujer a la instrucción, pero dentro de esquemas formativos de tipo tradicional, a fin de garantizar la realización de un *status* social que no rompa el equilibrio del ámbito patriarcal (pp. 53-54).<sup>125</sup>

No obstante, no debemos desdeñar los logros conseguidos a pesar de que el modelo propuesto llegó sólo a las mujeres de la burguesía liberal y que las

---

Segovia, Francisco Asenjo Barbieri, Tomás Tapia y Antonio M. García Blanco (García Romero, 2013, p. 105).

<sup>124</sup> La tendencia liberal estaba representada por Rafael María de Labra, Santiago Casas, Segismundo Moret, José Echegaray, Gabriel Rodríguez, Florencio Álvarez-Ossorio, José Moreno Nieto y Francisco Pi y Margall (García Romero, 2013, p. 105).

<sup>125</sup> Las barreras de la igualdad se irán rompiendo en el primer tercio del siglo XX a través de distintas medidas legislativas entre las que Capel Martínez (1986a, pp. 343-358) destaca el establecimiento de un sistema coeducativo a nivel primario y secundario en 1909; también en bachillerato, con la creación del Instituto-Escuela (1918), con importante presencia femenina entre el profesorado, la división de este nivel educativo en dos etapas (1926) por la cantidad de mujeres que lo cursan o la creación de los primeros institutos femeninos (1929); la creación de nuevos centros profesionales -Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer (1911)- y de nuevos títulos oficiales -Matrona (1904), Institutriz (1916), Taquígrafa-Mecanógrafa (1916) entre otros-; acceso a la Universidad desde 1910; pensiones de la JAE para estancias en el extranjero (1908); Residencia Femenina en Madrid (1915), etc. Todas estas medidas darán un impulso decisivo a la educación femenina, aunque también se producirá un cambio de actitud en los sectores más conservadores hacia el tema de la formación de la mujer: lejos de seguir apoyando su ignorancia, se mostrarán partidarios de convertirla en un ser socialmente útil para el mundo moderno a través de una mezcla de cultivo intelectual que le permita ganarse la vida y religioso, bajo el lema de “educada y educadora”. De manera que desde 1910, y sobre todo en la década siguiente, van a proliferar instituciones educativas para todas las clases sociales y para todos los niveles que respondan a estos fines, entre las que destacan la Institución Teresiana por su extensión geográfica y su influencia social.

Conferencias finalizaron cuando Castro dejó el rectorado, aunque “se reanudaron en 1879, completadas con conciertos y lecturas de obras clásicas” (Turín, 1967, p. 231). Para empezar, hay que destacar que se desarrollaron en un lugar tan inaccesible para las mujeres como la Universidad (Ledesma, 1990) pero también que “fomentaron inquietudes entre el público femenino” (Calderón y Montero, 1990, p. 605), y, sobre todo, que contribuyeron a abrir nuevas vías para la educación de las mujeres de clase media.

El éxito alcanzado con las Conferencias<sup>126</sup> anima a Castro a embarcarse en dos nuevas iniciativas, consecutivas en el tiempo -con pocos meses de diferencia entre ellas-. Nos referimos a la Escuela de Institutrices y a la AEM -la primera acabará por integrarse en la segunda para coordinar esfuerzos y mejorar resultados-, que en opinión de Capel Martínez (1986b) “nacieron con fines, esta vez sí, sólo didácticos y con el sexo femenino como destinatario único (...) [además] de ser la materialización de los ideales tantas veces expuesto” (p. 119).

Por lo que respecta a la *Escuela de Institutrices*, se inaugurará el 1 de diciembre de 1869, “con sesenta alumnas, bajo la inspección de la señora doña Ramona Aparicio, que agregó a esta alta prestación moral la material del local de su Escuela Normal Central para que en él se dieran las clases” (Sáiz Otero, 2006, p. 80)<sup>127</sup>.

Este nuevo centro educativo, considerado por Giner como “el precedente inmediato de las escuelas que abriría poco después la ILE” (Capel Martínez, 2011, p. 250), va a proporcionar a la mujer española una nueva salida laboral, que, en palabras del propio Castro,

---

<sup>126</sup> Turín (1967) afirma que “desempeñaron el mismo papel que las conferencias y las excursiones de la Institución Libre [de Enseñanza] y, sin duda, tenían el mismo público” (p. 231).

<sup>127</sup> Concepción Sáiz Otero, alumna primero de la Normal y, posteriormente, de la Escuela de Institutrices, de la que también llegó a ser profesora, dejará constancia de su paso por estas y otras instituciones educativas en su obra autobiográfica que se publicó por primera vez en 1929 (Colmenar Orzaes, 2006, pp. 13-24).

Ramona Aparicio Rodríguez fue la primera directora de la Escuela Normal de Maestras, que se fundó en Madrid en 1858. Según Colmenar (2006), “antes había dirigido la Escuela Lancasteriana de niñas de Madrid y, desde que se fundó la Escuela de Institutrices, en 1869, compaginó la función directiva en la Normal con la de la institución recién citada” (p. 13, nota 3).

ha comenzado a propagarse por Europa en nuestros días y su necesidad principia a sentirse entre nosotros... Es la que se inaugura por primera vez en España con el nombre de Institutrices. Ella proporcionará nueva ocupación a la mujer española que quiera vivir del trabajo de su inteligencia (Gutiérrez Zuloaga, 1985, p. 94).

Esta nueva profesión, la de institutriz, era similar a la de maestra por cuanto que compartían el mismo objetivo -“educar e instruir a la niñez confiada a su cuidado”, dirá Castro-, pero diferente en cuanto al público con el que trabajan, diferente en cuanto a los contenidos y la metodología puesto que “la institutriz es la señorita que educa privadamente a las hijas de familia, en calidad de aya, viviendo con ellas, acompañándolas y suministrándoles, además, una instrucción superior a la que suelen recibir en escuelas y colegios” (Gutiérrez Zuloaga, 1985, pp. 94-95).

Es por ello que la formación que adquieren las institutrices debe ser mucho más sólida que la que proporciona la Escuela Normal, único centro de enseñanza superior existente en la capital y que Sáiz Otero (2006) calificó de “organismo fosilizado” (p. 95) al referirse al desfase de métodos docentes y programas de aquélla en comparación a la modernidad que ofrecía el centro fundado por Castro, reflejado por ejemplo en la creación de la primera cátedra española de pedagogía froebeliana<sup>128</sup> (Capel Martínez, 2011, p. 250) o en la oferta curricular, “mucho más interesante y amplia que la proporcionada por las escuelas oficiales; se concedía menos importancia a las asignaturas domésticas y mucho más a una gama amplia de cursos científicos o de artes liberales” (Scanlon, 1986, p. 36).<sup>129</sup>

La Escuela de Institutrices estaba abierta para todas aquellas mujeres que o bien querían formarse para aumentar su propia cultura o bien deseaban dedicarse a la

---

<sup>128</sup> Friedrich Fröebel (1872-1852). Pedagogo alemán, creador del kindergarten. Consideró a los niños sujetos de su aprendizaje y a la mujer le otorgó un papel importante en su educación. Creador de un método pedagógico basado en el juego y la actividad al aire libre en contacto con la naturaleza, donde además tiene un papel importante la relación familia-escuela y su rechazo al autoritarismo del maestro. Estas y otras ideas las expuso en su obra *La educación del hombre* (1876) (Capel Martínez, 2011, p. 280, nota 4).

<sup>129</sup> Laffite (1963) afirma que en el plan de estudios de las maestras elementales figuraban religión, labores, lectura, escritura, cálculo y nociones de pedagogía -se añadían unas breves nociones de geografía, historia, higiene y economía doméstica en el caso de las maestras superiores-. En el caso de las Institutrices se formaban a través de “nociones de psicología, historia natural, física, higiene, literatura, historia, geología, bellas artes, pedagogía, moral...” (p. 155).

enseñanza primaria (Suárez Pazos, 2002). Para ello accedían mediante la superación de una prueba de ingreso, poco exigente en sus orígenes (Scanlon, 1986) -obligatoria para las maestras de grado elemental-, consistente en lectura, escritura, aritmética, geografía elemental, gramática castellana y labores propias de su sexo; prueba que era juzgada por un tribunal compuesto por dos profesoras de la Normal de Maestras y dos de la Escuela de Institutrices, quedando exentas de realizarla las maestras de primera enseñanza de grado superior (Suárez Pazos, 2002), aunque al finalizar el siglo se les exige a las candidatas pasar una prueba de aptitud el título de maestra superior (Scanlon, 1986, pp. 36-37).

Las materias curriculares en las que van a profundizar las futuras institutrices se explicaban en dos períodos lectivos de cuatro meses -del 1 de oct al 31 de enero y del 1 de febrero al 31 de mayo (Suárez Pazos, 2002)-. Van a estar a cargo, y de forma gratuita, del propio Castro, Giner de los Ríos, Azcárate, Alcántara García, Torres Campos, Ruiz de Quevedo, entre otros (Solé Romeo, 1990, p. 215); es decir, “toda la plana mayor de la *Inteligencia* española de la época, [se] dejaba caer sobre los intelectos juveniles que, ávidos, recogían la semilla” (Sáiz Otero, 2006, p. 80). Testigos de sus enseñanzas fueron algunas de las mujeres más cultas e influyentes en las primeras décadas del siglo XX como Matilde García del Real, Dolores García Tapia, María de la Rigada, Mercedes Sardá, Carmen Rojo, María Goyri o Concepción Sáiz.<sup>130</sup>

Si se pretendía obtener el título de institutriz, las alumnas de la Escuela tenían que examinarse de una reválida que incluía, además, dos idiomas (francés y otro para escoger entre el inglés, el italiano o el alemán), interpretación de música al piano y dibujo lineal y de adorno. Todos estos conocimientos tenían por objetivo “preparar a las jóvenes que han de dedicarse a la enseñanza y educación, especialmente de las personas de su sexo” (Suárez Pazos, 2002, p. 87).

La Escuela de Institutrices tuvo mucho éxito y permanencia en el tiempo gracias a la calidad de sus enseñanzas, que la llevaron a ser considerada no sólo como “el mejor centro instructivo para la mujer” (Capel Martínez, 1986a, p. 332) sino que también, como afirma Sáiz Otero (2006), “era, aunque nadie, ni tal vez sus mismos creadores, lo sospechasen, la célula germinativa de toda la cultura femenina

---

<sup>130</sup> Una relación de alumnas de esta Escuela se recoge en *Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Curso 1919 á 1920*, Madrid, Imp. del Patronato de Huérfanos de Intendencia e Intervención Militares, 1919, págs. 6-7.

desarrollada en España en el último cuarto del pasado siglo y en el primero del siglo presente” (p. 77). Sirvió además de modelo para la renovación de la Escuela Normal Central.<sup>131</sup>

Sin embargo, y pese a las afirmaciones anteriores, hay que mencionar la desconfianza en la sociedad por su carácter aconfesional y su posible vínculo con la masonería a través de algunos krausistas e institucionistas vinculados con la Escuela (Laffite, 1967, p. 155)<sup>132</sup>. Aunque esto último no estuviese suficientemente probado<sup>133</sup>, sí es cierto que en la órbita de Castro estaban Manuel Ruiz de Quevedo, Rafael Labra, Juan Uña, Nicolás Salmerón o Laureano Figuerola (Solé Romeo, 1990) -algunos de ellos profesores en la Escuela de Institutrices- y que Álvarez Lázaro (2005, pp. 134-135) reconoce como krausistas e institucionistas de primera línea que no eran ajenos a la filosofía masónica de Krause.

Alentado por la gran acogida y la resonancia social de las iniciativas anteriores, Castro decide fusionar la labor docente de la Escuela de Institutrices con la labor divulgativa de las Conferencias Dominicales para que converjan en una sola que

quedaría encargada de la dirección de ambas y de poner en marcha cuantas actividades se estimasen necesarias para potenciar una educación femenina que ofreciese a las alumnas una

---

<sup>131</sup> Fue reorganizada por decreto en agosto de 1882 sobre las bases de la Escuela de Institutrices, incorporando a su plan de estudios elementos que eran propios de la institución fundada por Castro: materias, profesorado mixto, número limitado de alumnas, enseñanza cíclica o supresión de exámenes. Además, según afirma Solé Romeo (1990, p. 245), ambas instituciones compartieron profesorado. Teniendo en cuenta lo argumentado por Scanlon (1986, p. 332), desde su reorganización, la Normal encontrará en la de Institutrices su mejor escuela preparatoria.

<sup>132</sup> Sáiz Otero (2006, p. 76) reproduce el diálogo entre unas jóvenes que desean acudir a la Escuela y al mismo tiempo temen el tipo de enseñanza que van a recibir. El nuevo clima de libertades ciudadanas surgidas de la Revolución de 1868 permitió que por toda la península se organizara, extendiera y consolidara la masonería, donde el feminismo se implantó de manera singular y, bajo las consignas del laicismo y del anticlericalismo, fue capaz de unir a masones, republicanos de todas las familias, espiritistas e incluso anarquistas.

<sup>133</sup> Álvarez Lázaro (2005, pp. 131-169) subraya que no existen referencias a la filiación masónica de krausistas e institucionistas de primera línea como Francisco Giner o Fernando de Castro a pesar de la importante influencia que, consciente o inconscientemente recibió el krausismo español y la ILE de filosofías, personas e instituciones masónicas o filomasónicas europeas.



enseñanza susceptible de aprovechamiento económico en profesiones diferentes a la docente (Capel Martínez, 2011, p. 250).

Es así como el 1 de octubre de 1870 “-en pleno fermento revolucionario”, como señala Di Febo (1976, p. 63)- se funda la AEM bajo la presidencia de Fernando de Castro, quien parece que trató de emular el modelo de escuela femenina berlinesa de Lette-Verein que se había fundado en 1866 (Vázquez Ramil, 2012, p. 34). Una vez más, la Asociación viene a materializar los ideales femeninos tantas veces expuestos por su fundador a favor de la causa femenina, además de abrir un amplio abanico de posibilidades educativas y profesionales para las mujeres. En opinión de Folguera (1997), la AEM estaba “destinada a constituirse en centro coordinador e impulsor de todas aquellas actividades destinadas a contribuir a fomentar la educación e instrucción de la mujer en todas las esferas y condiciones de la vida social” (p. 463). Y lo consiguió pues su éxito fue grande y ello animó a crear otras instituciones docentes vinculadas a ella como la Escuela de Idiomas<sup>134</sup>, Dibujo y Música (1878), Escuela de Comercio (1878)<sup>135</sup>, Escuela de Correos y Telégrafos (1883)<sup>136</sup>, Escuela de Adultas y proyecto de Escuela de Bibliotecarias y Archiveras (1884), Escuela

---

<sup>134</sup> Su objetivo era formar traductoras en francés, inglés, alemán e italiano. Para ingresar se requerían conocimientos de lengua española y durante tres cursos anuales, y en horario de mañana o tarde, las alumnas estudiaban pronunciación, lectura y traducción, ejercicios de versión y composición, así como ampliación de estos ejercicios y conversación. Las alumnas que tenían algún conocimiento del idioma que deseaban estudiar ingresaban en el curso correspondiente a su nivel (*Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Curso de 1890 a 1891*. Madrid: Imp. del Patronato de Huérfanos de la Intendencia e Intervención Militares, 1890, p. 4).

<sup>135</sup> Con la intención de proporcionar “la instrucción que requiere la participación de la mujer en los negocios de la vida doméstica y de la comercial e industrial” (Ibíd., p. 3). Se ingresaba con trece años mediante examen previo de Lectura y Escritura, Gramática, Aritmética y Geografía. Superado el acceso y durante tres años, en horario de mañana, se estudiaba Gramática, Aritmética y Contabilidad, Geografía, Economía, Caligrafía, Francés e Inglés. Tanto la edad de ingreso como el Plan de Estudios variará en el siglo XX, tal como tendremos ocasión de ver cuando nos refiramos a esta Escuela como una de las opciones que tiene Maruja una vez superada la Segunda Enseñanza.

<sup>136</sup> Según podemos leer en la reseña histórica que se incluye en el prospecto *Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Curso 1919 á 1920* (Madrid, Imp. del Patronato de Huérfanos de Intendencia e Intervención Militares, 1919), la Escuela de Correos y Telégrafos “cesó cuando el Gobierno dejó de admitir a la mujer en dicho servicio público, en el que había entrado gracias a las gestiones de nuestra Sociedad; posteriormente se logró de nuevo su admisión” (p. 5).

Primaria (1884)<sup>137</sup>, Escuela Preparatoria (1885)<sup>138</sup>, Escuela de Segunda Enseñanza (1894)<sup>139</sup> y ya en el siglo XX la Escuela de Taquígrafas y Mecnógrafas (1908), nuevos cursos de Comercio, Bachillerato para Señoritas y Escuelas de Clases Especiales<sup>140</sup>. Además, se fundaron otras organizaciones análogas que en muchos casos contaron con el apoyo de las Sociedades de Amigos del País y de sectores de intelectuales (Vázquez Ramil, 2012, p. 36).<sup>141</sup>

Toda esta actividad desplegada provocó con el paso del tiempo, que la AEM se convirtiese en una institución sumamente compleja, en la que podemos distinguir, siguiendo las aportaciones de Solé Romeo (1990), tres etapas.

La primera abarca desde su fundación en 1870, instalada en las dependencias prestadas por la Normal Central de Maestras (Gutiérrez Zuloaga, 1985) hasta 1880.

---

<sup>137</sup> Cuenta con dos secciones: Elemental -para alumnas de cinco a nueve años- y Superior -para alumnas de nueve a quince años que hayan superado la Elemental-. El programa de estudios comprende Lengua española y francesa, Aritmética, Geografía, Historia, Geometría, Historia natural, Bellas Artes, Higiene, Moral y Religión, Trabajos manuales, Dibujo y modelado, Gimnasia de sala, Canto escolar y Labores. Terminada la Primaria, a juicio del profesorado y habiendo cumplido trece o catorce años las alumnas podían promocionar a las Escuelas de Comercio o Institutrices, sin examen de ingreso. Por otra parte, “la instrucción completa de las Escuelas Primarias, constituye preparación suficiente para presentarse a examen de ingreso en la Escuela Normal Central de Maestras” (*Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Curso de 1890 a 1891...*, p. 2).

<sup>138</sup> Destinada “para la conveniente instrucción de jóvenes mayores de 13 años que aspiren a ingresar en la Escuela Normal Central de Maestras y en la de Institutrices y de Comercio” (*Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Curso de 1890 a 1891...*, p. 2). Se ingresa previo examen de Lectura, Escritura, nociones de Gramática y Aritmética, y las materias que se cursan son las del programa de examen de ingreso en la Normal, además del francés.

<sup>139</sup> Su finalidad era “proporcionar conocimientos y prácticas que sirviesen de preparación general para la vida y, a la vez, de base para estudios superiores” (Solé Romeo, 1990, p. 280). Para su ingreso, además de pasar un examen, era necesario tener trece años y haber cursado la educación primaria. En esta Escuela se matriculará María Luisa a finales del XIX.

<sup>140</sup> Dibujo de yeso, Pintura, Bordado a máquina, Corte y Confección, Sombreros, Flores y Música de Piano (*Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Curso 1919 á 1920...*, pp. 9-19).

<sup>141</sup> En 1879 se creó la Asociación para la Enseñanza de la Mujer en Vitoria; en 1886, la de Málaga; en 1888, la de Valencia; entre 1893-1894 se creó la Escuela de Institutrices y otras carreras para la mujer en Barcelona; en 1889 y 1891, en Granada (Folguera, 1997, p. 463).

Fueron años de captación de socios y amigos, de puesta en marcha y desarrollo de las Escuelas de Institutrices y Comercio. Fernando de Castro falleció en 1874, por lo que sólo tuvo tiempo a ver los años iniciales de su proyecto. Le sucedió en la dirección Manuel Ruiz de Quevedo -uno de los fundadores de la ILE, además de reconocido krausista-<sup>142</sup>, quien durante veinticuatro años que estuvo al frente se esforzó por continuar la obra pedagógica de Castro a favor de la formación de la mujer española.

Es en la segunda etapa (1881-1900) cuando se va a producir la expansión de la AEM, cuya actividad se va a ver incrementada con la implantación de nuevas enseñanzas ya mencionadas, que intentarán encaminar a las jóvenes hacia nuevas salidas profesionales. Esto provocará que la sede de la calle del Barco se quedase pequeña para las necesidades presentes y futuras. Es por ello por lo que la Asociación se traslada en 1881 a la calle de la Bolsa núm. 14 (Solé Romeo, 1990, pp. 231-240), hasta que el éxito alcanzado en los siguientes años provocará un nuevo y definitivo traslado a un local en propiedad en la calle San Mateo núm. 15, construido gracias a subvenciones de distintos organismos estatales y municipales, contribuciones de accionistas, donativos de particulares y cuotas de socios. Se inauguró en 1893 con distintas dependencias, adaptadas sus fines educativos y sus necesidades docentes<sup>143</sup>, por las que hacia el final de esta etapa transitará María Luisa y, también sus hermanas.

---

<sup>142</sup> Político liberal que bajo el Ministerio de Salmerón fue subsecretario de Gracia y Justicia. Fue colaborador en muchas campañas sociales de Sanz del Río, Giner y Azcárate (Solé Romeo, 1990, pp. 222-223). Se trata de un hombre cuyo carácter describe bien Turín (1967, pp. 231), además de señalar los fines que persiguió para la Asociación en su etapa de director (1874-1898); fines que insisten en ideas ya apuntadas: formar a la mujer para cumplir su papel en la sociedad en distintas actividades y profesiones más allá del magisterio. En esta línea hay que señalar que Ruiz de Quevedo no sólo impulsó la AEM, sino que también participó en los Congresos Pedagógicos de 1882 y 1892 junto a otros destacados institucionistas -Giner, Azcárate, Costa, Uña, Torres Campos, Sama o Cossío entre otros-, defendiendo un programa educativo femenino (Madariaga de la Campa, 2011, pp. 151-158).

<sup>143</sup> Juan C. Arroyo, "De la Asociación para la Enseñanza de la Mujer", *La Escuela Moderna*, nº 184(1906): 495-496. Gracias a la descripción hecha por Arroyo conocemos las dependencias de este magnífico y amplio edificio de tres plantas: el piso bajo contaba con una gran galería y estaba destinado al guardarropa, gimnasio, biblioteca, sala de profesores, retretes para profesorado y alumnado, dos clases de primera enseñanza, aulas de música, de dibujo, de física y química y un comedor. El primer piso, igualmente con galería, acogía las distintas clases de enseñanzas y la secretaría. Finalmente, el segundo piso se reservaba para las habitaciones particulares del presidente de la AEM, de la secretaria

En este periodo se editará una revista propia -La Instrucción de la Mujer (1882)-<sup>144</sup>, creación de la Asociación de Institutrices y profesoras de Comercio<sup>145</sup> y nuevas carreras ya mencionadas que originaron un aumento de alumnas, reformas en su reglamento (1885) para hacer frente a nuevos proyectos (Solé, 1990, pp. 286-290) y nuevos estatutos (1889). Además, surgieron iniciativas similares en otras ciudades - Vitoria, Valencia, Mallorca, Sevilla, Málaga, Barcelona...- y también en Madrid, donde la conocida popularmente como “Institución Castro” (Vázquez Ramil, 2012, p. 35) convivirá con otras instituciones privadas y públicas como el Centro Iberoamericano de Cultura popular femenina -muchas de sus fundadoras se habían formado en la AEM con quien compartió además inicialmente el local de la calle San Mateo (Ezama, 2015)- o ya en el siglo XX la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer -en adelante EH y PM-, de cuya dirección se encargará Maruja en la Segunda República como veremos en un apartado posterior de esta investigación.

En los años finiseculares, la Asociación también va a notar la crisis económica y va a comenzar a descender el número de matrículas. Al déficit que arrastra, incrementado por el esfuerzo económico que supuso la sede de la calle San Mateo, Solé Romeo (1990, p. 304) y De la Cueva (2015, pp. 210-211) son de la opinión de que los continuos retrasos de las subvenciones y de otras aportaciones van a ponerla en situación de precariedad económica importante. Por si esto no fuese suficiente, en 1896 se había

---

y del conserje. Este edificio se ha conservado intacto durante más de un siglo como testimonio vivo de una época donde la educación y la cultura estuvieron al servicio de las mujeres de clase media. En la web de la Asociación (<http://www.fernandodecastro.org/>) se incluyen algunas fotografías distintas dependencias. Ver fotos en Anexo VII.

<sup>144</sup> De periodicidad quincenal, recogerá durante dos años la historia de las Escuelas de la Asociación además de artículos de interés pedagógico para mejorar la formación de la mujer, ayudando de este modo a popularizar su sistema pedagógico y los ideales morales de su fundador. Su director fue César Eguilaz, secretario de la Asociación y también de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras (Solé Romeo, 1990, pp. 249-253).

<sup>145</sup> Según Solé Romeo (1990, pp. 253-258), una vez que se gradúan las primeras alumnas de las Escuelas de la Asociación se constituye en 1882 esta Asociación para mantener a las egresadas en contacto y defender su aptitud profesional. Su Junta Directiva -presidida de forma honoraria por Ruiz de Quevedo- estará formada sólo por mujeres vinculadas a estas dos Escuelas de la Asociación, siendo su secretaria Concepción Sáiz Otero.

desatado en la prensa una polémica a raíz del veto que el obispo de Madrid-Alcalá impuso a la subvención gubernamental que recibía la AEM. La Asociación es tachada en la prensa conservadora y católica de impartir una enseñanza “laica y atea”, ataques que intentan ser contrarrestados con artículos y sueltos de Manuel Ruiz de Quevedo, aparecidos en publicaciones como *La Justicia* o *El Liberal* (De la Cueva, 2015, pp. 210-211).

A la campaña en la prensa y a la precariedad económica hay que añadir, en palabras de Turín (1967) que “el resurgimiento de las escuelas oficiales disminuía la utilidad de aquella [la AEM], pero había contribuido considerablemente a la elevación de éstas” (p. 233).

En pleno siglo XX se sitúa la tercera etapa, bajo la dirección de Gumersindo de Azcárate -tercer presidente y uno de los miembros fundadores de la ILE-, en sustitución del recién fallecido Ruiz de Quevedo.

En este periodo se consolidan las relaciones con otras Asociaciones en provincias, procurando extender los ideales institucionistas respecto a la educación de la mujer. Aunque la antigua Escuela de Institutrices pierde alumnas y las otras se mantienen con esfuerzo, ya hemos mencionado nuevos estudios, fueron sustituyendo a los tradicionales: Escuela de Delineantes, Taquígrafas-Mecanógrafas, Bachillerato, Cursos de Comercio...

En la década de los años veinte se aprecian señales de decadencia de la institución porque muchas de las posibles alumnas preferían acudir a otras instituciones que fueron surgiendo y que resultaron ser una fuerte competencia -nos referimos por ejemplo a la Escuela Superior del Magisterio o la EH y PM (De la Cueva, 2015), instituciones que fueron surgiendo desde 1909 y por las que también va a pasar María Luisa-.

Durante la Guerra Civil el edificio de la calle San Mateo fue refugio para la población que se quedó sin hogar además de sufrir varios saqueos, aunque sobrevivió a la contienda (Gosálvez, 2010). Tras el conflicto, la Asociación no fue tan perseguida como otras instituciones similares -es el caso, por ejemplo, de la Residencia de Estudiantes-, dedicándose a la alfabetización y escolarización de menores que habían quedado desamparados hasta que finalmente, en 1953 el declive económico y profesional será el momento definitivo para el cierre<sup>146</sup> de una institución en cuyas

---

<sup>146</sup> A mediados de los años 50 del siglo pasado la AEM cerró definitivamente sus puertas para reabrir en 1989 y comenzar un proceso de restauración y rehabilitación que le devolviese el esplendor pasado.

escuelas se habían educado unas quince mil chicas (Solé Romeo, 1990). Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que esta institución fue un punto de referencia en la historia de la educación femenina española por más que fuese una iniciativa de la que sólo se aprovechó un número escaso de mujeres pertenecientes a la burguesía madrileña entre los albores del siglo XIX y el primer tercio del XX.

Sin embargo, entre sus grandes méritos debemos destacar, por un lado, su aportación al replanteamiento del concepto tradicional de educación femenina en una época en que todavía estaba muy arraigado el discurso de la domesticidad y el modelo del ángel del hogar; pero, por otro lado, y como complemento a lo anterior, hay que destacar el fomento de futuras reformas en la educación pública al obligar, en cierto modo, al gobierno a revisar sus propias instituciones de educación superior y sacarlas del deplorable estado en el que se encontraba (Scanlon, 1986, pp. 41-42) en beneficio del género femenino.<sup>147</sup>

Por lo que respecta a la vinculación de María Luisa con la AEM, sabemos que a su llegada a Madrid procedente de Cádiz, va a incorporarse a esta institución educativa bajo la presidencia de Gumersindo de Azcárate, donde se conservan documentos inequívocos de su paso y presencia en ella entre 1898 y 1901<sup>148</sup>. Allí va a poder beneficiarse del ambiente de renovación pedagógica que aquella promovía gracias a su decisiva contribución a la instrucción y educación de la mujer en la sociedad española del último tercio del siglo XIX.

---

Este proceso permitió su subsistencia y conservación física en la actualidad, albergando en el edificio de la calle San Mateo un centro de investigación que conserva la Biblioteca y el Archivo de la AEM. Además, organiza y celebra en las aulas decimonónicas distintos actos y programas culturales y educativos (Gosálvez, 2010; <http://www.fernandodecastro.org/>).

<sup>147</sup> Scanlon (1987, pp. 196-198) señala la Ley de Primera Enseñanza (1871), la creación de la cátedra de pedagogía froëbeliana en la Escuela Normal Central de Maestras (1876, y de forma efectiva en 1881), reformas en las escuelas de párvulos encomendándolas exclusivamente a las mujeres (1882), reforma de la Escuela Normal Central de maestras (1882). Por su parte, Di Febo (1976, p. 63) recoge no sólo la reorganización de una arcaica Escuela Normal Central de Maestras sino también la creación de la primera cátedra de pedagogía froëbeliana en la Escuela de Institutrices (1873).

<sup>148</sup> Agradezco a Juan José Moreno Casanova, Archivero Bibliotecario de la Fundación Fernando de Castro-AEM, su generosidad y disponibilidad en el rastreo a las hermanas Navarro Margati, especialmente a María Luisa, y las facilidades ofrecidas para conseguir la documentación de archivo.

Este centro educativo se encontraba a escasos metros de su domicilio<sup>149</sup>. Pensamos que una vez en Madrid, el padre de Maruja pudo tener conocimiento del centro por la polémica aludida de la que se hizo eco la prensa. Pero de lo que estamos seguros es de que, en el plano formativo, la Asociación estaba en sintonía con el talante liberal de D. Enrique que siempre “quiso que todos sus hijos tuvieran una carrera”<sup>150</sup>. A juicio de su nieta Isabel Luzuriaga Navarro, su lema era:

lo más importante en la vida es la educación..., la carrera o el oficio, pero estudiar, tener un medio de vida, [y en el caso de las mujeres] no tener que casarte para ser alguien... Servir para algo y no para ser una mujer florero... Eso era lo más importante... Ser [alguien] y no parecer [alguien].<sup>151</sup>

Este pensamiento educativo choca, sin duda, con la mentalidad de la época en lo concerniente a la educación femenina de las clases medias pues todavía en el último tercio del siglo XIX y a pesar de los esfuerzos e iniciativas krausistas persiste la idea, según Calderón y Montero (1990), de que

la misión de la mujer consistía casi exclusivamente en formar una familia, ser esposa, la mayoría de las veces de un hombre al que no amaba y que las conveniencias sociales habían hecho que se celebrara el matrimonio. Este concepto pervivía porque la mujer, falta de instrucción y formación, necesitaba que la mantuviesen y, generalmente, debía estar resignada a no tener otra suerte ni otro porvenir más que el de su esposo. Por otra parte, (...) al no tener opciones profesionales, la salida más frecuente era el matrimonio (pp. 602-603).

Por otra parte, y siguiendo con las inquietudes pedagógicas de D. Enrique, la AEM ofrecía unas enseñanzas modernas, alejadas de los centros educativos estatales y de otros privados -fuesen religiosos o laicos-, que ofrecían una enseñanza superior deficiente. Como nos recuerda Capel Martínez (1986a) “sólo aquellas mujeres que contaban con un ambiente familiar partidario o cuando menos, sin prevenciones hacia

---

<sup>149</sup> Cuando Maruja se inscribe en el primer año de la Escuela de Segunda Enseñanza, la dirección que registra es San Mateo núm. 2, 2º izquierda (AEM. Inscripciones de matrículas en las Escuelas de la AEM (1879-1951), tomo 1898-1899, sign. A-I: Matriz de matrícula de Escuela de Segunda Enseñanza de Mª Luisa Navarro y Margati). Sin embargo, al comenzar el siglo, la familia Navarro Margati residirá en San Bernardino núm. 22, 1º (AVM. PMH de 1900, tomo 371, hoja núm. 2683).

<sup>150</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo, comunicación personal, 17 de noviembre de 1997.

<sup>151</sup> Comunicación personal, 6 de marzo de 1996. Ver nota 40, donde se recogen las profesiones de todos los hijos del matrimonio Navarro Margati.

los cambios educativos o aquellas que deseaban ser maestras, fueron por mucho tiempo sus únicas interlocutoras” (p. 338).

El 15 de septiembre de 1898, María Luisa realiza el ingreso<sup>152</sup> para acceder a la Escuela de Segunda Enseñanza<sup>153</sup>, que se había creado cuatro años antes para preparar a las alumnas que quisiesen ingresar en las escuelas profesionales de la Asociación. Maruja había dado ya los primeros pasos en ese nivel educativo en el Instituto Provincial de Cádiz, sin llegar a concluirlos.

Con 13 años recién cumplidos -requisito indispensable para acceder a esta centro docente- se presentó a los exámenes de “lectura expresiva y resumen de la misma, Escritura al dictado<sup>154</sup>, Gramática y análisis, Aritmética y Geografía de España”<sup>155</sup>. La formación adquirida en el Instituto gaditano debió servirle para validar una instrucción equivalente a la exigida para afrontar el ingreso, que no sólo superó, sino que ya que ese mismo día procedió a matricularse en el primer año de los dos en que se dividía la Segunda Enseñanza<sup>156</sup>, que le iba a permitir adquirir “conocimientos de cultura general aplicables a los usos de la vida y a la preparación para la Escuela de Comercio” (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2008, p. 235).

---

<sup>152</sup> “La AEM había establecido exámenes de ingreso como filtro para el nivel de las alumnas y también porque había bastante demanda: el precio de las matrículas no era demasiado elevado y la enseñanza era de la máxima calidad, impartida por catedráticos universitarios” (Juan José Moreno y Casanova. Comunicación personal, 21 de julio de 2011), entre los que se encontraban Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Manuel María del Valle o Juan Facundo Riaño (Vázquez Ramil, 2012, p. 36).

<sup>153</sup> AEM. Actas de Exámenes 1870-1937/1945-1946, tomo 1898-1899, sign. L-I: Acta de la sesión celebrada el 15 de septiembre de 1898. Debido al mal estado de conservación sólo hemos podido constatar la fecha de los exámenes y los miembros del Tribunal que firmaron el Acta: José María Pontes y Fernández-Luna, presidente y profesor de Gramática; Clementina Rangel Ortiz Traspeña, vocal y profesora de Francés; y Josefa Barrera de Castilla, vocal.

<sup>154</sup> El original se encuentra en AEM, Actas de Exámenes de Ingreso (1881-1936), tomo 1898-1899, sign. K-II. Según el testimonio de Juan José Moreno, una vez realizada esta prueba “se leía delante del profesor examinador” (comunicación personal, 21 de julio de 2011).

<sup>155</sup> AEM. Prospecto de enseñanzas impartidas en el curso 1898-1899, sign. N4-63.

<sup>156</sup> AEM. Inscripciones de matrículas en las Escuelas de la AEM (1879-1951), tomo 1898-1899, sign. A-I: Matriz de matrícula de Escuela de Segunda Enseñanza de M<sup>a</sup> Luisa Navarro y Margati.



El curso escolar comenzó el 1 de octubre y se va a prolongar hasta el 31 de mayo, con un horario lectivo de 9 a 2 de la tarde, siendo los honorarios doce pesetas mensuales, que había abonar en los diez primeros días de cada mes.<sup>157</sup>

Por lo que respecta al currículum, las enseñanzas eran comunes para los dos años y “las alumnas elegían cada año las que iban a estudiar”<sup>158</sup>, entre las que se encuentran Aritmética; Geografía; Labores; Francés; Caligrafía; Gramática; Geometría y Dibujo geométrico; Historia; Psicología, Lógica, Moral y Derecho<sup>159</sup>; Música; Dibujo; Física y Química; Fisiología, Higiene e Historia Natural.

Para pasar de un curso al siguiente, las normas establecían que las alumnas debían superar todas las materias; en caso contrario “la que fuese suspensa en una, dos o tres asignaturas tendrá el derecho a practicar, a petición suya, un ejercicio sobre las mismas, en la forma que disponga el Profesor respectivo”<sup>160</sup>. Parece que María Luisa no superó la convocatoria ordinaria cuya acta se firmó el 15 de junio de 1899, en primer lugar por el presidente de la Asociación -Gumersindo de Azcárate-, y le sigue la firma de todo el profesorado<sup>161</sup>. En ella consta como aprobada en todas las materias salvo Fisiología, Higiene e Historia Natural<sup>162</sup>. Por ello, y siguiendo la norma mencionada, Maruja tuvo que presentarse en la convocatoria extraordinaria de septiembre, celebrada el 25 de septiembre<sup>163</sup>, que superó.

---

<sup>157</sup> AEM. Prospecto de enseñanzas impartidas en el curso 1898-1899, sign. N4-63.

<sup>158</sup> Juan José Moreno y Casanova, comunicación personal, 21 de julio de 2011)

<sup>159</sup> A cargo de Pedro Alcántara García, secretario de la Universidad Central, fue profesor de la AEM desde 1872 hasta su fallecimiento den 1906 (Madariaga de la Campa, 2011, p. 136).

<sup>160</sup> AEM. Prospecto de enseñanzas impartidas en el curso 1898-1899, sign. N4-63.

<sup>161</sup> Fotografía del Claustro en 1899 en Anexo VIII.

<sup>162</sup> AEM. Actas de Exámenes /1870-1937/1945-1946), tomo 1898-1899, sign. L-I: Acta de examen ordinario de Primer Año de Segunda Enseñanza, de 15 de junio de 1899.

<sup>163</sup> AEM. Actas de Exámenes /1870-1937/1945-1946), tomo 1898-1899, sign. L-I: Acta de examen extraordinario de Primer Año de Segunda Enseñanza de 25 de septiembre de 1899. Esta Acta lleva la firma del presidente del tribunal, José María Pontes -profesor de Gramática-, Asunción Vela -secretaria de la AEM- e Ignacio Mendizábal -profesor de la materia suspensa-.

Ahora sí, está en condiciones de matricularse en el segundo año puesto que era imprescindible para ello obtener “al fin del primer curso la aprobación unánime de todos los Profesores”<sup>164</sup>. Sin embargo, nos llama la atención que realizase esta matrícula en diciembre cuando, como hemos visto, el curso se inicia en octubre y que, además, según consta en la matriz de su matrícula se diese de baja en el mes de enero<sup>165</sup>. Ignoramos los motivos, pero suponemos que algún suceso tuvo que afectar a la familia puesto que su hermana menor Dolores aparece inscrita en el mismo curso escolar en la Escuela Primaria Superior pero sólo asistió de septiembre a diciembre.<sup>166</sup>

Después de cinco meses de parón, María Luisa retoma su formación en el curso 1900-1901. En ese año fueron diez las alumnas matriculadas en el segundo año de Segunda Enseñanza<sup>167</sup> y aparece en el registro de matrícula inscrita el 26 de septiembre<sup>168</sup>. Sabemos que en esta ocasión realizó el curso completo puesto que pagó mensualmente todas las cuotas de matrícula<sup>169</sup>, y aprobó todas las asignaturas tal y como certifica el Acta que recoge “las calificaciones de las alumnas que han terminado dicho curso el 31 de Mayo”<sup>170</sup>. En dicha Acta, aparece la relación de todas las alumnas aprobadas por unanimidad -entre las que se encuentra María Luisa- así como las suspensas con derecho a examinarse de nuevo en septiembre y las firmas de todo el profesorado, entre las que destaca la de Niceto Alcalá Zamora que se incorpora como profesor de Psicología, Lógica, Moral y Derecho en sustitución de

---

<sup>164</sup> AEM. Prospecto de enseñanzas impartidas en el curso 1898-1899, sign. N4-63.

<sup>165</sup> AEM. Inscripciones de matrículas en las Escuelas de la AEM (1879-1951), tomo 1899-1900, sign. A-I: Matriz de matrícula de Escuela Superior de Segunda Enseñanza de M<sup>a</sup> Luisa Navarro y Margati.

<sup>166</sup> AEM. Inscripciones de matrículas en las Escuelas de la AEM (1879-1951), tomo 1899-1900, sign. A-I: Matriz de matrícula de Escuela Primaria de Dolores Navarro y Margati.

<sup>167</sup> AEM. Memoria de Secretaría de la AEM, curso 1900-1901, sign. N4-63, s.p.

<sup>168</sup> AEM. Registro de alumnas (1880-1936), tomo 1900-1901, sign. L-II.

<sup>169</sup> AEM. Inscripción de matrículas en las Escuelas de la AEM (1879-1951), tomo 1900-1901, sign. A-I: Matriz de matrícula de Escuela Superior de Segunda Enseñanza de M<sup>a</sup> Luisa Navarro y Margati.

<sup>170</sup> AEM. Actas de Exámenes (1870-1937/1945-1946), tomo 1900-1901, sig. L-I: Acta de la sesión celebrada el 1 de junio de 1901 por el profesorado de segundo año de la Escuela de Segunda Enseñanza.

Pedro de Alcántara García y Navarro<sup>171</sup>. Transcurridas varias décadas, y cuando se encontraba en el exilio argentino, María Luisa todavía recuerda “la imagen juvenil de don Niceto (...) [que] acababa de llegar a Madrid desde la provincia de Córdoba”<sup>172</sup>. De hecho, se refiere él en los siguientes términos: “Era un jovencito de figura espigada y romántica (...), de cabello rizado, grandes ojos, memoria prodigiosa y palabra fácil, que nos explicaba la clase de derecho y del que todas las muchachas estaban un poco enamoradas”.<sup>173</sup>

Subraya Juan José Moreno que los estudios de Segunda Enseñanza “servían para ingresar en la Escuela de Institutrices y en la de Comercio”<sup>174</sup>. Luego parecía lógico que una vez superados María Luisa se encaminase en esa dirección. Sin embargo, no va a ser así y desconocemos los motivos. Por lo que respecta a la Escuela de

---

<sup>171</sup> Asunción Vela, secretaria de la Asociación, detalla que en el curso 1900-1901 las Escuelas de la AEM mantuvieron el profesorado salvo en la Segunda Enseñanza e Institutrices, donde las bajas fueron numerosas tanto por ocupaciones oficiales como por motivos de salud (AEM. Memoria de Secretaría de la AEM, curso 1900-1901, sign. N4-63, s.p.).

<sup>172</sup> Valentín de Pedro, “La obra ejemplar de las Misiones Pedagógicas”, s.l., 1944: 18 (FO-M: carpeta 5).

<sup>173</sup> *Ibíd.*: 18-19 (FO-M: carpeta 5).

<sup>174</sup> Comunicación personal, 13 de julio de 2011. A comienzos del siglo XX la Escuela de Comercio sigue facilitando formación de carácter económico para que las mujeres pudiesen acceder a la profesión mercantil, así como aplicarla a la vida cotidiana. Entre las condiciones a cumplir: ingreso con quince años cumplidos, sin examen previo para las alumnas que habían superado la Segunda Enseñanza o poseían título de maestra superior pero obligatorio para las demás -el examen se basaba en las materias correspondientes a la Segunda Enseñanza-. Los estudios tenían una duración de dos cursos, en los que recibían clases, en horario de 9 a 2 de la tarde, de Lengua española y redacción de documentos comerciales; Aritmética mercantil y teneduría de libros; Primeras materias e ideas generales de fabricación de los productos comerciales más comunes y Geografía comercial; Nociones de Economía política y Legislación mercantil; Caligrafía y redacción de documentos aplicables al comercio; Francés e Inglés. El curso comenzaba el 1 de octubre y finalizaba el 30 de junio. Finalmente, para alcanzar el título, las alumnas debían someterse a un ejercicio escrito en las condiciones marcadas por el profesorado y si lo superaban, se les expedía el título previo pago de veinticinco pesetas (AEM. Prospecto de enseñanzas impartidas en el curso 1898-1899, sign. N4-63). En la década de los años veinte del siglo pasado, la formación ofrecida en esta Escuela evolucionó hacia un currículum más amplio y específico, exigiendo además para el acceso saber taquigrafía (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2008, p. 237).

Comercio, no sabemos si pudo influir el hecho de que todavía muy pocas mujeres conseguían trabajar en tareas de comercio más allá de administrar negocios familiares<sup>175</sup>. En relación a la Escuela de Institutrices, Solé Romeo (1990, pp. 270-272) apunta que en la última década del siglo XIX se produjo un descenso notable de tituladas, aunque estos estudios se siguen promocionando como estudios básicos para la mujer “en cuanto la requieren sus deberes sociales y especiales para el gobierno de la familia y la educación de la infancia”<sup>176</sup>. Sin embargo, María Luisa con dieciséis años recién cumplidos, parece hacer caso omiso de estas palabras, aunque su futuro pasa por seguir formándose para dedicarse a la enseñanza sólo que por otra vía: en el curso 1905-1906 se matricula como alumna no oficial en el primer curso del Grado Elemental de la Escuela Normal Central de Maestras.<sup>177</sup>

Sea como fuese, entonces se desvincula de la AEM aunque el abandono no será total ni definitivo ya que seguirá teniendo contacto con ella: en el curso 1907-1908 se va a matricular en la clase especial de Dibujo impartida por el profesor Jerónimo Gómez Gil<sup>178</sup> -aunque asistió sólo un mes<sup>179</sup>-; y será también el curso en el que Mercedes -la menor de las hermanas- comenzará en la Escuela Primaria.<sup>180</sup>

---

<sup>175</sup> Solé Romeo (1990, pp. 274-275) advierte cómo frente al elevado número de tituladas en los primeros años, a partir de 1900 el número fue disminuyendo alarmantemente, ofreciendo un saldo de trescientas cincuenta y cinco mujeres que habían obtenido el título de Comercio para el periodo 1878-1930. Francos Rodríguez (1920, cit. por Solé Romeo, 1990, p. 538) sitúa a principios del siglo XX el trabajo femenino en el sector del comercio en un 1,02 por mil frente al 5,75 por mil masculino.

<sup>176</sup> AEM. Prospecto de enseñanzas impartidas en el curso 1898-1899, sign. N4-63.

<sup>177</sup> Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid -en adelante AGUCM-. Relación nominal de expedientes de alumnos, curso 1904-1905 al 1909-1910, sig. 66/00-0132: Exp. Personal de M<sup>a</sup> Luisa Navarro y Margati.

<sup>178</sup> Juan José Moreno, comunicación personal, 21 de julio de 2011.

<sup>179</sup> AEM. Inscripciones de matrículas en las Escuelas de la AEM (1879-1951), tomo 1907-1908, sign. A-I: Matriz de matrícula de Clases Especiales de M<sup>a</sup> Luisa Navarro y Margati. En este curso académico se tituló como maestra de Primera Enseñanza Superior en la Escuela Normal de Guadalajara (Título de Maestra de Primera Enseñanza Superior. Donación de Isabel Luzuriaga, comunicación personal, 1 de agosto de 1995. Ver Anexo IX)

<sup>180</sup> AEM. Inscripciones de matrículas en las Escuelas de la AEM (1879-1951), tomo 1907-1908, sign. A-I: Matriz de matrícula de Escuelas Primarias de Mercedes Navarro y Margati.

## 2.2. Formación como maestra

Los estudios de maestra van a acaparar la atención femenina desde la segunda mitad del siglo XIX pues los centros de formación destinados a este fin van a empezar a extenderse por la geografía española gracias a lo dispuesto por la Ley de Instrucción Pública de 1857. Desde este momento, el magisterio se presenta como una de las escasas alternativas culturales y laborales que se les permite desempeñar a las mujeres al ser considerada como adecuada a la condición femenina y, por tanto, aceptada socialmente.

El ejercicio profesional fue la única opción que las mujeres españolas tuvieron durante el siglo XIX a pesar de que su preparación era muy escasa y limitada sobre todo a la enseñanza de labores. Este precario nivel cultural y pedagógico se mantuvo hasta finales del siglo (González Pérez, 2010) en que algunos sectores críticos comenzaron a denunciar esta situación de desigualdad femenina frente a la masculina, exigiendo medidas de renovación; medidas que comenzaron a fructificar en el Plan de Estudios de 1881 -idéntico para alumnos y alumnas normalistas-, la reforma de la Escuela Normal Central en 1882 o la reforma Gamazo en 1898 -equiparación de los estudios de maestra con los de maestro aunque manteniendo algunas diferencias curriculares-.

En las primeras décadas del siglo XX se van a abrir nuevas posibilidades formativas y laborales para las mujeres, permitiéndoles ejercer otras profesiones además de la de maestra<sup>181</sup>, aunque también se les dará opción por primera vez a ingresar en el profesorado normalista, en la Inspección educativa o a la dirección de centros escolares a través de la creación de la Escuela Superior del Magisterio, un centro elegido por María Luisa para completar sus aspiraciones profesionales.

---

<sup>181</sup> González Pérez (2010, p. 138) menciona Matrona (1911), Taquígrafas y Mecnógrafas (1916) o Enfermeras (1917) como actividades que ofrecen un perfil profesional adecuado, acorde con el desempeño de su rol social. Por su parte, Capel Martínez (1986a, pp. 437 y ss.) ofrece datos más amplios sobre las enseñanzas profesionales que se van desarrollando en el primer tercio del siglo XX y a las que se va incorporando la población femenina, sobre todo de clase media.

### 2.2.1. De la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid (1905-1907) a la Escuela Normal Superior de Maestras de Guadalajara (1907-1908)

Durante el siglo XIX el interés por la formación de los maestros de instrucción primaria se hace patente con la inauguración en Madrid de la primera Escuela Normal masculina en 1839<sup>182</sup> como centro oficial creado para este fin. No va a ocurrir lo mismo con las maestras, que, de manera oficial, van a contar por primera vez con la atención del Estado a través de la Ley de Instrucción Pública de 1857<sup>183</sup> -primera ley educativa en este país, que además representa un avance importante en todo lo relacionado con la educación femenina en general-, ratificada por el ministro de Fomento Claudio Moyano. Una primera lectura de esta ley nos descubre algunos avances trascendentales sobre el tema, como el reconocimiento del magisterio dentro del catálogo de enseñanzas profesionales (art. 61), se fijan los requisitos para ser maestra de primera enseñanza (art. 71)<sup>184</sup>, la obligatoriedad de crear escuelas de niñas en pueblos de más de 500 almas (art. 100) -conlleva al reconocimiento del derecho de la mujer a una instrucción primaria- y se dedican los arts. 109 al 114 -incluidos en el capítulo II de la sección segunda, dedicada a los establecimientos de enseñanza- a las Escuelas Normales como centros profesionales para adquirir la formación necesaria para aquellas personas que quieran dedicarse a la primera enseñanza, fijando la promoción de una en cada capital de provincia y otra central en Madrid (art. 109)<sup>185</sup>, aunque no se especifica si masculina o femenina.

---

<sup>182</sup> Denominada también Seminario Central de Maestros del Reino, se inaugura el 8 de marzo de 1839, fruto de los esfuerzos pedagógicos de Pablo Montesino -su primer director- y de los administrativos de Antonio Gil de Zárate.

<sup>183</sup> Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península e Islas adyacentes, lo que se cita. *Gaceta de Madrid*, núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3.

<sup>184</sup> Este artículo detallaba algunos aspectos genéricos para ser maestra de primera enseñanza, tales como haber estudiado en una Escuela Normal las materias correspondientes a la primera enseñanza de niñas, ya sea elemental o superior en función del título que se pretende conseguir, así como estar formada en principios de educación y métodos de enseñanza. Se especifica también que se admiten maestras de estudios privados siempre que acrediten dos años de práctica en alguna escuela (Ibíd., p. 1).

<sup>185</sup> Mientras que los gastos de mantenimiento de la Central los va a asumir el Estado, éste delega en las Diputaciones y Ayuntamientos el sostenimiento de las provinciales para cumplir con lo legislado

Por lo que respecta a las maestras, el art. 114 reconoce también por primera vez la conveniencia de proporcionarles formación pedagógica a través del proyecto del gobierno de crear Escuelas Normales femeninas para mejorar la instrucción de las niñas, resolviendo además que habrá Escuelas-modelo para formar maestras de primera enseñanza siguiendo los requisitos recogidos en el art. 71.

A pesar de las novedades presentadas, Scanlon (1987, pp. 191-195) destaca algunas limitaciones de este marco legislativo con respecto las maestras: la creación de escuelas normales femeninas no es obligatoria; su formación se focaliza exclusivamente en las materias de la primera enseñanza -orientadas a proporcionar a las niñas una educación mínima pero necesaria para cumplir con el desempeño de su papel de esposa y madre-; la exigencia formativa es menor en cuanto a conocimientos, -la diferencia se aprecia en los art. 68 y 71<sup>186</sup>-, en consecuencia, su salario inferior<sup>187</sup>-

Pese a todo, y para dar cumplimiento a lo legislado en la Ley Moyano, a finales de febrero de 1858 se dan los primeros pasos para la organización de un centro específico de formación a través de la aprobación de las bases para el establecimiento de lo que será “la Escuela Normal de Maestras de Madrid (...) con carácter central del reino”<sup>188</sup>: estará bajo la vigilancia de la Junta de Damas de Honor y Mérito<sup>189</sup> -habían

---

(arts. 111 y 113. *Ibíd.*, p. 2). Muchas provincias tardarán en contar con un centro de estas características debido al escaso compromiso de las administraciones locales –motivado por el significativo desembolso que ello suponía- y a su pobre consideración de establecimientos necesarios para la dotación de un magisterio adecuadamente preparado.

<sup>186</sup> En el art. 68 (*Ibíd.*, p. 1) pueden verse las materias exigidas a los maestros de primera enseñanza elemental: Catecismo; Historia sagrada; Lectura; Caligrafía; Gramática; Aritmética; Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura; Geografía; Historia de España; Nociones de Agricultura; Principios de educación y métodos de enseñanza; Prácticas de enseñanza. Sobre el art. 71, ver nota 4.

<sup>187</sup> El art. 194 indica que las maestras tendrán de dotación una tercera parte menos de lo señalado a los Maestros en la escala del art. 191 (*Ibíd.*, p. 2).

<sup>188</sup> R.O. de 24 de febrero de 1858, mandando que hasta tanto no pueda dársele la organización más adecuada a su objeto, se establezca la Escuela Normal de Maestras de Madrid bajo las bases que se expresan. *Gaceta de Madrid*, núm. 64, de 5 de marzo de 1858, p. 12.

<sup>189</sup> Grupo de damas ilustradas pertenecientes a la aristocracia y alta burguesía madrileña, que estaban afiliadas a la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Se constituyeron en agosto de 1787

recomendado la creación de este establecimiento-; ocupará el edificio de la Escuela Lancasteriana de niñas<sup>190</sup>, agregándola además al establecimiento normalista para la realización de las prácticas de las futuras maestras; éstas tendrán entre 17 y 23 años en el momento del ingreso, debiendo acreditar buena salud y conducta moral y religiosa, además de probar mediante examen estar bien instruidas en las materias del programa de la enseñanza elemental de niñas.<sup>191</sup>

Transcurridas unas semanas, el 21 de marzo se procederá a la inauguración oficial en Madrid de la primera institución sostenida por el Estado destinada a atender a la formación inicial de las maestras bajo la denominación de Escuela Normal Central de Maestras<sup>192</sup> -en adelante ENCM-, aunque las clases no dieron comienzo hasta el 13 de abril de 1858 (Colmenar Orzaes, 1988, p. 137), en la calle Valverde, sede de la Escuela Lancasteriana de niñas, cuya directora era Ramona Aparicio Rodríguez<sup>193</sup>,

---

para “propagar la instrucción y la preparación profesional de la mujer, plasmándose sus primeros esfuerzos en la fundación de instituciones tales como las Escuelas Patrióticas, las Real Inclusa, la Asociación de Presas de la Galera, el Montepío de Madrid, etc.” (Colmenar Orzaes, 1988, p. 131). Cuando se abre la Normal Central de Maestras, la Junta de Damas va a ser la encargada de establecer la duración del curso académico, la distribución de las enseñanzas, los exámenes y todo lo relativo a los estudios, la disciplina y la administración económica (R.O. 24 de febrero de 1858, ya mencionada), hasta que en 1882 el estado asume el control del establecimiento (Melcón, 1992, pp. 231 y 235).

<sup>190</sup> Fundada en Madrid en 1819 a imitación de la de niños, que se había creado un año antes. Situada en la calle Preciados núm. 2, seguía el método propuesto por Bell y Lancaster según el cual el alumnado más aventajado instruía al resto bajo la supervisión de un docente. Su sostenimiento corría a cargo del Estado y de su supervisión se encargaba la Junta de Damas de Honor y Mérito de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Desde 1822, la directora de la Escuela Lancasteriana va a ser su exalumna, Ramona Aparicio. (Colmenar Orzaes, 1998, pp. 127-131 y 594).

<sup>191</sup> R.O. 24 de febrero de 1858, *Gaceta de Madrid* núm. 64, p. 12.

<sup>192</sup> Sobre pasa los límites de esta investigación el análisis detallado de su génesis y evolución histórica, que, por otra parte, ha realizado con mucha precisión Colmenar Orzaes (1988) para el periodo comprendido entre 1858 y 1914. De su investigación, extraemos numerosos datos para este apartado al coincidir con el paso de María Luisa por esta institución.

<sup>193</sup> Durante los años que fue cabeza visible del centro (1858-1881), compaginó sus funciones directivas con las docentes -tuvo a su cargo la enseñanza de Labores- y también con otros encargos como el de Rectora de la Escuela de Institutrices (Colmenar Orzaes, 1988, pp. 594-596). Su talante personal y su actitud pedagógica fue recogida por Concepción Saiz, alumna primero de la ENCM y posteriormente de la Escuela de Institutrices (Saiz, 2006, p. 74).



que también lo será de la ENCM, siguiendo lo estipulado en sus bases organizativas<sup>194</sup>. La supervisión del centro correrá a cargo de la Junta de Damas de Honor y Mérito.

Nos encontramos ante un establecimiento educativo que al igual que su homónimo masculino, el Estado le encarga “el reclutamiento y capacitación del profesorado que se necesitaba para abastecer las Escuelas Normales instaladas en provincias” (De Gabriel Fernández, 1994, p. 224). Por ello, se va a convertir en un “centro piloto que sirvió de prototipo y su plan de estudios se extendió a otras escuelas normales” (González Pérez, 2010, p. 135), cuya creación no se hizo totalmente efectiva hasta el Decreto de 9 de diciembre de 1868<sup>195</sup> según el cual cada provincia debía sostener una escuela de este tipo.<sup>196</sup>

El ingreso en la Normal Central estaba sujeto a un examen sobre las materias que formaban el programa de la enseñanza elemental. Una vez dentro, y durante los dos cursos que duraban los estudios, se continuaba con el desarrollo del programa de las materias de la enseñanza elemental y superior de niñas, dependiendo del grado al

---

A su fallecimiento en 1881, el Ministerio de Fomento anunció a oposición la plaza de profesora-directora mediante R.O. de 8 de junio de ese año; plaza a la que concurrieron varias candidatas -entre ellas Concepción Saiz, que además hace el relato de cómo transcurrió todo el proceso (2006, pp. 96-103), obteniendo la plaza Carmen Rojo Herráiz, que será la nueva directora desde enero de 1882.

<sup>194</sup> Según el punto 13 de la R.O. de 24 de febrero de 1858 (ver nota 188), la primera directora será elegida de este modo, aunque en lo sucesivo esta plaza será convocada por el Gobierno mediante oposición entre las maestras de Escuela Superior.

<sup>195</sup> Ministerio de Instrucción Pública Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1925). *Escuelas Normales de Maestros y Maestras. Estado actual de la enseñanza en España* (Madrid: Imp. de Sordomudos y de Ciegos, 1925, p. 31). El art. 187 de la Ley Moyano se limitaba a recomendarlas para mejorar la instrucción de las niñas, pero algunas provincias se habían adelantado a fundar y sostener estos centros de formación a mediados de siglo. Tal es el caso de Pamplona (1847); Logroño (1851); Álava, Cáceres y Zaragoza (1856); Cádiz, Segovia, Teruel y Guadalajara (1857). Posteriormente a la Ley Moyano, y en años sucesivos, lo harán Cuenca, Granada, Huesca, Madrid, Salamanca, Sevilla, Alicante, Oviedo, Ciudad Real, Murcia, Zamora, Barcelona, Córdoba, Pontevedra, La Coruña... (Flecha, 2010, p. 286; González Pérez, 2010, p. 136).

<sup>196</sup> Decreto de 9 de diciembre de 1868, disponiendo que cada provincia sostenga una Escuela normal de Maestros y otra de Maestras y un Inspector facultativo de primera enseñanza en la forma en que se prescribe. *Gaceta de Madrid* núm. 347, de 12 de diciembre de 1868, pp. 1-2.

que optasen las futuras maestras, al que se añadían principios de educación y métodos de enseñanza (Melcón, 1992, p. 232). Al finalizar el segundo y el tercer curso, se realizaba un examen de reválida para la obtención del título de maestra elemental o superior, dependiendo del curso del que se examinaban.

Durante años la ENCM desarrolló su cometido con este bajo nivel cultural y pedagógico, proporcionando por tanto una preparación profesional muy limitada e “inferior a la de los maestros, porque la mayor parte del horario escolar lo ocupaba la enseñanza de las labores” (González Pérez, 2010, p. 136). Sufrió, además, en opinión de Solé Romeo (1990, p. 140) “una peligrosa comparación formativa” cuando se inaugura la Escuela de Institutrices<sup>197</sup> en diciembre de 1869, con la que va a compartir local, directora y objetivos: preparación para la enseñanza, aunque en el caso de las Institutrices, de carácter privado.

Los años pasan y los gobiernos se van sucediendo sin afrontar la formación de las maestras con la seriedad que el tema merece, hasta que bajo el ministerio de José Luis Alvareda<sup>198</sup> se van a aprobar en 1881 una serie de medidas<sup>199</sup> que denotan alguna preocupación por la educación de aquellas que quieran dedicarse al magisterio. Todas estas medidas van a contribuir a una mejora importante en la trayectoria pedagógica del establecimiento normalista; mejora que va a culminar en

---

<sup>197</sup> Colmenar Orzaes (1988) puntualiza que el currículum de la Escuela de Institutrices estaba enfocado a los estudios de la segunda enseñanza, superando ampliamente a nivel cuantitativo y cualitativamente las enseñanzas que recibían las maestras a través de materias como Física y Química, Historia Natural, Cosmografía, Historia Universal, Historia de la Literatura española, Bellas Artes, Facultades del alma y Deberes y obligaciones de la Mujer” (p. 106).

<sup>198</sup> Con su llegada al Ministerio de Fomento, se van a emprender toda “una serie de reformas de clara inspiración institucionista -creación del Museo Pedagógico, reforma de escuelas de párvulos y reforma de la ENCM- que dieron un impulso vigoroso a la instrucción primaria y a la educación de la mujer” (Scanlon, 1987, p. 198).

<sup>199</sup> Estas medidas van a conceder unidad al plan de estudios de la ENCM y son: R.O. de 8 de junio de 1881, reformando la enseñanza de la ENCM (*Gaceta de Madrid*, núm. 170, de 19 de junio de 1881, p. 800); R.O. de 17 de junio de 1881, disponiendo se observe en las Escuelas Normales de Maestras lo prevenido en la regla primera de la R.O. de 8 del corriente mes para la Normal Central (*Gaceta de Madrid*, núm. 178, de 27 de junio de 1881, p. 883); R.O. 25 de junio de 1881, dictando las reglas a que deben sujetarse las que aspiren con estudios privados a los títulos de Maestras de primera enseñanza elemental y superior (*Gaceta de Madrid*, núm. 187, de 6 de julio de 1881, p. 48).

una reforma en profundidad en 1882 -la primera desde su creación<sup>200</sup>-, dándole una nueva orientación al centro, calificado de “anquilosado” por Scanlon (1987, p. 198) pues cuenta con un local inadecuado, un material pedagógico pobre y unos métodos anticuados.

El R.D. de 13 de agosto y la R.O. de 27 de agosto de 1882 <sup>201</sup> traen nuevas bases para la ENCM, cuyos aspectos más destacables son: aumento de la duración de los estudios a cuatro años -dos cursos para obtener el título de maestra elemental, uno más para el superior, y uno más para obtener el título de maestra normal<sup>202</sup>-; la ampliación del programa de estudios –equiparándola en gran medida al cursado en la Escuela de Institutrices al introducir algunas materias que figuraban en su Plan de Estudios-; la introducción del sistema cíclico de enseñanza; establecimiento de un sistema de medio internado; limitación del número de alumnas; supresión de exámenes; implantación de un profesorado mixto; implementación de gran número de medios auxiliares -biblioteca, distintos gabinetes y colección de materiales para el desarrollo de algunas materias así como un museo escolar-<sup>203</sup>. A juicio de Melcón (1992, pp. 232 y 234), todas las medidas vienen a mostrar el interés del partido liberal -promotor de la mayoría de las reformas durante la segunda mitad del XIX y parte del

---

<sup>200</sup> Desde su creación hasta los primeros años del siglo XX en que María Luisa se va a convertir en alumna, va a ser sucesivamente reorganizada al ritmo de los cambios de turno político en el poder - partido liberal o conservador-, comenzando en 1882 pero también en 1884, 1887, 1889, y desde 1898 en adelante, al compás de las reformas generales decretadas para las Escuelas Normales repartidas por las distintas provincias. Tantas reformas y contrarreformas llevan a Colmenar Orzaes (1988, p. 420) a utilizar el calificativo de “zarandeadas” cuando alude a la existencia y desarrollo de estos centros de formación femeninos.

<sup>201</sup> R.D. de 13 de agosto de 1882, introduciendo reformas y aumento de asignaturas en la ENCM (*Gaceta de Madrid*, núm. 230, de 18 de agosto de 1882, p. 538). R.O. de 27 de agosto de 1882, aprobando el reglamento para el régimen de la ENCM (*Gaceta de Madrid*, núm. 241, de 29 de agosto de 1882, pp. 629-630 y núm. 242, de 30 de agosto de 1882, pp. 640-641).

<sup>202</sup> Este título se crea en este momento, ofreciendo así una nueva salida profesional para las maestras al permitir su acceso al profesorado de las Escuelas Normales femeninas (Melcón, 1992, pp. 233-234)

<sup>203</sup> Torres Campos, profesor de la Sección de Letras en la ENCM y también en la AEM, recoge las novedades más importantes de esta reorganización (Rafael Torres Campos, 1884, cit. en Colmenar Orzaes, 1988, p. 219-224). Estas novedades también pueden verse en el R.D. de 13 de agosto y la R.O. de 27 de agosto de 1882 (ver nota 201).

XX<sup>204</sup>- por mejorar la formación del profesorado y el desarrollo de la educación femenina como base de la renovación educativa del país, siguiendo las ideas de la ILE.

Por su parte, Scanlon (1987) defiende que

las reformas de Albareda representan un avance muy importante en el concepto de lo que debería ser la cultura femenina y cuáles eran las responsabilidades del Estado en relación con ésta [y]. Plantearon por primera vez la cuestión del derecho de la mujer a una instrucción superior y profesional (...) que ensanchara sus horizontes culturales y la preparase para ocupar un lugar en el mundo del trabajo (p. 199).

Todos estos cambios en pro de la orientación del centro y, por tanto, de la preparación de las futuras maestras, conllevan a que desde esta fecha la ENCM “es considerada como uno de los centros de enseñanza para la mujer de mayor importancia en el país” (Colmenar Orzaes, 1988, p. 584); una afirmación que se complementa con las palabras de Concepción Saiz, testigo de esos años:

La Escuela Normal Central hizo, en un cuarto de siglo, la labor casi milagrosa de transformar a la mujer española, de ser pasivo, destinado (fuera de la función de maternidad) a convertirse en peso muerto de la sociedad, en un ser inteligente, activo, apto para bastarse a sí mismo y aún para servir a otros de sostén fuerte y abnegado. (Sáiz Otero, 2006, p. 130)

Sin embargo, el conservador Alejandro Pidal y Mon -predecesor del ministro Alvareda- hará una nueva reorganización en 1884<sup>205</sup>, deshaciendo lo heredado al suprimir el grado normal, disminuyendo, por tanto, la duración de los estudios y de materias -regreso a un concepto muy limitado de la cultura femenina- aunque se apuesta por una dotación de profesorado exclusivamente femenino; apuesta motivada, en opinión de Scanlon (1987) por “el deseo de quitar de la Escuela la

---

<sup>204</sup> El recorrido por la legislación educativa aprobada desde mediados del siglo XIX para la ENCM y también para las Normales femeninas y viceversa, demuestra las diferencias conceptuales entre el partido liberal -defensor de las ideas krausistas e institucionistas en relación con la instrucción femenina- y el partido conservador -defensor de una educación basada en los valores sociales tradicionales-. Sin embargo, con sus propuestas y en un entorno sociocultural también enfrentado, Solé Romeo (1990) sostiene que “entre unos y otros, con avances y retrocesos, posibilitaron, sin embargo, el despegue de la mujer española” (p. 174).

<sup>205</sup> R.D. de 3 de septiembre de 1884, organizando las enseñanzas de la ENCM. *Gaceta de Madrid* núm. 251, de 7 de septiembre de 1884, pp. 803-804.

influencia institucionista representada por (...) Rafael Torres Campos y Blas Lázaro Ibiza” (p. 200).

Desde finales de 1885 hasta 1898, la política educativa fue desempeñada mayoritariamente por ministros liberales. Carlos Navarro Rodrigo, va a revocar en 1887<sup>206</sup> la mayoría de las disposiciones anteriores para volver a la renovación profesional emprendida en 1882. Sin embargo, esta nueva reforma tuvo un recorrido corto debido al regreso al poder del partido conservador quien, a través del ministro J. José Álvarez Acuña, anula en 1889 varias disposiciones de su predecesor.

En este periodo tuvo lugar un acontecimiento importante para la instrucción femenina. Nos referimos al Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, donde se denunció la situación en la que se encontraban las Escuelas Normales. Las conclusiones sobre el tema se convirtieron en argumentos para defender la urgente necesidad de acometer una reforma, que llegó en plena crisis política y económica ocasionada por la pérdida colonial. El ministro liberal Germán Gamazo va a ser el encargado de acometer una reorganización en septiembre de 1898<sup>207</sup> que va a afectar a las Escuelas Normales en general -se pretende equiparar los estudios de maestra con los de maestro<sup>208</sup>, lo que va a suponer un importante avance pedagógico y social- y también a la ENCM, reconociendo su existencia en la capital (art. 1), otorgándole de nuevo el grado normal además del elemental y superior como en las demás normales de provincia (art. 7) y una orientación doméstica en sus enseñanzas al incrementar en número de horas dedicadas a labores en el grado elemental a través de corte de prendas y labores (art 17 y 18).

Pero una vez más, los continuos cambios de la política española y la precariedad económica provocaron que la reforma del ministro Gamazo tuviese una vida efímera.

---

<sup>206</sup> R.D. 11 de agosto de 1887, reorganizando la Escuela Normal central de Maestras. *Gaceta de Madrid* núm. 230, de 18 de agosto de 1887, pp. 513-514.

<sup>207</sup> R.D. de 23 de septiembre de 1898, reformando las Escuelas Normales en la forma que se expresa (*Gaceta de Madrid*, núm. 268, de 25 de septiembre de 1898, pp. 1251-1257).

<sup>208</sup> González Pérez (2010, p. 138) opina que tal equiparación no se consiguió porque las labores continuaron teniendo mucho protagonismo curricular en detrimento de los conocimientos científicos, literarios y pedagógicos que sí tenían los maestros en su formación. Pese a esto, hay que destacar la mejora en la formación de los maestros y de los centros de formación, provocando que por primera vez aumente el número de maestras tituladas frente al de maestros (De Gabriel Fernández, 2014).

Y así, al comenzar el siglo XX se van a producir nuevas reorganizaciones siguiendo los avatares políticos, buscando la consolidación profesional y el dejar atrás una etapa de desidia y abandono. Estas reorganizaciones van a suponer avances y retrocesos con la preocupación puesta en la instrucción primaria y el estado del magisterio, buscando la mejora de las instituciones de formación. En este sentido, el plan Gamazo fue reformado en 1900 por el ministro conservador García Alix<sup>209</sup> que está al frente del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Un año después, el ministro Álvaro Figueroa Torres -conde de Romanones- decretaba en agosto de 1901 la integración de las Escuelas Normales en los Institutos generales y técnicos<sup>210</sup>, lo que suponía rebajar la categoría de las Escuelas Normales al quedar integradas en los estudios de enseñanza media, aunque con un amplio plan de estudios: igual para ambos sexos en cuanto a contenidos y extensión, aunque con clases extra de corte y labores para las mujeres (art. 27).

Sin embargo, estando al frente del ministerio el conservador Gabino Bugallal Araújo, los estudios de magisterio retornan a las Escuelas Normales. A punto de comenzar un nuevo curso escolar, un R.D. de finales de septiembre lleva su firma, estableciendo que

los estudios de Magisterio elemental se cursarán en las Escuelas Superiores de Maestros y Maestras de las capitales de provincia en que se hallen establecidas; y donde éstas no existan, continuarán los estudios del grado elemental de Maestros en los Institutos, conservando las Escuelas elementales de Maestras su unidad orgánica con independencia del Instituto.<sup>211</sup>

Esta nueva reorganización va a ser la que afecte a María Luisa cuando se matricule como alumna oficial para realizar el grado elemental en el curso 1905-1906<sup>212</sup>; y se va

---

<sup>209</sup> R.D. de 6 de julio de 1900, modificando la actual organización de las Escuelas Normales y de la Inspección de primera enseñanza (*Gaceta de Madrid*, núm. 189, de 8 de julio de 1901, pp. 113-115).

<sup>210</sup> R.D. de 17 de agosto de 1901, reformando los estudios de segunda enseñanza y las enseñanzas técnicas del Magisterio, Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes Industriales (*Gaceta de Madrid*, núm. 231, de 19 de agosto de 1901, pp. 790-795).

<sup>211</sup> Art. 1 del R.D. de 23 de septiembre de 1903, reorganizando los estudios del Magisterio y restablecimiento de las Escuelas Normales. *Gaceta de Madrid* núm. 636, de 30 de septiembre de 1903, p. 725.

<sup>212</sup> AGUCM. Expediente de Maestra de Primera Enseñanza, grado elemental.

a mantener en vigor hasta 1914, fecha clave en la formación del magisterio primario debido a las importantes innovaciones que aportó el Plan de Estudios de ese año firmado por el ministro liberal e institucionista Francisco Bergamín<sup>213</sup>, destacando sobre todo la concesión de un título único de maestro al finalizar los estudios igualando, por tanto, la formación masculina y femenina.

No consta que María Luisa hiciese examen de ingreso<sup>214</sup> en la ENCM. El motivo puede estar relacionado con lo que establece el art. 30 del Reglamento de exámenes de 1901, donde se dispone que “se dispensará del examen de ingreso en los Institutos, Escuelas Normales, de Veterinaria y de Comercio a los que poseyendo un título académico aspiren a poseer otro”.<sup>215</sup>

Con 21 años -cumple con la edad reglamentaria exigida<sup>216</sup>-, solicita el 31 de agosto de 1906 a la directora de la ENCM “ser admitida a examen de las asignaturas que conforman el primer curso elemental a cuyo efecto acompaña certificación de las asignaturas aprobadas en Instituto de Segunda enseñanza”<sup>217</sup>. El mismo día, paga los derechos de matrícula, como alumna oficial, para examinarse en convocatoria extraordinaria de “todas las [asignaturas] de 1º menos Geografía e Historia y

---

<sup>213</sup> R.D. de 30 de agosto de 1914, sobre reorganización de la Escuelas Normales (Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre, 1986, p. 167).

<sup>214</sup> El art. 3 del Plan de Estudios de 1903 dispone que para ingresar en la carrera del Magisterio será necesario aprobar el examen de ingreso que determina el Reglamento de exámenes de 1901 (R.D. de 23 de septiembre de 1903, p. 725); examen que consta de tres ejercicios -escrito, oral y práctico- y que calificará un jurado independiente con una única nota como resultado de los tres ejercicios (Art. 2 del R.D. de 10 de mayo de 1901, aprobando el reglamento de exámenes y grados en las Universidades, Institutos, Escuelas Normales, de Veterinaria y de Comercio. *Gaceta de Madrid* núm. 135, de 15 de mayo de 1901, p. 617).

<sup>215</sup> *Ibíd.*, p. 618. Hay que recordar que María Luisa había aprobado la segunda enseñanza en la AEM en 1901 (ver apartado correspondiente).

<sup>216</sup> Art. 3 del R.D. de 23 de septiembre de 1903 fija los catorce años cumplidos para las aspirantes a ingresar en los estudios de magisterio.

<sup>217</sup> AGUCM. Relación nominal de expedientes de alumnas, curso 1904-1905 al 1909-1910, sig. 66/00-0132: expediente personal de M<sup>a</sup> Luisa Navarro y Margati.

Religión”<sup>218</sup>. Esta exclusión en las materias se debe a lo legislado en el art. 9 del Plan de Estudios de 1903, según el cual aquellas que hayan sido aprobadas en los Institutos generales y técnicos para el Bachillerato, serán de abono en las Escuelas Normales.

Carmen Rojo<sup>219</sup> -directora de la Normal mientras María Luisa es alumna- accede a su solicitud y en los días siguientes comienzan los exámenes en su sede de la calle del Barco núm. 24<sup>220</sup>. El primero será el de Labores, que tuvo lugar el día 6 de septiembre, donde va a ser juzgada por tres profesoras que Colmenar Orzaes (1988) incluye dentro de la categoría de “destacadas” (pp. 594-651)<sup>221</sup> debido a su formación,

---

<sup>218</sup> *Ibíd.* Las materias del primer año, según el Plan de Estudios de 1903, son: Religión e Historia Sagrada; Gramática castellana con ejercicios de lectura y escritura (primer curso); Nociones de Pedagogía; Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría; Nociones de Geografía e Historia; Dibujo; Prácticas de enseñanza y Labores (art. 4 del R.D. de 24 de septiembre de 1903, p. 725).

<sup>219</sup> Carmen Rojo Herráiz -ex alumna de la ENCM además de institutriz- fue la segunda directora de la ENCM durante más treinta años -sucedió a Ramona Aparicio Rodríguez (ver nota 193)-. Tanto su hoja de servicios como su currículo muestran, en opinión de Colmenar (1988, pp. 596-603), una buena preparación profesional para el desempeño de la dirección -lo ocupó durante más de treinta y cinco años- y para el encargo de la materia de Pedagogía, además de una intensa actividad dentro y fuera de la Escuela, que representó de manera muy eficaz ante distintos organismos de la administración educativa y en certámenes y congresos pedagógicos. A su jubilación, su puesto fue ocupado por M<sup>a</sup> Encarnación de la Rigada Ramón.

<sup>220</sup> Desde octubre de 1883 este fue el domicilio de la ENCM. El local ofrecía en ese momento buenas condiciones higiénicas y pedagógicas para llevar adelante las innovaciones propuestas por el ministro Albareda en la década de los años ochenta del siglo XIX. Sin embargo, al iniciarse el siglo XX Colmenar (1988, pp. 503-508) destaca las malas condiciones del local por no reunir los requisitos de habitabilidad pese a algunas obras de mejora y a las continuas peticiones del Claustro a los diferentes ministros de Instrucción Pública para buscar otro local más adecuado. Sin embargo, el centro continuó en esta sede hasta los años 30 en que la administración concedió el traslado al Paseo de la Castellana, a unas dependencias que hasta esa fecha habían sido sede del CN de S y C, en el que por entonces ejercía María Luisa.

<sup>221</sup> En estas páginas Colmenar Orzaes (1988) destaca personalidades relevantes -la mayoría mujeres- que aportaron su tarea docente al centro normalista femenino desde su inauguración hasta 1914 a través de su preparación profesional y su tarea y producción pedagógica y científica. Señala en primer lugar a las primeras directoras, Ramona Aparicio Rodríguez y Carmen Rojo Herráiz. A continuación, se refiere al profesorado: Pedro Alcántara García, Consuelo Calderón Pérez del Camino, M<sup>a</sup> de las Nieves Guibelalde y Marcos Negrete, Rafael Torres Campos, Blas Lázaro Ibiza, Matilde Lorenzo González,



a su participación en órganos oficiales educativos, actos socioculturales y científico-pedagógicos representando a la Escuela. Se trata de Nieves Guibelalde<sup>222</sup>, Matilde Lorenzo<sup>223</sup> y Asunción Rincón<sup>224</sup>, que la van a calificar con suspenso<sup>225</sup>. En los días siguientes se examinará de Prácticas de enseñanza, calificada por Asunción Rincón con el resultado de aprobado<sup>226</sup>; Pedagogía con sobresaliente por Carmen Rojo, Laureano Rodríguez y Asunción Rincón<sup>227</sup>; Aritmética y Geometría con

---

Josefa Barrera Camús, Concepción Sáiz Otero, Adela Riquelme O'Anley, Concepción Montejo Ortiz, Clementina Rangel Ortiz, M<sup>a</sup> Encarnación de la Rigada y Ramón, Asunción Rincón Lazcano, Carmen de Burgos Seguí, Dolores Cebrián Fernández-Villegas y Rosario Lacy Palacio.

<sup>222</sup> M<sup>a</sup> de las Nieves Guibelalde y Marcos Negrete -ex alumna de la Escuela-, ingresó como auxiliar en 1875 para encargarse de varias materias hasta que en 1898 fue nombrada profesora numeraria. Desde esa fecha fue asignada a la Sección de Labores hasta su jubilación en agosto de 1925 (Colmenar Orzaes, 1988, pp. 610-612).

<sup>223</sup> Matilde Lorenzo González, profesora de Dibujo y de otras materias relacionadas con el mismo desde su ingreso en la Escuela en 1879 hasta su fallecimiento en 1925. Poseía una sólida preparación profesional en la especialidad de su materia -la completó con los estudios de maestra superior-, tal como acreditan los méritos y premios obtenidos tanto a nivel personal como a través de sus alumnas (Colmenar Orzaes, pp. 618-622).

<sup>224</sup> Asunción Rincón Lazcano, exalumna y maestra regente de la Escuela Práctica graduada -aneja a la Normal- desde 1903 hasta 1948. Según Colmenar Orzaes (1988, pp. 641-645) ocupó además otros cargos administrativos y destacó por la concesión de varias distinciones por sus méritos y por la organización de distintas obras circunvescolares -cantinas, colonias, bibliotecas...-.

<sup>225</sup> AGUCM, sig. 66/00-0132: Acta de exámenes extraordinarios de la asignatura de Labores del 6 de septiembre de 1906.

<sup>226</sup> AGUCM, sig. 66/00-0132): Acta de exámenes extraordinarios de la asignatura de Prácticas de Enseñanza del 10 de septiembre de 1906.

<sup>227</sup> Acta de exámenes extraordinarios de la asignatura de Pedagogía del 12 de septiembre de 1906 (Ibíd.)

sobresaliente<sup>228</sup> por Carmen Rojo, María de la Rigada<sup>229</sup> y Soledad Rodríguez<sup>230</sup>; y Gramática castellana con aprobado<sup>231</sup> por Concepción Saiz<sup>232</sup>, Clementina Rangel<sup>233</sup> y Mercedes Sardá<sup>234</sup>.

---

<sup>228</sup> Acta de exámenes extraordinarios de la asignatura de Aritmética y Geometría del 18 de septiembre de 1906 (Ibíd.)

<sup>229</sup> M<sup>a</sup> Encarnación de la Rigada y Ramón, exalumna (1890) e institutriz (1896), era profesora numeraria de la Sección de Ciencias desde 1901, encargándose de las materias de Aritmética, Álgebra y Geometría en los dos grados desde el curso 1903-1904. A la vista de su extensa relación de méritos, Colmenar Orzaes (1988, pp. 636-637) afirma que destaca entre el profesorado del centro como una de las mejores preparadas cultural y profesionalmente, que, además -y en paralelo- desplegó un destacable trabajo periodístico a través de la prensa pedagógica profesional de la época. Fue directora desde 1917 -sucedió a Carmen Rojo- hasta 1922.

<sup>230</sup> Soledad Rodríguez Oller, profesora auxiliar de la Sección de Ciencias y secretaria de la ENCM desde 1902 (Ibíd., pp. 757-759).

<sup>231</sup> AGUCM, sig. 66/00-0132: Acta de exámenes extraordinarios de la asignatura de Gramática castellana del 20 de septiembre de 1906.

<sup>232</sup> Concepción Sáiz Otero fue profesora de la Sección de Letras desde 1898 hasta 1909, en que pasó a la ESM. Se encargó de Gramática y Lengua castellana en todos los cursos y grados (Colmenar Orzaes, 1988, pp. 627-628). Su sólida formación académica y su desempeño profesional pueden seguirse a través de su testimonio (Sáiz Otero, 2006), siendo además testigo de una época en la que colaboró a elevar el nivel cultural femenino a través de la docencia, de intervenciones públicas y de la prensa escrita (Colmenar Orzaes, 2006, p. 11).

<sup>233</sup> Clementina Rangel Ortiz fue profesora de idiomas -especialmente Francés- desde 1899 hasta 1921 en que se jubiló. Poseía el título de Maestra Normal, lo que provocó que formase parte de distintos tribunales de exámenes de las distintas secciones de la Escuela (Colmenar Orzaes, 1988, pp. 635-636).

<sup>234</sup> Mercedes Sardá Uribarri fue profesora numeraria de la Sección de Letras desde 1896 hasta 1909 -pasó a la ESM- (Ibíd., p. 661). Alumna de la AEM -fue discípula de María Goyri y María Lejárraga-, estudió Magisterio y Filosofía y Letras -asistió a las clases de Nicolás Salmerón y Francisco Giner- (Jiménez-Landi, 1996c, p. 577).

Con estos resultados, afronta el segundo año del grado elemental, matriculándose en todas las materias que lo conforman<sup>235</sup>, siguiendo el art. 4 del Plan de Estudios de 1903. El curso debió de desenvolverse con normalidad y los aprendizajes adquiridos debieron ser provechosos, teniendo en cuenta además que el profesorado en esos años gozaba de una gran prestigio profesional en relación a su preparación académica y a su producción científica en el campo de la Pedagogía -es el caso, por ejemplo de Concepción Sáiz Otero, Magdalena Fuentes, M<sup>a</sup> Encarnación de la Rigada y Carmen de Burgos-, y a su visibilidad por la representación de la Escuela en diferentes actos y certámenes científico-pedagógicos nacionales e internaciones (Colmenar Orzaes, 1988, pp. 508, 584-585).

El 10 de mayo de 1907 María Luisa se dirige a la directora porque quiere “dar validez académica” a las materias del 2º curso y también a las Labores del 1º que tiene suspensa<sup>236</sup>. A partir de este momento se pierde el rastro académico de María Luisa en la ENCM. Por la documentación localizada<sup>237</sup> sabemos que se examinó de seis asignaturas -no tenemos constancia de cuáles ni de lo que ocurrió con Labores del primer año-, en las que resultó aprobada menos en Geografía e Historia.<sup>238</sup>

Lo que sí sabemos es que María Luisa va a continuar su formación en la Escuela Normal Superior de Maestras de Guadalajara<sup>239</sup> en el curso 1906/1907,

---

<sup>235</sup> AGUCM, sig. 66/00-0132: “Impreso de matrícula de la Escuela Normal Central de Maestras. Enseñanza oficial en estudios para maestra de primera enseñanza, curso 1906 a 1907, de D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro Margati”. Este impreso no tiene fecha.

<sup>236</sup> “Solicitud de María Luisa Navarro y Margati a la Directora de la Escuela Normal Central de Maestras el 10 de mayo de 1907, pidiendo concederle examen de las asignaturas que componen el 2º curso elemental y la de Labores de 1º” (Ibíd.).

<sup>237</sup> AGA. Sección Educación y Ciencia, caja 19.450, sig. 8243/24: “Expediente Académico de maestra de 1ª enseñanza superior de María Luisa Navarro Margati”.

<sup>238</sup> “Instancia de Enrique Navarro Cañizares al Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 13 de julio de 1907, sobre traslado de hoja de estudios y matrícula a la Escuela Normal de Maestras de Guadalajara” (Ibíd.)

<sup>239</sup> Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre (1986) han reconstruido todo lo relativo a la formación de maestros y maestras en la capital alcarreña desde la creación de la primera institución destinada a este fin en el siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX. Es por ello por lo que sus

examinándose en convocatoria extraordinaria de cinco materias del primer año del grado Superior, pertenecientes al Plan de Estudios de 1903.<sup>240</sup>

El centro femenino alcarreño había comenzado a funcionar en octubre de 1857<sup>241</sup> como Escuela Elemental y como una prolongación de la Escuela Normal de maestros<sup>242</sup>, que ya existía con carácter de Superior desde 1842. Estaba ubicada en el ex convento de San Juan de Dios, sede también de la Normal masculina y de la escuela donde se realizaban las prácticas.

La actividad del centro femenino desde su puesta en marcha estuvo marcada por muchas dificultades. Sin embargo, en los años finiseculares varias circunstancias contribuyeron a su auge y revitalización, como por ejemplo el hecho de pasar a Escuela Superior en 1892 -en realidad no se produjo ningún cambio a nivel curricular ni claustral- y en los últimos años del siglo, contar con un nuevo local con mejores condiciones espaciales y la incorporación de varias docentes<sup>243</sup>, son circunstancias

---

aportaciones se van a convertir en la única referencia citada que nos va a permitir acercarnos a la institución normalista en la que María Luisa se va a graduar como maestra superior.

<sup>240</sup> Este Plan dispone en su art. 5 que el grado superior se cursa en dos años. Para el primero, se cursarán Religión y Moral, Estudios superiores de Pedagogía, Francés, Aritmética y Álgebra, Geometría, Lengua castellana, Caligrafía, Música, Prácticas de enseñanza y Labores. En el segundo año, además de continuar con Lengua castellana, Francés, Aritmética y Álgebra, Geometría, Música, Prácticas de enseñanza y Labores, se añaden Historia de la Pedagogía, Geografía e Historia Universal, Ciencias físicas y naturales y Dibujo (R.D. de 24 de septiembre de 1903, ordenando la reorganización de los estudios del Magisterio y restablecimiento de las Escuelas Normales. *Gaceta de Instrucción Pública* núm. 636, de 30 de septiembre de 1903, pp. 725-726).

<sup>241</sup> Según documentan Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre (1986, p. 87), sus inicios se remontan al 21 de agosto de 1857 con la aprobación de su Reglamento provisional, anticipándose así a la promulgación de la ley Moyano y, por tanto, al cumplimiento de su art. 114. De esta forma, Guadalajara fue “una de las pioneras en el establecimiento de una institución específica para la formación del Magisterio femenino, al igual que se había adelantado a casi todas las demás capitales españolas en la creación del centro masculino”.

<sup>242</sup> Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre (1986, p. 91) indican que, aunque la supervisión e inspección del establecimiento femenino corría a cargo de la Diputación Provincial y de la Comisión de Instrucción Pública, el director de la Normal masculina ejercía el control directo sobre la Normal femenina, juntamente con la profesora del colegio de niñas donde se realizaban las prácticas.

<sup>243</sup> Hasta la fecha, la Normal femenina había tenido escasez de docentes femeninos puesto que el profesorado provenía de la homónima masculina, y prácticamente hasta finales del siglo XIX, cada

que contribuyeron a su revitalización. Así, al iniciarse el siglo XX, el centro se va consolidando entre la población arriacense, para adentrarse en lo que Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre (1986) califican de “etapa de desarrollo” - comprendida entre 1905-1914-; etapa caracterizada por un

lento despegue, conociendo en estos años una etapa de esplendor e introduciéndose poco a poco en la vida local y en los órganos de gestión educativa, hasta erigirse en propulsora de algunas de las innovaciones pedagógicas implantadas en Guadalajara durante este periodo de tiempo (p. 139).

En este contexto llega María Luisa a Guadalajara, a una institución localizada desde 1896 en una casa situada en la calle Barrionuevo Baja núm. 12 y cuando desde el curso 1905-1906 se ha hecho efectivo el paso de Escuela Elemental a Superior, con la consecuencia directa de la ampliación del claustro con varias profesoras numerarias y numerosas auxiliares que van a asumir las tareas docentes que conllevan la nueva categoría<sup>244</sup>.

El 13 de julio de 1907, Enrique Navarro Cañizares presenta una instancia a Subsecretaría del MIP y BA, solicitando el traslado de expediente de su hija de la ENCM a la Escuela Normal de Maestras de Guadalajara<sup>245</sup> para que pueda continuar su formación de maestra. En ella manifiesta que María Luisa se ha examinado de todas las asignaturas del segundo año del Grado Elemental, superándolas todas menos Geografía e Historia de España, que acredita haber aprobado en un

---

nombramiento en la institución masculina, pasaba a dar clase en el centro femenino (Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre, 1986, p. 92).

<sup>244</sup> Después de que la Diputación Provincial presentase una instancia a petición de la sociedad arriacense el 21 de abril de 1904 solicitando pasar a la categoría de Superior, el Ministerio accedió a la petición por R.D. de 16 de junio de 1905 y R.O. de 31 de agosto del mismo año (Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre, 1986, pp. 139-140). Una relación con algunos de los nombramientos femeninos y la docencia a desempeñar puede verse en las pp. 140-146.

<sup>245</sup> “Instancia de Enrique Navarro Cañizares al Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 13 de julio de 1907, sobre traslado de hoja de estudios y matrícula a la Escuela Normal de Maestras de Guadalajara” (AGA. Expediente Académico de maestra de primera enseñanza superior de María Luisa Navarro Margati). Con esta solicitud, y desde esta fecha, se inicia en el Negociado de Escuelas Normales de la Subsecretaría del Ministerio un expediente de traslado de matrícula, compuesto por distintos documentos cruzados entre Enrique Navarro Cañizares, la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y la directora de la ENCM, finalizando el 17 de agosto en que se accede a la petición de D. Enrique.

establecimiento de Segunda enseñanza por lo que sostiene que debería serle convalidada de acuerdo con la legislación vigente.<sup>246</sup>

Los motivos del traslado están relacionados, según argumenta D. Enrique, con un cambio de residencia a la capital alcarreña<sup>247</sup> “de un modo estable, a casa de unos parientes suyos, los Sres. de Jaime, que residen en Guadalajara de un modo estable también por ser el jefe de aquella familia profesor del Colegio de Huérfanos de la Guerra”.<sup>248</sup>

Recibida la solicitud en la Subsecretaría del Ministerio, trasladan el asunto a la ENCM. Carmen Rojo, como directora y responsable de informar sobre el tema, no considera en primera instancia que deba concederse el traslado. Se ampara para ello en la legislación<sup>249</sup>, además de hacer algunas precisiones:

Es de notar el número de traslados de matrícula en la Escuela Normal de Maestras de Guadalajara, con la extraña coincidencia de que sólo necesitan cambiar de residencia las familias de las alumnas suspensas, con la particularidad de que dicho cambio se verifica en los meses de junio y septiembre. (...).

---

<sup>246</sup> La disposición legislativa a la que Enrique Navarro hace referencia es la R.O. de 20 de abril de 1906, resolviendo que las asignaturas aprobadas en los Institutos generales y técnicos para el Bachillerato sean de abono en las Escuelas Normales para la carrera del Magisterio. *Gaceta de Madrid* núm. 127, de 7 de mayo de 1906, p. 498. Como queda visto en el capítulo 1, María Luisa comenzó los estudios de Segunda enseñanza en el Instituto Provincial de Cádiz.

<sup>247</sup> En el PMH de 1905 (AVM, tomo 385, hoja núm. 137521) aparecen inscritos en el domiciliar familiar de la calle San Bernardino núm. 22, 1º, el matrimonio Navarro Margati y sus seis hijos, además de dos sirvientas. En la parte inferior de la hoja del padrón hay una anotación que dice: “En 5 de Agosto de 1907 se declaran baja por trasladar su residencia los ocho primeros a Guadalajara”; es decir, el matrimonio y sus hijos.

<sup>248</sup> “Instancia de Enrique Navarro Cañizares al Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 13 de julio de 1907, sobre traslado de hoja de estudios y matrícula a la Escuela Normal de Maestras de Guadalajara” (AGA).

<sup>249</sup> R.O. de 26 de agosto de 1903, relativa al traslado de matrículas de unos a otros establecimientos docentes (*Gaceta de Madrid* núm. 241, de 29 de agosto de 1903, pp. 2117-2118) y R.O. de 23 de septiembre de 1904, disponiendo que la concesión de traslaciones de expedientes y de matrículas se ajuste a lo preceptuado en el Real decreto [Real orden] de 26 de agosto de 1903 (*Gaceta de Madrid* núm. 269, de 27 de septiembre de 1904, p. 1075).

También hay que notar el extraordinario número de alumnas libres que se examinan en Guadalajara, capital de no mucho vecindario.<sup>250</sup>

De las palabras de la directora parece desprenderse cierta sospecha de fraude en el traslado pedido, algo que además parecía ser práctica habitual, tal como se advierte en el Preámbulo de la R.O. de 26 de agosto de 1903, al denunciar el abuso por parte del alumnado al solicitar traslados de matrícula de un centro a otro sin más argumentos que el deseo de acabar cuanto antes su formación, buscando para ello centros y profesorado más benévolo para sus fines<sup>251</sup>. Por ello en su art. 4º se establece que

sólo se considerarán como justas causas para la concesión del traslado de la matrícula de alumnos oficiales y libres, el cambio de residencia de la familia del alumno, cuando traslade su domicilio de una manera definitiva de una a otra población, y el cambio de residencia del alumno mismo, cuando sea ocasionado por el cargo o profesión que ejerza y en virtud de orden superior”.<sup>252</sup>

Como hemos visto, a través de las palabras de D. Enrique y de los datos del Padrón Municipal de 1905, María Luisa cumple con lo legislado. Aun así, el 10 de agosto el cabeza de familia remite al Subsecretario del Ministerio un certificado de empadronamiento de toda la familia en Guadalajara.<sup>253</sup>

Pese a los datos y las pruebas, creemos que algo puede haber de cierto en las sospechas de Carmen Rojo y en la denuncia del legislador en la R.O. citada pues siendo María Luisa alumna de la Normal de Guadalajara escribe al Subsecretario de

---

<sup>250</sup> “Respuesta de Carmen Rojo como directora de la ENCM al subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el 23 de julio de 1907 en relación a la Srta. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro” (AGA).

La R.O. de 23 de septiembre de 1904 explicita que la concesión de traslado de expedientes y de matrículas deberá hacerse del 1 de octubre al 30 de abril y deben ajustarse además estrictamente a lo preceptuado en el R.D. de 26 de agosto de 1903.

<sup>251</sup> R.O. de 26 de agosto de 1903, relativa al traslado de matrículas de unos a otros establecimientos docentes. *Gaceta de Madrid* núm. 241, de 29 de agosto de 1903, pp. 2117-2118.

<sup>252</sup> *Ibid.*, p. 2118.

<sup>253</sup> “Instancia de Enrique Navarro al Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 10 de agosto de 1907, en la que acredita mediante certificado de empadronamiento el traslado de su familia a Guadalajara” (AGA).

Instrucción Pública -desea tomar parte en las oposiciones a Escuelas de primera enseñanza<sup>254</sup>-, indicando que reside en Madrid, en la calle San Bernardino núm. 22, 1º -domicilio habitual de su familia<sup>255</sup>-.

Otro de los argumentos de la directora en contra del traslado de María Luisa hace referencia a las materias que ha suspendido en la Escuela que dirige. Se trata de Labores de primer año del Grado Elemental y Geografía e Historia de España del segundo año. Aunque esta última la había aprobado en el instituto de Cádiz con sobresaliente<sup>256</sup>, la directora cree que esta circunstancia avala su convalidación para la materia del primer curso, pero no para la del segundo. Sin embargo, y a pesar de sus comentarios, Carmen Rojo deja en manos del Subsecretario la decisión final “por si V.I. encuentra bastante justificado en este caso concreto [que] puede acceder a lo solicitado; pero me creo en el deber de insistir sobre lo expuesto en casos semejantes”.<sup>257</sup>

Finalmente, después de cotejar documentación y legislación, el Subsecretario propone la concesión del traslado de matrícula de María Luisa de la ENCM a la Escuela Normal Superior de Guadalajara, reconociendo además la convalidación de Geografía e Historia de España; concesión que comunicó a la directora el 17 de agosto

---

<sup>254</sup> “Instancia de María Luisa Navarro Margati al Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el 25 de febrero de 1908, solicitando ser admitida en las oposiciones a escuelas de Primera enseñanza convocadas por R.O. 29 de enero último” (AGA). La R.O. a la que hace referencia es en realidad una Nota de la Subsecretaría del Ministerio, comunicando convocatoria de oposiciones para cubrir vacantes de escuelas de primera enseñanza en Madrid, Murcia, Sevilla, Cádiz, Vizcaya y Zaragoza (Ministerio de Instrucción Pública. Subsecretaría, convocando a oposiciones a Escuelas de primera enseñanza para proveer las vacantes que se expresan. *Gaceta de Madrid* núm. 32, de 1 de febrero de 1908, pp. 459-460).

<sup>255</sup> Este es el domicilio de la familia Navarro Margati registrado en los Padrones Municipales de Habitantes desde 1900 hasta 1920; fecha en que el matrimonio y dos de sus hijos -Mercedes y Antonio- trasladan su residencia al Paseo de la Castellana núm. 54, 2º Izq. (AVM, tomo 216, hoja núm. 63778).

<sup>256</sup> Entre la documentación que D. Enrique presenta con la instancia del 13 de julio de 1907 (ver nota 248), acompaña copia de las papeletas con las calificaciones obtenidas en las asignaturas de Geografía e Historia de España en el Instituto Provincial de Cádiz.

<sup>257</sup> “Respuesta de Carmen Rojo a la solicitud de informe del Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 23 de julio de 1907, sobre la instancia de Enrique Navarro cañizares relativa al traslado de la hoja de estudios y matrícula de su hija” (AGA).



para los efectos oportunos<sup>258</sup>. No tenemos constancia de lo que aconteció con la materia de Labores. Pudiera ser que al aprobar la materia del segundo año le validasen la del primero o que se examinase en la convocatoria extraordinaria de septiembre. Restaría por saber dónde y cuándo realizó la reválida del grado elemental puesto que el Plan de Estudios de 1903 en su art. 6 establece que para matricularse en el grado superior hay que aprobar las materias y la reválida del elemental.<sup>259</sup>

Lo cierto, y como consecuencia de la situación administrativa descrita, es que María Luisa es alumna en la Normal alcarreña desde el curso 1906-1907. Como avanzábamos líneas atrás, comienza por examinarse en la convocatoria extraordinaria, y con bastante éxito, de cinco materias del primer año del Grado Superior: Música (Sobresaliente), Francés (Sobresaliente), Estudios superiores de Pedagogía (Notable) y Prácticas de enseñanza y Labores (ambas, Aprobada)<sup>260</sup>. Unas semanas después, y correspondiendo ya al curso 1907-1908, se matricula en las materias restantes que completan el primer año y de todas las del segundo. En total 16 materias, que supera en la convocatoria ordinaria y también con buenas calificaciones -mejores en las materias de segundo que de primero<sup>261</sup>-; calificaciones que se hacen públicas en 2 de julio de 1908.

---

<sup>258</sup> “Comunicación del Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Sección Escuelas Normales, a la directora de la Escuela Normal Central de Maestras el 17 de agosto de 1907, informando de la concesión del traslado de matrícula a la Escuela Normal de Guadalajara de la hija de D. Enrique Navarro” (AGA).

<sup>259</sup> R.D. de 24 de septiembre de 1903, ordenando la reorganización de los estudios del Magisterio y restablecimiento de las Escuelas Normales. *Gaceta de Instrucción Pública* núm. 636, de 30 de septiembre de 1903, p. 726.

<sup>260</sup> “Extracto del expediente académico de D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro Margati en la Escuela Normal Superior de Maestras de Guadalajara” (AGA).

<sup>261</sup> De primer curso: Religión y Moral (Sobresaliente), Aritmética y Álgebra (Aprobada), Geometría (Aprobada), Caligrafía (Notable) y Lengua Castellana (“conmutada por Latín y Castellano” que había aprobado con Sobresaliente en el Instituto Provincial de Cádiz el 18 de septiembre de 1897. AHPC, Sección Instituto Columela, Legajo 30243, expediente 44). Del segundo curso: lengua castellana (Sobresaliente), Historia de la Pedagogía (Sobresaliente), Geografía e Historia Universal (Sobresaliente), Francés (Sobresaliente), Aritmética y Álgebra (Notable), Geometría (Notable), Ciencias físicas y naturales (Notable), Música (Notable), Dibujo (Aprobado), Labores (Notable) y Prácticas de enseñanza (Sobresaliente) (AGA).

Ese mismo día solicita a la directora de la Normal ser admitida a los ejercicios de reválida para el título de Maestra Superior<sup>262</sup>, que van a tener lugar el 3 y 4 de julio. El Tribunal encargado de juzgarlos estuvo compuesto por María de la Concepción Aparicio y Bueno<sup>263</sup> -directora del centro-, María de los Remedios de Medrano y Lorenz<sup>264</sup> -vocal- y Evangelina Chamizo González<sup>265</sup> -secretaria-, todas ellas profesoras de María Luisa en estos años.<sup>266</sup>

A la aspirante al título le correspondió desarrollar los temas “Demostración de la existencia de Dios” y “Extracción de raíces de las cantidades algebraicas enteras”<sup>267</sup>. Como resultado de su exposición, que debió ser brillante, obtuvo la calificación de

---

<sup>262</sup> “Instancia de María Luisa Navarro a la directora de la Escuela Normal Superior de Maestras de Guadalajara del 2 de julio de 1908, solicitando ser admitida a los ejercicios de reválida para aspirar al Título de Maestra Superior según las disposiciones vigentes” (AGA).

<sup>263</sup> Fue directora desde 1900 hasta su fallecimiento en 1923, además de profesora titular de la Sección de Ciencias. Casada con Salvador Prado y Sáiz -director del Instituto General y Técnico de Guadalajara-, fue una persona muy popular en esta ciudad por su trabajo en pro de la enseñanza primaria, al frente de la Cantina Escolar -creada por ella, comenzó a funcionar en octubre de 1912 con el apoyo personal y económico de las alumnas de la Normal- y de la Comisión Provincial de Damas de la Cruz Roja (Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre, 1986, pp. 137-138, 140, 148 y 253).

<sup>264</sup> Llegó a la Normal de Guadalajara en el curso 1902-1903 en comisión de servicios para sustituir provisionalmente a Carmen de Burgos Seguí, titular en la Sección de Letras desde 1901. La profesora Medrano permaneció en la Escuela desde que tomó posesión como titular en la Sección de Letras en marzo de 1903 hasta su fallecimiento en 1948, encargándose en los primeros años de la materia de Geografía e Historia (Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre, 1986, pp. 141-142; nota 24, p. 151).

<sup>265</sup> En el verano de 1907 llegó a Guadalajara para sustituir durante un curso a Encarnación Cuscurita y Messeguer -profesora numeraria de la Sección de Ciencias-, cuya reincorporación supuso que la profesora Chamizo fuese trasladada a Cáceres. Mientras estuvo en la Normal, fue responsable de los contenidos de las materias relacionadas con las matemáticas (Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre, 1986, pp. 140-141).

<sup>266</sup> Una relación del Claustro que integró la Normal femenina para el periodo 1905-1914 puede verse en Del Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre, 1986, pp. 140-146.

<sup>267</sup> “Acta de Reválida de Maestra Superior de M<sup>a</sup> Luisa Navarro Margati” (AGA).

Sobresaliente<sup>268</sup>, solicitando al Rectorado de la Universidad Central el título de Maestra Superior el 27 de julio<sup>269</sup>, que le fue expedido el 11 de septiembre.<sup>270</sup>

Pocos meses después, y hallándose en condiciones de ejercer su profesión, desea concurrir a varias plazas anunciadas en la *Gaceta de Madrid* a finales de enero de 1909. Solicita, por tanto, al ministro de Instrucción Pública el 25 de febrero que la incluya en las listas de opositores a las vacantes de “varias escuelas y auxiliares elementales y superiores de niñas y párvulos dotadas con 2.000 y más pesetas de sueldo” aunque también está “en condiciones legales para poder aspirar a las plazas de Maestra de una escuela elemental con 2.750 pesetas y a la auxiliar superior dotada con 2.000, ambas en Madrid”<sup>271</sup>. De nuevo, no tenemos constancia documental de si finalmente fue admitida o si se presentó a las oposiciones. Lo que sí sabemos es que unos meses más tarde va a seguir ampliando y aumentando sus conocimientos y su categoría profesional al incorporarse a la Escuela Superior del Magisterio, donde se reencontrará con algunas de sus antiguas profesoras en la ENCM. Se trata de un nuevo establecimiento educativo con un moderno modelo de formación para el profesorado normal a través de criterios innovadores que influirán en muchas generaciones de maestros normalistas, inspectores de Primera enseñanza y directores de grupos escolares que participarán en la difusión de la cultura y de las nuevas teorías pedagógicas en los años venideros.

---

<sup>268</sup> *Ibíd.*

<sup>269</sup> “Justificante de la Secretaria de la Escuela Normal de Maestras de Guadalajara de 27 de julio de 1908, de abono por parte de María Luisa Navarro Margati de los derechos que señalan las disposiciones vigentes para la expedición de su Título de Maestra Superior” (AGA).

<sup>270</sup> “Nota de la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Sección Títulos, de 7 de septiembre de 1908, verificando que D<sup>a</sup> María Luisa Navarro Margati reúne los estudios necesarios, ha hecho los ejercicios correspondientes y ha pagado en papel de pagos del Estado lo que determina la legislación vigente para la expedición del título oportuno” (AGA).

<sup>271</sup> “Instancia de María Luisa Navarro Margati al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes el 25 de febrero de 1909, solicitando su inclusión en las listas de opositores a las vacantes de Maestra y Auxiliar de las escuelas de Madrid anunciadas en la *Gaceta de Madrid* del día 31 del pasado mes de Enero” (AGA).

### 2.2.2. La Escuela Superior del Magisterio (1909-1912)

Desde el último tercio del siglo XIX los institucionalistas van a mostrar su preocupación por renovar el profesorado en todos los niveles educativos con la idea de proporcionarles una formación científica solvente (Ruiz Berrio, 1993). Para ello, van a emprender y promocionar todo tipo de acciones para conseguirlo: la celebración de Congresos Pedagógicos, la creación del Museo Pedagógico Nacional, la cátedra de Pedagogía en la Universidad Central o la JAE, son ejemplos de algunas de estas acciones. Sin embargo, quedaba por resolver la formación del profesorado normalista que, a principios del siglo XX, se realizaba durante un curso en las escuelas normales centrales y con un currículum muy escaso (Escolano Benito, 1982, pp. 66-67). Tras la supresión del título en 1901 y su intento de restitución en 1905 y 1907<sup>272</sup>, se creará finalmente la Escuela Superior del Magisterio -en adelante ESM-, una institución pionera en muchos aspectos porque va a representar:

- 1- Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español, como afirmaron Molero Pintado y Del Pozo Andrés (1989c), al contribuir a lo largo de sus veintitrés años de existencia (1909-1932)<sup>273</sup> a renovar la

---

<sup>272</sup> El 11 de enero de 1907 se pusieron las bases para la reforma definitiva al precisar en su Art. 1º que “para la formación de Inspectores de Primera enseñanza y de Profesores y Profesoras de las Escuelas Normales, se crea en Madrid un Curso o Grado Normal superior cuya organización y dirección (...) se encomienda á la Junta para el fomento de la educación nacional” (R.D. de 11 de enero de 1907, creando en Madrid un Curso o Grado Normal superior, cuya organización y dirección se encomienda a la Junta para el fomento de la educación nacional. *Gaceta de Madrid* núm. 14, de 14 de enero de 1907, p. 158). Su duración va a ser de dos años (Art. 5º) y tres sus objetivos: preparación profesional teórica y práctica del alumnado, ampliación y mejora de su cultura, y perfeccionamiento de su formación general (Art. 3º). Sin embargo, parece que este proyecto no se llevó a cabo, y, finalmente se aprueba el R.D. del 3 de junio de 1909, creando en esta Corte una Escuela Superior del Magisterio (*Gaceta de Madrid* núm. 155, de 4 de junio de 1909, pp. 1395-1402).

<sup>273</sup> Cualquier publicación que aluda al proceso de renovación y modernización educativa española en el primer tercio del siglo XX de la mano de la ILE incluye alguna referencia a la ESM. Sin embargo, la investigación más completa sobre este centro educativo es la realizada por Molero Pintado y Del Pozo Andrés (1989c) aunque también resulta de interés el testimonio de Ferrer Maura (1973) -exalumno e inspector de Primera enseñanza-. Una visión más parcial -no abarca la totalidad del periodo de funcionamiento- pero igualmente interesante y rica en información la podemos encontrar en Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio* (Madrid: Imp. de Sordomudos y de Ciegos, 1925); también en Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria*

“preparación especial de esos elementos personales tan importantes [profesorado normal e inspectores] en el organigrama de la educación nacional” (Ruíz Berrio, 1993, p. 229). Pero también va a contribuir a formar a los cuadros más especializados que se van a incorporar al conjunto de las Escuelas Normales repartidas por el país, convirtiéndose en una de las canteras del prototipo de maestro progresista representativo de la Segunda República (Molero Pintado y Del Pozo Andrés, 1989c). Esta incorporación va a suponer una contribución extraordinaria a nuestra modernización educativa.

- 2- Una nueva salida laboral para las maestras superiores que se gradúen en ella a partir de 1913: su incorporación a las plazas de la inspección primaria (Viñao, 2004, p. 247)<sup>274</sup>, y utilizando además la fórmula del acceso directo al puesto de trabajo.<sup>275</sup>
- 3- Una contribución “al estudio de la Educación Especial en España” (Del Pozo Andrés y Molero Pintado, 1992) -ámbito profesional al que se va a dedicar María Luisa-, a través de la especialización en el estudio de la infancia anormal<sup>276</sup>. Desde sus inicios, la Escuela va a otorgarle a la Educación Especial

---

*de los tres primeros cursos de su funcionamiento 1909-1912* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1912).

<sup>274</sup> Hay que recordar que la presencia femenina en los estudios superiores era todavía minoritaria y tampoco era admitida la coeducación -fue una de las novedades que estableció este centro de formación profesional, aunque sufrió breves interrupciones a lo largo de la historia del centro (Ferrer Maura, 1973, p. 19)-.

<sup>275</sup> Entre las intenciones de apertura de la escuela estaba la de sustituir el tradicional sistema de oposiciones por el derecho de colocación directa en los escalafones del profesorado de Escuelas Normales y de Inspección de Primera Enseñanza, toda vez que el alumnado había adquirido el título profesional. Esta circunstancia certificaba la capacitación para el desempeño de las funciones para las que había sido formado (Gutiérrez Zuloaga, 1989, pp. 183-184). Esta fórmula de selección laboral, sin embargo, va a ser revocada a partir de 1922 cuando las necesidades o vacantes de ambos escalafones están cubiertas con las promociones precedentes (Viñao, 1989, p. 142), recuperando el sistema de oposición para optar a las vacantes correspondientes.

<sup>276</sup> Colmenar Orzaes (2009, p. 577, nota 4) sostiene que anormal era un “término usado en esta época por los distintos especialistas en el tema, tanto médicos como educadores, empleándolo, tanto para denominar así a las personas con discapacidad física o psíquica, como a las instituciones, organismos oficiales o privados o prensa médica o pedagógica especializada. Tal es el caso, por ejemplo, del

un peso específico, que además va a ir aumentando con el tiempo: se va a incluir en los sucesivos planes de estudio materias troncales, y se creará una “cátedra y Laboratorio de Pedagogía de Anormales, con tareas de investigación y Seminarios pedagógicos, como orientación para las memorias fin de carrera” (Porto Ucha, 2009, p. 339). Hay que recordar también que muchos exalumnos que ejercieron de inspectores y directores de escuelas generalizaron el uso de tests y escalas métricas de inteligencia como herramienta de detección y diagnóstico de anormales para “su posterior distribución o separación escolar de acuerdo con la misma [edad o coeficiente mental], a fin de obtener grupos homogéneos y proporcionar una enseñanza diferenciada” (Viñao, 1989, p. 151).

Con su creación, la Escuela se convertirá “si no [en] el centro deseado [por los institucionistas], si [en] una institución próxima” (Ruiz Berrio, 1993, p. 229) para elevar el nivel educativo del profesorado de las Normales y de la Inspección Primaria y contribuir a alcanzar el camino hacia una escuela innovadora a través de una red de instituciones creadas en estos momentos -mencionadas líneas arriba- y otras todavía por crear<sup>277</sup>. Escolano Benito (1982) es de la opinión de que la creación de la Escuela fue “una respuesta a la altura de los tiempos” (p. 67), ayudando a configurar desde este momento un tratamiento universitario a esta formación, algo que, por otra parte, tardará todavía años en llegar.

Como hemos mencionado, nació bajo la denominación de ESM. Pero apenas transcurridos dos años, y en virtud de su primera reforma, pasa a denominarse Escuela de Estudios Superiores del Magisterio -en adelante EESM-<sup>278</sup>, denominación que mantendrá hasta su reorganización a finales de 1930 (Del Pozo Andrés, 1989, pp.

---

Patronato de Anormales creado en 1910 o de la revista especializada *La infancia anormal*, fundada por el Dr. Pereira”.

<sup>277</sup> Nos referimos, en concreto, al Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas, el Instituto-Escuela o las Misiones Pedagógicas.

<sup>278</sup> R.D. de 10 de septiembre de 1911, reorganizando la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (*Gaceta de Madrid* núm. 258, de 15 de septiembre de 1911, p. 712).

65-66)<sup>279</sup>, donde un nuevo reajuste le devuelve su denominación original<sup>280</sup>. Con ella permanecerá hasta su desaparición en la Segunda República con ocasión de crearse la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid y englobar ésta las finalidades específicas de aquélla (Jiménez Eguizábal, 1989, p. 57).

Las idas y venidas con su denominación, lo mismo que los cambios producidos en sus distintos planes de estudio -desde el inicial de 1909, se vieron modificados en 1911, 1913, 1914, 1919, 1929 y 1931- nos pueden dar una idea de que este centro tuvo una vida agitada. A todo ello contribuyó, como apunta Molero Pintado (1989, pp. 18-26), el contexto histórico inestable en el que se desarrolló, si bien los distintos cambios que experimentó se fueron estableciendo con la idea de adaptarse a las necesidades de cada momento, además de afinar y canalizar, de la mejor manera posible, la formación pedagógica dispensada a los más de setecientos alumnos que formaron parte de sus veintidós promociones (Molero Pintado y Del Pozo Andrés, 1989b, pp. 201-214), adaptándola a los avances educativos que se iban produciendo.

La Escuela tuvo, además, muchos elementos novedosos y distintivos (Del Pozo Andrés y Molero Pintado, 1992, pp. 44-47): el acceso directo a los escalafones docentes superiores del Estado ya mencionado; aspectos estructurales, entre los que cabe destacar estudios comunes y específicos estructurados en las secciones de Letras, Ciencias y Labores; actividades complementarias relacionadas con seminarios, trabajos de investigación, prácticas de enseñanza, etc.; *numerus clausus* de entrada para aspirantes a ingreso que accedían mediante oposición y con un rango de edad mínima y máxima; sistema de becas para todo el alumnado-; un estilo pedagógico propio gracias a un profesorado de corrientes ideológicas y científicas yuxtapuestas, reclutado entre profesionales de acreditada preparación científica; un alumnado que alcanzó un alto grado de reconocimiento público por su significativo desempeño en el movimiento educativo reformador, especialmente de la Segunda República. Basta con echar un vistazo a los integrantes de las veintidós promociones (Molero Pintado y Del Pozo Andrés, 1989b, pp. 201-214) para identificar muchos de

---

<sup>279</sup> Se trata del R.D. de 8 de noviembre de 1930, por el que se reorganiza el régimen de la Escuela Superior del Magisterio, publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública (Del Pozo Andrés, 1989, p. 106, nota 6).

<sup>280</sup> R. D. de 8 de noviembre de 1930, reorganizando la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. *Gaceta de Madrid* núm. 314, de 10 de noviembre de 1930, pp. 817-821.

los nombres y asociarlos no sólo a las Escuelas Normales o a la Inspección de Primera Enseñanza, sino también a publicaciones periódicas, editoriales y/o instituciones pedagógicas españolas y extranjeras (Marín Eced, 1990).

No podemos dejar de mencionar la coeducación como otro elemento distintivo. Mantenido desde el primer momento, favoreció la existencia de un gran compañerismo, además de un trato cordial entre los dos sexos. Según el testimonio de una exalumna perteneciente a 1ª promoción -Sección de Ciencias- entre el alumnado nació “un sano compañerismo y un afán de ayudarse recíprocamente en toda ocasión, sin pensar jamás en el número que tenían en las listas oficiales ni su repercusión en el futuro escalafón” (Ferrer Maura, 1973, p. 120). Este trato y cordialidad también se hizo extensivo al profesorado, construyendo entre todos, verdaderas amistades que se mantuvieron durante décadas. Entre el alumnado surgieron además una serie de

“matrimonios pedagógicos”, como les llamábamos cariñosamente, y que matizaba el profesor de Ciencias Naturales don Enrique Rioja llamándoles “simbiosis pedagógicas”, que demostraron cómo la coeducación, lógicamente entendida, puede llevar a la unión en matrimonio de parejas que han tenido ocasión de conocerse y convivir muy a fondo a todo lo largo de sus estudios (Ferrer Maura, 1973, p. 124).

De la Escuela salieron varios de estos matrimonios, pertenecientes todos ellos siempre a la misma promoción: Emilia Elías Hernando y Antonio Ballesteros Usano - 3ª promoción (1911-1914)-, Regina Lago García y Juan Comas Camps -10ª promoción (1918-1921)-, o Rosalía Martín Bravo y Alejandro Rodríguez Álvarez -14ª promoción (1922-1926), él conocido más popularmente por Alejandro Casona-. Pero queremos mencionar especialmente el formado por María Luisa Navarro Margati y Lorenzo Luzuriaga Medina. Se conocieron en la Escuela -ambos pertenecen a la 1ª promoción-. Según su testimonio, ella se fijó especialmente en él<sup>281</sup>, y fueron fraguando su relación con la asistencia a las clases de distinguidos profesores, como él mismo recordará años después, con ocasión de una entrevista: “[en la ESM] oyen las primeras lecciones del maestro Ortega dos mujeres: María de Maeztu y María Luisa Navarro (...) su mujer. - Sí [dice Luzuriaga]. Era compañera mía de cursos. Su

---

<sup>281</sup> Valentín de Pedro, “La obra ejemplar de las Misiones Pedagógicas”, 19 (FO-M: carpeta 5).



carácter independiente y vital me hizo enamorarme de ella en seguida. A los veintidós años me casé [con ella]”.<sup>282</sup>

Pero la asistencia a todo tipo de actividades que la Escuela promovía para cultivar las relaciones sociales también influiría en el desarrollo de su romance. Entre aquellas actividades, destaca la hora del té<sup>283</sup>, a la que acudían alumnado y profesorado para además de tomar el té -costumbre anglosajona incorporada en la clase alta y media madrileña alrededor de los años quince y veinte (Ferrer Maura, 1973, pp. 236-239)-, charlar, jugar, cantar, escuchar música...

No vamos a entrar a analizar ni valorar la evolución de este centro ni tampoco sus objetivos o contenidos porque ya lo han hecho otras investigaciones (ver nota 273). Sin embargo, sí queremos centrarnos en este apartado, sobre todo, en destacar algunos aspectos relativos a su primer trienio de funcionamiento: un periodo que, por una parte, coincide con los años de formación y graduación de la primera promoción de la que María Luisa va a formar parte junto a algunos compañeros que se convertirán años más tarde, y gracias a la formación recibida, en educadores distinguidos; por otra parte, se corresponden con el prestigio que alcanza en estos primeros años como centro superior (Escolano Benito, 1982, p. 69) y que se enmarca dentro de lo que Molero Pintado (1989, p. 33) ha denominado “fase de consolidación” de la Escuela. Pero también nos queremos detener en la lucha que va a emprender María Luisa una vez que se gradúe y no ejerza su derecho de colocación directa como profesora normal o inspectora. Esta circunstancia va a generar documentación, como ex alumna de este Centro, en torno al reconocimiento de:

- 1º. sus derechos para pasar al escalafón del profesorado de Escuelas Normales.
- 2º. su derecho a ostentar la antigüedad que le corresponde cuando pase a esos escalafones, teniendo en cuenta la fecha de finalización de sus estudios en la ESM.

---

<sup>282</sup> Ernesto Giménez Caballero, “Visitas Literarias. El pedagogo Lorenzo Luzuriaga”, *El Sol*, 25 de marzo de 1928, 3.

<sup>283</sup> María de Maeztu -alumna de la primera promoción- va a incorporar esta costumbre al Lyceum Club Femenino, del que María Luisa va a ser socia fundadora (ver apartado 4.1). Su hija recuerda ir con su madre a tomar el té (Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996).

Su tesón va a dar como resultado que estos derechos le sean reconocidos y que en el periodo republicano pueda optar a una plaza dentro del profesorado normal, como por otra parte habían hecho con bastante anterioridad algunos de sus compañeros. Todo este proceso coincidirá con lo que para Molero Pintado (1989, p. 33) supuso la “fase de decadencia”, que concluirá con el cierre definitivo de la Escuela.

Pero no nos interesa su cierre en este momento, sino su inauguración, que tuvo lugar oficialmente con las autoridades educativas el 1º de septiembre<sup>284</sup>, en un edificio particular que el Ministerio de Instrucción Pública había arrendado en la calle Montalbán núm. 6 para alojar a la ESM<sup>285</sup>.

Pese a este acto el centro no contaba todavía con alumnado pues no se había abierto el plazo de matrícula -comenzó al día siguiente del acto de inauguración<sup>286</sup>- para que los aspirantes solicitasen examen de ingreso. Para realizar dicho examen “era necesario estar en posesión, por lo menos, del título de maestro superior” (Ferrer Maura, 1973, p. 112).

---

<sup>284</sup> “En los Ministerios. Instrucción Pública”, *La Correspondencia de España*, 1 de septiembre de 1909, 6.

<sup>285</sup> “Disposiciones Varias. Escuela Superior del Magisterio”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, núm. 1323 (1909): 63. El R.D. 21 de julio de 1909 autorizaba al ministro de Instrucción Pública a arrendar dicho inmueble por 24.000 pesetas anuales, por espacio de dos años –aunque si las partes estaban de acuerdo se prorrogaría el contrato anualmente- y ejecutar las obras necesarias para su acondicionamiento como centro de enseñanza (Ibíd.), aunque parece que reunía “condiciones bastante apropiadas de extensión, distribución, ventilación y luz” (Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos de su funcionamiento 1909-1912* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1912), p. 34). El edificio era un antiguo palacete de verano que la Duquesa de Santoña había mandado construir en el último tercio del siglo XIX, “entre lo que hoy es el Retiro, la calle de Alcalá, el paseo del Prado y el [Jardín] Botánico” (<https://artedemadrid.wordpress.com/2014/02/11/sos-en-el-museo-de-artes-decorativas/>). Este edificio se conserva en la actualidad, ocupado por el Museo de Artes Decorativas (ver Anexo X)-, en cuya fachada una placa recuerda su anterior destino. Una descripción del edificio y sus instalaciones puede verse en Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos...*, 34-36) y Ferrer Maura (1973, pp. 134-135). Esta información se complementa con algunas fotografías de sus dependencias, aportadas por Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio* (Madrid: Imp. de Sordomudos y de Ciegos, 1925), s/p; y también por Molero y Del Pozo Andrés (1989c, pp. 303-306).

<sup>286</sup> “En los Ministerios. Instrucción Pública”, *La Correspondencia de España*, 31 de agosto de 1909, 6.

Unas semanas más tarde, dio comienzo el proceso de selección para ocupar las plazas del primer curso; unas plazas que iban a ser limitadas según determinaba el art. 67 del R.D. de creación de la ESM<sup>287</sup> y que ascenderían como máximo a 25 por cada una de las Secciones en que se dividía la Escuela.

El 13 de septiembre, el alumnado de enseñanza oficial comenzó las pruebas de acceso<sup>288</sup>, poniendo a prueba su madurez intelectual<sup>289</sup>. Entre las aspirantes se encontraba María Luisa, que contaba con 24 años cumplidos -se ajustaba, por tanto, al requisito establecido en el art. 37 con relación a la edad de ingreso: entre 18 y 35 años<sup>290</sup>-.

Según recoge el R.D. de creación de la Escuela, la ejecución del primer ejercicio consistía en leer y traducir correctamente del francés una página de un libro, sin ayuda del diccionario, una página de un libro además de realizar un ejercicio de redacción sobre un tema de Pedagogía (art. 40)<sup>291</sup>. El Tribunal -formado por el profesorado de las enseñanzas comunes de todas las Secciones (art. 42) tendría que valorar “el contenido de la disertación, el estilo literario y el grado de claridad y corrección de la

---

<sup>287</sup> R.D. de 3 de junio de 1909, creando en esta Corte una Escuela Superior del Magisterio (*Gaceta de Madrid* núm. 155, de 4 de junio de 1909, p. 1399).

<sup>288</sup> *Ibíd.*, p. 1398. Se diseñaron varios ejercicios, con carácter eliminatorio (arts. 40 y 44, p. 1398): en primer lugar, los *comunes* a las tres Secciones; en segundo lugar, los *especiales*, propios de cada Sección.

<sup>289</sup> “Escuela Superior del Magisterio”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 20 de septiembre de 1909, 1762.

<sup>290</sup> R.D. 3 de de junio de 1909, creando en esta Corte una Escuela Superior del Magisterio (*Gaceta de Madrid* núm. 155, de 4 de junio de 1909, p. 1398).

<sup>291</sup> *Ibíd.*

escritura” (art. 41). Parece que, a este ejercicio, el primero de los *comunes* a las tres Secciones, se presentaron y aprobaron 112 mujeres<sup>292</sup>, entre ellas María Luisa.<sup>293</sup>

El segundo ejercicio tuvo lugar en un acto público celebrado en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central. Se inició el 17 del mismo mes, aunque María Luisa y demás compañeras de las Secciones de Letras y Labores lo ejecutaron el día 18 por la mañana. Dispusieron de tres horas para desarrollar uno de los quince temas propuestos sobre Pedagogía: en concreto, el azar hizo que les tocase el tema número 11, que llevaba por título “Enseñanza de la lengua materna. Su importancia en la formación intelectual del individuo. Exposición razonada del plan y método que debe seguirse en una escuela primaria para el cultivo de la lengua”.<sup>294</sup>

Desconocemos lo que sucedió con los ejercicios *especiales* que María Luisa realizó para la Sección de Letras, aunque sabemos que consistieron en el “Análisis de Sintaxis y Analogía de una cláusula, un ejercicio práctico de Geografía y preguntas hechas por el Tribunal sobre estudios de la Sección de Letras, con la extensión que deben enseñarse en las Escuelas Normales” (art. 43). El Tribunal estaría compuesto por “Profesores y Profesoras de la sección correspondiente, presididos por el director o Subdirector de la Escuela” (art. 45).<sup>295</sup>

Evidentemente superó estos ejercicios, pues una vez que terminó el periodo de los exámenes de ingreso, se hicieron públicas el 26 de septiembre las listas de mérito de

---

<sup>292</sup> Queremos advertir que este dato (extraído de “Escuela Superior del Magisterio”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 20 de septiembre de 1909, 1762) difiere, aunque levemente, del publicado en Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos...*, 38. Es de suponer que las dos fuentes manejan datos verídicos y fiables: la primera, porque hace la crónica para sus lectores de lo sucedido en la Escuela mientras se realizan los ejercicios de ingreso; la segunda fuente porque es la institución encargada de verificar los resultados obtenidos en esas pruebas de acceso.

<sup>293</sup> “Escuela Superior del Magisterio”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 20 de septiembre de 1909, 1763.

<sup>294</sup> *Ibíd.*

<sup>295</sup> R.D. de 3 de junio de 1909, creando en esta Corte una Escuela Superior del Magisterio (*Gaceta de Madrid* núm. 155, de 4 de junio de 1909, p. 1398).

los aspirantes que obtuvieron plaza para ingresar en la Escuela<sup>296</sup>. Su nombre aparece en esta lista, ocupando además el número 3 de la Sección de Letras. En total fueron 11 mujeres<sup>297</sup> y 11 hombres<sup>298</sup> los que resultaron agraciados con plaza en esta Sección, lo que representaba un reparto totalmente equitativo entre los sexos no sólo a nivel de acceso a una formación superior sino también a nivel de oportunidades profesionales (Viñao, 2004, p. 247). Porque para María Luisa, pero también para el resto de compañeros y compañeras de las otras Secciones, *estar dentro* y superar los tres cursos de formación previstos suponía “asegurar el porvenir entrando a formar parte directa de los escalafones de Escuelas Normales y de Inspecciones de Primera Enseñanza” (Ferrer Maura, 1973, p. 113). Y esto, sin duda, debió de ser un gran aliciente para los 184 aspirantes que se presentaron a ingreso -74 hombres y 110 mujeres<sup>299</sup>-; pero finalmente, sólo pudieron matricularse para ese primer curso 14 hombres y 38 mujeres -estas cifras se traducen en 11 hombres y 10 mujeres para la Sección de Letras<sup>300</sup>-.

Todo listo, pues, para comenzar las clases el 1º de octubre, según lo legislado (art. 81, p. 1400). Y parece que fue así: no sabemos si ese día, pero desde luego en ese mes, se dio por inaugurado el curso académico el 29 de octubre de 1909 con una

---

<sup>296</sup> “Escuela Superior del Magisterio”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 30 de septiembre de 1909, 1778. El R.D. de 3 de junio de 1909 de creación de la ESM ya mencionado establece en su art. 48 (pp. 1398-1399) que, una vez terminados los exámenes de ingreso, se formarán las listas definitivas de mérito relativo del alumnado de todas las Secciones sumando las puntuaciones que cada aspirante haya obtenido en cada una de las pruebas de ingreso. El orden en estas listas, servirán para que el director del centro resuelva la admisión en cada una de las Secciones. Si se produjese un empate en las puntuaciones, se resolverá a favor del aspirante de mayor edad.

<sup>297</sup> Las otras mujeres que aparecen en la lista de ingreso son: María de Maeztu [Whitney], Juana Ontañón [Valiente], María Pérez Seoane, María Concepción Alfaya, María Concepción Sánchez Madrigal, Eulogia Gómez, Carmen García Castro, Ana Canahan Maestre, María [Gloria] Giner García y Micaela Díaz [Rabaneda] (“Escuela Superior del Magisterio”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 30 de septiembre de 1909, 1778). Finalmente formalizaron la matrícula 10 de ellas (Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos...*, 38).

<sup>298</sup> *Ibíd.* En el puesto número 5 de la lista de ingreso aparece Lorenzo Luzuriaga (“Escuela Superior del Magisterio”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 30 de septiembre de 1909, 1778).

<sup>299</sup> Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos ...*, 38.

<sup>300</sup> *Ibíd.*

exitosa conferencia a cargo de José Ortega y Gasset, un joven profesor recién llegado de Alemania (Otero Urtaza, 1994a, p. 289)<sup>301</sup>. Este momento quedó retratado bajo la atenta mirada de María de Maeztu Whitney, alumna de la 1ª promoción y, por tanto, compañera de María Luisa en la Sección de Letras, que, además, como recuerda Jorge Luzuriaga Navarro, “siempre amiga de mi casa” (Barreiro Rodríguez, 1989, p. 108). Su testimonio evoca ese momento, quizá compartido por los que asistieron al acto:

La palabra del maestro, clara, precisa, elegante, produce una extraña emoción. Los alumnos intentan tomar notas en sus cuadernos, más, al punto, quedan absortos, detenida la pluma en el papel ante la maravilla de aquella exposición filosófica, vestida con una gran riqueza de imágenes y metáforas... La doctrina filosófica, seca como polvo, adquiere un nuevo vigor, una fuerza viva, actual (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2015, p. 54).

En las palabras de María puede observarse la admiración hacia el que será su maestro y amigo (Vázquez Ramil, 2012, pp. 132-134). Esto también ocurrirá con otros compañeros<sup>302</sup> de su misma promoción como Lorenzo Luzuriaga<sup>303</sup>, cuya amistad y respeto por Ortega conservó toda la vida como se desprende del testimonio de Isabel Luzuriaga Navarro<sup>304</sup> y también se puede comprobar en la colección de cartas y

---

<sup>301</sup> Molero Pintado y Del Pozo Andrés (1989a, p. 229) revelan que siendo Catedrático de Metafísica de la Universidad Central Ortega y Gasset fue nombrado por R.O. de 24 de julio de 1909 para impartir Psicología, Lógica y Ética. Su nombramiento venía avalado por la propuesta del Consejo de Instrucción Pública, la Junta Central de Primera Enseñanza, la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y la Facultad de Filosofía y Letras. A principios de 1911 fue pensionado para estudiar en el extranjero lo que le obligó a renunciar a este puesto docente. Fue sustituido por Domingo Barnés Salinas, quien ingresó en la Escuela como profesor auxiliar en junio de 1911, procedente del Museo Pedagógico Nacional (Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos...*, 24).

<sup>302</sup> Carmen Cascante -2ª promoción (1910-1913), Sección de Letras- recuerda a “nuestro admirado filósofo, en cuyas clases tratamos temas muy interesantes y de gran envergadura; al principio nos asustaba un poco, pero pronto vimos que la clara exposición del profesor nos la hacía siempre perfectamente comprensible” (Ferrer Maura, 1973, p. 247).

<sup>303</sup> Barreiro Rodríguez (1989, pp. 157-158) destaca que “la atracción que Ortega ejercía sobre Luzuriaga era una atracción de brillo intelectual, de prestigio, de cultura sofisticada. (...) [aunque] las conclusiones que extrae generalmente [Luzuriaga] de las tesis de Ortega casi siempre son distintas de las del propio Ortega. Es como si ambos hicieran una lectura diferente (...). Hay, pues, una atracción orteguiana, pero no identificación plena con su filosofía”.

<sup>304</sup> Comunicación personal, 6 de marzo de 1996.

documentos que se conservan en la FO-M -en ella se custodia el legado de Lorenzo Luzuriaga (Barreiro Rodríguez, 1998)- y en menor cantidad en el Centro Documental de la Memoria Histórica, Sección Exilio Español en la Argentina -en adelante CDMH, SEEA-, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/M5025<sup>305</sup>.

Ortega y Gasset va a formar parte del profesorado de la Escuela; un profesorado en su mayoría institucionista, que para Gómez Molleda (1966, p. 479) va a realizar una gran labor de signo reformista. Sin embargo, Ortega permanecerá poco tiempo (ver nota 301), aunque el suficiente como para pasar a la historia de este centro junto a otros nombres sobresalientes entre los que Viñao (2004, p. 23) cita a Luis de Zulueta, Rufino Blanco, Luis de Hoyos, Adolfo Álvarez Buylla, Domingo Barnés, Juan Zaragüeta, Enrique Rioja, Ricardo Beltrán y Rózpide, Vicente Vera, José Rogerio Sánchez, Concepción Sáiz Otero y José Ontañón entre otros.<sup>306</sup>

---

<sup>305</sup> La amistad traspasó lo profesional e intelectual para adentrarse en la íntimo y familiar. Y de ello hay varias evidencias, como, por ejemplo, cuando parece que Ortega se opuso al casamiento de Luzuriaga y María Luisa pues quería que su discípulo hiciese “carrera en lo social y en lo económico, casándose con alguien que tuviese un título”. Años después del casamiento Ortega pidió disculpas a María Luisa por la advertencia/consejo dado a Luzuriaga, algo que según parece María Luisa aceptó con el gran humor que la caracterizaba (Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996).

Entre las cartas que Luzuriaga y Ortega se intercambiaron una vez que el matrimonio Luzuriaga-Navarro se marcha de España en septiembre de 1936 (CDMH, SEEA: MF/M5025), son numerosas las ocasiones en las que está patente el grado de familiaridad e intimidad entre las dos familias. Por citar algunas de ellas: Luzuriaga hace gestiones para conseguirle una beca en Inglaterra a Soledad Ortega (CDMH, SEEA: MF/M5025/98,99); Ortega ayuda a Jorge Luzuriaga Navarro, que está prisionero en Ciudad Real y se está ocupando de él su hija Soledad y otros amigos (CDMH, SEEA: MF/M5025/190); Ortega hace de correo con las hermanas de María Luisa y su hijo Jorge, que reciben dinero que les envía desde Buenos Aires (CDMH, SEEA: MF/5025/223 y MF/M5025/234,235). En estas y otras cartas siempre está presente María Luisa: bien por boca de su marido, que las escribe, bien por boca de Ortega, que siempre tiene algunas palabras para ella.

<sup>306</sup> Ferrer Maura (1973, pp. 128-129) proporciona la plantilla de profesores que se encargaron de formar a la 1ª promoción (1909-1912). Sin embargo, la nómina más completa del profesorado que ejerció la docencia en la Escuela a lo largo de sus veintitrés años de existencia -teniendo en cuenta además la variedad de categorías profesionales- puede verse en Molero Pintado y Del Pozo Andrés (1989b, pp. 215-247).

Con respecto al currículum cursado por María Luisa nada sabemos, más allá de las materias correspondientes a su plan de estudios recogidas por Jiménez Eguizabal (1989, pp. 49-52), aunque nos llaman la atención dos aspectos.

Por un lado, el estudio de idiomas como el inglés o el alemán desde el primer curso. Puede ser muestra del interés de profesorado y alumnado por acercar la formación ofrecida y recibida al contexto europeo y a las corrientes científicas en boga (Viñao, 1989). Suponemos que María Luisa se decantó por el idioma germano, cuyo estudio fructificará en la traducción del *Libro de las madres* de Pestalozzi en 1911<sup>307</sup> y, un par de años después le servirá de gran ayuda cuando viaje a Alemania gracias a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas –comúnmente conocida por su acrónimo JAE-.

Por otro lado, sorprende que pese a los elementos novedosos que mostraba este centro -algunos mencionados al principio de este apartado y a los que queremos añadir ahora el aprendizaje de idiomas que acabamos de mencionar-, los títulos de algunas asignaturas muestran una denominación un tanto tradicional, empezando por las del primer curso; y no sólo las comunes a las tres secciones -por ejemplo, Religión y moral o Psicología, Lógica y ética- pero, sobre todo, las tres propias de la Sección de Letras: Literatura general, Geografía e Historia universal.

Sobre lo que sí poseemos información más detallada es sobre la materia de *prácticas escolares*, con la que María Luisa va a culminar su formación en la Escuela.

El R.D. de creación de la Escuela en 1909 al que venimos aludiendo dedica el capítulo VII –arts. 80 a 106- a fijar las condiciones de las prácticas, que debía realizar el alumnado durante el último curso. En concreto, se fijaba su inicio el 1 de septiembre, fecha en la que el alumnado debía trasladarse a los centros públicos de educación

---

<sup>307</sup> Esta traducción forma parte de una obra más amplia, compilada y traducida por Luzuriaga donde recoge obras inéditas en castellano de Kant, Pestalozzi y Goethe (Lorenzo Luzuriaga, *Sobre educación. Kant, Pestalozzi y Goethe* (Madrid: Daniel Jorro, 1911). Se trata de la primera versión en castellano de las ideas de estos autores. En el prefacio reconoce la aportación hecha por María Luisa: “Debo el poder publicar la parte de El Libro de las madres a la Srta. Navarro Margati, cuya es la traducción” (Ibíd., p. VI). En 1927, la *Revista de Pedagogía* -en adelante *R de P*-. Ver apartado correspondiente en el capítulo 4- dedica un monográfico al pedagogo suizo, incluyendo las que a su juicio son sus obras más importantes traducidas al castellano. Entre ellas se menciona la traducción de María Luisa (“Bibliografía de Pestalozzi”, *Revista de Pedagogía*, núm. 62 (1927): 110).



primaria y permanecer en ellos hasta el 15 de julio siguiente -por tanto, un curso académico completo- bajo la tutela de un profesor de la Escuela y con las orientaciones pertinentes de la Inspección. Mensualmente, el alumnado en prácticas debía enviar al profesorado tutor encargado de la supervisión y de la orientación pedagógica informes de sus experiencias vistas y vividas en el centro asignado. Finalizado el periodo de prácticas, el alumnado estaba obligado a presentar una Memoria, recogiendo la experiencia y las observaciones realizadas. Cuando la primera promoción se encuentra a punto de iniciar sus prácticas, la Escuela sufre su primera reforma<sup>308</sup> que, si bien mantenía lo legislado con anterioridad, añadía nuevos establecimientos para realizar las prácticas como las Escuelas Normales o la Inspección.

Pese a lo diseñado y plasmado en la legislación, se van a producir algunas dificultades en el inicio y desarrollo de esta materia. Como indica Del Pozo Andrés (1989, p. 88),

La primera promoción (...), según las disposiciones ministeriales, debía comenzar sus Prácticas el 1 de septiembre de 1911; sin embargo, en diciembre de ese año, no se atisbaba ningún asomo de organización, por lo que los estudiantes se entrevistaron con el director general de Primera Enseñanza, Rafael Altamira<sup>309</sup>, “para pedirle se les extienda el título de prácticas pedagógicas antes de finalizar el año actual”. En marzo de 1912, transcurrido ya más de medio curso, el Ministerio de Instrucción Pública colocó a todos los discentes de esta promoción en plazas vacantes de Escuelas nacionales, Inspección e Instituciones normalistas de diferentes puntos de España (Madrid, Barcelona, Toledo, Segovia, Zaragoza, Jaén, Málaga...), concediéndoles el sueldo íntegro del puesto para el que habían sido nombrados.<sup>310</sup>

---

<sup>308</sup> R.D. de 10 de septiembre de 1911, reorganizando la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (*Gaceta de Madrid* núm. 258, de 15 de septiembre de 1911, pp. 712-718).

<sup>309</sup> Cuando en enero de 1911 se crea la Dirección General de Enseñanza Primaria -su autoridad se extiende a todo el magisterio, incluida la ESM- se va a situar al frente Rafael Altamira -discípulo de Francisco Giner y vinculado a muchos proyectos de la ILE-. Gómez Molleda (1966) afirma que, desde su puesto, Altamira pretende “realizar con el magisterio una labor semejante a la que la Junta de Ampliación de Estudios venía desarrollando con los universitarios” (p. 478).

<sup>310</sup> R.D. de 1 de marzo de 1912, disponiendo se consideren nombrados en propiedad para los efectos económicos, los cargos de Maestros, Auxiliares de Escuelas nacionales, Inspectores de Primera enseñanza o Profesores Auxiliares de Escuela Normal, a los alumnos de la Escuela de estudios

La materia de Prácticas quedó reducida, por tanto, a los meses que restaban para finalizar el curso presente.

Siguiendo el art. 57 del R.D. de reorganización de la Escuela aprobado en 1911<sup>311</sup>, y teniendo en cuenta el retraso comentado, María Luisa fue nombrada a propuesta del Claustro de Profesores para desempeñar sus prácticas en la Escuela Nacional de El Escorial (Madrid), con el sueldo anual de 1000 pesetas<sup>312</sup>. Pero apenas un mes después, coincidiendo con su cambio profesional, el Claustro decide revocar este nombramiento y en su lugar autorizarla para que realice las prácticas en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos -en adelante CN de S y C-, centro en el que es profesora en propiedad<sup>313</sup> pues acaba ganar mediante oposición una plaza de auxiliar para la enseñanza de niñas y labores en ese centro<sup>314</sup>. Por lo tanto, no realizar las prácticas en el Colegio Nacional supondría incumplir el art. 72 del R.D. de reorganización -arriba mencionado-, según el cual “los alumnos de la Escuela de

---

superiores del Magisterio que reciban tales nombramientos para realizar las prácticas (*Gaceta de Madrid* núm. 63, de 3 de marzo de 1912, p. 654).

<sup>311</sup> “Art. 57. Los alumnos que aprueben el segundo año pasarán a realizar un curso de prácticas en Escuelas públicas de primera enseñanza (preferentemente en Madrid), en las Normales, en las Inspecciones o en otros Establecimientos que el Claustro acuerde. La determinación de la clase de Establecimiento o servicio la hará el director, de acuerdo con el Claustro, atendiendo a las condiciones especiales y a la vocación de los alumnos. A éstos compete elegir el lugar entre los señalados por la Escuela”. (R.D. de 10 de septiembre de 1911. *Gaceta de Madrid* núm. 258, p. 716)

<sup>312</sup> R.O. de 1 de marzo de 1912, nombrando para los cargos que se indican á los alumnos del tercer curso de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, al objeto de efectuar las prácticas que dispone el art. 57 del R.D. de 10 de septiembre de 1911 (*Gaceta de Madrid* núm. 65, de 5 de marzo de 1912, pp. 676-677).

<sup>313</sup> “Comunicación de la Dirección de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, dirigida al director general de Primera Enseñanza con fecha de 12 de abril de 1912 informando que, por acuerdo del Claustro, la alumna del tercer curso de este centro, D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro Margati, profesora en propiedad de la Escuela nacional de sordomudos y de ciegos, realice las prácticas reglamentarias en dicha escuela en lugar de hacerlas en El Escorial, para la cual había sido nombrada” (AGA. Expediente de Maestra de Primera Enseñanza de María Luisa Navarro Margati. Sección Educación y Ciencia, caja 19.450).

<sup>314</sup> R.O. de 11 de abril de 1912, nombrando a D<sup>a</sup> María Luisa Navarro Margati auxiliar para la enseñanza de niñas y labores del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 106, de 15 de abril de 1912, p. 112). El Título de auxiliar se encuentra en la FO-M: carpeta 5.

Estudios Superiores del Magisterio que terminen sus estudios siendo Maestros de una Escuela pública, harán en su Escuela el año de prácticas a que se refiere el artículo 57”.<sup>315</sup>

Cuando, finalmente, todo parecía encaminado para la realización de las prácticas, tanto María Luisa como el de resto de compañeros de promoción se van a encontrar con un nuevo obstáculo y esta vez insalvable: “las dificultades económicas que atravesaba el Ministerio de Instrucción Pública (...) le impedían satisfacer los sueldos prometidos” (Del Pozo Andrés, 1989, p. 88), por lo que todos fueron cesados mediante R.O. de 4 de mayo de 1912<sup>316</sup> y anulados los nombramientos que les habían sido expedidos (ver nota 312).

Terminaba de este modo tan brusco una experiencia que había provocado algunos sinsabores por las dificultades mencionadas, aunque también suponía un paso más hacia la conclusión de los estudios profesionales. Sin embargo, para concluirlos del todo y graduarse, el alumnado tenía la obligación de remitir a la Escuela antes de la segunda quincena de Junio “un trabajo original análogo a la tesis del Doctorado, que establece el art. 67 del Real Decreto de 10 de septiembre de 1911”<sup>317</sup> (art. 2º del R.D. 4 de mayo. Ver nota 44), evidenciando, como nos recuerda Del Pozo Andrés (1989, p. 81) el rango universitario que se le quería dar a la Escuela a través de la elaboración

---

<sup>315</sup> R.O. de 10 de septiembre de 1911, reorganizando la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (*Gaceta de Madrid* núm. 258, de 15 de septiembre de 1911, p. 717).

<sup>316</sup> R.O. de 4 de mayo de 1912, disponiendo que los alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que se hallaban realizando prácticas en las Escuelas Normales u otros centros docentes, cesen en ellas y se anulen los nombramientos que les fueron expedidos por R.D. de 1º de marzo del año actual (*Gaceta de Madrid* núm. 128, de 7 de mayo de 1912, pp. 346-347).

<sup>317</sup> “Art. 67. Tanto los alumnos que realicen el curso de Prácticas en Establecimiento o servicio del estado, como los pensionados en el extranjero, presentarán al Claustro de la Escuela, al terminar las prácticas, un trabajo original, a ser posible de investigación y siempre doctrinal o crítico, *análogo a las tesis de Doctorado*, el cual será tenido en cuenta para la colocación en la lista de mérito de la promoción de salida, después de juzgado por el Claustro y previo informe de un Tribunal que podrá pedir al alumno las ampliaciones explicaciones que juzgue necesarias. Se procurará la impresión de las tesis que el Claustro juzgue merecedoras de tal distinción” (R.D. de 10 de septiembre de 1911, reorganizando la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. *Gaceta de Madrid* núm. 258, de 15 de septiembre de 1911, p. 717). La cursiva es nuestra, para resaltar el carácter universitario que hasta el último curso se pretendía que tuviese la Escuela.

de este trabajo de investigación con carácter científico. Las calificaciones otorgadas a estos trabajos servirían para elaborar las listas de mérito de la promoción de salida.

Sabemos que María Luisa presentó una Memoria titulada “Un problema de Pedagogía de anormales”<sup>318</sup>, aunque no hemos podido localizarla. Sin embargo, ateniéndonos al título es fácil deducir que se enmarca en una de las líneas de investigación<sup>319</sup> desarrolladas en la Escuela, al frente de la cual se encontraba el profesor Anastasio Anselmo González Fernández<sup>320</sup>, que durante su permanencia en

---

<sup>318</sup> Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos...*, 51.

<sup>319</sup> Al parecer, las líneas de investigación que más desarrollo tuvieron en la Escuela fueron: Teoría e Historia de la Educación; Historia económica, política y social de España; derecho; Geografía, Geología, Climatología y regiones naturales; Etnografía, Folklore y Artes populares; Historia del Arte; Antropometría escolar; Metodologías especiales; Pedagogía de Anormales; Fisiología e Higiene Escolar; Psicopedagogía Experimental. Al menos esta es la conclusión a la que llega Del Pozo Andrés (1989, pp. 81-86) después de estudiar títulos y contenidos generales del escaso número de Memorias originales conservadas. Además de las que desaparecieron, hay que decir que no todas fueron publicadas por la Escuela, de modo que el alumnado que tuvo oportunidad las publicó como libros o artículos.

<sup>320</sup> El Sr. González -Doctor en Ciencias y conocido por el seudónimo de Alejandro Miquis como crítico literario y teatral (Ferrer Maura, 1973, p. 265)- ingresó en la ESM por R.O. de 12 diciembre de 1910, proviniendo de la Escuela de Artes y Oficios de Madrid, además de ser miembro del Patronato Nacional de Anormales (Escuela Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos...*, 20-21). Su nombramiento estuvo rodeado de polémica porque no parecía el candidato más adecuado para desempeñar la cátedra de Psiquiatría del Niño -era una persona con una trayectoria desconocida en el ámbito de la Educación Especial (Del Pozo Andrés y Molero Pintado, 1992, pp. 49-50)-; cátedra cuya docencia se impartía en el 2º curso del Plan de Estudios de 1909 como materia troncal y común a las tres secciones. A partir del Plan de Estudios de 1911 y hasta la desaparición de la Escuela, pasó a denominarse Pedagogía de Anormales, variando únicamente su ubicación como muestra Jiménez Eguizábal (1989, pp. 49-51) en el cuadro evolutivo de los distintos planes de estudios que tuvo la Escuela.

Vicente Vera López -secretario de la Escuela- certificó el 13 de septiembre de 1911 que María Luisa había cursado y aprobado Psiquiatría del Niño en el curso 1910/1911, haciendo constar que dicho certificado había sido solicitado por ella para utilizarlo en las oposiciones (FO-M: carpeta 5). Creemos que María Luisa tenía intención de adjuntarlo a la documentación que presentó a la convocatoria del CN de S y C del 16 de agosto de 1911 para proveer por oposición una vacante de profesora Auxiliar de Estudios generales y Labores de sordomudas (Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.

la Escuela dirigió trabajos sobre “delincuencia infantil; niños difícilmente educables; psicología y problemática del sordomudo; clasificación de la población de un grupo escolar según la edad mental y detección de retrasos; etc.” (Del Pozo Andrés, 1989, p. 84).

Pensamos que en la elección de la temática<sup>321</sup>, María Luisa pudo estar condicionada por su reciente incorporación al CN de S y C. Y aunque, sin duda había profesores muy interesantes con los que realizar trabajos científicos originales y provechosos, la temática la llevó al Sr. González: la persona indicada, como hemos visto y como corroboran algunas exalumnas pertenecientes a promociones posteriores pues al recordarlo lo califican como “un precursor de la educación especial” (Ferrer Maura, 1973, p. 265)<sup>322</sup>. Y esta apreciación tal vez se deba, siguiendo

---

Anunciando hallarse vacante una plaza de Profesor numerario en este Colegio. *Gaceta de Madrid* núm. 231, de 19 de agosto de 1911, p. 496), que finalmente ganó (ver nota 314).

<sup>321</sup> Según afirma Del Pozo Andrés (1989), el procedimiento a seguir era el siguiente: “cada alumno elegía un tema de estudio, y buscaba a un ponente o director que le asesorase en el desarrollo del mismo. El título y diseño de la monografía debían ser aprobados por la Comisión del Seminario de Investigación de la Escuela -presidido por Luis de Hoyos durante sus veinticinco años de funcionamiento (...)-, en la que, además se adoptaban criterios interdisciplinares para la orientación del estudiante por parte de varios profesores o para la adscripción a un determinado Seminario. Finalmente, se ayudaba al discente en la utilización de metodologías científicas y adecuadas al trabajo escogido y se le estimulaba para que llevase a cabo una tarea creativa y personal” (p. 81).

<sup>322</sup> Alcina Madueño (2014) plantea que por estas fechas la Educación Especial englobaba no sólo la enseñanza de sordomudos, ciegos y anormales, sino que además se va a regular; sobre todo la de estos últimos pues “la enseñanza de anormales, a diferencia de las de sordomudos y ciegos, no están ordenadas ni reglamentadas, por lo que los objetivos más inmediatos y primarios es crear una red de escuelas de anormales, una ordenación académica básica, un profesorado y su sistema de formación. La administración empieza por crear la institución especial que dirija todo lo anterior. En el caso de sordomudos y de ciegos lo prioritario no es ninguno de esos elementos que ya existen, sino empezar a considerarlos como a los anormales desde el punto de vista pedagógico, cosa que nunca fue contemplada en el siglo XIX de manera sistemática ni normativa (legalidad)” (p. 145). Del Pozo Andrés y Molero Pintado (1992) afirman que “si bien Anselmo González no parecía ser un experto en temas pedagógicos antes de su nombramiento en la Escuela (...), desde el momento en que empezó a desempeñar la Cátedra de Psiquiatría Infantil se sumergió completamente en la problemática de la Educación Especial. Entre 1910 y 1932 -año en el que fue declarado excedente forzoso al suprimirse el Centro- su trayectoria profesional dentro de este campo fue fecunda, variada y con un apreciable eco en la opinión pública” (pp. 50-51).

a Del Pozo Andrés (1989) a que “desde 1911 [el profesor González] fue el máximo introductor y difusor en España de los tests de Binet y Simon (...) e intentó acercar al máximo a sus alumnos a la realidad cotidiana de la infancia retrasada” (p. 80).<sup>323</sup>

Años después de ser su profesor y jefe académico, al dirigir supuestamente su Memoria de Tesis, Anselmo González Fernández será *jefe laboral* de María Luisa, con la que mantendrá algunas desavenencias, fruto de su empeño por hacer valer las atribuciones propias de su cargo como director administrativo del Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales<sup>324</sup>. Granell y Forcadell (1932) recuerda que una vez que toma posesión del cargo quiso “imprimir un sello de renovación y actividad al funcionamiento del Colegio, deseoso de poder establecer un verdadero plan orgánico [de funcionamiento]”<sup>325</sup>. Y así empezó por controlar la asistencia del profesorado mediante el sistema de firmas, algo que afectó directamente a María Luisa pues fue amonestada por el director debido a que, según parece, faltaba habitualmente su firma en las listas de asistencia del profesorado de ese centro educativo sin justificación alguna<sup>326</sup>. Su contestación se va a producir en un tono no muy cordial y leyendo el texto da la impresión de que se pensó la respuesta; una respuesta que pone de manifiesto su desacuerdo con ese control, negándose a aceptarlo mientras no sea

---

<sup>323</sup> Del Pozo Andrés y Molero Pintado (1992) sostienen que un rasgo innovador en la cátedra desempeñada por el profesor González fue la aplicación de los tests de Binet y Simon para detectar deficientes psíquicos cuando sus obras más conocidas no habían sido traducidas al castellano todavía. Pero además, también utilizó otras pruebas psicométricas como las de “Sanctis, Ferreri, Claparède, Damayo, Vermeyley, Ballard y Terman. [Con todas ellas quería] transmitir a sus discentes la idea de que la detección y el diagnóstico de los minusválidos psíquicos mediante métodos científicos era una parte más importante de la Educación Especial” (pp. 51-52).

<sup>324</sup> Granell y Forcadell (1932) señala que fue director administrativo desde noviembre de 1918 hasta mayo de 1926 en que presentó su dimisión (*Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos desde 1794 a 1932* (Madrid: Imp. del Colegio de Sordomudos, 1934), 538 y 578). Su nombramiento se sustenta en lo establecido por el R.D. de 22 de junio de 1916 por el cual se requiere que los directores administrativos procedan del ámbito de la educación (Alcina Madueño, 2014, p. 183).

<sup>325</sup> Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos...*, 538.

<sup>326</sup> “Comunicación del Director administrativo del Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, Anselmo González, con fecha 28 de enero de 1919, dirigida a María Luisa Navarro advirtiéndole sobre la falta habitual de su firma en las listas de asistencia” (FO-M: carpeta 5).

una exigencia de la Dirección General de Primera enseñanza. La reproducción de sus palabras da idea del profundo desagrado que le produjo la situación:

En contestación al oficio del 28 de enero [de 1919] que recibí de la dirección debo manifestar lo siguiente:

Que no estando establecido la practica [sic] de la firma del profesorado en las escuelas normales, y escuela superior del magisterio a cuyo profesorado está equiparado al del Instituto N<sup>al</sup> de sordomudos, n en otros establecimientos docentes como las escuelas públicas, en donde es garantía de la asistencia del profesorado la seriedad y la honorabilidad que el cargo proporciona, encuentro vejatorio para mi dignidad personal y profesional el régimen de excepción que se sigue en este Instituto con el profesorado y por esta razón no podré cumplimentar el citado requisito interior [mientras] no demande su exigencia de orden general de la Dirección General de Primera enseñanza.<sup>327</sup>

Pero todavía en este año se van a producir otros dos desencuentros entre el director y el profesorado del Colegio. Por lo que respecta a María Luisa, no sin cierta tensión. Uno de ellos hace referencia a las medidas que desde la dirección se quieren tomar con respecto a que el profesorado de sección de Enseñanzas Generales, al que ella pertenece, no se limite sólo a impartir las enseñanzas sino que también “presten sin interrupción ni excusa el servicio que les encomienda el art.º 29 del Reglamento [de 8 de agosto] de 1916”<sup>328</sup>, según el cual debían proporcionar al alumnado un acompañamiento completo en todos los actos del Colegio y no sólo en el desarrollo educativo. Desconocemos si hubo respuesta por su parte, pero lo que está claro es que a juicio del director no estaba cumpliendo correctamente con su cometido.

A lo que sí respondió -no sabemos si antes o después de lo que acabamos de mencionar pues no tiene fecha- fue a un nuevo desencuentro. Según parece, el director trató de recabar información entre el profesorado acerca de las “deficiencias que podrían corregirse y las reformas que serían convenientes en la organización del

---

<sup>327</sup> El documento que se conserva es un borrador, pues está escrito en una cuartilla cuadrículada, sin fecha ni destinatario -aunque se deduce de su lectura-. Tampoco está firmado, aunque la caligrafía nos revela la autoría de María Luisa, y además varias partes del texto están tachadas y reescritas por encima de lo tachado (FO-M: carpeta 5).

<sup>328</sup> “Comunicación del Director administrativo del Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, Anselmo González, con fecha 3 de junio de 1919, dirigida a María Luisa Navarro en la que se le requiere que preste sin interrupción ni excusa el servicio que le encomienda el art. 29 del Reglamento del Centro” (FO-M: carpeta 5).

Instituto Nacional”<sup>329</sup>. Como decimos, María Luisa fue una de las personas que respondió -guardó una copia del documento remitido a la dirección<sup>330</sup>-, limitándose sólo a dar su opinión en torno a las cuestiones de la enseñanza. Censura la petición apresurada que se hace al profesorado dándoles solo veinticuatro horas para responder y se muestra bastante crítica con la situación del centro -organización inadecuada, prima lo administrativo frente a lo educativo, inexistencia de organización pedagógica, escolares clasificados sólo por su lesión, inexistencia de enseñanza graduada...-. Por ello, las mejoras que propone las resume en: “organización total de la enseñanza basada en las normas de la pedagogía moderna, al uso en todos los establecimientos docentes análogos a este Instituto” (FO-M, carpeta 5). Sin duda, la experiencia europea y la formación y especialización que ha ido adquiriendo en estos años son su mejor bagaje.

Retomando su paso por la EESM, María Luisa va a ser una de las siete mujeres que se van a graduar en 1912<sup>331</sup> en la Sección de Letras, formado parte, a juicio de Escolano Benito (1982, p. 69) de “la nueva pléyade de normalistas que elevó el nivel científico y pedagógico de las escuelas” y que se van a convertir en destacadas personalidades en el panorama científico y pedagógico de los años veinte y treinta del siglo pasado<sup>332</sup>. Basta echar un vistazo a la relación de alumnos que formaron las 22 promociones (Ferrer Maura, 1973, pp. 343-357; Molero Pintado y Del Pozo Andrés, 1989b, pp. 201-2014) para constatar la cantidad de nombres que podemos identificar

---

<sup>329</sup> “Documento mecanografiado sin fecha de María Luisa Navarro titulado Copia del Informe presentado el mes último a la Dirección del Instituto de Sordomudos” (FO-M: carpeta 5).

<sup>330</sup> El reverso tiene escrito a lápiz “Miquis” (ver nota 320), “Contestación a una circular” y algunas palabras más ilegibles (FO-M: carpeta 5).

<sup>331</sup> En el curso 1911-1912 finalizaron sus estudios la primera promoción de la Escuela, formada por un total de 41 graduados: 12 hombres -10 en Ciencias y 2 en Letras- y 29 mujeres -7 en Letras, 16 en Ciencias y 6 en Labores- (Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos...*, 39). Hay que recordar que habían sido 10 mujeres las que se habían matriculado en septiembre de 1909 para iniciar los estudios de la Sección de Letras (ver nota 297).

<sup>332</sup> Muchos ex alumnos se van a agrupar en torno a la revista *Escuelas Normales* -órgano de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario de estos centros (Díez Torre, Del Pozo Andrés y Segura Redondo, 1988) y la *R de P* -fundada por María Luisa y Lorenzo Luzuriaga (ver apartado 4.2.4)-. Ambas publicaciones coinciden en el tiempo y van a ser portavoces de la renovación del contexto escolar y del movimiento pedagógico contemporáneo entre el magisterio primario.



con ideas y prácticas innovadoras. Sirva de breve ejemplo la breve relación que aporta Viñao (2004, p. 23):

María de Maeztu, Juana Ontañón, Gloria Giner, María Luisa Navarro, Lorenzo Luzuriaga, Leonor Serrano, Antonio Ballesteros, Fernando Sáiz, Margarita Comas, Modesto Bargalló, Rodolfo Tomás y Samper, María Soriano Llorente, José Xandri, Pedro Chico, María Sánchez Arbós, Rodolfo Llopis, Federico Doreste, Pedro Roselló, Juvenal de Vega, Vicente Valls, Juan Comas, Juan Roura, Herminio Almendros, Alejandro Casona y Miguel Santaló.<sup>333</sup>

Pese a graduarse con el número 6<sup>334</sup> entre las alumnas de la Sección de Letras<sup>335</sup>, no consiguió mantener el número adquirido en el examen-oposición de ingreso en la Escuela -había entrado con el número 3<sup>336</sup> - a diferencia de lo que ocurrió con María de Maeztu o Juana Ontañón, que sí mantuvieron esas posiciones<sup>337</sup> y se graduaron

---

<sup>333</sup> Nos parece interesante destacar esta recopilación porque muchos de los nombres aquí incluidos fueron colaboradores de la *R de P* en distintas facetas a partir de su fundación en 1922 por Lorenzo Luzuriaga y María Luisa Navarro, pero también de otras actividades promovidas por este “matrimonio pedagógico”, conjunta o separadamente -por ejemplo la Liga Española de Educación Nueva-; o, en el caso de María Luisa, sus actividades relacionadas con el feminismo -el Lyceum Club- o la educación social -las Misiones Pedagógicas-. Estas actividades son objeto de estudio en esta investigación y se desarrollan en los apartados correspondientes.

<sup>334</sup> Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos...*, 40. Una copia de su título de “Maestra de primera enseñanza normal, Sección Letras” se encuentra en AGUCM, Expedientes de expedición de títulos oficiales: 127/08-2. No se trata del expedido en junio si no de una copia que lleva fecha 26 de diciembre de 1932 (ver Anexo XI).

<sup>335</sup> De las recogidas en la nota 26 se graduaron: María de Maeztu -una de las intelectuales más destacadas de los años 20 y 30 del siglo pasado, y que desde su ingreso en la Escuela se la relaciona con su hermano Ramiro, pero también con su trabajo como maestra en Bilbao y su participación en conferencias y congresos (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2015, pp. 42-47)-; Juana Ontañón Valiente -hija José Ontañón Arias, profesor de la ILE y también de la Escuela (Vázquez Ramil, 2012, pp. 55 y 201)-; Concepción Alfaya López; Gloria Giner García -hija de Hermenegildo Giner de los Ríos y sobrina de Francisco Giner (Gómez Molleda, 1966, p. 241, nota 2), y esposa desde 1912 de Fernando de los Ríos Urruti, ministro republicano que suprimiría la Escuela en 1932, pasando sus estudios a la Universidad (García-Sanz, 2010, pp. 61-62, nota 196; Molero Pintado, 1989, p. 26)-; Concepción Sánchez Madrigal; y Micaela Díaz Rabaneda.

<sup>336</sup> “Escuela Superior del Magisterio”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 30 de septiembre de 1909, 1778.

<sup>337</sup> *Ibíd.*

con el número 1 y 2 respectivamente<sup>338</sup>. Como testimonia Ferrer Maura (1973, p. 114), “el alumno entraba con un número adquirido en la oposición de ingreso. Sólo era cuestión de mantenerlo durante los cursos de la carrera para que su esfuerzo inicial tuviera su fruto posterior”. Y el fruto era la incorporación directa a corto o medio plazo en el profesorado de Escuelas Normales o en la Inspección de Primera Enseñanza después de una dedicación académica constante.

Poco después de graduarse, va a tener lugar un acontecimiento importante en su vida personal como es su boda con su compañero Lorenzo Luzuriaga que como él mismo recuerda, se casan “apenas terminamos nuestros estudios en 1912” (Barreiro Rodríguez, 1989, p. 108): él “a los veintidós años”<sup>339</sup> y ella acaba de cumplir veintisiete. Como ya hemos mencionado, el carácter independiente y un poco rebelde de María Luisa fue el causante del enamoramiento de Luzuriaga y tal vez de que en la celebración de su matrimonio pesase más el carácter civil que el religioso, como querían los padres de ella según narra Isabel Luzuriaga en relación con lo evocado por su madre sobre su boda.<sup>340</sup>

Coincidiendo con las vacaciones escolares, la Dirección General de Primera enseñanza anuncia las vacantes en Escuelas Normales e Inspecciones para ser ocupadas por el alumnado de la primera promoción de la Escuela<sup>341</sup>. Una semana

---

<sup>338</sup> Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Memoria de los tres primeros cursos...*, 40. María de Maeztu mantuvo su posición durante los tres años de formación en la Escuela (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2015, p. 55, nota 97).

<sup>339</sup> Ernesto Giménez Caballero, “Visitas Literarias. El pedagogo Lorenzo Luzuriaga”, *El Sol*, 25 marzo 1928, 3.

<sup>340</sup> Se casaron el 14 de enero de 1913, según consta en la ficha personal del profesor Lorenzo Luzuriaga en la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) (Suayter Monetti, 2005, p. 230). Lamentablemente no hemos podido localizar en el Registro Civil el acta de matrimonio por lo que sólo contamos con el testimonio de Isabel Luzuriaga sobre ese acontecimiento. Según parece, los padres de María Luisa pretendían que se celebrase un matrimonio religioso y para complacerlos los contrayentes aceptaron casarse en la sacristía, pero sin ninguna ceremonia. Ambos procedían de familias católicas, creyentes y practicantes, pero como ateos declarados optaron por una ceremonia civil (Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de noviembre de 1996).

<sup>341</sup> R.O. de 19 de julio de 1912, anunciando las plazas del Profesorado de Escuela Normal e Inspecciones que han de ser provistas por los alumnos y alumnas que han terminado sus estudios en la Escuela Superior del Magisterio (*Gaceta de Madrid* núm. 205, de 23 de julio de 1912, p. 180).

después, María Luisa se dirige al director general -suponemos que desde el Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa (Santander) donde se encuentra ejerciendo de maestra al igual que en los dos veranos anteriores<sup>342</sup>- expresándole su deseo de ocupar alguna de las plazas anunciadas, y solicitándole además que tenga en cuenta su interés por ocupar las Escuelas Normales Superiores de Cádiz y Cáceres, aunque también reclama las Escuelas Normales Elementales de León y Burgos.<sup>343</sup>

Su petición no va a ser atendida. El mismo día de su misiva, el director general firma varias Reales Ordenes nombrando a varias compañeras suyas de la Sección de Letras, y siguiendo además las propuestas del Claustro de la Escuela, para desempeñar las plazas por las que ella había mostrado interés. Es el caso de María de Maeztu Whitney -nombrada profesora numeraria de la sección de Letras de la Escuela Normal Superior de Maestras de Cádiz<sup>344</sup>-, Juana Ontañón Valiente -nombrada profesora numeraria de la sección de Letras de la Escuela Normal Superior de Maestras de Cáceres- y Concepción Alfaya López -nombrada profesora numeraria de la Escuela Normal Elemental de Maestras de León-.<sup>345</sup>

---

<sup>342</sup> Había sido nombrada el 11 de junio, coincidiendo con la finalización del curso académico en la Escuela Superior (“Comunicación de la Sección de Personal del Ministerio de la Gobernación el 11 de junio de 1912, notificando a María Luisa Navarro su nombramiento como maestra en Pedrosa”, FO-M: carpeta 5). Según la documentación oficial que se conserva, éste será su último verano como maestra en Pedrosa, de cuya experiencia profesional hablaremos en el capítulo siguiente.

<sup>343</sup> “Instancia de María Luisa Navarro Margati al Director General de Primera Enseñanza con fecha 31 de julio de 1912, solicitándole que respete el orden que le indica para ocupar las plazas vacantes anunciadas en la R.O. de 19 de julio (Gaceta del 23) para alumnos procedentes de la Escuela Superior del Magisterio” (AGA. Expediente de maestra de 1ª Enseñanza).

<sup>344</sup> Porto Ucha y Vázquez Ramil (2015, p. 55-56) revelan que María de Maeztu no toma posesión de esta plaza hasta principios de octubre de 1913, después de haber regresado de Alemania y de disfrutar de una pensión que le había concedido la JAE por R.O. 27 de junio de 1912 para estudiar durante un año la fundamentación de la pedagogía con el profesor Paul Natorp.

<sup>345</sup> R.O. de 31 de julio de 1912, nombrando profesoras numerarias de Escuelas Normales (*Gaceta de Madrid* núm. 226, de 13 de agosto de 1912, pp. 356-357). Se trata de las alumnas que ocupan los tres primeros puestos -en el orden citado- de la lista de mérito elaborada al finalizar el tercer curso, en cumplimiento del R.D. 10 de septiembre de 1911 según el cual la Escuela sufría su primera reforma tras su apertura.

María Luisa va a continuar en la capital. Por el momento, no como maestra normalista pero sí como Auxiliar para la enseñanza de niñas y labores en el CN de S y C, cargo al que había accedido por oposición y para el que había sido nombrada mediante R.O. 11 de abril de 1912 (ver nota 314)<sup>346</sup>. Por lo tanto, a diferencia de sus compañeros, cuando se graduó en la Escuela ya disponía de un trabajo dentro del ámbito de la enseñanza. Sin embargo, no parece dispuesta a echar a perder el gran esfuerzo realizado en los últimos años para formarse como maestra normal ni la posibilidad de aspirar a un puesto mejor remunerado y, tal vez, de mayor prestigio.

El hecho de no ejercer su derecho a ocupar plaza dentro del profesorado de Normales o el cuerpo de Inspección de Primera enseñanza nada más terminar sus estudios va a suponerle estar durante años luchando por el reconocimiento de un derecho que adquirió desde el momento de su ingreso en la escuela: “formar parte directa de los escalafones de Escuelas Normales y de Inspecciones de Primera Enseñanza” (Ferrer Maura, 1973, p. 113).

En este sentido, no va a dejar de reivindicar ni su asignación a las vacantes que se produzcan en ese profesorado por ser maestra normal procedente de la EESM ni, debido al puesto actual que ocupa en el CN de S y C, su desaparición del escalafón. Al menos así lo manifiesta en una nueva comunicación al director general de Primera Enseñanza el 12 de febrero de 1913 en la que le solicita una “fórmula conciliatoria [para] seguir desempeñando en comisión su cargo actual en aquel Colegio [Nacional de Sordomudos y de Ciegos]”<sup>347</sup>. Argumenta su petición indicando que es necesaria su permanencia en ese centro educativo, pero además desea continuar su formación sobre la pedagogía de anormales -a su juicio está en el sitio indicado “por ser dicho

---

<sup>346</sup> En la FO-M: carpeta 5, se conserva el Título de Auxiliar para la enseñanza de niñas y labores del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos a favor de Doña María Luisa Navarro Margati expedido por el director general de Primera Enseñanza. En este documento también aparece registrado su cese en este cargo para volver a posesionarse en el mismo el 1 de enero de 1913, con aumento de sueldo a 2000 pesetas.

<sup>347</sup> “Instancia de María Luisa Navarro y Margati al Director General de Primera Enseñanza el 12 de febrero de 1913, solicitándole que, hallándose próxima a ser destinada a una de las vacantes por ser Maestra Normal y no queriendo sufrir el perjuicio que le ocasionaría el renunciar a los derechos adquiridos, se le conceda como fórmula conciliatoria seguir desempeñando en comisión su cargo de profesora auxiliar en el Colegio Nacional de Sordomudos y no desaparecer del escalafón del profesorado de Escuelas Normales” (AGA).

Colegio el único de su clase que existe en España”-. No quiere, por tanto, que su desempeño profesional y la especialización que quiere conseguir sean un perjuicio para los derechos adquiridos como alumna de la Escuela Superior. Finaliza su argumentación equiparando al Colegio Nacional con las Escuelas Normales basándose en que “uno de los fines esenciales de aquel Colegio es la formación profesional del Magisterio de la especialidad y expide también los títulos correspondientes (...) [además de que] sus profesores tienen la misma categoría administrativa y económica”. Esta última afirmación la respalda con los argumentos dados por el Consejo de Instrucción Pública en la R.O. de 4 de julio de 1908<sup>348</sup> para un caso que ella cree similar al suyo.<sup>349</sup>

Parece que convenció a la Dirección General. En comunicación fechada el 28 de marzo se informa a María Luisa y al Comisario Regio encargado de la dirección y gobierno del CN de S y C<sup>350</sup> que mediante R.O. se autoriza a que continúe desempeñando el cargo que ocupa en un centro que “pertenece á la enseñanza oficial y es de naturaleza semejante al del Profesorado de Escuelas Normales (...) reconociéndole derecho para pasar desde él por concurso de traslado al Profesorado de escuelas Normales”<sup>351</sup>. Este reconocimiento va a sentar un precedente, como

---

<sup>348</sup> R.O. de 4 de julio de 1908, resolutoria de un expediente instruido en virtud de las reclamaciones producidas respecto al lugar asignado en el escalafón de Profesoras Normales de Maestras a Doña Mercedes Rico Soriano (*Gaceta de Madrid* núm. 190, de 8 de julio de 1908, p. 122).

<sup>349</sup> Se trata de la reclamación presentada por varias profesoras normales respecto al lugar asignado a Mercedes Rico Soriano -profesora auxiliar del CN de S y C mediante oposición desde 1904- en el escalafón del profesorado de Escuelas Normales: fue incorporada al escalafón mediante R.O. de 26 de julio de 1905 por la que las profesoras procedentes de una oposición debían ingresar en él. El Consejo desestima la reclamación, entre otras cosas, porque considera que el personal del Colegio -un centro de carácter público- “está equiparado al Profesorado Normal, exigiéndose para pertenecer a él título de Maestro Superior” (Ibíd.).

<sup>350</sup> “Parte Oficial. Disposiciones Varias. Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, núm. 1712 (1913): 808-809.

<sup>351</sup> “Comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza, Escuelas Normales, el 28 de marzo de 1913, informando de una R.O. por la cual María Luisa Navarro y Margati continúa en el cargo de profesora auxiliar del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, aunque se le reconoce el derecho de pasar desde él al profesorado de Escuelas Normales por concurso de traslado” (FO-M: carpeta 5).

veremos, al que se van a acoger dentro de unos años otros compañeros de otras promociones.

Una vez que consigue este reconocimiento se centra en su trabajo profesional y en la formación que deseaba ampliar sobre la pedagogía de anormales, tema sobre el que, como hemos visto, había presentado su Memoria de Tesis. Para ello va a solicitar una pensión a la JAE para irse a Alemania y estudiar con diversos especialistas los problemas psicológicos y su tratamiento educativo en los niños con anormalidades mentales y de los sentidos<sup>352</sup>. María Luisa disfrutará de la pensión desde mediados de marzo de 1914, en compañía de su marido Lorenzo Luzuriaga -se encontraba becado en el país germano desde finales del mes de noviembre del año anterior (Barreiro Rodríguez, 1989, p. 111)- y de su primer hijo<sup>353</sup>. La guerra europea recortó su estancia<sup>354</sup>, por lo que a finales del verano regresaron a España.

A finales de noviembre de 1914 va a intentar hacer efectivo el derecho que un año antes se la había reconocido para pasar al profesorado de Escuelas Normales mediante concurso de traslado desde su puesto en el Colegio Nacional. En este sentido, se va a sumar a la petición que el inspector de Primera Enseñanza Rafael Vicente Sevilla -2ª promoción (1910-1913) de la Escuela- dirige al ministro de Instrucción Pública, en su nombre y en el de sus compañeros y compañeras de la 1ª y 2ª promoción<sup>355</sup>. Se trata de un manifiesto donde su autor declara sentirse

---

La concesión de este derecho también apareció publicada en la prensa profesional unas semanas después ("Noticias e Informaciones", *Suplemento a La Escuela Moderna*, núm. 1708 (1913): 739).

<sup>352</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-1. Sobre la relación de María Luisa con la JAE y la especialización que realizó gracias a ella en su campo profesional ver apartado siguiente.

<sup>353</sup> El Padrón Municipal de Habitantes de 1915 (AVM, tomo 110, hoja nº 28618) revela que el primer hijo del matrimonio nació el 15 de octubre de 1913. Los tres residían en la calle Fernández de la Hoz, 15, 2º izq -Distrito de Chamberí-, junto a Ángeles Medina Moreno -madre de Luzuriaga- y dos sirvientas. Como profesión del cabeza de familia aparece Inspector de Primera enseñanza, agregado al Museo Pedagógico; la profesión de la esposa, profesora del Colegio Nacional de Sordomudos.

<sup>354</sup> Valentín de Pedro, "La obra de las Misiones Pedagógicas", 19 (FO-M: carpeta 5); Arch. JAE: expediente 105/36-17.

<sup>355</sup> "Copia de una instancia", *Suplemento a La Escuela Moderna*, núm. 1875 (1914): 1921-1922. Al final del escrito, sólo se recogen las firmas de treinta y dos personas y a continuación un "etc, etc.", lo que nos hace sospechar que fueron muchos más los adheridos a la instancia dirigida al ministro pero que

perjudicado en sus derechos como antiguo alumno de la Escuela a la hora de poder optar a las plazas que se crean en la Escuela como consecuencia de la última reforma sufrida<sup>356</sup>. Por ello pide, en su nombre y en el del resto de compañeros, que la provisión de estas plazas se haga respetando tanto el R.D. de 3 de junio de 1909 como el R.D. 10 de septiembre de 1911, por ser la legislación que afecta a ambas promociones y que respeta los derechos que han adquirido como antiguos alumnos. Desconocemos lo que ocurrió con esta petición pues no hemos podido localizar ninguna información ni a nivel legislativo ni a nivel personal. Sin embargo, esta situación nos da pie a pensar que:

- Pese a haber concluido su etapa en la Escuela, María Luisa seguía no sólo pendiente de la información que esta institución generaba, sino que mantenía contacto con sus compañeros, manteniendo el clima de amistad y camaradería que habían creado.
- María Luisa aspira a desempeñar un puesto laboral más acorde con su formación, haciendo además efectivo el derecho que le ha sido reconocido (ver nota 351), mejor remunerado<sup>357</sup> y sin moverse de la capital. Y eso se lo puede proporcionar una de las plazas que se han convocado en la Escuela.

La publicación de la R.O. 22 de febrero de 1919<sup>358</sup> vuelve a reactivar el tema de los derechos adquiridos como ex alumna de la EESM a la hora de concursar a plazas de

---

se recortaron por falta de espacio a la hora de darle publicidad (Ibíd., p. 1922). Entre los nombres mencionados está el de María Luisa, pero también el de otros compañeros de la 1ª promoción, pertenecientes a las distintas secciones de la Escuela.

<sup>356</sup> R. D. de 30 de agosto de 1914, relativo a la reforma de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (*Gaceta de Madrid* núm. 245, de 2 de septiembre de 1914, pp. 567-573).

<sup>357</sup> En esta fecha María Luisa continúa en su puesto de Auxiliar para la enseñanza de niñas y Labores en el CN de S y C, con el sueldo de 2000 pesetas; puesto en el que cesará para posesionarse del cargo de Profesora de Sección de Enseñanzas Generales en el mismo centro en octubre de 1915, con el sueldo de 2500 pesetas (“Comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza, Escuelas Normales, a María Luisa Navarro el 8 de octubre de 1915, concediéndole el título de Profesora de Sección de Enseñanzas Generales del Colegio Nacional de Sordos, con el sueldo anual de 2500 pesetas”. FO-M: carpeta 5).

<sup>358</sup> Se trata de la R.O. 22 de febrero de 1919, concediendo a los maestros que comprende derecho a concursar plazas de inspectores y de profesores de Escuela Normal. Fue publicada en el Boletín Oficial del Ministerio e 11 de marzo (“Disposiciones Oficiales. Escuelas de Primera Enseñanza”, *Suplemento*

inspectores y profesorado de Normales. El antecedente generado por María Luisa mediante la R.O. 28 de marzo de 1913 (ver nota 347) va a servir para que otros dos maestros normalistas -procedentes como ella de la Escuela Superior y maestros titulares de las escuelas públicas mediante oposición- reclamen los mismos derechos. Se trata de José Herrero Pérez -5ª promoción (1913-1916)- y José Xandri Pich -6ª promoción (1914-1917)-. Dado que existe el antecedente, la administración va a

disponer se reconozca a los solicitantes, de igual modo que se hizo a D<sup>a</sup>. María Luisa Navarro, el derecho a pasar desde los cargos que ahora desempeñan, y mediante concurso de traslado, al profesorado de escuelas Normales y a plazas de inspectores de Primera enseñanza.<sup>359</sup>

Pese a este logro, que al fin y al cabo suponía como era lógico la equiparación en sus derechos, los tres se van a topar con otros problemas, dado que, en las disposiciones oficiales generadas, en primer lugar, no se establece en ningún momento de modo expreso si cuando decidan hacer uso del derecho concedido van a conservar el sueldo que perciban en ese momento en los destinos que ocupan; y, en segundo lugar, no se especifica qué lugar van a ocupar en el escalafón profesional. Por estos motivos, María Luisa Navarro Margati, Profesora del CN de S y C, José Xandri Pich, director de Escuela Graduada de Madrid, y José Herrero Pérez, Regente de la Escuela práctica Graduada aneja a la Normal de Maestros de Lérida van a firmar una instancia el 23 de febrero de 1920 dirigida al ministro de Instrucción Pública<sup>360</sup>. En ella exponen y justifican ampliamente su situación y le solicitan que dicte una disposición aclaratoria de las Reales Órdenes de 28 de marzo de 1913 -en el caso de María Luisa (ver nota 347)- y 22 de febrero de 1919 -en el caso del Sr. Herrero y del Sr. Xandri-. Quieren saber expresamente cuáles serían sus sueldos al ser nombrados y si se les computan los servicios para los efectos del concurso como si se hubiesen posesionado de sus nuevos cargos al terminar sus estudios en la Escuela Superior y no tener que ocupar el último lugar del escalafón de Normales e Inspección. En su escrito expresan el agravio que supondría esto último puesto que “ingresarían con sueldos mucho menores experimentando pérdidas que pugnan con sus nobles esfuerzos para alcanzar el mayor título que hoy existe en el Magisterio”.

---

a *La Escuela Moderna*, núm. 2327 (1919): 370-371). Los maestros incluidos en la citada R.O. son José Herrero Pérez, José Xandri Pich y María Luisa Navarro; todos ex alumnos de la EESM.

<sup>359</sup> *Ibíd.*

<sup>360</sup> AGA. Expediente de Maestra de 1ª Enseñanza de María Luisa Navarro Margati.



El tema va a desencadenar la apertura de un expediente<sup>361</sup>, porque desde el primer momento la Sección de Enseñanzas del Magisterio manifiesta en su escrito del 5 de abril de 1920 que los solicitantes deberían de ocupar el último lugar en los respectivos escalafones dado que “voluntariamente no hicieron uso del derecho que tenían a ocupar plazas de Inspectores o de Profesores numerarios, [y por lo tanto] (...) no figuran ni han figurado nunca en los escalafones de ninguno de los dos Cuerpos”. No obstante, recomienda pedir informe al Consejo de Instrucción Pública. Éste se reunió el 27 de abril, y sabedor de la opinión del Negociado y de la Sección correspondiente del Ministerio, va a proponer “que para el caso de pasar cualquiera de los solicitantes a las plazas de que se trata, deberá ser por el último lugar de los respectivos escalafones con el sueldo que tengan asignado a estos puestos”.

Finalmente, el Ministerio daba por finiquitado el tema al hacer público a principios de junio la resolución tomada<sup>362</sup>, aceptando el dictamen del Consejo de Instrucción Pública.

Pero todavía quedaba un fleco suelto: nada se decía de respetar la antigüedad que les corresponde teniendo en cuenta la fecha en que terminaron sus estudios en la Escuela. Esta reivindicación la van a realizar por separado, o al menos eso es lo que podemos deducir al ver la comunicación que la Dirección General de Primera Enseñanza, Sección Enseñanzas del Magisterio, le envía a María Luisa el 10 de mayo

---

<sup>361</sup> Lo hemos localizado entre la documentación que se encuentra depositada en el AGA, Este expediente consta de los siguientes documentos: “Informe de la Sección de Enseñanzas del Magisterio acerca de la instancia enviada al Ministerio de María Luisa Navarro, José Xandri Pich y José Herrero (5 de abril de 1920)”; “Resolución del Consejo de Instrucción Pública acerca de la instancia presentada por los mencionados profesores (27 de abril de 1920)”; “Comunicación a los Rectores de la Universidad Central (Madrid), a la Universidad de Barcelona y al Director Administrativo del Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales de la R.O. 4 de junio de 1920, acordando que en el caso de pasar a servir plazas del profesorado de Normales y de la Inspección D<sup>a</sup>. María Luisa Navarro, don José Xandri y D. José Herrero, deberá ser por el último lugar de los respectivos escalafones, con el sueldo que tengan asignados estos puestos”.

<sup>362</sup> “Noticias e Informaciones”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, núm, 2449 (1920): 765.

de 1922<sup>363</sup> en respuesta a su instancia previa<sup>364</sup> solicitando el reconocimiento del derecho que le asiste para pasar al escalafón del Profesorado de Escuelas Normales o al de Inspectores de Primera enseñanza sin que se cuestione la antigüedad que le corresponde teniendo en cuenta la fecha en que terminó sus estudios en la ESM.

El director general accede a la petición de María Luisa porque, como ya sucediera antes, hay un antecedente: la R.O. 24 de enero último otorgaba al Sr. Herrero lo que ahora pedía María Luisa.<sup>365</sup>

Sin embargo, reconocido el derecho, faltaba su concreción. En los casos del Sr. Xandrí y del Sr. Herrero va a llegar en 1930 -en esta fecha ella continúa, como veremos, en el CN de S y C<sup>366</sup>-, como hemos podido comprobar en la información que María Luisa conservó sobre ellos<sup>367</sup>: da la sensación de que continuó muy pendiente

---

<sup>363</sup> FO-M: carpeta 5.

<sup>364</sup> En la FO-M: carpeta 5, se conserva un documento sin fecha, que por la información contenida podemos afirmar que se trata del borrador que María Luisa dirigió al director general de Primera Enseñanza solicitando ser incluida en el escalafón del Profesorado de Escuelas Normales o de Inspectores de Enseñanza Primaria con la antigüedad que le corresponde teniendo en cuenta la fecha de finalización en la ESM.

<sup>365</sup> Existen dos versiones -mismo texto, distinto destinatario- del reconocimiento de derechos de antigüedad a la María Luisa en la FO-M: carpeta 5:

1. "Transcripción de la R.O. 22 de abril de 1922, reconociendo derechos de antigüedad a la profesora del Colegio de Sordomudos D<sup>a</sup>. María Luisa Navarro. Texto dirigido al director administrativo del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos ("Disposiciones Oficiales. Colegios Nacionales de Sordomudos, Ciegos y Anormales", *Suplemento a La Escuela Moderna*, núm. 2653 (1922): 840)".

2. "Comunicación del 10 de mayo de 1922 de la Dirección General de Primera Enseñanza, Sección Enseñanzas del Magisterio, dirigida a María Luisa Navarro en la que se le reconoce el derecho a que pueda ejercer la antigüedad que le corresponda teniendo en cuenta la fecha en que terminó sus estudios en la Escuela Superior del Magisterio cuando pase al escalafón del Profesorado de Normales o de Inspectores de Primera enseñanza".

<sup>366</sup> Desempeña su trabajo como profesora de Estudios Generales en la Sección de sordomudas y además está encargada de las materias de Psicología General y Fonética y Psicología del Lenguaje en la Escuela Normal que existe en Colegio (Granell y Forcadell, *Historia del Colegio Nacional d Sordomudos...*, 609), cuyos estudios habilitan para "acceder al profesorado del Colegio Nacional y demás escuelas de sordomudos" (Alcina Madueño, 2014, p. 209).

<sup>367</sup> FO-M: carpeta 5.

de sus pasos y concesiones por parte del Ministerio pues, como ya hemos mencionado, estaban los tres en idénticas condiciones. Para hacer esta afirmación nos basamos en dos documentos que guardó, y que forman parte de la documentación personal que hemos podido consultar. En concreto nos referimos a:

1. Recorte de prensa de *El Magisterio Nacional* -Órgano de la Asociación Nacional del Magisterio Primario-, con fecha 20 de julio de 1930. En él se recoge información sobre la “Orden 6 mayo 1930 (Boletín Oficial 27 de junio). Asignando lugar en el escalafón de Inspectores a D. José Xandri y D. José Herrero”.
2. Ejemplar del *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública* núm. 50, del 20 de junio de 1930: sale publicada la R.O. de 6 de mayo de 1930, resolviendo la instancia de D. José Xandri Pich, director del Grupo Escolar de Madrid Príncipe de Asturias, y D. José Herrero Pérez, maestro de las escuelas nacionales de Madrid, en solicitud de que se les compute el tiempo de servicio en escuelas nacionales<sup>368</sup>.

La importancia de estos dos documentos viene dada porque la Dirección General de Primera Enseñanza reconoce al Sr. Xandri y al Sr. Herrero el derecho a figurar no sólo en el escalafón de Inspectores de Primera Enseñanza como antiguos alumnos de la ESM, sino también a ejecutar ese derecho, asignándoles su número correspondiente en el mencionado escalafón, aunque quedando en expectación de destino hasta que no se produzcan vacantes en la categoría que se les asigna.

Con toda esta ida y venida de escritos a lo largo de los años da la sensación de que María Luisa está interesada en el reconocimiento de sus derechos, pero no en ejercerlos: tal vez, sintiéndose útil y reconocida en el CN de S y C, así como respaldada por el dictamen que en su día emitiera el Consejo de Instrucción Pública sobre la equiparación del personal del Colegio con el profesorado normalista (ver nota 349) además de por la R.O. de 28 de marzo de 1913 que le reconoce el derecho a pasar desde el Colegio Nacional al profesorado de Escuelas Normales por concurso de traslado (ver nota 351), no sintiese la necesidad de optar por una plaza en una Escuela Normal de enseñanza primaria. Podríamos pensar incluso que se ha acomodado a su puesto como profesora de sección de enseñanzas generales en ese

---

<sup>368</sup> Fue publicada en la *Gaceta de Madrid* núm. 145, de 25 de mayo de 1930, p. 1221.

centro -puesto que además va a compaginar con su incorporación a la plantilla del profesorado encargado de la formación de maestros especialistas como recoge en Granell y Forcadell (1932)<sup>369</sup> y Alcina Madueño (2014) y en diversos documentos propios<sup>370</sup>-, y también a vivir en la capital; una circunstancia que, por otra parte, le permite participar en distintas actividades académicas y culturales como veremos en los capítulos 4 y 5.

Sin embargo, repasando su trayectoria profesional y laboral en aquel centro educativo, así como la documentación generada desde su salida de la ESM o incluso algunas de las publicaciones realizadas, no es posible pensar en tal acomodación, sino más bien en un batallar continuo por la organización pedagógica y académica de las enseñanzas de ese establecimiento, único en España en su especialidad -como hemos reflejado en su desencuentro con Anselmo González Fernández, al frente de la dirección del centro o como Jefa de Estudios del mismo<sup>371</sup>-, incluyendo la especialización de los futuros maestros y maestras de sordomudos mencionada.

Creemos que la titulación adquirida en la Escuela le va a permitir participar en la promoción de las políticas educativas que la administración quiere poner en marcha para tratar de modificar el sistema tradicional de formación, consistente desde la R.O. de 25 de marzo de 1857 en un curso teórico-práctico destinado a los maestros de

---

<sup>369</sup> *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*

<sup>370</sup> FO-M: carpeta 5.

<sup>371</sup> Redacta y publica en cuatro entregas los reajustes que a su juicio deben llevarse a cabo en este centro, atendiendo a dos pilares fundamentales: el desarrollo educativo general del alumnado y su preparación profesional de cara a su inserción profesional una vez que tiene que abandonar el centro (M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, "El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización", *Boletín Escolar*, núm. 14 (1917): 287-288; M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, "El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización (continuación)", *Boletín Escolar*, núm. 15 (1917): 312-313; M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización (continuación). *Boletín Escolar*, núm. 16 (1917): 337-338; M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización (conclusión). *Boletín Escolar*, núm. 17 (1917): 369-370).

primera enseñanza que quisieran instruir a sordomudos y ciegos (Osorio Gullón, 1973, p. 77).<sup>372</sup>

De este modo, a su puesto de maestra de Enseñanzas Generales de sordomudos se va a sumar su integración paulatina en la plantilla del profesorado que se va a encargar de *formar a los formadores*, utilizando conceptos actuales. En este sentido, y en opinión de Alcina Madueño (2014, pp. 171-172), María Luisa va ser una figura destacada -conjuntamente con su compañero Jacobo Orellana Garrido- en el desarrollo de la formación del profesorado en estas enseñanzas por ser directamente responsable de la formación de muchas promociones durante veintidós años a través de un sistema renovado de especialización profesional ofertado por la administración, impartiendo distintas materias -algunas de nueva creación y otras ya existentes, como tendremos ocasión de ver en el capítulo 3 al hacer un repaso de la evolución del Colegio Nacional-.

Sospechamos que los distintos encargos docentes en la formación de especialistas, gracias a la titulación conseguida en la ESM pudieran ser el aliciente para no ejercer su derecho a pasar al escalafón de Escuelas Normales del magisterio primario en

---

<sup>372</sup> Sus antecedentes se remontan al 1 de abril de 1856 cuando Francisco Fernández Villabril - profesor veterano del Colegio Nacional- solicita al ministro de Fomento que se cree en ese centro una *clase superior* que forme maestros en la enseñanza especial de sordomudos y ciegos. Como expone el propio Fernández Villabril (*Inauguración de la Escuela Superior Normal para instrucción de los aspirantes al profesorado en la enseñanza especial de sordo-mudos y de ciegos, y discurso leído en dicho acto solemne*. (Madrid: Imp. del Colegio de sordo-mudos y de ciegos, 1857), p. 8), la iniciativa mereció el visto bueno de la Reina que mediante R.O. de 25 de marzo de 1857 le encarga la dirección de la Escuela Normal donde habrá de impartirse, así como la organización de la formación que allí habrá de realizarse. Sin embargo, su inauguración oficial y pública se retrasará hasta el 26 de abril de 1857, “fecha de la instauración en él [el Colegio] de una clase normal, para los maestros que aspiren al profesorado en estas enseñanzas especiales, la cual, dirigida por D. Francisco Fernández Villabril, no tardó en demostrar su utilidad y el acierto con que habría sido fundada, ya que fue un vivero de notabilísimos maestros y un fecundo campo de experimentación, donde se contrastaron *métodos*, se ensayaron *procedimientos* y se originaron positivos progresos en aquella difícil pedagogía” (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos. Estado actual de la enseñanza en España* (Madrid: Imp. de Sordomudos y de Ciegos, 1927), p. 9. Cursiva propia). A partir de este momento, en los Reglamentos posteriores del Colegio hasta la primera década del siglo XX (1863, 1901, 1902, 1915 y 1916), la formación recibida en esta clase normal se va a denominar *Métodos y Procedimientos para la enseñanza de sordomudos y ciegos*.

aquel momento. Sin embargo, la proclamación de la Segunda República va a ocasionar importantes novedades tanto para el CN de S y C como para la formación de especialistas. Ambos van a ser sometidos a nuevas reformas, sobre todo en el primer bienio<sup>373</sup> y con resultados penosos en el segundo motivados por el cese de su actividad educativa -la venía desarrollando en las instalaciones que poseía en el Paseo de la Castellana núm. 71 desde finales de siglo XIX<sup>374</sup>- sin que el gobierno garantizase previamente al cierre el traslado de alumnado y profesorado -incluido el normalista pues el Colegio va a continuar como lugar de referencia para la formación de maestros especialistas<sup>375</sup>-.

La inestabilidad e incertidumbre que se cierne sobre el Colegio Nacional y sobre la formación de especialistas causada por la política educativa republicana -analizada en el apartado 3.2.2.- creemos que pudo haber pesado en María Luisa y provocarle un replanteamiento sobre su postura acerca de ejercer sus derechos como antigua alumna de la ESM y optar a una plaza de profesora numeraria en Escuelas Normales de enseñanza primaria. En esta idea nos avala el hecho de que entre sus pertenencias se encuentre una copia mecanografiada de la comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza con fecha del 8 de diciembre de 1934<sup>376</sup>, donde se anuncia el turno de ingreso entre los alumnos de la suprimida EESM en las plazas de profesorado

---

<sup>373</sup> E. Gaztambide, "El Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos", *Cultura Española*, s/n (1932): 6-9; J. Prados López, "Una visita al Instituto Nacional de Sordomudos y de Ciegos", *Blanco y Negro*, núm. 2147 (1932): 97-101.

<sup>374</sup> Este edificio fue inaugurado el 21 de mayo de 1898 ("¿Hasta cuándo?", *Gaceta del Sordomudo*, nº 2 (1934): 1), aunque su construcción se había iniciado en mayo de 1882 con destino a ser la nueva sede de la ILE. Por razones financieras la obra quedó paralizada al año siguiente hasta que años después el Ministerio de Fomento adquirió el terreno y encargó una nueva construcción para instalar allí el CN de S y C (Rodríguez Méndez, 2006, pp. 475-485). En la actualidad se halla en el núm. 61 y acoge al Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional (CESEDEM).

<sup>375</sup> Decreto 22 de septiembre de 1931, organizando en la forma que se indican cursos normales para la formación de Maestros de enseñanzas generales de sordomudos y de ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 266, de 23 de septiembre de 1931, pp. 1956-1957).

<sup>376</sup> FO-M: carpeta 5. El mismo texto fue publicado por la Dirección General de Primera Enseñanza. Anunciando el 8 de diciembre de 1934 turno de ingreso, entre los alumnos de la suprimida Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, a las plazas de Profesores y Profesoras numerarias de las escuelas Normales que se indican (*Gaceta de Madrid* núm. 345, de 11 diciembre de 1934, pp. 2072-2073).

numerario de las Escuelas Normales que se relacionan<sup>377</sup>. En este documento advertimos dos cuestiones importantes: en primer lugar, aparecen punteadas a color las Normales de Lugo, Lérida, Teruel y Pontevedra, lo que nos hace suponer que serían los destinos en los que María Luisa estaría interesada. Y, en segundo lugar, la información relativa a la selección de candidatos, que favorece a María Luisa pues se indica que tendrán preferencia para el nombramiento los solicitantes que pertenezcan a las promociones más antiguas además de tener en cuenta el número de graduación con el que figuran tanto en la lista general de su promoción como el que han obtenido en su sección.

El 21 de diciembre, María Luisa redacta una instancia, que entregará al día siguiente en el registro general del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes -en adelante MIP y BA-<sup>378</sup>, poniendo de manifiesto que:

1. Posee la titulación exigida para cubrir las plazas ofertadas en la Gaceta del día 11: “maestra normal, procedente de la Escuela Superior del Magisterio, promoción 1913, número 15 de la lista general y 6 de la sección de Letras”.<sup>379</sup>
2. Tiene reconocido su derecho a pasar al escalafón del Profesorado de Escuelas Normales e Inspectores en el lugar que le corresponda con arreglo a su promoción y número, teniendo en cuenta las RR.OO. de 28 de marzo de 1913 y 22 de abril de 1922.

---

<sup>377</sup> Son las Escuelas Normales de Lugo, Lérida, Las Palmas, Teruel, Soria, Pontevedra, Oviedo, Orense, Melilla, Jaén, Cádiz, Badajoz y Álava. Esta oferta es el resultado de una convocatoria anterior (Dirección General de Primera Enseñanza, anunciando a concurso de traslado el 26 de septiembre de 1934 las plazas de Profesores numerarios de Escuela Normal que se indican. *Gaceta de Madrid* núm. 295, de 26 septiembre de 1934 pp. 589-590), donde se sacan a concurso diversas plazas de profesorado numerario de Escuelas Normales en segundo turno. Y aunque solicitaron tomar parte del concurso bastantes aspirantes, se declaran desiertas muchas de ellas, bien por falta de concurrentes, bien porque quienes las habían solicitado finalmente prefirieron otras distintas para las que han sido nombrados. Por tanto, se declaran desiertas las que al principio de esta nota se recogen y la Dirección General vuelve a sacarlas a concurso el 8 de diciembre (ver nota anterior).

<sup>378</sup> “Resguardo del Registro General del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a nombre de María Luisa Navarro que justifica haber entregado una instancia solicitando tomar parte [en el] concurso de plazas [del] profesorado de Escuelas Normales. Fecha: 22 de diciembre de 1934” (FO-M: carpeta 5).

<sup>379</sup> *Ibíd.*

3. Su deseo de ser admitida en el concurso, indicando su preferencia por las vacantes de Lugo, Lérida, Pontevedra y Teruel -en este orden-, y que se le indique el lugar que le correspondería en el escalafón -en el caso de que obtuviese algunas de estas vacantes-, teniendo en cuenta las RR.OO. citadas de reconocimiento de derechos.

Al concurso se han presentado once candidatos y candidatas, aunque sólo dos reúnen los requisitos para ocupar las plazas<sup>380</sup>. Una de ellas es María Luisa Navarro, que es nombrada profesora de Pedagogía y su historia en la Escuela Normal de Lugo<sup>381</sup>, consiguiendo figurar en el escalafón una vez que se poseione del destino “entre las señoras doña Gloria Giner García, sin número por estar excedente en la actualidad, y doña Josefa Uriz Pi, número 90 general y 33 de su categoría, y con sueldo de entrada en comisión hasta que exista vacante de su categoría”<sup>382</sup> (p. 1989).

Sin embargo, casi un mes después de este nombramiento, el ministro Joaquín Dualde reabre el Colegio Nacional de Sordomudos<sup>383</sup>. Creemos que esta situación va

---

<sup>380</sup> Orden 28 de febrero de 1935, resolviendo concurso para la provisión en propiedad de varias plazas de Profesores numerarios de Escuela Normal (*Gaceta de Madrid* núm. 67, de 8 de marzo de 1935, pp. 1989-1990).

<sup>381</sup> Las vacantes en la Normal de Lugo eran Pedagogía; Paidología; Organización escolar; Historia Natural; y Labores. María Luisa solicita las dos primeras. Y aunque la Orden de 28 de febrero de 1935 le concede la vacante de Pedagogía, en un escrito posterior dirigido al Director General de Primera Enseñanza se atribuye las vacantes de Paidología y Organización escolar (“Instancia de María Luisa Navarro dirigida al Director General de Primera Enseñanza el 8 de octubre de 1935, solicitando la anulación de su nombramiento como profesora de Paidología y Organización escolar de la Escuela Normal de Lugo sin perjuicio de perder los derechos adquiridos para pasar al Profesorado de Escuelas Normales y a las Inspecciones de Primera Enseñanza por continuar en el desempeño de las enseñanzas del Colegio nacional de Sordomudos y del Grado Normal para profesores de la especialidad” (FO-M: carpeta 5).

<sup>382</sup> Orden 28 de febrero de 1935, resolviendo concurso para la provisión en propiedad de varias plazas de Profesores numerarios de Escuela Normal. *Gaceta de Madrid* núm. 67, de 8 de marzo de 1935, p. 1989.

<sup>383</sup> Se inaugura a finales de marzo de 1935 en la calle Alberto Aguilera, 25 (“En el edificio de Areneros. El Colegio Nacional de Sordomudos fue inaugurado ayer”, *La Libertad*, 23 marzo 1935), 6; “De Enseñanza. La provisional instalación del Colegio Nacional de Sordomudos”, *El Sol*, 24 marzo 1935, 4).



a poner en un aprieto a María Luisa, por lo que en el mes de mayo decide ponerla en conocimiento de las autoridades correspondientes, advirtiéndole “que en el caso de tomar posesión de la Cátedra de la Escuela Normal de Lugo, para la que ha sido nombrada, tendría que cesar sus clases en el curso normal de sordomudos de Madrid, con la perturbación que ello supondría para sus enseñanzas”<sup>384</sup>. Por tanto, de producirse la primera situación, pide autorización para tomar posesión de la mencionada cátedra en Madrid y continuar en el Colegio Nacional. Pocos días después, una Orden del 16 de mayo la autoriza a terminar el curso, cumpliendo así con lo prescrito en el Decreto de 4 de febrero de 1933 que establecía que “los Profesores encargados de curso, cuando sean nombrados por oposición o concurso para un establecimiento de enseñanza distinto, deberán terminar el curso en el Centro que lo comenzaron”.<sup>385</sup>

Estamos convencidos, y las fuentes así parecen indicarlo, de que María Luisa no sólo tomó la decisión correcta al concursar a plazas de Normales, sino que además lo hizo en el momento oportuno, ante la inseguridad de su puesto en el Colegio Nacional. Pero, al mismo tiempo, parece querer aferrarse a la idea de permanecer en la capital además de que da la sensación de que el centro no quiera prescindir de su trabajo profesional. Y hacemos esta afirmación sobre la base de que coincidiendo con el inicio del curso 1935/1936, va a sumar a la dirección de las prácticas y a las materias del Curso Normal un nuevo encargo profesional y docente en el Colegio. Se trata de la dirección del Laboratorio de la palabra<sup>386</sup>, cuyo antecedente podemos situar en unas

---

<sup>384</sup> “Comunicación de María Luisa Navarro, dirigida a la Dirección General de Enseñanzas Profesionales y Técnicas el 10 de mayo de 1935, pidiendo autorización para tomar posesión en Madrid como profesora de la Escuela Normal de Lugo” (FO-M: carpeta 5).

<sup>385</sup> “Comunicación del Jefe de Sección de la Dirección General de Enseñanza Primaria, Sección 10ª, a María Luisa Navarro Margati con fecha 20 de noviembre de 1935, notificándole decaído su derecho al cargo de Profesora de Psicología y Organización escolar en la Escuela Normal de Lugo, nombrada por Orden 25 de febrero de 1935, por no haberse posesionado del mismo en el plazo determinado” (FO-M: carpeta 5).

<sup>386</sup> “Borrador de una comunicación de septiembre de 1935, sin destinatario ni firma, en el que el Ministerio de Instrucción Pública dispone la creación en el Colegio Nacional de Sordomudos de un Laboratorio de la palabra para el examen de las perturbaciones del lenguaje y el estudio de los métodos más adecuados para la corrección de aquellas y la enseñanza de la palabra a los sordomudos,

cuartillas manuscritas que llevan su firma y que tituló “Moción pidiendo un laboratorio de la palabra y otros servicios en el Seminario de Sordomudos”<sup>387</sup>. Según podemos leer, este Laboratorio tendrá además la responsabilidad de confeccionar estadísticas de sordomudos de cara a la reorganización de sus enseñanzas en nuestro país, así como dar a conocer y publicar los resultados de las investigaciones llevadas a cabo.

Esta nueva situación profesional va a motivar que María Luisa se dirija al Director General de Primera Enseñanza el 8 de octubre de 1935, comunicándole la situación laboral y profesional que la vincula al desempeño de las enseñanzas tanto en el Colegio Nacional como en el Grado Normal para profesorado de la especialidad; una circunstancia que la obliga a pedirle que anule su nombramiento en el Escuela Normal de Lugo,

sin perjuicio para el porvenir de los derechos que tenga adquiridos para pasar al Profesorado de Escuelas Normales y a las Inspecciones de 1ª Enseñanza, con arreglo a lo dispuesto en las Reales Órdenes de 28 de marzo de 1913 y 10 de agosto de 1922.<sup>388</sup>

El 20 de noviembre se producirá el desenlace: María Luisa recibe una comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza notificándole decaído su derecho al puesto de profesora de Paidología y Organización escolar en la Escuela Normal de Lugo por no haberse posesionado en el plazo determinado por las disposiciones vigentes<sup>389</sup>. Esta comunicación forma parte de un texto más amplio publicado unas semanas después en la *Gaceta de Madrid*, donde podemos leer los argumentos de

---

encargándose del mismo a la profesora del Seminario para la formación de Maestros de la especialidad Dª Mª Luisa Navarro Margati, que no percibirá remuneración especial alguna” (FO-M: carpeta 5)

<sup>387</sup> FO-M: carpeta 5. Estas cuartillas no tienen fecha, pero podemos establecer como fecha probable el mes de septiembre puesto que en este mismo mes va a recibir el encargo del Ministerio para dirigir el Laboratorio de la palabra. Hay que recordar que el Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos aprobado en octubre de 1934 disponía que el Colegio tenía que servir de Seminario para la formación de Maestros de la especialidad. Y es en este Seminario donde se desarrolla el Curso Normal.

<sup>388</sup> “Instancia de María Luisa Navarro dirigida al Director General de Primera Enseñanza el 8 de octubre de 1935, solicitando la anulación de su nombramiento como profesora de Paidología y Organización escolar de la Escuela Normal de Lugo sin perjuicio de perder los derechos adquiridos para pasar al Profesorado de Escuelas Normales y a las Inspecciones de Primera Enseñanza por continuar en el desempeño de las enseñanzas del Colegio nacional de Sordomudos y del Grado Normal para profesores de la especialidad” (FO-M: carpeta 5).

<sup>389</sup> FO-M: carpeta 5.

tal decisión por parte del Ministerio: fundamentalmente la incompatibilidad de ejercer los dos cargos por pertenecer a dos escalafones diferentes, pero también el incumplimiento de María Luisa de las concesiones hechas por la administración para facilitarle el tránsito de un cargo docente a otro -terminar el curso donde lo empezó o tomar posesión del cargo de la Normal de Lugo en Madrid-. La decisión del director general es clara y rotunda:

al no posesionarse de la tan repetida Cátedra de la Normal de Lugo ha perdido todo derecho que a ella pudiera corresponderle, dado el tiempo transcurrido desde que fue nombrada, estando por completo exenta de fundamento legal la petición de que sea anulado dicho nombramiento, con reserva de ulteriores derechos.<sup>390</sup>

¿En qué medida esta resolución le afectó? Creemos que gravemente, tanto personal como profesionalmente a juzgar por las palabras de su marido hacia un tal José Belda<sup>391</sup>, reprochándole su actitud ante la denegación de la petición de María Luisa con respecto a la cátedra de la Escuela Normal de Lugo, advirtiéndole que

como es natural aquella [María Luisa] acatará esa Orden [de 20 de noviembre de 1935], como [lo haría con] toda disposición oficial. Pero ello no impedirá que yo deje de tomar buena nota respecto a su conducta personal para conmigo, ya que después de ofrecer V. resolver o mejor dicho informar en sentido favorable a lo que se pedía lo ha hecho en sentido contrario sin advertirlo.<sup>392</sup>

La opción de pasarse a las Escuelas Normales está cerrada, así que su única alternativa es continuar al frente de la formación de Maestros de sordomudos. Sin embargo, la inseguridad en la que sigue el Colegio Nacional y sus enseñanzas,

---

<sup>390</sup> Orden 20 de noviembre de 1935, declarando decaído el derecho de doña María Luisa Navarro al cargo de Profesora de Paidología de la Escuela Normal del Magisterio primario de Lugo (*Gaceta de Madrid* núm. 339, de 5 de diciembre de 1935, p. 1963).

<sup>391</sup> Desconocemos su identidad, pero todo parece indicar que trabajaba en el Ministerio o en alguna Dirección General.

<sup>392</sup> “Carta mecanografiada de Lorenzo Luzuriaga a José Belda el 5 de diciembre de 1935, sobre la denegación de la petición de María Luisa Navarro a una cátedra de la Escuela Normal de Lugo” (FO-M: carpeta 5).

parecen avocarla a su alejamiento del centro a través de una excedencia temporal<sup>393</sup>. Seguramente no sospechaba que esa excedencia se convertiría en algo definitivo, dando por finalizada su trayectoria profesional como maestra y como formadora de maestros.

### 2.3. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

A lo largo del último tercio del siglo XIX y primero del XX resulta difícil pensar en un proyecto o en un planteamiento educativo con carácter renovador que -de manera directa o indirecta, con respaldo oficial o sin él- no lleve el sello de la ILE. Una simple enumeración de la multitud de sus creaciones nos da una idea de su importancia e influencia en el resurgir científico y cultural español en el periodo señalado. Este hecho ha quedado patente en los numerosos estudios que ponen de manifiesto las raíces filosóficas y educativas inspiradoras de las instituciones que crearon o que ayudaron a crear la gran cantidad de personalidades de relieve que se relacionaron con la ILE y que ayudaron a modernizar nuestro país.

Una de estas instituciones es la JAE. Se trata de una institución pública que en opinión de Barreiro Rodríguez (2007) será “clave para la renovación y la modernización de la investigación científica española, así como para la cualificación profesional de los que serían (...) nuestros cuadros científicos, técnicos y artísticos más avanzados” (p. 17) del siglo pasado. La gran cantidad de trabajos publicados hasta el momento actual no hacen más que confirmarlo<sup>394</sup> y, aunque el objetivo de

---

<sup>393</sup> Orden 10 de enero de 1936, concediendo la excedencia a doña María Luisa Navarro Margati, profesora del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid. *Gaceta de Madrid* núm. 17, de 17 de enero de 1936, p. 449.

<sup>394</sup> Dado que la JAE ha sido objeto de investigaciones amplias y sistemáticas sobre aspectos generales o específicos acerca de la labor desarrollada o de algunos de los organismos dependientes de la misma, no vamos a realizar una recopilación de las mismas, pero si nos gustaría mencionar que con motivo de la celebración de su centenario se han publicado nuevos estudios que nos ofrecen por una parte, valiosa información que viene a completar lo ya recogido en publicaciones anteriores y evidencian una vez más su papel dinamizador en la modernización cultural y educativa de nuestro país a lo largo del primer tercio del siglo XX. Y, por otra parte, evidencian que la JAE sigue siendo un campo de investigación abierto donde todavía nos quedan muchas cosas por conocer y analizar, tal como propone García-Velasco (2010). Nos gustaría destacar también los trabajos de Sánchez Ron, Lafuente, Romero y Sánchez de Andrés, (2007); Puig-Samper (2007); Sánchez Pascua, Alejo Montes, Calvo Población, Lucero Fustes, Oria Segura González e Iglesias Verdugo (2007); Caballero Garrido y Azcuénaga Cavia

este apartado no es detenernos ni redundar en ello -ni tampoco realizar una revisión exhaustiva sobre la historia y el desarrollo de esta institución-, parece necesario sin embargo mencionar una serie de cuestiones generales sobre el contexto y organización de la Junta para encuadrar a María Luisa en su ambiente, puesto que se benefició de sus medios y recursos, formando parte del grupo de los innovadores de la educación España y, fundamentalmente, de las “primeras élites intelectuales femeninas” (Marín Eced, 1991 y 2006).

A pesar de que Cacho Viu (1988) y Sánchez Ron (1988) hayan insistido en desvincular la JAE de la ILE<sup>395</sup>, otros estudios e investigaciones constatan el matiz institucionista de aquélla, aunque como afirma Sánchez de Andrés (2010, p. 50) “hasta el momento, no se han podido localizar documentos originales [de calado institucional] que demuestran plenamente la intervención de Giner y Cossío en la creación o el funcionamiento de la Junta [salvo las colaboraciones de Cossío en los cursos para extranjeros y en la selección de los pensionados]”.<sup>396</sup>

Sin embargo, sí sabemos que en su fundación colaboraron no sólo los institucionistas, sino también republicanos y liberales descontentos con la situación del país en relación con las naciones más civilizadas como Inglaterra, Francia o Alemania, donde la ciencia y la cultura se encontraban altamente desarrolladas. Su

---

(2010). También se han publicado algunos monográficos en revistas especializadas: Viñao (2007a); Fundación Francisco Giner de los Ríos (2006).

<sup>395</sup> Ambos autores reconocen que en la primera hubo grandes influencias de la segunda, hasta el punto de que Cacho Viu (1988) encuentra algunos rasgos que caracterizan a la ILE y de los que participa la Junta, lo que le hace llegar a la conclusión de que ésta “prolonga, y en ocasiones reduplica, o bien amplía, e inevitablemente modifica, el proyecto educativo de la Institución” (vol. II, p. 4). En términos similares se expresa Sánchez Ron (1988, vol. I, pp. 9-10). Por su parte, García Velasco (2006) tiene claro que la JAE “representa la culminación de los proyectos llevados a cabo por Francisco Giner de los Ríos y sus discípulos en la modernización de la sociedad española. (...), fue la empresa de mayor envergadura de las diseñadas por Giner y sus colaboradores, y de las emprendidas por gentes cercanas a la Institución (...)” (pp. 13-14).

<sup>396</sup> Pese a estos argumentos, Sánchez de Andrés (2010, pp. 49-93), a través de los testimonios de Giner y de Cossío que maneja, vislumbra la base de un organismo con características similares en el planteamiento y realizaciones de la Junta como, por ejemplo: la política de pensiones, la creación de centros de investigación tanto en España como en el extranjero o el fomento de las necesarias reformas educativas.

actividad iría entonces encaminada a impulsar actividades científicas y culturales al margen de los vaivenes políticos con el objetivo de regenerar el país, de modernizarlo; y para lograr este objetivo nada mejor que terminar con el aislamiento español y crear vínculos con la ciencia europea y americana. Hay que recordar que algunos de estos vínculos ya habían sido creados por algunos institucionistas como Cossío, Rubio, Torres Campos..., que, gracias a los viajes de estudio realizados en los años precedentes a la creación de la JAE, habían contribuido a crear una red de relaciones que posibilitaría los contactos necesarios para posteriormente enviar becados (Otero Urtaza, 2006a y 2007).

La primera presidencia de la Junta fue ocupada por Santiago Ramón y Cajal<sup>397</sup>, gran impulsor de este organismo hasta su jubilación en 1932 -fue sustituido por Ignacio Bolívar, que desempeñó la presidencia hasta 1939-. El conocimiento de Cajal sobre el funcionamiento de los centros educativos europeos más prestigiosos; conocimiento que contribuyó a aumentar en él su preocupación por el regeneracionismo cultural español y para poner en marcha una serie de medidas orientadas a alejarnos de nuestro secular atraso cultural.

Cajal estuvo auxiliado en la secretaría por José Castillejo Duarte -discípulo de Francisco Giner de los Ríos-, auténtico motor de la JAE, aunque figura poco visible en opinión de Gamero Merino (1988) ya que “por imitación o por indicación de Giner [quien lo propuso en el cargo], prefirió la estrategia de permanecer en segundo plano para poder actuar con mayor libertad” (p. 29). Según esta autora, Castillejo se encargaba de orientar a los pensionados, de las relaciones con los organismos y entidades extranjeras, de redactar las memorias anuales..., pero sobre todo de “ayudar a mantener la unidad y el espíritu de la Obra (como Castillejo llamaba a la Junta), reconciliando, alentando, deshaciendo mal entendidos, a la vez que luchando por su aceptación ministerial con gran diplomacia y astucia” (Gamero Merino, 1988, p. 30).

Presidente y secretario contaron, además, con la inestimable ayuda de un conjunto de vocales que representaban a las artes, la ciencia y la cultura de su tiempo.

---

<sup>397</sup> La importancia de la figura y la obra de Santiago Ramón y Cajal en el origen y desarrollo de la Junta ha sido analizada por López-Ocón (2007, pp. 67-89).

La creación de esta institución pública -dependiente del Ministerio de Instrucción Pública- en enero de 1907<sup>398</sup> viene, por una parte, a “plasmarse una idea que la [ILE] lleva mucho tiempo defendiendo: que la juventud estudiosa culminara su formación tomando contacto con otras grandes culturas europeas” (Otero Urtaza, 2006a, p. 115).

El arranque de la JAE coincide con una época de efervescencia educativa, de vorágine regeneracionista y modernizadora donde la confluencia de varios factores – la influencia de la ILE, el regeneracionismo y la expansión del reformismo social- que van a beneficiar la renovación pedagógica española durante el primer tercio del siglo XX -periodo conocido como la *Edad de Plata* (Laín Entralgo, 1994; Mainer, 1981; Cortés Ibáñez, 2010)<sup>399</sup>-.

Esta época será el punto de partida del nuevo rumbo de la ciencia y la cultura española contemporánea. Fruto de ese ambiente reformista fueron, entre otros – además de la Junta-, la creación del MIP y BA (1900), de la primera cátedra universitaria de Pedagogía (1904), de la ESM (1909), la influencia de los institucionistas en la política educativa a través del desempeño de puestos clave - siempre dependiendo del gobierno de turno- o la renovación de la cultura y la organización escolar (Tiana Ferrer y Ossembach Sauter, 2006; Viñao, 2007a).

Inicialmente, los objetivos principales que perseguía la JAE quedan ya explícitos en su denominación, tal como apunta Castillejo (1997, citado por Barreiro Rodríguez, 2007, p. 19): “*ampliación de estudios* significa relaciones con el extranjero, e *investigaciones científicas* se refiere a nuevos centros de investigación dentro del país”. Posteriormente quedarán mejor definidos en el art. 1º de sus Estatutos, donde se recoge que esta institución tendría a su cargo el servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España, las delegaciones en congresos científicos, el servicio de información extranjera y relaciones internacionales en materia de enseñanza, el

---

<sup>398</sup> R.D. de 11 de enero de 1907, por el que se crea una Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, como un organismo autónomo pero dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (*Gaceta de Madrid* núm. 15, de 15 de enero de 1907, pp. 165-167).

<sup>399</sup> Ver nota 1 de la Introducción de la investigación. Viñao (2007a) sostiene que en el ámbito de la pedagogía se utiliza esta expresión “para referirse a la situación de este campo científico teórico-práctico en la España de los años veinte y treinta del siglo pasado” (pp. 13-14), donde coinciden además una serie de acontecimientos político-administrativos clave en la renovación educativa española de ese periodo, entre los que se encuentran la creación de la JAE.

fomento de trabajos de investigación científica, y la protección de las instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior.<sup>400</sup>

Tras algunas dificultades iniciales -reticencias políticas, sobre todo de los medios conservadores, y escaso presupuesto-, la JAE irá cumpliendo, aunque con diferente intensidad, sus variados objetivos, lo que provocó un crecimiento espectacular en pocos años, tanto en infraestructuras como en resultados. En este sentido Sánchez Ron (1988, pp. 11-21) apunta que a partir de 1910 -fecha en la que la Junta comienza a tener más autonomía y por tanto está en disposición de ejecutar las funciones inicialmente previstas- esta institución pasa por varios periodos: 1) 1910-1913, etapa de consolidación y expansión, creando los principales centros de investigación; 2) 1914-1918, etapa de paralización de las pensiones europeas e inicio del acercamiento de los pensionados a EEUU, aprovechando el excedente económico para potenciar las actividades de los centros de investigación; 3) 1919-1923, periodo de relanzamiento de las pensiones y de aumento de la actividad de los centros de investigación; 4) 1923-1931, Dictadura de Primo de Rivera; 5) 1931-1936, Segunda República.<sup>401</sup>

Para la consecución de los objetivos propuestos, la Junta se ocupó de la enseñanza y la formación de intelectuales y científicos dentro y fuera de España a través de una política de pensiones<sup>402</sup> -denominación de la época, que llevó a Cajal a apodararla Junta

---

<sup>400</sup> R.D. de 22 de enero de 1910, modificando en la forma que se expresa el de 11 de enero de 1907 que constituyó la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas (*Gaceta de Madrid* núm. 28, de 28 de enero de 1910, pp. 196-198).

<sup>401</sup> Creemos que a las etapas propuestas por Sánchez Ron (1988) habría que añadir otra más que abarcaría la etapa de la Guerra Civil (1936-1939), donde, como veremos más adelante, la Junta siguió funcionando en precario y pasó por una serie de vicisitudes hasta su disolución definitiva mediante el Decreto de 19 de mayo de 1938, confiriendo al Instituto de España la misión de orientar y dirigir la alta cultura y la investigación superior en España (*BOE* núm. 576, de 20 de mayo de 1938, pp. 7418-7419). Este Decreto distribuía los servicios que venía prestando la Junta entre las universidades y el recién creado Instituto de España.

<sup>402</sup> El término pensión -el equivalente actual de beca- fue utilizado por la JAE para aludir al financiamiento de los viajes de estudios de los pensionados que deseaban ampliar estudios, casi siempre fuera de España. Parece que este proyecto no era una idea novedosa puesto que ya en el siglo XIX José Manuel Quintana en su Informe a la Junta de Instrucción Pública (1813) se refería a la concesión de pensiones para ampliar o complementar estudios en el extranjero. Sobre los antecedentes



de Pensiones y Estudios (López-Ocón, 2007, p. 81) - que posibilitase la salida al exterior -principalmente a países europeos aunque posteriormente también a América (Formentín Ibáñez y Villegas Sanz, 1992), sobre todo a Hispanoamérica<sup>403</sup>- de numerosos profesionales de todas las áreas del conocimiento<sup>404</sup> -sin discriminación por sexo o ideología, pero con un currículum brillante- para conocer de primera mano métodos, técnicas, procedimientos y experiencias punteras que se utilizaban en las instituciones extranjeras de reconocido prestigio con el objeto de contribuir al avance de la ciencia española gracias a su aplicación y extensión en nuestro país. Al mismo tiempo promovió los intercambios científicos y la creación de centros de estudio e investigación, como desarrollaremos más adelante, que a corto plazo situasen a España a nivel de las naciones más avanzadas y donde los pensionados a su regreso dispusieran de los medios adecuados para continuar desarrollando las investigaciones iniciadas en el extranjero o iniciar nuevas líneas de investigación, además de preparar y formar a los futuros candidatos a recibir pensión<sup>405</sup>; de otro modo, el esfuerzo

---

a la concesión de pensiones o ayudas para salir al extranjero a ampliar estudios antes de la creación de la Junta puede verse: R.D. 11 de enero de 1907, por el que se crea una Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, como un organismo autónomo pero dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (*Gaceta de Madrid* núm. 15, de 15 de enero de 1907 pp. 165-167); Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente al año 1907* (Madrid: Establecimiento Tipográfico Hijos de M. Tello, 1908), 6-16; Sánchez Ron (1988, p. 7, nota 9).

<sup>403</sup> Es el caso, por ejemplo, de Lorenzo Luzuriaga, quien viajó a algunos de estos países por R.O. 31 de mayo de 1928, que le concedía la equiparación de pensionado durante seis meses para dar una serie de conferencias pedagógicas en las Repúblicas de Centroamérica y estudiar la organización pedagógica y escolar de estos países -especialmente Panamá y Costa Rica- (Ver Arch. JAE, expediente 89-399, hojas 36 a 44, en [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/)).

<sup>404</sup> En su exhaustivo estudio sobre los becados en Pedagogía -imprescindible su consulta para este apartado de la investigación-, Marín Eced (1990, p. 57) obtiene la cifra aproximada de 9000 solicitudes para el periodo 1910-1936, después de revisar las fichas personales de los becados y las Actas de Sesiones de la Junta.

<sup>405</sup> Art. 15 del R.D. de 11 de enero de 1907 por el que se creaba la JAE (ya citado) y el art. 45 del R.D. de 16 de junio de 1917, aprobatorio del adjunto Reglamento por el que ha de regirse la Junta para Ampliación de estudios e investigaciones científicas (*Gaceta de Madrid* núm. 173, de 22 de junio de 1907, pp. 1139-1140). Ambos inciden en la doble labor encomendada a esta institución: por un lado, “recoger y aprovechar, a su regreso [de los pensionados], la entusiasta actividad de los pensionados que hubieran realizado en el extranjero una labor intensa, evitando así el enfriamiento rápido, el abatimiento al contacto con un medio inadecuado y la dispersión de las fuerzas”; por otro, “agrupar los

realizado tanto por la Junta como por los pensionados quedaría desaprovechado. Esto dio lugar, a partir de 1910, a la creación de distintos centros de investigación -lo mismo en la capital como en otros lugares del país y también en el extranjero-, tales como el Centro de Estudios Históricos -en cuya sección de Filología colaboró María Luisa-, el Instituto Nacional de Ciencias con todos sus laboratorios o la Escuela Española en Roma, además de centros educativos como la Residencia de Estudiantes (1910), la Residencia de Señoritas (1913), Grupo de Niños (1914), Grupo de Niñas (1917) o el Instituto-Escuela (1918).

Ya fuese como encargados, responsables de laboratorios o proyectos, participantes o beneficiarios de las ayudas o actuaciones de la JAE -la nómina es muy amplia y abarca tanto la flor y nata del pensamiento español del primer tercio del siglo pasado como personas poco o nada conocidas fuera de su ámbito laboral, profesional o investigador-, estudiantes, profesores e investigadores “se propusieron transformar radical pero paulatinamente la sociedad española por medio de la educación y la moral de la ciencia” (García-Velasco, 2010, p. 823). Consiguieron poner en valor la educación y la formación -el conocimiento-, para mejorar el trabajo diario en sus respectivos centros de procedencia gracias a las ideas innovadoras recibidas, además de transmitir lo aprendido al resto de las comunidades a las que pertenecían a través de reuniones de todo tipo<sup>406</sup>, beneficiándose no sólo ellos mismos con lo aprendido y experimentado sino también a otros, contribuyendo de este modo a formar una

---

elementos ya existentes en el país en pequeños centros de actividad intensa, donde la investigación desinteresada crease una atmósfera favorable á una obra científica y pedagógica”. (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente al año 1907*, 46-47).

<sup>406</sup> No hay que olvidar los artículos, libros, reseñas o traducciones que realizaron los pensionados en relación con los métodos o modelos progresistas que habían visto o visitado. Estas actuaciones constituyen lo que Marín Eced (1990, pp. 267 y ss.) -hablando de los becados en Pedagogía- califica de *influencia difusa*, destacando sobre todo la labor de personas “anónimas” dentro de su profesión que, sin poseer ningún cargo público de relevancia, sintieron la necesidad de trasladar su experiencia para contribuir a embeber al profesorado en la necesidad renovación y de un ambiente favorable a la europeización. Por su parte, Ruiz Berrio (2000) prefiere utilizar la expresión *acción personal* para referirse a la influencia ejercida por los pensionados “en sus partidos políticos, en sus círculos culturales, en sus escenarios municipales o de barrio, en su presencia en distintos ateneos, u otro tipo de sociedades benéfico-recreativas, [los pensionados] incidieron sobre muchas otras personas en su visión de los problemas educativos, en su inquietud por aumentar la cultura del pueblo español y en la necesidad de renovación de la pedagogía española” (p. 246).

sociedad más culta y preparada. En este sentido, Cerezo Manrique (2001, p. 92) afirma que cualquier foro -conversaciones, cursillos y reuniones profesionales o conferencias- era bueno para comunicar lo visto o vivido. A través de la *influencia difusa* o de la *acción personal* de los becados, lo cierto es que la JAE vio recompensado el esfuerzo económico y humano invertido en las pensiones.

De todas las actividades promovidas por la Junta, sin duda la más conocida –por las repercusiones que tuvo en la vida del país como las que acabamos de mencionar- fue la de enviar pensionados sobre todo al extranjero<sup>407</sup> a través de varias modalidades (Marín Eced, 1990, pp. XXXIV-XXXVIII)<sup>408</sup>: *pensiones individuales* para viajar y residir en un país determinado -las más numerosas y las mejor dotadas según Formentín Ibáñez y Villegas Sanz (1992, p. 28)-; *pensiones en grupo o viajes colectivos* -adjudicados en su mayoría a maestros e inspectores de primera enseñanza; fueron las de menor duración, categoría y exigencia en cuanto a preparación profesional de los candidatos por lo que la Junta puso menos reparos en su concesión-; *delegaciones a congresos científicos internacionales* -favoreciendo de este modo el intercambio cultural y científico-; *delegaciones para misiones especiales* -asistir a reuniones y conferencias para adquirir información sobre temas específicos además de enviar delegados a impartir conferencias en diversas universidades con el objetivo de difundir nuestra cultura-; finalmente, *consideración de pensionado* -sin ayuda económica aunque sí académica y administrativa-, que en las Memorias que publica la JAE entre los cursos 1907-1934 aparecen bajo el nombre de “equiparados a pensión”, consistiendo la equiparación en el reconocimiento de los mismos derechos y beneficios otorgados a los que disfrutaban de una pensión.

---

<sup>407</sup> Formentín Ibáñez y Villegas Sanz (1992, p. 27) afirman que las pensiones para realizar estudios en España no fueron tan numerosas y fueron desapareciendo a medida que se crearon los centros de investigación.

<sup>408</sup> El conjunto de ayudas económicas proporcionadas por la Junta no quedaría completo si no añadiésemos las destinadas “a los repetidores de español en Francia, a los lectores o profesores de nuestra lengua en diferentes naciones europeas y Estados Unidos, y a los becarios que fueron a este último país invitados por algunos colegios universitarios. Semejantes a estas subvenciones fueron las concedidas a los profesores y científicos españoles que llevaron la representación de la Junta a las instituciones culturales de los países hispanoamericanos” (Formentín Ibáñez y Villegas Sanz, 1992, p. 30).

La lista de los que se beneficiaron de uno u otro tipo de ayudas es muy amplia y significativa, tanto que De Zulueta (2006) se atreve a afirmar que “becarios de la Junta fueron prácticamente todas las figuras dominantes en la vida cultural, educativa y científica de España (...) hasta prácticamente el comienzo de nuestra Guerra Civil” (p. 10). Detrás de esta intención estaba su empeño por organizar un grupo prestigioso - con una elevada cualificación profesional y reconocimiento social-, que reformara la cultura y la investigación española.

Como venimos diciendo, la JAE fue un pilar básico para el desarrollo del movimiento renovador y modernizador de la educación española del primer tercio del siglo pasado ya que en su entorno se creó un ambiente adecuado para intentar superar el mediocre y desolador panorama científico y educativo de nuestro país que pocos años antes habían denunciado los intelectuales y reformadores de entresiglos, quienes estaban convencidos de que la modernización de España y la superación de nuestros males pasaba por superar nuestro aislamiento no sólo económico o financiero sino también el cultural y educativo: “la escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir el camino a la regeneración española” (De Puelles, 1986, p. 243) afirmaba Joaquín Costa -jefe y guía del movimiento regeneracionista, con formación krausista y antiguo profesor de la ILE-. A esta consigna se le añadiría poco más tarde “Europa como solución”, “el lema orteguiano que adoptarían quienes estimaban que sólo había que mirar más allá de los Pirineos, que viajar a Europa, para aprender de lo que en educación se hacía en los países más avanzados” (Viñao, 2007a, p. 15). Era urgente, pues, salir al encuentro, tomar su ejemplo y empaparse de una Europa mucho más avanzada científica, cultural y educativamente; una Europa donde la Escuela Nueva y sus métodos de enseñanza y organización escolar, o el desarrollo de la medicina, el movimiento higienista, la psicología o la paidología estaban teniendo grandes repercusiones en el ámbito escolar. En este contexto, se hacía necesario crear un organismo adecuado que ayudase a “provocar una corriente de comunicación científica y pedagógica con el extranjero, y agrupar en núcleos de trabajo intenso y desinteresado los elementos

disponibles en el país”<sup>409</sup> y poder “encomendarle la formación del personal científico y docente que cualquier reforma ha de necesitar”.<sup>410</sup>

En su apuesta por la educación -instrumento de actuación idóneo para eliminar el atraso que nos había hecho perder el tren de la modernidad (Ribagorda, 2009)-, la JAE apostó desde sus inicios por la capacitación del profesorado: era necesario comenzar por la formación de este colectivo ya que a la larga sería el encargado de incorporar e implantar las nuevas corrientes educativas que posibilitarían la consecución del objetivo reformista y modernizador que se habían propuesto los institucionistas. Por este motivo, la Junta reforzó su labor destinada a actualizar y complementar el conocimiento del personal docente español -labor iniciada ya en 1882 con el Museo Pedagógico Nacional, otra institución de inspiración krausista en torno a la cual también giró el movimiento de renovación pedagógica-, cuidando especialmente su formación. Para ello se becó a título individual o colectivo a un gran número de personas -la mayoría con carga docente- que deseaban realizar estudios sobre temas pedagógicos, ascendiendo su número a 410 de un total de 2315 solicitudes, según datos aportados por Marín Eced (1990). O dicho de otra forma: el 30% de las solicitudes fueron concedidas para estudiar Pedagogía, siendo el colectivo más favorecido el de maestros de Primera enseñanza, seguido de Inspectores y profesores de Escuelas Normales (Marín Eced, 1990, pp. 107, 54 y 142, respectivamente).<sup>411</sup>

---

<sup>409</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente al año 1907*, 4.

<sup>410</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1912 y 1913* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1914), 8.

<sup>411</sup> Con respecto al número de pensiones en educación, Marín Eced (1990, pp. 5-7 y 96-98) realiza un serie de matizaciones a tener en cuenta a la hora de precisar el número de las mismas, entre las que se encuentran las deficiencias existentes en las cifras oficiales facilitadas por la propia Junta en sus Memorias sobre solicitudes y concesiones -las pensiones concedidas no coinciden con las disfrutadas-, la diversidad de criterios de clasificación o la ausencia de datos oficiales antes de 1910 -la primera vez que la Junta hace público el número de solicitudes y concesiones- y después de 1934, fecha en la que se dejaron de publicar las estadísticas sobre pensiones. Estos obstáculos la han llevado en su estudio a ofrecer “conclusiones provisionales” a partir de datos reales tomados por ella misma de las pensiones disfrutadas, tanto individuales como en grupo -obvió el resto de las modalidades-.

A largo plazo, los docentes iban a conseguir contribuir a la mejora de la formación del profesorado -propósito fundacional de la Junta- y a la implantación de las nuevas corrientes educativas entre la ciudadanía alcanzando de este modo el objetivo reformista y modernizador que se habían propuesto los institucionistas. Es por ello que, a juicio de Tiana Ferrer y Ossenbach Sauter (2006, p. 106),

lo más destacable de la política de pensiones en pedagogía es que la Junta (...) persiguió la formación de cuadros seleccionando para la concesión de sus becas a integrantes de las instituciones y colectivos de mayor responsabilidad en la modernización pedagógica y con capacidad para difundir y multiplicar las experiencias y conocimientos obtenidos en el extranjero entre el magisterio y otros profesionales vinculados a las instituciones de carácter educativo y asistencial.

La obra inspirada en las ideas de Giner de los Ríos y desarrollada por sus discípulos, inició el camino hacia su ocaso y liquidación con el estallido de la Guerra Civil. Sin embargo, los responsables de la JAE en la zona republicana continuaron trabajando<sup>412</sup> en condiciones muy precarias para la investigación, hasta su disolución oficial el 24 de noviembre de 1939<sup>413</sup> -es preciso recordar que antes de esta fecha hubo dos intentos de disolución por parte del gobierno instalado en Burgos<sup>414</sup>-.

---

<sup>412</sup> Calandre Hoenigsfeld (2008) -nieta del famoso cardiólogo Luis Calandre Ibáñez, quien mantuvo con la Junta una relación científica muy extensa- ha venido denunciando la escasa atención prestada al periodo 1936-1939 por las investigaciones dedicadas a reconstruir el trabajo científico y pedagógico de esta institución, destacando incluso la ignorancia en las publicadas con ocasión de su centenario. Insiste además en que mientras este periodo -donde la Junta funcionó a nivel organizativo e institucional a través de actividades científicas y pedagógicas- no se tenga en cuenta, la historia de esta institución estará por escribir pues sólo tendremos una visión parcial y no de conjunto sobre el trabajo desarrollado. Finalmente, insta a organismos e investigadores a “reconocer que la JAE estuvo activa y en funcionamiento hasta que finalizó la guerra civil, con todos esos intelectuales en una fantástica fusión entre las humanidades y las ciencias, dando lugar a un organismo muy particular, de gran resiliencia, ante las adversas condiciones” (p. 13). Además de los datos aportados por esta autora sobre la actividad de la Junta durante este periodo, también puede verse Sánchez Ron (1988, pp. 52-58).

<sup>413</sup> Ley de 24 de noviembre de 1939, creando el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) para fomentar, orientar y coordinar la investigación científica nacional, agrupando todos los centros dependientes de la JAE y del Instituto de España, pasando a depender directamente del nuevo organismo (*BOE* núm. 332, de 28 de noviembre de 1939, pp. 6668-6671).

<sup>414</sup> El primero tiene lugar a través del Decreto núm. 427, disponiendo la convocatoria de las Reales Academias (*BOE* núm. 414, de 8 de febrero de 1937, p. 4714) que a partir de este momento conformarán el Instituto de España. El segundo intento se produce mediante un Decreto de 19 de mayo

Los frutos que hasta entonces se habían cosechado<sup>415</sup> casi se borraron por completo en nuestro país y con ello todo lo que recordara o sonara al binomio ILE-JAE, poniendo fin a toda la línea educativa precedente y además muchos de los intelectuales e investigadores que se habían formado o habían trabajado en la Junta sufrieron el exilio -interior o exterior-. Los que tuvieron la oportunidad de marcharse -la *España peregrina* a la que también perteneció María Luisa- contribuyeron al florecimiento cultural y educativo de los países receptores -sobre todo hispanos-, donde ejercieron una gran influencia gracias a su trabajo y profesionalidad.

Pero a pesar de la regresión educativa que se produjo como consecuencia del final de la Segunda República no todo se perdió ya que los valores y el ideario institucionista transmitido durante años a muchas generaciones no llegaron a extinguirse del todo. En plena época fundacional del régimen franquista y pocos meses antes del decreto de disolución definitiva de la ILE y de que el Estado procediese a la incautación de todos sus bienes, un grupo de profesores del Instituto-Escuela que no había optado por el exilio funda el Colegio Estudio (Fundación Estudio, 2009; Castilla, 2002, pp. 39-48), al que casi dos décadas después se une el Colegio Estilo -“el colegio hermano”, en palabras de Josefina Aldecoa, su primera directora- (Castilla, 2002, p. 199)<sup>416</sup>-, no tan ligado a personas significativas pero igualmente

---

1938, confiriendo al Instituto de España la misión de orientar y dirigir la alta cultura y la investigación superior en España (BOE núm. 576, de 20 de mayo de 1938, pp. 7418-7419). Un resumen de los organismos y actividades de la JAE durante la guerra puede verse en Caballero Garrido y Azcuénaga Cavia (2010, pp. 54-55).

<sup>415</sup> García-Velasco (2010) afirma que antes de iniciarse la guerra, el balance de la modernización educativa y cultural española es totalmente positivo ya que se produjo un cambio radical “en el desarrollo científico -e incluso en un incipiente avance tecnológico- que había conseguido situar a España en una posición más que aceptable entre los países de su entorno. También se habían producido avances significativos -aunque de menor envergadura- en la extensión de las reformas educativas del sector público, en las enseñanzas primaria y secundaria y en la universidad” (p. 892). Por su parte, Cacho Viu (1988, p. 26) apunta que la modernización la aportaron casi dos millones de alumnos que pasaron por el Instituto-Escuela, los becarios fuera de España, y los residentes de Fortuny y de Pinar.

<sup>416</sup> Castilla (2002), al referirse a los principios fundacionales del Estilo, cuenta que pasaba por la cabeza de Josefina Aldecoa “la creación de un colegio liberal, progresista, europeísta, algo totalmente distinto a lo que había entonces en la calle. (...) [para ello] trató de recuperar todo lo que sabía de la *Institución Libre de Enseñanza* y del *Instituto-Escuela*. Conocía también el colegio ESTUDIO, que ya funcionaba

heredero de la filosofía, los valores e ideales educativos institucionistas. A pesar de que la tradición sobre la que se asentaban despertaba suspicacias en las autoridades, ambos se mantuvieron alejados de la esfera educativa y cultural de la España franquista. De este modo consiguieron sobrevivir a tiempos difíciles, manteniendo vivo hasta la actualidad un modelo de enseñanza heredero de los principios pedagógicos institucionistas.

### **2.3.1.- Experiencia en el extranjero: Las pensiones de la JAE**

A pesar de las restricciones que la sociedad española del primer tercio del siglo XX imponía a las mujeres, un pequeño grupo -alrededor de 200 según los datos aportados por Marín Eced (1990, p. 98)<sup>417</sup>- se mostró muy interesado en ampliar y completar su formación científica y didáctica fuera de España. Se trata, no sólo de las innovadoras de la educación española (Marín Eced, 1991) sino también de las primeras élites intelectuales femeninas (Marín Eced, 2006): un colectivo cuyo origen hay que buscar en el entorno de la ILE y coincide además con el círculo de mujeres pensionadas por la JAE. Ambas entidades inicialmente resultaron muy positivas para ellas, pero, una vez que finaliza la Segunda República, se convertirían en un gran contratiempo ante las nuevas autoridades que las señalaron como personas non gratas, convirtiéndose en el enemigo a batir y reducir.

Marín Eced ha venido dedicándose en la última década al estudio e investigación de estas “élites femeninas”, descubiertas a raíz de su trabajo de Tesis Doctoral sobre los pensionados en Pedagogía. En los distintos ensayos que ha venido publicando y ampliando hasta la fecha, se ha marcado como objetivo el sacar del anonimato a estas mujeres que, gracias a las becas de la JAE contribuyeron a la europeización de la España del primer tercio del XX -al mismo nivel que sus compañeros varones, con la

---

en Madrid desde hacía casi veinte años. Estos dos colegios son como dos hermanos de distinta madre y siempre que ha tenido alguna duda, no ha vacilado en adoptar a las características de ESTILO, lo que había hecho su hermano mayor” (p. 68).

<sup>417</sup> Esta autora señala que, de 1700 pensiones concedidas a lo largo de los años de existencia de la Junta, alrededor de 200 fueron para mujeres, es decir, “que por cada nueve hombres que salían al extranjero salía una mujer. Esta relación de nueve a uno es reflejo, sin duda, de las características socioculturales del momento” (p. 98). La investigación llevada cabo por esta autora también refleja la cualificación profesional de las mujeres pensionadas, destacando el colectivo de las profesoras de Escuelas Normales y las maestras de primera enseñanza (1990, p. 139, Tabla 21, y p. 143, Tabla 23).



salvedad de que han sido mucho menos reconocidas- a través de su profesión y desde sus puestos de maestras de Primera Enseñanza, en las Escuelas Normales, en la ESM, en la dirección de Grupos Escolares o en el CN de S, C y Anormales -como es el caso de María Luisa, quien aparece incluida en los repertorios que maneja esta investigadora<sup>418</sup>, aunque algunos de los datos no sean correctos o estén incompletos.

El entorno de la JAE proporcionó a este colectivo femenino la oportunidad y el medio adecuado para ampliar sus horizontes profesionales a través del conocimiento de nuevas formas de trabajar y del contacto con la élite científica y pedagógica europea. Fueron sobre todo maestras, profesoras de Escuela Normal e inspectoras las beneficiarias de las becas<sup>419</sup>, que además de salir al extranjero, colaboraron en revistas y periódicos, impartieron conferencias, formaron parte de asociaciones o incluso estaban conectadas con otros centros vinculados con la Junta, como, por ejemplo, la Residencia de Señoritas o el Instituto-Escuela.

Es justo reconocer que no todas las maestras y profesoras que se dirigieron a la Junta solicitando pensión recibieron respuesta positiva a sus aspiraciones por más que tuviesen una buena formación y se mostrasen especialmente interesadas en conocer procedimientos y metodologías innovadoras que beneficiasen su trabajo docente -María Luisa es buen ejemplo de ello-. Y, aunque desconocemos el número exacto de solicitudes de pensión femeninas desestimadas por la Junta, sí sabemos que para el periodo 1907-1934 recibió un total de 8.114 solicitudes, de las cuales concedió 1.594 (Marín Eced, 1990, p. 88), siendo 121 para mujeres -representaron el 25% del total según Magallón Portolés (1999, p. 142)-.<sup>420</sup>

Como venimos sosteniendo, María Luisa se encuentra dentro de esta *élite femenina* que la JAE apoyó. Estamos ante una profesional que en la actualidad encuadraríamos

---

<sup>418</sup> Estos repertorios pueden verse en Marín Eced, 2002, 2006, 2007, 2009a, 2009b y 2010.

<sup>419</sup> Marín Eced (1990, pp. 98-99; 2006, p. 25) manifiesta que la presencia femenina de becadas en otras disciplinas como Medicina, Ingeniería o Arquitectura es casi nula; un hecho casi normal si tenemos en cuenta que éstas capacitaban para profesiones consideradas masculinas frente a la enseñanza, considerada la profesión femenina por excelencia.

<sup>420</sup> Una relación de las becarias de la Junta para el periodo 1908-1934 puede verse en Capel Martínez (1986a, pp. 569-581).

en el ámbito de la Educación Especial<sup>421</sup>, con un currículo especializado en la educación de sordomudos, que gracias a la ayuda de la Junta pudo contribuir a la actualización, modernización y enriquecimiento de una especialidad que se encontraba en un incipiente estado de desarrollo a pesar de que España fuese el primer país en el que se contempló la educación de sordomudos gracias a figuras como Fray Pedro Ponce de León (1520-1584) y Juan Pablo Bonet (1579-1633) (ver apartado 3.2.2.).

María Luisa mantuvo una relación directa y oficial con esta institución durante catorce años: en cuatro ocasiones se dirigió a este organismo solicitando poder viajar a Europa, aunque sólo lo consiguió en dos<sup>422</sup>. Esta relación podemos seguirla a través de los documentos que conforman su expediente personal, que se encuentra depositado físicamente en la Residencia de Estudiantes de Madrid<sup>423</sup>, y que hacen

---

<sup>421</sup> Este término en la actualidad engloba a los alumnos con necesidades educativas especiales debidas a superdotación intelectual o bien a discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales y las actuaciones encaminadas a compensar dichas necesidades, ya sea en centros ordinarios o específicos (Ortiz González, 1995, 33-77; Cano, 2003, pp.23-65). Herráiz Gascueña (1995, p. 32) nos dice que el concepto actual es mucho más preciso que el que existía en el primer tercio del siglo XX, época en la que la terminología utilizada era *educación de anormales*, que abarcaba indistintamente tanto a deficientes sensoriales -ciegos, sordomudos...-, como intelectuales -imbéciles, idiotas, débiles mentales, hidrocefálicos, microcefálicos, mongoloides, cretinos, epilépticos...- o sociales -inadaptados, delincuentes, vagos, mendigos, prostitutas, amorales...-. De manera similar se pronuncia Cerezo Manrique (2001), destacando que a los pensionados les interesaron las instituciones de educación especial, “unas de carácter más médico que pedagógico y de reciente creación (clínicas, instituciones públicas o privadas de psiquiatría infantil, sanatorios para niños débiles, etc); otras más pedagógicas, aunque con asistencia médica (escuelas para niños retrasados, para niños y niñas anormales, de recuperación, etc.); otras, finalmente dedicadas desde antiguo a deficientes físicos; institutos, centros y asociaciones para ciegos y sordomudos. (...). [También], los laboratorios de todo tipo fueron los centros donde acudieron los pensionados para adquirir la formación teórica que les permitiera realizar el diagnóstico de las diferencias, la prevención y el tratamiento” (pp. 87-88).

<sup>422</sup> En las estadísticas de concesión de pensiones de la Junta, María Luisa, al igual que otros becados que disfrutaron de la “consideración de pensionados”, no contabilizaron para la institución por lo que el número real de pensionados en las estadísticas aparece sesgado.

<sup>423</sup> Arch. JAE: expediente 105-36. Desde diciembre de 2007, este expediente puede consultarse íntegramente en [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/)-, por lo que para facilitar la labor de citación vamos a respetar y aprovechar la numeración otorgada en su versión digital. La información contenida en la página digital del Archivo de la JAE forma parte del portal *Edad de Plata* ([www.edaddeplata.org](http://www.edaddeplata.org)),

referencia sobre todo a las solicitudes que María Luisa dirigió a la Junta, aunque también hay informes firmados por la Dirección General de Primera enseñanza, el presidente del Centro de Estudios Históricos y su secretario, Tomás Navarro Tomás. Observamos que sus solicitudes se ajustan a los requisitos establecidos por la Junta: plan de trabajo sobre los estudios que desea realizar; los países que quería visitar; el tiempo que calcula necesita para cumplir el plan de trabajo; cuantía económica para gastos de viaje, manutención y material; así como los méritos académicos y laborales para acceder a lo solicitado.

De la lectura y estudio de este expediente deducimos las motivaciones e intereses que la impulsaron a solicitar ayudas de distintos tipos a este organismo para poder viajar a Europa y conocer de primera mano la organización y funcionamiento de los colegios y escuelas de sordomudos o los tratamientos pedagógicos empleados en la corrección de las perturbaciones de la voz y el lenguaje; conocimientos sin duda muy beneficiosos para el desempeño de su trabajo en el CN de S y C al que permaneció ligada toda su vida profesional en la capital. Debido a esta relación con la JAE y sus viajes al extranjero, María Luisa formará parte de un grupo importante de profesionales -todos venían colaborando a las distintas instituciones dedicadas a sordomudos, ciegos y anormales- que fueron pensionados; grupo que a juicio de Marín Eced (1990) constituye “un interesante grupo de vanguardia” donde “siete pensionados [del total del grupo] dejaron publicados y traducidos, antes de 1936, más de cincuenta escritos” (p. 294) en relación a esta enseñanza que se consideraba especial, dándose además la particularidad de que los siete eran profesores y profesoras del Colegio Nacional.

El 24 de septiembre de 1913 María Luisa se dirige por primera vez al presidente de la Junta como “Maestra Normal procedente de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y Profesora auxiliar del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos”, solicitando la *consideración de pensionada* pues deseaba estudiar

durante un año á partir del 1º de Noviembre próximo en Alemania, en el “Institut für experimentelle Psychologik” de Leipzig, que dirige el Dr. Brahan, y en el “Erziehungsheime und

---

donde a través de distintos enlaces se puede acceder a un conjunto amplio de información que la Residencia de Estudiantes madrileña reúne en torno a la JAE. Sobre el origen, contenidos y acceso a la documentación de la edición digital del Archivo de la Junta puede verse Wert Ortega (2010, pp. 463-479).

Ingendsanatorium”, de Trüper en Jena, el problema de la psicología y el tratamiento educativo de las anormalidades mentales y de los sentidos en los niños.<sup>424</sup>

Sabemos que las llamadas *consideración de pensionado* eran una situación especial dentro de los tipos de pensión que la Junta concedía a los que las solicitaban como consecuencia de la escasez de presupuesto<sup>425</sup> que esta institución manejaba y para poder hacer frente al aumento de la demanda de solicitudes sin que se incrementasen los gastos. En la Memoria de 1914-1915 podemos leer: “Se otorga la consideración de pensionados á las personas que deseen ampliar sus estudios en el extranjero, *sin auxilio del Estado*. La aprobación del trabajo que presenten á su regreso les da derecho al certificado de suficiencia que habilita para tomar parte en oposiciones á cátedras, en el turno de auxiliares”.<sup>426</sup>

Los beneficiarios recibían todo tipo de ayudas académicas y administrativas: permiso oficial, información sobre los centros de estudio en el extranjero, cartas de

---

<sup>424</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-1 (ver Anexo XII). Además de su Universidad -era una de las mejores del país-, por estas fechas Leipzig contaba con numerosas y variadas instituciones educativas públicas y privadas, para todos los niveles y sexos. (Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-Americana (Barcelona: Hijos de J. Espasa Editores, 1926), s.v. “Leipzig”, pp. 1516-1519). Hay que decir también, que lo más interesante de Jena era su Universidad, a la que estaban unidas un gran número de institutos científicos (*Ibid.*, s.v. “Jena”, p. 2635).

<sup>425</sup> Formentín Ibáñez y Villegas Sanz (1992) indican que “las fuentes de financiación de la Junta fueron los bienes legados por particulares, los ingresos procedentes de la venta de sus publicaciones o de sus actividades docentes, los bienes y rentas entregados por el Estado o las corporaciones públicas y las cantidades consignadas en el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. La Junta dependía sobre todo de estas últimas dotaciones que necesitaban una propuesta y el acuerdo del ministro, pero conservaba la libertad de aplicar tales fondos públicos a los objetivos que consideraba más necesarios o convenientes (...). Con estos recursos administrados escrupulosamente por Castillejo, la JAE llegó a conseguir un notable patrimonio y pudo sufragar siempre todos los gastos de su funcionamiento” (p. 21). Algunos de los becados con los que Marín Eced (1990) tuvo ocasión de charlar le contaron que “Castillejo pedía, con frecuencia, a los pensionados que podían pagarse parte de la pensión, que lo hicieran para, con el dinero restante, poder ayudar a otra persona” (p. 108).

<sup>426</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1914-1915* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1916), 118-119. La cursiva es nuestra.

Con respecto a los certificados de suficiencia en la mencionada Memoria se dice que “se otorgan á los pensionados, o a las personas a ellos equiparados que han hecho estudios sin auxilio oficial, cuando los trabajos presentados como fruto de su labor prueban que éste ha sido eficaz” (*Ibid.*, p. 124).

presentación para poder asistir a ellos, avales para poder trabajar con prestigiosos profesores de distintas universidades europeas o americanas.... Sin embargo, como acabamos de ver, no recibían ayuda económica si se demostraba -como es el caso- que tenían posibilidades económicas para poder residir en el extranjero por su cuenta, aunque “en ocasiones [la Junta] les otorgaba dinero para pagarse los viajes o conseguía del Ministerio que les dejase íntegro el sueldo que percibían como profesores de centros estatales, en el caso de que lo fueran” (Formentín Ibáñez y Villegas Sanz, 1992, p. 29).

En sesión de 28 de enero de 1914 la Junta resolvió otorgarle a María Luisa Navarro la *consideración de pensionada* durante 10 meses para ampliar sus estudios en Alemania debiendo percibir su sueldo que como Profesora auxiliar del CN de S y C le corresponde<sup>427</sup>. Suponemos que para la concesión jugó a su favor la valoración de su expediente académico, el contar con más de una titulación, el haber sido alumna de la primera promoción de la EESM con el número 6 de la sección de Letras, el informe de Francisco Acebal<sup>428</sup>, el haber publicado varias veces en el BILE o haber sido

---

<sup>427</sup> R.O. de 25 de febrero de 1914, autorizando a D<sup>a</sup> María Luisa Navarro Margati, Profesora auxiliar del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, para que, con el carácter de pensionada, amplíe durante diez meses sus estudios en Alemania (*Gaceta de Madrid* núm. 65, de 6 de marzo de 1914, p. 580).

<sup>428</sup> Francisco López Acebal (1866-1933) fue director de la revista cultural *La Lectura* (1901-1920) y de la editorial aneja que ésta generó con el mismo nombre (1910-1930). Mantuvo relación con la ILE por motivos familiares a través de la formación educativa de su esposa -María de Albacete Gil y Zárate- y por similitud ideológica. Fue vicesecretario de la JAE desde su fundación hasta su fallecimiento, además de desempeñar otros cargos de responsabilidad en los centros dependientes de la ILE. Sobre la trayectoria de este escritor y periodista puede verse el trabajo de Marco García (1996).

Suponemos que el Sr. Acebal fue el *ponente* -especialista designado por la Junta- encargado de examinar la solicitud de María Luisa y formular la propuesta correspondiente, que sería posteriormente sancionada mediante R.O. La figura del ponente surgió de la imposibilidad de Castillejo para entrevistar personalmente a cada uno de los solicitantes -para él era el mejor instrumento seleccionador-; por eso, “el método que la Junta utilizó para conocerlos y poder valorar con objetividad su preparación y sus aptitudes, fue el de ir formando poco a poco una red de expertos en las diversas materias de estudio, que emitiesen dictámenes sobre los aspirantes. De estos expertos o especialistas surge la figura del *ponente*, que es desempeñada al principio por los vocales de la Junta o de la Comisión Ejecutiva residentes en Madrid. Posteriormente se delega dicha función informativa en catedráticos y científicos domiciliados en otras zonas de España, que podían opinar sobre los aspirantes procedentes de

maestra durante dos años en el Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa (Santander) -junto con el de Oza (A Coruña), ambos fueron organizados como escuelas al aire libre y Cossío se encargó personalmente de la selección de los maestros-. Todos estos méritos irán aumentando en sus solicitudes posteriores.<sup>429</sup>

El MIP y BA, además, la autoriza a cobrar su sueldo de profesora auxiliar en el CN de S y C de Madrid, como ya hemos mencionado<sup>430</sup>, por lo que renunciaba, pues, a la ayuda económica, aunque quería “acogerse á todos los deberes y derechos (...) que esa Junta confiere á sus pensionados”, tal y como expresa en su solicitud.<sup>431</sup>

A mediados de marzo de 1914 María Luisa se encuentra en Berlín, tal como demuestra el certificado de nacionalidad expedido por el consulado de España en esa ciudad<sup>432</sup>. Hace apenas cinco meses que nació Jorge, su primer hijo (ver Anexo XIII), y tiene 28 años. Aunque la Junta daba prioridad a los más jóvenes<sup>433</sup>, su edad no debió de ser un factor determinante en su caso: queremos creer que debió pesar más su capacidad y preparación, la importancia e interés de los temas a estudiar, así como

---

aquellas regiones” (Formentín Ibáñez y Villegas Sanz, 1992, p. 25). La Junta no estableció ningún tipo de normativa para la designación de los ponentes, así que fue Castillejo quien controlaba sus designaciones: “El secretario de la Junta comenzó pidiendo consejo a hombres de su confianza, como Giner, Cossío, Menéndez Pidal, Bolívar, Ramón y Cajal, Vicenti, Ascarza, Sardá, Pijoan, Unamuno, Navarro Tomás, etc. Además de emitir dictámenes, estos ponentes proponían a su vez a otras personas fiables que por conocer al solicitante o por estar especializados en una materia, podían también colaborar en la ardua tarea de selección enviando sus informes” (Ibíd, pp. 26-27).

<sup>429</sup> Marín Eced (1990, pp. 160-165) recoge y explica el baremo aplicado por la Junta en la valoración de los currícula de los becados.

<sup>430</sup> Con fecha 1 de enero de 1913, Rafael Altamira -Director General de Primera enseñanza-, le había concedido el título de “Auxiliar para la enseñanza de niñas y labores del Colegio Nacional de Sordos y de Ciegos”, con el sueldo anual de 2000 pesetas (FO-M: carpeta 5).

<sup>431</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-1.

<sup>432</sup> FO-M: carpeta 5.

<sup>433</sup> Además de la valoración del currículum y la edad, la JAE tuvo en cuenta otras cuestiones a la hora de seleccionar a los candidatos, tales como la importancia del tema de estudio, la competencia del/de la solicitante en el mismo, el tiempo de permanencia en el extranjero, así como los centros de estudio y los profesores visitados, y las posibilidades económicas para mantenerse en el extranjero (Marín Eced, 1990, pp. XXVIII-XXX).

el conocimiento del idioma alemán, que su edad o el hecho de que fuese la mujer de Luzuriaga. Nos resulta difícil pensar que hubiese *recomendación* o *trato de favor* a la hora de acceder a la petición de María Luisa, aunque no podemos descartarlo ya que si seguimos a Barreiro Rodríguez (1989, pp. 105 y ss.), debemos tener presente que el prestigio que su marido ha ido adquiriendo en los últimos años hace que su nombre y valía profesional tengan cierto peso entre los miembros de la Junta.<sup>434</sup>

Por otra parte, pudiera ser que el contacto directo a través de la entrevista personal que solía realizar el secretario de la Junta a los futuros candidatos inclinase la balanza a favor de la concesión de pensión a María Luisa, pues como reconoce el propio Castillejo (1907, citado por Formentín Ibáñez y Villegas Sanz, 1992, p. 25), “me convenzo plenamente de que solicitudes, trabajos presentados, etc., no valen nada comparados con diez minutos de conversación”.<sup>435</sup>

---

<sup>434</sup> Marín Eced (1990, pp. XXX-XXXIII) alude al *enchufismo*, un tema polémico que siempre sembró dudas en la actuación de la Junta. Sánchez Ron (2010a, pp. 100-102) también se pregunta si hubo situaciones de favoritismo o acciones endogámicas, si tuvieron preferencia “los conocidos” frente a los “desconocidos” para desempeñar puestos o aprovechar oportunidades relacionadas con la Junta. Y aunque elude la respuesta, sí reconoce que “existió una densa red de relaciones personales, familiares a veces, entre un buen número de aquellos que destacaron en las actividades -y, por consiguiente, en la historia- de la JAE. [lo que] significó que se pudieron producir situaciones que favorecieron de diferentes formas o miembros de esa red”, tales como el acceso a una educación excelente y a una información privilegiada -noticias sobre vacantes, oportunidades de trabajo en centros educativos, oportunidades en centros de investigación... Sin embargo, no podemos olvidarnos de la preparación y valía de María Luisa; sin duda, algo por lo que ella querría ser valorada, sino ¿cómo se explica que en todas las ocasiones que se dirigió a la Junta lo hiciera utilizando sus propios apellidos y no identificándose con el de su marido, algo que por otra parte era práctica habitual en la España del primer tercio del siglo pasado?

<sup>435</sup> A medida que fueron aumentando las solicitudes Castillejo fue matizando los aspectos que más se tenían en cuenta para seleccionar a los pensionados: “Se trata, primero, de una selección eliminatoria, para dejar fuera a aquellos que no ofrezcan garantía de competencia y seriedad, no sólo a juzgar por los documentos que presenten, sino por los antecedentes que de ellos se tengan o las referencias de personas autorizadas. Entre los admisibles hay que establecer un orden de preferencia, en virtud de un criterio donde se combinen las condiciones individuales y la naturaleza de los asuntos que pretendan estudiarse, en relación con las necesidades del país. Como hay poco dinero con relación al número de solicitudes, la selección habrá de ser algo dura” (José Castillejo, comunicación personal, 8 de marzo de 1913, citada por Formentín Ibáñez y Villegas Sanz, 1992, p. 27).

El matrimonio Luzuriaga-Navarro se reunirá en Alemania -él lleva desde finales de noviembre del año anterior residiendo allí como pensionado (Barreiro Rodríguez, 1989, p. 111)<sup>436</sup>-, un país donde la mayoría de las universidades disponían de instalaciones modernas desde finales del siglo XIX además de ser el más avanzado en teoría pedagógica -en este ámbito superaba con creces al resto de los países europeos, no así en el terreno práctico-. Sin embargo, como recoge Marín Eced (1990), fueron poquísimos los pensionados -42 en total- que eligieron el país germano: “la escasa preparación de los 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” (p. 118).

A la escasa preparación hay que añadir el precario o nulo conocimiento del idioma alemán, algo que no debió de ser un obstáculo para María Luisa porque lo había estudiado en la ESM y además lo traducía<sup>437</sup> -uno de los requisitos que exigía la Junta al solicitante era el dominio del idioma del país que visitaba además de un buen expediente académico y la presentación de avales sobre su trayectoria profesional-. Suponemos, entonces, que algún dominio debía tener del idioma, de lo contrario -obviamente- la Junta no hubiese tenido en cuenta su solicitud, ni ella hubiese podido seguir su plan de trabajo en Leipzig y Jena. Por tanto,

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

---

<sup>436</sup> Lorenzo Luzuriaga comenzó a disfrutar su beca el 25 de noviembre de 1913, que se prorrogó hasta 1914 (R.O. de 24 de enero de 1914, concediendo la rehabilitación y prórroga de pensiones en el extranjero que se mencionan. *Gaceta de Madrid* núm. 28, de 6 de marzo de 1914, p. 206); Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1912 y 1913* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1914), 99; Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1914-1915* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1916), 79-80.

<sup>437</sup> Esta afirmación viene corroborada por la traducción que hace del alemán de *El libro de las madres* de Pestalozzi, incluida en Lorenzo Luzuriaga, *Kant, Pestalozzi y Goethe. Sobre educación* (Madrid: Daniel Jorro, 1911), 143-156 (ver nota 307). Como veremos en el apartado 4.2.1., unos años más tarde, el conocimiento del alemán llevó a María Luisa a colaborar con el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* -órgano de expresión de los institucionistas-, reseñando a lo largo de 1913 la revista alemana “*Zeitschrift für kinderforschung*” (*Revista para el estudio del niño*) que aparecía en la sección Revista de Revistas (1913).



con prestigiosos profesores<sup>438</sup>, 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* (Marín Eced, 1986, p. 119).

Al revisar la información que la Memoria correspondiente a los años 1914-1915 incluye sobre los que tuvieron consideración de pensionados, nos ha llamado la atención leer lo siguiente: “*Doña María Luisa Navarro Margati.- Sesión de 18-I-1914 y R.O. de 25-II-1914. La educación de la mujer en los establecimientos de primera y segunda enseñanza en Alemania*”<sup>439</sup>. No sabemos si se trata de un error pues, como hemos visto, no son los temas que inicialmente y de forma voluntaria María Luisa había incluido en su solicitud. ¿Realmente se trata de un error o al llegar a su destino decidió cambiar de tema porque no se encontró con lo que esperaba? No podemos dar una respuesta clara a esta pregunta ya que nos encontramos que, por un lado, cuando María Luisa solicita nuevamente una beca en 1922 y 1926 alude en sus solicitudes a su consideración de pensionada para estudiar en Alemania los problemas referentes a la enseñanza de los sordomudos<sup>440</sup>. Por otro lado, recurriendo una vez más a Marín Eced (1990) y a los datos por ella manejados, descubrimos que a María Luisa la incorpora al “Repertorio de quienes obtuvieron consideración de pensionados” en Alemania, pero no la incluye entre aquellos que visitaron Leipzig y Jena -sí a Luzuriaga, su marido-, sino entre los pensionados que se sintieron atraídos por las Universidades de Hamburgo y Heilderberg. En cuanto al tema de estudio,

---

<sup>438</sup> Como ya hemos mencionado, María Luisa deseaba trabajar con Max Brahan y Jean Trüper. Para las fechas que nos ocupan, Brahan dirigía los cursos de verano sobre Pedagogía experimental que organizaba la “Leipziger Lehrerverein” (Marín Eced, 1991, p. 178). Por lo que respecta al pedagogo y escritor alemán Juan Trüper, sabemos que fue director de un instituto educativo dedicado a niños anormales en Jena y autor de once libros relacionados con el estudio psiquiátrico del niño (Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana (Madrid: Espasa-Calpe, 1928), s.v. “Trüper”, pp. 1161-1162). Suponemos que ambos profesores eran destacados profesionales en su país y que gozarían de gran prestigio. No lo podemos afirmar con seguridad pues María Luisa no nos proporciona dato alguno sobre ellos ni sobre su trabajo profesional. Tampoco hemos encontrado apenas referencias a ellos por parte de otros pensionados.

<sup>439</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1914-1915* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1916), 121.

<sup>440</sup> Arch. JAE: expedientes 105/36-15 y 16, y expediente 105/36-17.

Marín Eced (1990, pp. 384 y 255) registra “Psicología y tratamiento educativo de las anormalidades”.

Como no hemos podido manejar documentación que recoja con algún detalle las actividades realizadas por María Luisa en el país germano, desconocemos cómo se desarrolló su plan de trabajo. Pero no dudamos de que, sobre todo, su permanencia en Leipzig fuese fructífera para su formación ya que esta ciudad contaba con numerosas instituciones educativas -al margen de su universidad, la segunda en antigüedad del país y una de las mejores de toda Alemania- dedicadas a la educación y formación de la mujer y a la educación especial, que estamos seguros de que despertarían interés y curiosidad en María Luisa<sup>441</sup>. Lo que sí sabemos es que su estancia en el país germano se vio recortada a seis meses<sup>442</sup> debido a la I Guerra Mundial, tal y como recuerda ella misma en un reportaje que le hicieron en Buenos Aires: “su viaje de vuelta -escribe el periodista- se convierte en una verdadera odisea, de la que participan otros varios pensionados españoles, pero en ella se complica, hasta su salida de Alemania, por ser nacida en Francia. En aquella ocasión -comenta risueña-, el haber nacido en Marsella me costó más de un disgusto...”.<sup>443</sup>

Con la guerra europea como telón de fondo, la Junta -que se encontraba en plena fase de consolidación y expansión, como ya hemos mencionado- se vio forzada a suspender casi en su totalidad las pensiones en Europa, lo que provocó un mayor acercamiento hacia EE.UU. y mayor inversión económica para reforzar las actividades de los centros para la investigación científica que la JAE poseía por esos años, tal como recogen Sánchez Ron (1988, p. 10; 2010b, pp. 28-29) y las Memorias de esos años.<sup>444</sup>

---

<sup>441</sup> Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-Americana (Barcelona: Hijos de J. Espasa Editores, 1926), s.v. “Leipzig”, pp. 1519-1520.

<sup>442</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-17.

<sup>443</sup> Valentín de Pedro, “La obra ejemplar de las Misiones Pedagógicas” (s.l., 1944), p. 19 (FO-M: carpeta 5).

<sup>444</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1914-1915*, 11-12; Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1916 y 1917* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1918), XI y 3-4; Junta para

Pese a la paralización europea, a principios de febrero de 1917 María Luisa vuelve a ponerse en contacto con la Junta, coincidiendo con el desarrollo de una de las líneas de formación del profesorado especialista en sordomudos, ciegos y anormales diseñadas por el Patronato Nacional en 1914 en colaboración con la JAE a través de su sistema de pensiones<sup>445</sup>. En estos momentos es jefa de Estudios y Secretaria Técnica del Instituto Nacional de Sordomudos y de Ciegos<sup>446</sup>, por lo que cree necesario “conocer más detalladamente la organización de otros Colegios similares al que presta sus servicios”<sup>447</sup>. Por este motivo solicita “una pensión para estudiar durante tres meses, a partir del 15 de junio próximo -fecha en que puede dejar su cargo sin abandonar sus servicios- para estudiar en Suiza la organización y funcionamiento de los Colegios y Escuelas de sordomudos y de ciegos”<sup>448</sup>. Después de Francia y Bélgica, Suiza fue el tercer país más visitado por los pensionados españoles a lo largo del primer tercio del XX. Su conocimiento/dominio del francés -el idioma más estudiado en España- y la proximidad geográfica animaban inicialmente la solicitud de este destino, pero también el poder visitar, trabajar y estudiar en el Instituto J.J. Rousseau -había comenzado a funcionar en 1912- y, en concreto, con figuras internacionales de la Escuela Nueva como Edouard Claparede, Pierre Bovet o Adolphe Ferrière, además de observar el funcionamiento y la organización de la

---

Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1918 y 1919* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1920), 10-11.

<sup>445</sup> Según Alcina Madueño (2014, pp. 169-172) se trataba de una línea de formación selectiva y de alta especialización a través del contacto con instituciones europeas similares y sus responsables. Parece que de esta formación se beneficiaron muy pocos profesionales españoles con alguna especialización en sordomudos, incluidos los docentes del Colegio Nacional, pues sólo fueron dos: María Luisa y Jacobo Orellana Garrido, que además de ser profesores de enseñanzas generales en este centro también se van a encargar desde este momento de la otra línea de formación diseñada por el Patronato y que consistía en la formación del profesorado que se quería especializar en enseñanzas de sordomudos.

<sup>446</sup> “Comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza, Sección Escuelas Normales. Nombramiento de María Luisa Navarro como Jefa de Estudios y Secretaria Técnica del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de 16 de enero de 1917” (FO-M: carpeta 5).

<sup>447</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-2 (ver Anexo XIV).

<sup>448</sup> *Ibíd.* Observamos en la solicitud que pide 500 pesetas mensuales para pensión, más otras 500 para viajes y 200 para material.

“Maison des Petits” -creada en 1913 como escuela práctica al Instituto y centro experimental de párvulos, en ella se aplicaban las experiencias más renovadoras de aquellos años como las de Montessori, Froebel o Decroly-: “Allí [en la Maison] los pensionados que estudiaban la teoría pedagógica en el Instituto J.J. Rousseau hacían sus prácticas observando el sistema de enseñanza, el programa, la metodología, la disciplina -basada en el autocontrol-, etc.” (Marín Eced, 1990, p. 229).<sup>449</sup>

Lamentablemente, no disponemos de más información de la que María Luisa incluye en su solicitud. No especifica ni lugares ni centros a visitar, tal vez a sabiendas de que no le vayan a conceder lo solicitado por las circunstancias políticas por las que estaba atravesando Europa.

Sin embargo, más allá del interés que manifiesta para visitar este país podemos intuir otros alicientes para ampliar su formación científica: la sensibilidad suiza hacia los más pobres y marginados -colectivo con el que ella trabaja diariamente- a través de instituciones benéficas, sociedades protectoras o escuelas al aire libre y colonias; o el hecho de que en el Instituto J.J. Rousseau se pudieran realizar -tal y como recogía su programa- estudios de Psicología del niño sus Laboratorios de Higiene de la infancia, de Pedagogía de anormales -su encargada era Mlle. Descoedres- (Marín Eced, 1990, p. 227).

Lo cierto es que no obtuvo respuesta de la Junta -al menos no consta en su expediente-; queremos pensar que con toda probabilidad la guerra europea tuvo la culpa (Marín Eced, 1990, p. 245) -hay que recordar que tanto ella como muchos pensionados tuvieron que recortar sus becas al estallar la guerra y se encontraron con muchas dificultades para regresar a España-, por más que Suiza fuese un país neutral

---

<sup>449</sup> El Instituto, y en menor medida la Maisson, fueron divulgados en España a través de las revistas pedagógicas especializadas -ver recensiones hechas por María Luisa sobre la Maisson en Anexo XLV, Tabla 2 y Anexo XLVII, Tabla 3-. Estas publicaciones se encargaron de dar a conocer estos centros entre los lectores que no tuvieron la posibilidad de viajar a conocerlos. Muchas de las informaciones y traducciones, recensiones o artículos llevaron la firma de los pensionados (alguna información al respecto se encuentra en Canes Garrido, 2007, pp. 197-209), como fue el caso de María Luisa, aunque todavía habrían de pasar unos años hasta que en la *R de P* -bien a través de la propia publicación periódica, bien a través de su servicio editorial- reseñe o traduzca autores relacionados con el Instituto.

a pesar de la mezcla de nacionalidades que lo integraban -alemana, francesa e italiana- y de la situación geográfica que tenía -en medio de los beligerantes-.<sup>450</sup>

Una vez restablecido el orden europeo y superadas las dificultades de la posguerra, nuevamente vuelve a dirigirse a la Junta el 10 de noviembre de 1922, en calidad de “Profesora de Sección del instituto nacional de Sordomudos y profesora de Ortoepia del curso normal de la especialidad de sordomudos”<sup>451</sup>. Esta vez solicita que se le conceda una pensión “para estudiar durante los meses de Abril, Mayo y Junio próximo, ‘Perturbaciones de la voz y del lenguaje hablado’, con el Privatdozent de la Universidad de Berlín Herman Gutzman<sup>452</sup> y el mes de Julio ‘Fonética experimental’

---

<sup>450</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1916 y 1917*, XI.

<sup>451</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-15 y 16 (ver Anexo XV).

<sup>452</sup> Herman Gutzman (1865-1922), era médico y profesor en la Universidad de Berlín donde se dedicó especialmente al estudio de las perturbaciones orales y de los órganos de la pronunciación (Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-Americana (Barcelona: Hijos de J. Espasa Editores, 1925), s.v. “Herman Gutzman”, pp. 385-386). Fue famosa su terapia de habla para los tartamudos -fácil de implementar para los terapeutas, provocaban algún alivio temporal para la mayoría de los tartamudos, además de curar a algunos-, que consistía en un entrenamiento pedagógico supervisado a través de ejercicios de habla donde el tartamudo tenía que aprender la manera correcta de coordinar sus músculos del habla y hablar conscientemente y no automáticamente: debía comenzar con ejercicios intensivos de respiración y entrenamiento en vocalización; posteriormente, debería practicar primero sonidos sencillos, luego sílabas, palabras y finalmente frases (Van Riper, 1973). Esto le valió la consideración de padre de la Logopedia y la Foniatría. En 1890, juntamente con su padre -maestro de sordomudos- fundó la revista *Vox*, especializada en fonética experimental, aunque posteriormente paso a codirigirla con Giulio Paconcelli-Calzia, uno de sus discípulos (ver nota 491) (Cortés Carreres y García Perales, 2009, p. 66, n. 36).

con el Abate Rousselot<sup>453</sup> en el Instituto Católico de París<sup>454</sup>. La Junta resuelve no concederle la pensión por haber fallecido el Dr. Gutzman, según informa Tomás Navarro Tomás<sup>455</sup>, director del Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios Históricos.

A pesar de los últimos intentos fallidos, María Luisa insistirá una vez más ante la Junta. Hace una nueva solicitud el 10 de marzo de 1926<sup>456</sup>, que a diferencia de las anteriores y tal vez por miedo a ser rechazada, podemos afirmar que es la más completa de todas por la cantidad de información que incluye y por su esfuerzo en la redacción y exposición de argumentos. Según parece, su intención es disfrutar la

---

<sup>453</sup> Jean-Pierre Rousselot (1846-1924) -considerado el padre de la Fonética Experimental- fue un clérigo que desde muy joven se dedicó a estudiar la lengua y la pronunciación de las palabras en los diferentes dialectos. Fue director del Laboratorio de Fonética perteneciente a la Sorbona -el centro cultural francés por excelencia que fue muy demandado por maestros, inspectores y profesores que ansiaban aumentar sus conocimientos pedagógicos-. Impartía, además, cursos monográficos sobre temas de su especialidad en el Colegio de Francia -centro de altos estudios especializados donde se daban enseñanzas no regladas-. Entre 1899 y 1904 dirigió las revistas *La Parole* y *Revue de Phonétique*, además de publicar una obra fundamental como fue *Principes de phonétique expérimentale* (París, 1897-1908) (Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-Americana (Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 1926), s.v. "Rousselot", p. 540; Marín Eced, 1990, pp. 178-179; Sánchez Ron, 2007, p. 81, nota 24). Con motivo de su fallecimiento, el *BILE* publicó un artículo extraído de la *Revue Universitaire* de París resumiendo su vida y obra (M. Grammont, "El Abate Rousselot. 1846-1924", *BILE*, núm. 786 (1925): 262-265). Sobre la metodología utilizada por Rousselot puede verse la Memoria titulada "Métodos usados en el Laboratorio de Fonética experimental del Abate Rousselot", presentada a la JAE por Ramón Carrera Díaz (Marín Eced, 1991, pp. 70-71), que se conserva en su expediente de becario (Arch. JAE: expediente 31-284/15-20, en [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/jaemain.html](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/jaemain.html))

<sup>454</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-15 y 16.

<sup>455</sup> En la solicitud (Ibíd.) hay una nota manuscrita y firmada por Tomás Navarro Tomás probablemente el "ponente" (sobre esta figura ver nota 428)- encargado de informar a la Junta de la solicitud de María Luisa-, en la que se da cuenta del fallecimiento del profesor Gutzmann y por tanto no cree Navarro Tomás conveniente hacer el viaje sin saber en manos de quien han quedado las enseñanzas que impartía y, por otra parte, si la persona encargada de dichas enseñanzas es lo suficientemente competente como para justificar el viaje de la solicitante. Se hicieron las consultas pertinentes a Berlín, pero no hubo respuesta.

<sup>456</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-17 (ver Anexo XVI).

pensión a partir del 1 de septiembre y durante cuatro meses, “para estudiar en Francia, Bélgica y Suiza los problemas relacionados con la enseñanza de los sordomudos”.<sup>457</sup>

En concreto, su plan de trabajo consiste en “visitar especialmente el Instituto Nacional de Sordomudos, de París, y el Laboratorio de Fonética experimental que dirige M. Marichelli; en Bélgica las clases y cursos que dirige M. Herlin y en Suiza las escuelas de esta especialidad”<sup>458</sup>. Seguramente es consciente de que en poco tiempo pretende desarrollar mucho trabajo y por ello propone a la Junta que “se halla dispuesta a adelantar la fecha de su viaje y estudiar en París por su cuenta desde fines de junio al 1º de setiembre en que empezará su pensión, caso de ser concedida”.

Transcurrido casi un año de su solicitud, una R.O. de 25 de abril de 1927 ratifica la concesión de la pensión por el tiempo y para los lugares solicitados para estudiar “la enseñanza de los sordomudos, y más especialmente el tratamiento pedagógico de los defectos y perturbación de la palabra, con la condición de dejar debidamente atendidas las enseñanzas que actualmente le están encomendadas en el mencionado Colegio Nacional de Sordomudos”<sup>459</sup>. Probablemente la Junta accediese a concederle la pensión no sólo por los méritos profesionales que alegaba en su solicitud -haber sido “designada por el Ministerio de Instrucción pública para dar la enseñanza de fonética, ortofonía y tratamiento de las perturbaciones de la palabra en el Curso Normal para los maestros de esta especialidad organizados en la Escuela Superior del Magisterio y en el Colegio Nacional de Sordomudos”-, sino también por sus trabajos realizados sobre los temas que deseaba estudiar -“La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos” y “Estudio pedagógico de un niño sordomudo y

---

<sup>457</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28*, 56. A juicio de Marín Eced (1990, pp. 172-174), estos tres países de lengua francesa “batieron el récord en demanda de pensionados”. Un mapa de la Distribución de pensiones por países puede verse en Marín Eced (1990, p. 173). Por otro lado, hay que señalar que el francés era la lengua extranjera que dominaban con mayor facilidad maestros, inspectores o profesores de escuelas normales al haberlo estudiado en sus carreras y, por tanto, era el único idioma que conocían. En el caso de María Luisa, era el que aprendió y practicó en sus años de infancia vividos en Marsella.

<sup>458</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-17.

<sup>459</sup> R.O. de 25 de abril de 1927, concediendo a doña Inés Cutanda Salazar, doña María Luisa Navarro Margati, D. Jesús Sanz Poch y don José María Navas Sanz, las pensiones que se indican para realizar estudios en el extranjero (*Gaceta de Madrid* núm. 120, de 30 de abril de 1927, pp. 713-714).

ciego” acompañaban a la solicitud-, así como sus cargos de responsabilidad y la calidad de sus enseñanzas.

A juzgar por lo que se publica en la *Memoria* para los cursos 1926-7 y 1927-8, María Luisa aprovechó muy bien su estancia en Francia y Bélgica<sup>460</sup>, a pesar de realizar el viaje en compañía de algunos de sus hijos, según recuerda la menor<sup>461</sup> y como

---

<sup>460</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28*, 55-59. A partir de este momento recurriremos asiduamente a la información contenida en estas páginas puesto que es la única documentación localizada sobre esta beca: ni la documentación conservada por su hija Isabel Luzuriaga Navarro ni su expediente de la JAE contienen notas de trabajo sobre este viaje. Esto último nos resulta extraño si como afirman Formentín Ibáñez y Villegas Sanz (1992, p. 28) “los pensionados tenían que cumplir varias obligaciones durante su estancia en el extranjero con el fin de que la Junta pudiese controlar el aprovechamiento de la ayuda concedida. Además de enviar mensualmente certificados consulares para justificar su residencia fuera de España, también debían rendir cuenta cada mes del trabajo realizado antes de percibir la paga correspondiente. Al final del tiempo de la pensión *habían de enviar una reseña-memoria de todas las tareas y estudios efectuados para poder cobrar el dinero del viaje de regreso*” (la cursiva es nuestra). En el expediente de María Luisa se encuentran 3 documentos que bien pudieran vincularse a la información facilitada por estos autores:

1- Nota enviada por L. Luzuriaga a Gonzalo J. de la Espada el 24 de noviembre de 1927 informándole de que le envía “los documentos relativos a la pensión de mi mujer, que acabo de recibir, para que haga el favor de darles el trámite correspondiente” (Arch. JAE.: expediente 105/36-18). Desconocemos a qué documentos se refiere, pero sí sabemos que el Sr. De la Espada trabajaba en la secretaría de la Junta, con Castillejo. Sobre aquél puede verse Almazán Tomás (2008, 781-801).

2- Escrito remitido por María Luisa al presidente de la JAE el 26 de diciembre de 1927 en el que solicita la renuncia a los 15 días finales de su pensión, suplicándole que le tramite la autorización correspondiente para que le sean concedidos los gastos del viaje de vuelta (Arch. JAE.: expediente 105/36-19. Ver Anexo XVII).

3- Resolución de la Junta del 28 de diciembre de 1927, acordando aceptar lo solicitado por María Luisa (Arch. JAE.: expediente 105/36-20 y 21).

<sup>461</sup> Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996. A pesar de ser muy pequeña -tenía 2 años-, recordó haber viajado con su madre, la niñera, y sus hermanos Carlos y José -tenían 10 y 7 años, respectivamente-. Estuvieron primero en París y luego fueron a la Escuela Decroly -recuerda a su directora, Mlle. Hamaïde-, donde “había un bosque precioso, lleno de castaños de indias, con las hojas caídas y todos los hermanos jugando y corriendo por él”. Sin embargo, no supo aclararnos por qué su madre los incluyó en la solicitud o por qué llegado el momento de hacer efectiva la beca hicieron el viaje con su madre. Tal vez, la explicación a esta última circunstancia se circunscriba al hecho de que Luzuriaga se encontrase fuera de España (“Liga Internacional de Educación Nueva.



aparece recogido en su solicitud<sup>462</sup>. Sin embargo, no hace ninguna mención a su estancia en Suiza, pero gracias a Marín Eced (1991, p. 246 y 1989, p. 236) sabemos que María Luisa visitó en este país “las escuelas de esta especialidad [sordomudos] aunque sin especificar lugares ni centros” y además hizo estudios y asistió a cursos de invierno en el Bureau International d’Education de Ginebra -organismo encargado de fomentar las relaciones entre los pueblos y promover la paz a través de la educación-, instalado en 1925 dentro del Instituto de Ciencias de la Educación -más conocido como Instituto J. J. Rousseau-.

La primera escala de su viaje fue Francia, un país donde, según expone Marín Eced (1990), las instituciones dedicadas a la Educación Especial eran muy numerosas y de tipología diversa, por lo que los becados cuya labor profesional se desarrollaba en este ámbito sentían especial interés por visitarlas. En el país vecino se encontraron con instituciones educativas

de carácter más médico que pedagógico y de reciente creación (clínicas, instituciones públicas o privadas de psiquiatría infantil, sanatorios para niños débiles, etc.); otras más pedagógicas, aunque con asistencia médica (escuelas para niños retrasados, para niños o niñas anormales, de recuperación, etc.); otras, finalmente, dedicadas desde antiguo a deficientes físicos: institutos, centros y asociaciones para ciegos o sordomudos (p. 191).

En París, María Luisa realizó estudios en el Instituto Nacional de Sordomudos, institución dirigida por el profesor Marichelli -director además del Laboratorio de Psicología Experimental de la Sorbona- e incorporada a la Escuela de Altos

---

Sección Española”. *Revista de Pedagogía*, núm. 68 (1927): 399), motivo suficiente para que María Luisa decidiese viajar con sus hijos y no dejarlos a cargo de otras personas.

<sup>462</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-17. En su solicitud alude a la “circunstancia familiar” de tener que llevar a sus hijos consigo por lo que no sólo pide a la Junta que le satisfaga los gastos del viaje de ida y vuelta, sino que tenga en cuenta la situación al determinar la cuantía de la pensión (Arch. J.A.E.: expediente 105/36-17). Según Marín Eced (1991, p. 246, nota 346), “No consta que la Junta accediera a compensar las “circunstancias familiares” de la solicitante, pero le concedió “24,16 ptas. diarias los meses 1º y último y 14,16 los restantes” y en el mismo año, a José M<sup>a</sup> Navaz Sanz, por ejemplo, le concedió “22,50 ptas. diarias los meses 1º y último y 14,16 los restantes”. Luisa Navarro acertó, además, en 15 días su estancia en el extranjero, pero sin renunciar a percibir las cantidades asignadas para sufragar los viajes de ida y vuelta. ¿Sería para conseguir una mayor ayuda para el viaje de sus hijos? La Junta se lo debió permitir, pero sin especificar. Estas “diferencias” no eran frecuentes, por parte de la Junta, con otros becados”.

Estudios<sup>463</sup> de la Universidad desde 1917. En sus visitas a este centro, pudo examinar y “estudiar el plan de estudios de los sordomudos, programas de las materias, horarios, régimen de internado, educación profesional, etcétera, y preparación del profesorado especial”<sup>464</sup>, ya que según parece, allí se formaban los profesores de sordomudos: “era como la Escuela Normal de este tipo de profesorado, institución inexistente en España y que despertaba la admiración de cuantos iban” (Marín Eced, 1990, p. 193) porque la formación de profesores de sordomudos en nuestro país consistía únicamente en un curso muy breve denominado “Métodos y procedimientos para la enseñanza de los sordomudos”, que se impartía en el Colegio Nacional de Madrid al no existir ninguna otra institución encargada de ella (Herráiz Gascueña, 1995, p. 153).

El contacto profesional con el profesor Marichelli se vio además incrementado porque tuvo ocasión de asistir “a varias discusiones (...) principalmente [sobre] Metodología especial clásica, aplicación de las nuevas tendencias psicologistas de las Escuelas Nuevas a la enseñanza de sordomudos, nuevos métodos alemanes, ingleses y americanos, etc, y en especial sobre el llamado “Método belga” Herlin-Decroly”.<sup>465</sup>

Finalmente, María Luisa aprovechó y completó su estancia en la capital gala actualizándose en referencias bibliográficas. Es por ello por lo que acudió “asiduamente al Museo Pedagógico y a su Biblioteca, realizando lecturas encaminadas a orientarse en las enseñanzas especiales de deficientes, anormales psíquicos, de los sentidos, y enseñanza ordinaria por medio de folletos, revistas, etc; y en obras fundamentales de biología fiso-psicológicas (Koffka, Kretschmer, Piaget y otros)”.<sup>466</sup>

---

<sup>463</sup> Las Escuelas de Altos Estudios eran los centros encargados que preparar a los profesores para conseguir plazas en ciencias o letras. Formaban parte de ellas las Escuelas Normales Superiores y las Escuelas Politécnicas. (Marín Eced, 1990, p. 179).

<sup>464</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28*, 56.

<sup>465</sup> *Ibíd.*

<sup>466</sup> *Ibíd.*

El 25 de septiembre abandonó París -según consta en la Memoria correspondiente- para continuar viaje hacia Bélgica, un país que según Marín Eced (1990, p. 195) fue el segundo país en número de pensionados en Pedagogía porque

por su posición geográfica se sitúa (...) -y así lo expresaron repetidas veces los que a él fueron- en el punto de encuentro de tres grandes corrientes de cultura: la francesa, la alemana y la inglesa. Ir a Bélgica era encontrarse con lo mejor de la Pedagogía europea. Era también encontrarse con un pueblo libre y creador, que fomentaba la iniciativa privada, lejos del centralismo francés y con una nota característica: la variedad. Variedad en las construcciones, en la organización interna de la escuela, en los métodos, en el profesorado.

En Bruselas acudió a la reunión internacional de profesores de sordomudos convocada por el profesor Alexander Herlin -pedagogo e inspector de los institutos belgas de sordomudos, ciegos y anormales<sup>467</sup>- y el Dr. Decroly, donde tuvo ocasión de asistir junto a

200 profesores de todas las naciones de Europa y de varias de América (...) [a la exposición de] los principios del método decroliano [aplicado] a la enseñanza especial de sordomudos.

Como complemento a estos discursos, en los días sucesivos todos los concurrentes visitaron las instituciones especiales de sordomudos y deficientes en las que se aplica el método nuevo llamado "belga".<sup>468</sup>

---

<sup>467</sup> Creador del "método de demutización" o "método belga", mediante el cual el sordomudo aprende a leer y escribir al mismo tiempo que a hablar. Utilizando el método visual global ideado por Decroly para la enseñanza de la lectura a niños normales y anormales, este método se apoya primero en la palabra escrita que se asocia a la lectura en los labios para dar nacimiento a la palabra. Sobre este profesor y sobre el método belga puede verse: Jacobo Orellana Garrido, "Pedagogos de sordomudos. Alejandro Herlin. Bélgica", *La Escuela Moderna*, núm. 402 (1925): 173-176; Jacobo Orellana Garrido, "Para los sordomudos", *La Escuela Moderna*, núm. 432 (1927): 406-408.

<sup>468</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28*, 56-57.

El contacto de María Luisa con Ovidio Decroly se vio reforzado a través de su visita diaria a la *Escuela del Ermitage*<sup>469</sup> -algunas de cuyas impresiones dejó publicadas<sup>470</sup>- donde tuvo ocasión de presenciar en directo lo que allí se hacía de la mano del prestigioso educador<sup>471</sup> y de Amelia Hamaïde -una de sus colaboradoras-, además de

---

<sup>469</sup> Respetamos la grafía que se encuentra en Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28*, 57. En 1907, Ovidio Decroly (1871-1932) -médico por formación y pedagogo por vocación- abrió en Ixelles la “École de l’Ermitage” -por el nombre de la calle donde estuvo situada inicialmente-. Bajo el lema “La Escuela por la vida y para la vida” aplicó sus métodos a niños normales de educación primaria. En 1927 fue trasladada a la zona de Uccle, en las cercanías de Bruselas, donde “está (...) instalada en pleno campo, en una finca de media hectárea, con bosque, jardín, prados para juegos, corral para animales de la escuela, etc.” (“Noticias. Extranjero”. *Revista de Pedagogía*, junio de 1927: 302).

<sup>470</sup> María Luisa Navarro, “Turismo pedagógico. La Educación Nueva”, *La Gaceta Literaria*, núm. 21 (1927): 126. En este trabajo, describió una de las visitas a esta escuela, comenzando por lo que vio: el entorno exterior del centro, rodeado de rica y fecunda naturaleza y una escena entre un grupo de niños y niñas cuyo protagonismo recae en una de las hijas del fundador. A continuación, describe lo que oyó en esa misma escena: sonidos extraños y nombres poco comunes pertenecientes a distintos países. Es decir, la espontaneidad en el uso del lenguaje ante la emoción inicial hace que los menores se expresen en el lenguaje materno; lenguaje que posteriormente, en los momentos de mayor tranquilidad, da paso a la utilización del francés para comunicarse. Destaca, además, la educación natural y en consonancia con las necesidades de la infancia que se lleva a cabo en esta escuela donde, a pesar de procedencias distintas, ninguno se siente extranjero pues viven y se desarrollan en un ambiente de convivencia cordial.

Termina su crónica formulando un deseo: al igual que sucede en otros países, que España pueda contar con centros inspirados en las ideas de las escuelas nuevas puesto que, en su opinión, es bastante extenso el conocimiento y la cultura de maestros y personas interesadas por la educación en relación a este movimiento renovador. ¿Tal vez está echando de menos María Luisa más intervención del Estado para llevar a cabo ensayos más ambiciosos?

<sup>471</sup> Un gran número de pensionados acudieron a Bruselas para visitar la escuela decroliana y observar en directo el trabajo realizado por Decroly, difundiendo posteriormente en España lo visto a través de traducciones e interpretaciones. Uno de estos canales de difusión fue la *R de P* en la que “encontramos hasta 42 trabajos: 19 artículos y 23 reseñas. Entre los primeros, cuatro llevan la firma del propio Decroly, uno de su íntima colaboradora Amelia Hamaïde, dos de su amigo Adolphe Ferrière y uno de la argentina Clotilde Guillén de Rezzano. El resto de los artículos son de autores hispanos (...), y muchos de ellos fueron pensionados por la Junta” (Mainer y Mateos, 2007, p. 211). Revisando los trabajos de María Luisa en la citada revista, hemos localizado siete reseñas con su firma en relación al método decroliano (ver Anexo XLVI, Tabla 3).

“penetrarse concienzudamente del método de globalización y programa de los centros de interés, habiendo tenido ocasión fortuita de poder incluso tomar parte activa en algunas de sus clases”.<sup>472</sup>

Así mismo tuvo ocasión de frecuentar diversas instituciones públicas de niños normales, anormales y sordomudos -en las que se aplicaba el método decroliano y estaban dirigidas por algunos de sus colaboradores y discípulos como Boon, Monchamps o Dalhem-, así como de asistir a varios cursos: Psicología del niño y Pedotecnia<sup>473</sup>, impartido por el Dr. Decroly en la Universidad Libre de Bruselas; al Laboratorio de Psicometría; y al “Instituto des Stropiés” donde impartieron clases los doctores Herlin, Boulanger, Decroly, Demoor, Vaiss y Enssort al profesorado dedicado a las enseñanzas especiales.<sup>474</sup>

Si tuviésemos que buscar un vínculo a las 12 instituciones dedicadas a menores que María Luisa tuvo ocasión de visitar en su estancia en Bélgica -además de las mencionadas anteriormente, añadimos ahora jardines de infancia- sin duda sería el material empleado para la educación de estos menores que tuvo la ocasión de estudiar y examinar. Un material que, por otra parte y como indica Herráiz Gascueña (2000, p. 36), no distaría mucho del que venían recomendando distintos autores europeos especializados en el tema -Decroly, Montessori, Monchamp, Descoeurdes, Lafora, etc.- y que cumpliría una serie de requisitos, tales como su sencillez y facilidad en el manejo, su adaptación a las capacidades intelectuales de los usuarios, su condición higiénica y estética, su utilidad para la vida y su aplicación práctica inmediata, su elaboración por los alumnos y maestros preferentemente, y su disponibilidad para que el menor los manipule, examine, reconstruya, arregle.

---

<sup>472</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28*, 57.

<sup>473</sup> Disciplina creada por Decroly, que se ocupaba del estudio de las actividades pedagógicas dirigidas al conocimiento de la evolución física y mental de los niños (Aguerrondo, 2005, 64). Según Piéron (1990), Pedotecnia es una “palabra empleada para designar una sociedad nueva, fundada en Bruselas por Decroly (1906), [que] se aplica al conjunto de las técnicas que permiten criar y educar mejor a los niños” (p. 401).

<sup>474</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28*, 57 y 59.

Bajo estos requisitos, los materiales recomendados eran

Los juegos educativos del Dr. Decroly y las colecciones modificadas de Mlle. Descoedres.

El material Montessori.

Los materiales de examen psicológico de anormales.

Láminas, murales, etc.

Objetos de uso diario; pesos, monedas, etc.

Juegos de construcción, rompecabezas, etc.

Materiales que fabricasen alumnos y maestros para lecciones de cosas en las aulas, en los talleres, en el campo, etc. (Herráiz Gascueña, 2000, p. 36).

Precisamente, dos de las visitas hechas por María Luisa responden a esto que venimos apuntando. Se trata del Instituto Médico-Pedagógico de Sta. Elisabet en Rixensart y de la Escuela para Anormales en Gante. Aunque María Luisa es parca en explicaciones con respecto a estas visitas, podemos ampliar sus anotaciones con las hechas por el psicopedagogo catalán -Luis Folch i Torres<sup>475</sup>- que también las estudió y examinó por las mismas fechas.

Con respecto al Instituto Médico-Pedagógico de Sta. Elisabet, podemos leer en la Memoria correspondiente a 1927-1928 que es una "Escuela de Anormales educables"<sup>476</sup>. Sáiz y Sáiz (2011, p. 42) sostienen que la importancia de este lugar viene abalada por la presencia de Decroly como creador de sus materiales específicos para el trabajo diario y por la dirección de Monchamps. Por el testimonio de Folch i Torres sabemos que este Instituto

---

<sup>475</sup> Luis Folch i Torres (1879-1946) trabajó intensamente en Cataluña desde 1910 hasta 1940 por la educación, reeducación psicopedagógica e inserción social de los menores delincuentes. Su trabajo en el Tribunal Tutelar de Menores de Barcelona y su proyecto de crear una institución benéfico-privada que eduque, forme, proteja y tutele a los menores delincuentes que acoga -entre los que se encuentran los deficientes mentales- le lleva a hacer un recorrido institucional por Europa entre 1926-1929 -visitó sesenta y tres instituciones distintas, algunas de ellas varias veces- en busca de conocimientos y experiencias acerca del funcionamiento de los sistemas jurídicos, institucionales y asistenciales para los menores delincuentes. Sobre la experiencia de estos viajes formativos e informativos véase Sáiz y Sáiz (2011, pp. 29-56).

<sup>476</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28*, 58.

tiene por objeto la educación de niños y niñas anormales, no sólo mentales sino también físicos y sordomudos. Reciben, además, a los alumnos de las escuelas de Bruselas que no pueden seguir los cursos ordinarios. En el momento de la visita, para su disgusto, Monchamps no está y es atendido por una auxiliar que le muestra los talleres y el almacén de material educativo construido, como acabamos de señalar, por la propia escuela. Le explica, también, el alcance educativo de cada uno de los juegos que le muestra, lo que le da una espléndida información de donde se puede aplicar cada uno de esos materiales. La variedad y número de los ejercicios psicopedagógicos es sorprendente: se manipulan, entre otros, trabajos de identificación, de educación del sentido del color, de la composición, de la forma, etc., a la par de juegos para la iniciación a la lectura global, al cálculo y al dibujo. La creación de material es constante y Monchamp de acuerdo con los problemas que se le van ocasionando comenta a Decroly las necesidades de las actividades que quiere emprender de modo que éste va aumentando y modificando el conjunto del instrumental psicopedagógico (Sáiz y Sáiz, 2011, p 42.).

Acerca de la Escuela para Anormales en Gante, la Memoria que venimos citando de 1927-1928 sólo nos aporta información sobre tres cuestiones: su localización, que está dirigida por una orden religiosa y que María Luisa ha estudiado su material. De nuevo, gracias al testimonio de Folch i Torres conocemos que esta escuela está

ubicada y magníficamente instalada en unos pabellones de la Casa de Curación de Dementes [y que] Los Hermanos de la Caridad están a cargo de la educación de los niños deficientes trabajando en su recuperación con un material psicopedagógico muy interesante. El Hermano Ebergiste es el educador principal que muestra a Folch el tipo de útiles (materiales e instrumentos) que fabrican y crean para administrar a cada niño individualmente, explicándole como se usan y los resultados que obtienen de su aplicación. De su relato sobre esta Institución se extrae la admiración que le causa la forma de trabajo de estos religiosos y queda reflejado en frases como «en sus clases se practican toda suerte de ejercicios sensoriales por mediación de un instrumental 'ad hoc' muy científico y perfeccionado (Sáiz y Sáiz, 2011, p. 41).

Todavía sin cumplir el tiempo de su beca, María Luisa regresó a España. Desconocemos el motivo, pero en su expediente se encuentra su solicitud de renuncia a los quince días finales de pensión<sup>477</sup>, petición que se le acepta en sesión del 27 de diciembre, además de reconocerle el derecho a percibir los gastos íntegros del viaje de vuelta.<sup>478</sup>

No hubo ya más solicitudes de beca. Aquí se cortaron oficialmente sus relaciones con la Junta aunque extraoficialmente los vínculos continuarían -directa o

---

<sup>477</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-19 (ver Anexo XVII).

<sup>478</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-20 y 21. En cuanto a la concesión económica, ver nota 462.

indirectamente-, seguramente que “a través de su marido y de sus publicaciones en la *Revista de Pedagogía*, tan cercana al pensamiento de la JAE” (Marín Eced, 1991, p. 247) pero también queremos creer que a través de su trabajo contribuyó a la renovación educativa en nuestro país, difundiendo las nuevas tendencias educativas europeas a través de sus publicaciones y traducciones, sin olvidarnos de su compromiso por mejorar la educación especial -que no quedó sólo reducido al ejercicio de su profesión-, de su puesto en las Misiones Pedagógicas -resulta sorprendente y cuando menos significativo que de los dieciocho nombramientos para constituir el Patronato de Misiones, nueve fuesen becados de la Junta-, o sus puestos en la dirección de la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer -en adelante EH y PM- o en el Consejo Superior de Protección de Menores -en adelante CSPM-. La formación y la experiencia adquirida gracias a su relación con la JAE, sin duda, fueron decisivas en su desempeño profesional.

### **2.3.2. El Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios Históricos**

Al comenzar el siglo XX el retraso en materia científica e investigadora que presentaba España en comparación a su entorno europeo era considerable. Hemos visto cómo la creación de la JAE formó parte de un movimiento de renovación dirigido a la actividad docente y a la iniciación científica de los jóvenes españoles. La concesión de pensiones para ampliar y completar la formación investigadora en el extranjero fue uno de los ejes de actuación para el desarrollado científico que perseguía la Junta, pero no podemos olvidar que el otro eje se apoyaba en su intención de crear centros de trabajo e investigación apropiados (ver nota 405) desde donde difundir y desarrollar lo aprendido, así como dar continuidad a la formación de los pensionados una vez que regresaban a nuestro país (Ribagorda, 2009, pp. 131-171). Así se recogía en el Preámbulo del R.D. de creación de la JAE:

No olvida (...), el Ministro que suscribe [Amalio Gimeno] que necesitan los pensionados á [sic] su regreso, un campo de trabajo y una atmósfera favorable en que no se amortigüen poco á [sic] sus nuevas energías y donde pueda exigirse de ellos el esfuerzo y la cooperación en la obra colectiva á [sic] que el país tiene derecho. Para esto es conveniente (...) contar con ellos para formar y nutrir pequeños *Centros de actividad investigadora y de trabajo* intenso, donde se



cultiven desinteresadamente la Ciencia y el Arte, y utilizar su experiencia y sus entusiasmos para influir sobre la educación y la vida de nuestra juventud escolar.<sup>479</sup>

Siguiendo estas directrices, en 1910 la Junta crea dos instituciones que van a encauzar su actividad investigadora: el Centro de Estudios Históricos -en adelante CEH<sup>480</sup>- destinado a la investigación en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, y su homónimo, el Instituto Nacional de Ciencias Físicas y Naturales<sup>481</sup> para dirigir la investigación en ciencias naturales y experimentales. El primero, va a estar presidido por Ramón Menéndez Pidal -vocal de la JAE además de ilustre y reconocido filólogo-, actuando de secretario Tomás Navarro Tomás -discípulo de Menéndez Pidal-. En cuanto al segundo, la presidencia la ocupará Santiago Ramón y Cajal -presidente a su vez de la JAE- y la secretaría Blas Cabrera.

Es difícil condensar en pocas líneas lo que supuso el CEH, “una de las instituciones científicas más importantes del panorama cultural español del primer tercio del siglo XX” (López-Ocón, Albalá Hernández y Gil Fernández, 2007, p. 301) desde que fuese creado “con el fin de promover las investigaciones científicas de nuestra historia patria

---

<sup>479</sup> R.D. de 11 de enero de 1907, por el que se crea una Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, como un organismo autónomo pero dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (*Gaceta de Madrid* núm. 15, de 15 de enero de 1907, p. 166). El subrayado es nuestro.

<sup>480</sup> R.D. de 18 de marzo de 1910, creando en virtud de lo propuesto por la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas y de lo que dispone el artículo 45 de su Reglamento, un Centro de estudios históricos con el fin de promover las investigaciones científicas de nuestra historia patria en todas las esferas de la cultura (*Gaceta de Madrid* núm. 78, de 19 de marzo de 1910, pp. 582-583). Sobre el CEH pueden consultarse especialmente los trabajos de López-Ocón (1999), López Sánchez (2006) y de López-Ocón, Albalá Hernández y Gil Fernández (2007). Aunque no específico sobre el CEH, también es consultar a Caballero Garrido y Azcuénaga Cavia (2010) pues exponen la biografía de la JAE a partir de la historia de sus centros y el desarrollo de su labor, destacando muchos establecimientos y los nombres más relevantes del siglo pasado implicados en el desarrollo del proyecto cultural desplegado por la JAE.

<sup>481</sup> R.D. de 27 de mayo de 1910, agrupando bajo la dependencia de la Junta para ampliación de estudios, y con la denominación de Instituto Nacional de Ciencias Físicas y Naturales, determinados Centros de enseñanza (*Gaceta de Madrid* núm. 28, de 6 de marzo de 1914, pp. 205-206).

en todas las esferas de la cultura”<sup>482</sup>. Pero una visión general del mismo nos hace apreciar que desde ese momento filólogos, lingüistas, historiadores, estudiosos del derecho o del arte formaron parte de un espacio intergeneracional -convivieron la Generación del 98, del 14 y del 27-, donde además de reunirse recibían e impartían formación, contribuyendo a

crear una escuela de pensamiento y trabajo colectivos, sobre todo en el campo de la filología, (...) [actuando] como una plataforma de acción cultural de una de las corrientes de pensamiento influyentes en la España contemporánea, como fue la krausista-institucionista, creadora de un patriotismo español abierto a corrientes europeístas y cosmopolitas (López-Ocón, 1999, pp. 30-31)

Desde su creación hasta su desaparición, el CEH se dividió en varias secciones, “que funcionaron en forma de seminarios de tipo germano<sup>483</sup>, en torno a los mejores especialistas” (Ribagorda, 2009, p, 158), de manera que

cada una de ellas trataba de una materia específica y estaba dirigida por un profesor, que tenía plena autonomía de trabajo. La distribución de fondos, las horas dedicadas por cada profesor, el número de colaboradores, los logros alcanzados, etc., fueron, sin duda, muy distintos en cada sección, pero todas contribuyeron a motivar y desarrollar el trabajo en equipo, la investigación y la ciencia (Formentín Ibáñez y Villegas Sanz, 1992, pp. 32-33).<sup>484</sup>

Las secciones fueron aumentando o disminuyendo en el transcurso de los años - algunas incluso cambiaron de nombre (Caballero Garrido y Azcuénaga Cavia, 2010, pp. 69-70)-, pero todas sirvieron de marco para la labor de sus investigadores. Hay que destacar, además, que algunas se convirtieron en pilares básicos del CEH no sólo por la cantidad sino también por la calidad de sus trabajos, gracias a la diversificación

---

<sup>482</sup> R.D. de 18 de marzo de 1910, creando en virtud de lo propuesto por la Juta para ampliación de estudios e investigaciones científicas y de lo que dispone el artículo 45 de su Reglamento, un Centro de estudios históricos con el fin de promover las investigaciones científicas de nuestra historia patria en todas las esferas de la cultura (*Gaceta de Madrid* núm. 78, de 19 de marzo de 1910, p. 582).

<sup>483</sup> Según recoge López Sánchez (2006, p. 284), se trataría de un número reducido de alumnos que dedicaban las horas lectivas a leer, dialogar, comentar y discutir sobre un tema de investigación que previamente había sido aconsejado por un maestro especialista.

<sup>484</sup> Son muchos los trabajos que proporcionan información sobre las distintas secciones que tuvo el CEH, sus nombres y los directores de estas a lo largo de toda su trayectoria. Además de los citados (ver nota 480), queremos remitir en este punto a Formentín Ibáñez y Villegas Sanz (1992, pp. 33-34).

de actividades y a la composición de grupos de trabajo que contribuyeron a constituir desde 1914 diferentes subsecciones (López Sánchez, 2006, p. 87).

Es el caso de la sección 3ª, denominada Filología desde 1918<sup>485</sup>, dirigida por Menéndez Pidal, y del Laboratorio de Fonética dirigido por Navarro Tomás, considerado por Caballero y Azcuénaga (2010) como “una de las grandes figuras de la lingüística española del siglo XX” (p. 72), además de “uno de los primeros y más importantes colaboradores de Menéndez Pidal” (López Sánchez, 2006, p. 292).

El Laboratorio de Fonética funcionó como una de las subsecciones más sólidas no sólo de Filología sino también del CEH. Dirigido por Tomás Navarro Tomás, y con el apoyo de Gili Gaya, comenzó a funcionar en 1910-1911 (Sánchez Ron, 2007, p. 70). En él nos queremos detener debido al vínculo académico que María Luisa trabó con Navarro Tomás al regresar de su primer contacto europeo, y también amistoso con algunos de los colaboradores de la sección de Filología. Nos referimos en concreto a Américo Castro y Amado Alonso<sup>486</sup> -también discípulos de Menéndez Pidal junto a otros muchos nombres desatacados y asociados a la Sección dirigida por él como Federico de Onís, Samuel Gili Gaya, Rafael Lapesa, Eduardo Martínez Torner... (López Sánchez, 2006, p. 105)-. Suponemos que su amistad comenzó a fraguarse en estos años y se prolongó en el tiempo.<sup>487</sup>

---

<sup>485</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1918 y 1919* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1920), 114. Las Memorias de la JAE son un recurso imprescindible para observar y poder analizar la trayectoria de este organismo. A través de ellas sabemos que la sección 3ª originariamente se denominó Orígenes de la lengua española puesto que su propósito era “el estudio filológico de los primeros monumentos de la lengua en los diversos dialectos leonés, castellano y aragonés para la publicación de una Crestomatía [antología] del español antiguo” (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911* (Madrid: Tipografía de la revista de Archivos, Biblioteca y Museos, 1912), 138). Posteriormente, cambió su denominación por Filología y Literatura (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1916 y 1917*, 102). Finalmente, la denominación fue Filología (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1918 y 1919*, 114).

<sup>486</sup> Sobre ambos filólogos y otros muchos nombres asociados a la sección de Filología del CEH puede verse López Sánchez (2006, pp. 286-287 y ss.).

<sup>487</sup> La intervención, sobre todo, de Américo Castro fue decisiva para que el matrimonio Luzuriaga pudiese exiliarse a la Argentina en 1939 tal como atestiguan las cartas personales que se

Todo apunta a que, en los primeros años, el trabajo en el Laboratorio se centró en realizar trabajos de archivo y de campo para analizar el habla y la pronunciación española (Zamora Vicente, 2007, pp. 47 y 49). Las limitaciones encontradas en los trabajos de campo, llevó a Menéndez Pidal a darse cuenta de la necesidad de viajar para instruirse y ponerse al día en conocimientos y prácticas fonéticas empleadas en otros países pues los métodos fonéticos conocidos no eran suficientes para sistematizar la información recogida (Hess, 2010, p. 91).

Menéndez Pidal confió en su discípulo y colaborador Navarro Tomás para adquirir esta formación. Para ello contó con una pensión de la JAE que le sirvió para visitar entre 1912 y 1914 los laboratorios y centros filológicos universitarios europeos más importantes de Francia, Suiza y Alemania entre 1912 y 1914, y formarse “en una rama de la lingüística fronteriza como pocas con las ciencias naturales, con la física, fisiología y anatomía en particular: la fonética experimental<sup>488</sup>” (Sánchez Ron, 2007, p. 66), también conocida como fonética instrumental por el empleo de distintos instrumentos para el estudio de la articulación de los sonidos en los órganos de fonación desde la segunda mitad del siglo XIX (Schubiger, 1989, en Fajardo Caldera, 2001, p. 42). Gracias a estos instrumentos se pudieron completar las observaciones hechas tradicionalmente mediante el oído y la vista sobre la lengua como objeto de investigación desde la segunda mitad del siglo XIX.

Nos encontramos, por tanto, ante una nueva ciencia -con carácter experimental<sup>489</sup>- , que siguiendo las consideraciones de Ramón Carrera Díaz -pensionado por la JAE en 1908 para estudiar con el abate Rousselot (ver nota 453), es interesante y fundamental para quien se dedica a la enseñanza de las lenguas puesto que “investiga

---

intercambiaron (FO-M, carpeta 1: Correspondencia). Pero incluso antes del exilio, Isabel Luzuriaga Navarro (comunicación personal, 6 de marzo de 1996) recuerda al Sr. Castro y su familia como personas asiduas a su casa e íntimas de sus padres.

<sup>488</sup> Se trata de una ciencia que, como aclara López Sánchez (2006, p. 339), “a lo largo del siglo XIX [tuvo] un considerable desarrollo (...) al socaire de los progresos registrados en el ámbito de las ciencias naturales. Los descubrimientos del matemático francés Fourier sobre las ondas sonoras o la invención en 1847 del quimógrafo por el fisiólogo alemán Ludwig fueron hitos muy importantes en este camino. Los fonetistas europeos vieron en el empleo de estos métodos la oportunidad de situar a la lingüística entre las ciencias naturales, aumentando con ello su prestigio”.

<sup>489</sup> Ma Luisa Navarro de Luzuriaga, *La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos* (Madrid: Imp. del Instituto Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1921), 42 (ver Anexo XVIII).

como se articulan y como se pronuncian las palabras; y basándose en estas investigaciones enseña á pronunciar *dirigiéndose á los ojos* y no solo al oído. Su objeto es múltiple, pero puede sintetizarse en (...): la corrección de los vicios de pronunciación de la lengua madre; y la enseñanza de la pronunciación exacta de las lenguas extranjeras”.<sup>490</sup>

En su periplo europeo, Navarro Tomás

trabajó con los profesores [Maurice] Grammont, [Georges] Millardet y [Théodore] Rosset [en la Universidades de Montpellier y Grenoble] sobre técnica y aplicación de los aparatos registradores é inscriptores de la palabra, construcción de paladares artificiales y prácticas de investigación dialectal. [Posteriormente] Hizo estudios en Marburgo con el profesor [Wilhelm] Viëtor y principalmente en el Laboratorio de fonética con su director [Giulio] Panconcelli-Calzia. El pensionado compró en Hamburgo (...) varios aparatos de fonética, que figuran actualmente en el laboratorio del Centro de Estudios históricos.<sup>491</sup>

---

<sup>490</sup> “Memoria que tiene el honor de presentar el Profesor por oposición de Inglés, e interino de Geografía, Economía y Legislación Industrial de la Escuela Superior de Industrias de Valencia” (Arch. JAE: expediente 31-284, hojas 16-17).

<sup>491</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1912 y 1913*, 115-116. Algunos de estos aparatos aparecen fotografiados en López-Ocón, Albalá Hernández y Gil Fernández (2007, pp. 324-325) y en Fajardo Caldera (2001, pp. 47, 49 y 51). García Moutón (2007, p. 156) menciona que estos aparatos se conservan actualmente en el Laboratorio de Fonética del Instituto de la Lengua Española del CSIC.

Maurice Grammont (1866-1946), fonetista y dialectólogo francés. Catedrático de Gramática y Filología de la Facultad de Letras de Montpellier, donde fundó el Laboratorio de Fonética Experimental en 1904.

George Millardet (1876-1953), profesor de Filología Románica y de Lingüística General en la Universidades de Montpellier y La Sorbona. Vino a España invitado por el CEH en 1922 para impartir conferencias sobre su especialización.

Théodore Rosset (1877-1961), profesor de la Universidad de Grenoble entre 1914-1919, periodo en el que fundó y dirigió el Instituto de Fonética.

Wilhelm Viëtor (1850-1918), lingüista y profesor de Filología Inglesa en la Universidad de Marburgo. Fue uno de los creadores de la Asociación Internacional de Fonética (1886) y autor del Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

Giulio Panconcelli-Calzia (1878-1966), fonetista y filólogo italiano que se formó en París -discípulo de J.P. Rousselot (ver nota 453)- y Alemania -discípulo de H. Gutzman (ver nota 452)-. En el país germano fue director del Laboratorio de Fonética de Hamburgo entre 1910-1949, ciudad en la que organizó el I

Como documentan Sánchez Ron (2007) y Cortés Carreres y García Perales (2009, pp. 49-67), Navarro Tomás informó puntualmente a Menéndez Pidal sobre “sus proyectos de estudio, los avances en fonética y geografía lingüística, su experiencia con los aparatos y la necesidad de adquirirlos, los procedimientos y las aspiraciones de los filólogos con los que se entrevistó” (Cortés Carreres y García Perales, 2009, p. 29). Y todo ello, con el objetivo de enriquecer el trabajo del Laboratorio de Fonética del CEH y situar a la fonética española al nivel de la europea. Esta experiencia de observación y aprendizaje por los laboratorios europeos van a servir a Navarro Tomás, por un lado, para emprender el análisis de nuestra fonética (Lapesa, 2007, p. 17); análisis que será el origen de su afamado *Manual de pronunciación española*, del que María Luisa va a informar a los lectores de *El Sol*, con ocasión de su publicación en 1918 (ver apartado 4.2). Por otro lado, para consolidar el Laboratorio de Fonética cuyas “instalaciones y material fueron aprovechados por algunos profesores de la Escuela de Sordomudos [de Madrid], que sacaron adelante investigaciones tendentes a mejorar la enseñanza de estos alumnos” (López Sánchez, 2006, pp. 88-89).

Uno de estos profesores fue María Luisa, que meses después de regresar de Alemania y haber disfrutado de su primera pensión, como ya hemos reconstruido en páginas anteriores, va a colaborar con Navarro Tomás en unas “conferencias sobre Fonética experimental aplicada a la enseñanza del idioma” (Marín Eced, 1991, pp. 294-295)<sup>492</sup>, en el marco de un curso organizado por el Patronato Nacional de

---

Congreso Internacional de Fonética Experimental en 1914. Este mismo año codirigió con Gutzman la revista *Vox*, la primera publicación especializada en fonética experimental y que se editó en Berlín.

Estos especialistas de la comunidad fonética europea que aquí se mencionan -y muchos otros que no- con los que Navarro Tomás se relacionó en un periodo vital para su formación y para la introducción de la fonética experimental en España aparecen incluidos en Cortés Carreres y García Perales (2009, p. 52, nota 5; p. 52, nota 7; p. 63, nota 30, p. 60, nota 21; p. 59, nota 20, respectivamente).

<sup>492</sup> Marín Eced (1991, pp. 294-295) informa de que una de las asistentes a estas conferencias fue Mercedes Rodrigo Bellido cuyo certificado de asistencia es aportado como mérito al director del CEH en su solicitud para asistir a los cursos para la enseñanza del español en el extranjero celebrados durante el curso 1916-1917 (Arch. JAE: expediente 124/264-2, en [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/jaemain.html](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/jaemain.html)).

La Memoria de la JAE de 1914-1915 (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1914-15* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1916), 173), recoge la participación de Navarro Tomás -sin mencionar la colaboración de María Luisa- “en unas conferencias

Anormales, del 10 de mayo al 10 de julio de 1915, bajo el título “Curso breve sobre Estudio y Pedagogía de los niños anormales, sordomudos, ciegos y mentalmente anormales”<sup>493</sup>. El objetivo de esta formación era explicar

los fundamentos de la exploración pedagógica e higiénica de las distintas anormalidades (sordomudos, ciegos y mentalmente anormales), así como la organización de estas especialidades en el extranjero (...) [a] Maestros o Médicos que deseen especializarse en estos estudios (...) [aunque no se establece la concesión] a los alumnos [de] un título que acredite competencia especial para la educación ó [sic] el tratamiento de los niños anormales”.<sup>494</sup>

Sabemos por Miguel Granell<sup>495</sup> que en el curso se desarrollaron 15 materias con un número variable de lecciones “sobre Medicina, Higiene, Pedagogía y Sociología de

---

sobre fonética aplicada a la enseñanza del idioma en el curso breve organizado en 1915 por el Patronato de la Escuela de Sordomudos”.

<sup>493</sup> Miguel Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos desde 1794 a 1932* (Madrid: Imp. del Colegio de Sordomudos, 1932), 522. Aunque la finalidad del curso fue la misma, recibió distintas denominaciones. En la *Gaceta de Madrid* se publicitó como “Curso breve (...) [sobre] exploración, pedagogía e higiene de las distintas anormalidades (sordomudos, ciegos y mentalmente anormales)” (Patronato Nacional de Anormales. Comunicación del 9 de abril de 1915, anunciando la celebración de un curso breve desde el 10 de mayo al 10 de Julio próximos, en el que se explicarán los fundamentos de la exploración, pedagogía e higiene de las distintas anormalidades (sordomudos, ciegos y mentalmente anormales) así como la organización de estas especialidades en el extranjero (*Gaceta de Madrid* núm. 110, de 20 de abril de 1915, p. 192). Sin embargo, en *El Magisterio Español* fue recogido como “Curso de estudio y pedagogía de los niños anormales” (“De Actualidad”, 15 de julio de 1915: 89-90). Por su parte, Mercedes Rodrigo alude a él como “Curso breve sobre estudio y pedagogía de los anormales”.

<sup>494</sup> Patronato Nacional de Anormales. Comunicación del 9 de abril de 1915, anunciando la celebración de un curso breve desde el 10 de mayo al 10 de Julio próximos, en el que se explicarán los fundamentos de la exploración, pedagogía e higiene de las distintas anormalidades (sordomudos, ciegos y mentalmente anormales) así como la organización de estas especialidades en el extranjero (*Gaceta de Madrid* núm. 110, de 20 de abril de 1915, p. 192). Este curso se enmarcaría dentro de lo que Alcina Madueño (2014, pp. 166-168) considera como una de las líneas de formación del profesorado especialista, basado en un sistema general de formación básica especializada en sordomudos, ciegos y anormales, propuesta por el Patronato Nacional de Anormales para cumplir con lo legislado en el Reglamento del Colegio Nacional en 1915. La otra línea de formación, más selectiva y de alta especialización, y que también afecta a María Luisa como maestra del Colegio Nacional, está patrocinada y coordinada por la JAE (ver nota 445).

<sup>495</sup> Granell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional*, 522.

Anormales<sup>496</sup> en diversas manifestaciones”; que fueron impartidas por profesionales especializados<sup>497</sup>, “pertenecientes unos al Patronato y otros a distintas colectividades pedagógicas oficiales”; y, además, que la asistencia fue alta: hubo 240 inscripciones, repartidas entre sordomudos, ciegos y anormales, siendo éstas últimas las más numerosas.

Las lecciones sobre “La fonética experimental aplicada a la enseñanza del idioma” tuvieron lugar el 1, 5, 8 y 10 de junio “en el Centro de Estudios históricos (Palacio de la Biblioteca y Museos)<sup>498</sup>, con el fin de aprovechar el laboratorio de fonética allí establecido”<sup>499</sup>. En ellas, Navarro Tomás y María Luisa mostraron “la aplicación que

---

<sup>496</sup> Término utilizado en la época por distintos especialistas para designar tanto a las personas con discapacidad física o psíquica como a las instituciones, organismos -públicos como el Patronato de Anormales (1910), o privados- y publicaciones en general -ya sean prensa o libros especializados-. María de la Rigada -compañera de María Luisa en el Colegio Nacional y que va a ser una de las especialistas que participará en el curso con el tema “Paidotecnia, especialmente en lo que se refiere a los niños anormales” (Granell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional ...*, 520)-, “aplica el término anormal al niño que necesita tratamiento paidotécnico especial, por lo que exigen una educación especial que se dirija muy atentamente a procurar adaptarlos, colocándolos en el medio adecuado” (Colmenar Orzaes, 2009, p. 597).

<sup>497</sup> Participaron por el CN de S y C y Anormales su director, Miguel Granell y también Jacobo Orellana, María de la Rigada y Anselmo González -profesores de la Sección de Estudios Generales junto a María Luisa-. También otras personalidades muy destacadas en ese momento como Álvaro López Núñez -vicepresidente del Patronato de Anormales- o los médicos Gonzalo R. Lafora, Nicolás Achúcarro o José Palancar entre otros. Los horarios del Curso, con el título de las lecciones, los nombres de los ponentes y el lugar en el que se desarrollaron, los incluye Granell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional ...*, 520-521.

<sup>498</sup> Este es el primer domicilio del CEH desde 1910 hasta 1920, ocupando “las salas de la planta baja del edificio de la Biblioteca Nacional, donde había estado hasta entonces el Museo de Ciencias Naturales recién trasladado a los Altos del Hipódromo” (López-Ocón, Albalá Hernández y Gil Fernández, 2007, p. 320). Esta primera ubicación estaba muy próxima al CN de S y C instalado desde 1898 en Paseo de la Castellana núm. 69 en las fechas mencionadas (Granell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 522).

<sup>499</sup> *Ibíd.*



los modernos estudios de fonética pueden tener en la enseñanza de los sordomudos”.<sup>500</sup>

Después de esta experiencia, María Luisa siguió colaborando e investigando al lado de Navarro Tomás, de forma que podemos enmarcarla dentro de los colaboradores no fijos o becarios que menciona López Sánchez (2006): “grupos de alumnos a los que se inició en las tareas de investigación y [que] fueron los principales destinatarios de los trabajos especiales<sup>501</sup>” (p. 59).

Fruto de esta colaboración sería:

1. Las clases de fonética en los Cursos de lengua y literatura españolas para extranjeros<sup>502</sup> fuera del periodo estival. Al parecer, éstos comenzaron a impartirse en el CEH -a cargo de la Sección de Filología- desde enero de 1915, “recogiendo las indicaciones de varios extranjeros, principalmente de los mismos que asistían a los cursos de verano organizados por la Junta, los cuales deseaban hallar ocasión, durante los meses de invierno, de poder continuar en Madrid recibiendo enseñanzas especiales de Lengua y Literatura”.<sup>503</sup>

Por este motivo, la JAE decidió dar continuidad a los cursos de verano y mantenerlos de manera permanente por lo que en la Memoria del curso siguiente vuelve a registrarse su actividad<sup>504</sup>. Además, se da cuenta de la intervención de María Luisa y de Navarro Tomás en las lecciones diarias de fonética en uno de los

---

<sup>500</sup> “De Actualidad. Curso de estudio y pedagogía de los niños anormales”, *El Magisterio Español*, 15 de julio de 1915: 89.

<sup>501</sup> Los trabajos especiales aparecieron a finales de 1917 y consistían en trabajos de investigación (López Sánchez, 2006, p. 58).

<sup>502</sup> Los Cursos para extranjeros organizados por la JAE eran de tres tipos: cursos de vacaciones (1912-1934), cursos breves de lengua y literatura fuera del periodo estival (desde 1915) y cursos para la enseñanza del español en el extranjero -formaban a los lectores de español en la universidades extranjeras- (desde 1916) (López Sánchez, 2006, pp. 135-138).

<sup>503</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1914-1915*, 173.

<sup>504</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1916 y 1917*, 130-131.

cinco cursos trimestrales celebrados en 1916 -enero-marzo, abril-junio y octubre-diciembre- y 1917 -enero-marzo y octubre-diciembre-.<sup>505</sup>

2. Los trabajos que desarrolló “con el empleo del quimógrafo<sup>506</sup> y el tonómetro de Meyer, [ya que gracias a estos instrumentos reunió] una gran cantidad de experiencias sobre la entonación normal de las palabras españolas, señalando entre ellas diferencias características”.<sup>507</sup>

3. La publicación del libro “La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos”<sup>508</sup> en 1921, “a base de experiencias realizadas sobre alumnos de la Escuela de Sordomudos y Ciegos”<sup>509</sup>. De hecho, en la portadilla (ver Anexo XVIII) podemos leer: “Estudio hecho por los *métodos de la Fonética Experimental* sobre alumnos sordomudos en el Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios

---

<sup>505</sup> Aunque no lo podemos precisar -no hemos localizado más información que la contenida en la Memoria de la JAE citada-, suponemos que la participación de María Luisa debió de tener lugar en 1916 o en octubre-diciembre de 1917 pues el 13 de febrero de 1917 nace Carlos, su segundo hijo (Padrón Municipal de Habitantes de 1920, AVM, tomo 137, hoja núm. 38855).

<sup>506</sup> Fajardo Caldera (2001, p. 47) y López-Ocón, Albalá Hernández y Gil Fernández (2007, p. 325) incluyen fotos de este instrumento considerado como muy valioso por los fonetistas para registrar y analizar los sonidos y vibraciones de la articulación vocal y consonántica. En las fechas en las que María Luisa utilizó el quimógrafo, éste “tenía un cilindro que se recubría con papel ahumado. Sobre el papel, una aguja iba retirando el humo y dibujando una gráfica que reflejaba las oscilaciones de presión del aire durante la fonación. El informante hablaba por una bocina, conectada al mecanismo por medio de un tubo de goma y una membrana. Las vibraciones de la membrana se transmitían a la aguja, que iba trazando sobre el papel el quimograma” (López-Ocón, Albalá Hernández y Gil Fernández, 2007, p. 320).

<sup>507</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1916 y 1917*, 108.

<sup>508</sup> La propia María Luisa informa sobre la publicación del libro a través de las páginas de *El Sol* además de reproducir dos de los capítulos por considerarlos interesantes para el profesorado de la especialidad (M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “Pedagogía de anormales. La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos”, *El Sol*, 11 de agosto de 1921, 8).

<sup>509</sup> Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921* (Madrid: Imp. de Fortanet, 1922), 126.

Históricos, que dirige el señor Navarro Tomás, en la Sección Aneja al Instituto Nacional de Sordomudos *por la profesora encargada de la misma*".<sup>510</sup>

Al revisar esta publicación, advertimos varias cosas con relación a su autora: de entrada, la constatación del cumplimiento de los objetivos del CEH, pues como recuerda Formentín Ibáñez y Villegas Sanz (1992, p. 192), además de iniciar en la investigación, preparar a los que iban a salir al extranjero y acogerlos a su regreso, pretendía "producir una serie de publicaciones científicas y literarias, fruto del trabajo realizado". En este punto tenemos que considerar la utilidad de este trabajo para el desarrollo de las clases de Fonética experimental en el CN de S y C -denominado en estos momentos Instituto Nacional de Anormales y Especial de Sordomudos y de Ciegos como consecuencia de la reforma del Patronato Nacional de Anormales en 1914 (Alcina Madueño, 2014, pp. 152 y ss.)-, y también que la obra está escrita con cierto espíritu pedagógico siguiendo el estilo de las publicaciones del CEH: tenía por objeto averiguar las causas que generan las diferencias en el lenguaje hablado entre los sordomudos y los que no lo son; diferencias que a veces hacen que el lenguaje oral de los sordomudos sea incomprensible "para quienes no tienen el hábito de oírlos continuamente".<sup>511</sup>

Navarro Tomás valoró positivamente el trabajo realizado por María Luisa e informó sobre él:

La Sra. Navarro estudia metódicamente [en esta publicación] (...) los defectos que al aprender el lenguaje oral cometen los sordomudos en relación con el movimiento respiratorio, con el mecanismo de la articulación, con la actividad del velo del paladar y con el régimen de las cuerdas vocales; explica con notable conocimiento de la fisiología del lenguaje las causas de dichos defectos, y dando pruebas de un gran dominio práctico de la materia indica los medios que los profesores de sordomudos deben emplear para evitar o corregir tales dificultades. El trabajo de la Sra. Navarro responde justamente a las necesidades de la enseñanza de la palabra a los sordomudos (...).<sup>512</sup>

---

<sup>510</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, *La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos*. Madrid: Imp. del Instituto Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1921, 7. La cursiva es nuestra.

<sup>511</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, *La enseñanza de la pronunciación*, 7.

<sup>512</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-8.

Para finalizar con el relato de la vinculación de María Luisa con el Laboratorio de Fonética y, más concretamente con su director, no podemos dejar de mencionar que su influencia fue decisiva en dos situaciones que tuvieron lugar en estos años:

1. Su nombramiento mediante R.O. el 21 de noviembre de 1919 como profesora del curso de Fonética especial aplicada -que se crea desde este momento<sup>513</sup>- en cumplimiento del artículo 9 del Reglamento para el régimen de los servicios de la enseñanza de Métodos y Procedimientos de Sordomudos -es decir, los Cursos Normales para la formación de maestros de esta especialidad-<sup>514</sup>. Según parece, este nombramiento se hace de conformidad con un informe emitido por el director del CEH -Ramón Menéndez Pidal-, en cuyo Laboratorio de Fonética se va a impartir, pues es allí donde “existen los elementos necesarios para que la enseñanza sea todo lo fructífera que puede desearse”.<sup>515</sup>

Casi dos años después, María Luisa solicita que esta formación que viene impartiendo desde entonces con carácter voluntario sea obligatoria, y para apoyar su petición adjunta “una Memoria resumen de los resultados obtenidos durante el curso anterior [con alumnos sordomudos empleando los métodos de la Fonética experimental]”<sup>516</sup>. La dirección del Colegio Nacional y el Patronato Nacional de Sordomudos apoyan su petición, recomendando además la creación de una cátedra de Fonética experimental, así como el nombramiento de María Luisa para desempeñarla. La Dirección General de Primera Enseñanza abre un expediente

---

<sup>513</sup> Comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza, Sección Enseñanzas del Magisterio, notificando el establecimiento de un curso de Fonética especial aplicada en el CN de S mediante R.O., y encargando a María Luisa Navarro de dichas enseñanzas que se van a impartir en el Laboratorio de Fonética del CEH (21 de noviembre de 1919) (FO-M: carpeta 5).

<sup>514</sup> Granell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional*, 544.

<sup>515</sup> FO-M: carpeta 5. Toda esta información también salió publicada en “Noticias e Informaciones. Instituto Nacional de Sordomudos”. *Suplemento a La Escuela Moderna*, 29 de noviembre de 1919: 1726.

<sup>516</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-3 y 4. Esta Memoria -desconocemos si en su totalidad- va a ser el origen de lo que aparecerá en formato de libro (M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, *La enseñanza de la pronunciación*).

recabando información sobre este asunto antes de tomar una decisión<sup>517</sup>. Una de las personas consultadas fue Navarro Tomás que, como experto en el tema, informa positivamente sobre la conveniencia de lo solicitado por María Luisa. Cree que ésta “posee suficiente competencia y preparación para poderlas desempeñar [las enseñanzas de Fonética] de la manera más conveniente”<sup>518</sup>, además de considerar la eficacia de esta materia<sup>519</sup> así como la recomendación de que tenga un carácter regular y permanente dentro del plan de estudios del centro.<sup>520</sup>

Sin embargo, Navarro Tomás sugiere un cambio de denominación porque aunque el profesor de sordomudos puede obtener beneficio de la Fonética experimental para corregir defectos de articulación o dicción, hay muchas cuestiones que esta ciencia estudia y no son aplicables a la enseñanza de aquéllos por lo que “el título que podría convenir más ajustadamente a las enseñanzas que se proponen, dado el carácter de aplicación de estas, sería a juicio del que suscribe, usando un nombre ya empleado en francés, en italiano y en otros idiomas, el de ‘CURSO DE ORTOEPIA’<sup>521</sup> aplicada a la enseñanza de sordomudos”.<sup>522</sup>

El informe favorable de Navarro Tomás fue ratificado por Menéndez Pidal<sup>523</sup> - director del CEH- y por el director general de Primera Enseñanza<sup>524</sup>, lo que ocasionó

---

<sup>517</sup> Arc. JAE: expediente 105/36-3 a 14.

<sup>518</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-9.

<sup>519</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-8.

<sup>520</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-9.

<sup>521</sup> Según la RAE, se escribe Ortoepía, y significa “arte de pronunciar correctamente” (<http://dle.rae.es/?id=RG2aKg0>). Entre la documentación personal de María Luisa (FO-M: carpeta 5) se encuentra un informe titulado *Antecedentes sobre la enseñanza de Ortoepia del Colegio Nacional de Sordomudos (s/f)*, donde se indica que esta enseñanza ha sido impartida por ella desde que se creara por R.O. de 21 de noviembre de 1919 con el nombre de Fonética especial aplicada a las enseñanzas de Métodos y procedimientos especiales del Colegio Nacional, y cómo organizarla.

<sup>522</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-10 y 11.

<sup>523</sup> Arch. JAE: expediente 105/36-12 a 14.

<sup>524</sup> FO-M: carpeta 5.

la aprobación de la R.O. de 8 de agosto de 1921<sup>525</sup> donde se decía que “con carácter gratuito se encargue de dar esta enseñanza [Ortoepia aplicada a la enseñanza de sordomudos] Doña María Luisa Navarro, Profesora de Sección de enseñanzas generales de sordomudos”.<sup>526</sup>

2. La solicitud de pensión solicitada -y no concedida- en 1922 para estudiar con el Dr. Gutzman en Berlín (ver nota 452) y el abate Rousselot en París (ver nota 435) que hemos detallado en páginas anteriores. Queremos pensar que la orientación de Navarro Tomás pudo ser clave para que María Luisa aspirase a completar la formación adquirida en estos años al lado de especialistas que él había conocido en su etapa de pensionado y que estaban en relación con las investigaciones con aplicación práctica que ella estaba desarrollando en el Laboratorio. En este sentido hay que mencionar que tanto Gutzman como Rousselot utilizaban el método palatográfico<sup>527</sup> para estudiar gráficamente los movimientos de la lengua (Fajardo Caldera, 2001, p. 48); movimientos y uno de los órganos que intervienen en la articulación<sup>528</sup> sobre los que María Luisa había investigado y finalmente publicado

---

<sup>525</sup> R.O. de 8 de agosto de 1921, resolviendo el expediente promovido por doña María Luisa Navarro, Profesora del Colegio Nacional de Sordomudos, pidiendo se dé carácter obligatorio, con la validez académica subsiguiente, al curso de Fonética experimental aplicada a la educación de sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 236, de 24 de agosto de 1921, pp. 799-800).

<sup>526</sup> FO-M: carpeta 5. Advertimos que en la R.O. el legislador emplea la denominación de Fonética experimental -rechazada por Navarro Tomás- y, sin embargo, aparece Ortoepia en la “Comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza, sección 15, notificando la R.O. de 8 de agosto de 1921 por la que se comunica a María Luisa Navarro que se encargue con carácter gratuito de impartir enseñanza de un curso de Ortoepía aplicada a las enseñanzas de sordomudos (21 de agosto de 1921)” (FO-M: carpeta 5).

<sup>527</sup> En opinión de López-Ocón, Albalá Hernández y Gil Fernández (2007, p. 327) este método “era -y sigue siendo, aunque (...) ha experimentado importantes mejoras- un método tradicional, sencillo, barato y bien conocido entre los fonetistas desde el siglo XIX, destinado a proveer información sobre los movimientos de la lengua en el interior de la boca y sobre la zona del paladar donde se lleva a cabo la articulación”.

<sup>528</sup> La define como “la posición especial adoptada por los órganos de la pronunciación en el momento de producir un sonido; también llamamos articulación al sonido que resulta de estos movimientos” (Navarro de Luzuriaga, *La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos...*, 13). Por otra parte, articulación y respiración son dos aspectos fundamentales del lenguaje oral y que en los sordomudos presentan graves anomalías, defectos o vicios adquiridos (Ibíd., p. 12).

en 1921, y volverá a hacerlo años más tarde en una obra colectiva junto a varios profesores del Colegio Nacional.<sup>529</sup>

---

<sup>529</sup> Miguel Granell, María Luisa Navarro, Lorenzo Albarrán, Augusto Sanz y Casimiro Contreras, *Tratado para la educación y enseñanza del sordomudo y del sordomudociego*. Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1927. En la portadilla del libro, y debajo del título se puede leer: “Publicado por el Claustro de Profesores del Colegio Nacional de Sordomudos, bajo la dirección del Ilmo Sr. D. Miguel Granell, decano de los Profesores, con la ayuda de Doña María Luisa Navarro, profesora de Fonética y de Psicología del lenguaje; de D. Lorenzo Albarrán, profesor de Dibujo; de D. Augusto Sanz, profesor de Estudios generales; de D. Casimiro Contreras, sacerdote titular de este Colegio, y con la colaboración de todos los demás individuos claustrales, avalado con la alta Jefatura del Excelentísimo Señor Comisario regio, Marqués de Retortillo.”





## **CAPITULO 3.- Primeras experiencias pedagógicas**



Al finalizar la primera década del siglo XX, María Luisa completa su proceso formativo de cara a obtener una cualificación profesional que le permita acceder al mundo laboral y más concretamente al ámbito educativo. Reconstruir y analizar cómo, cuándo y dónde se estrena en este ámbito nos sitúa en torno a sus primeras experiencias educativas, que fueron promovidas por organismos oficiales. Estas experiencias la llevarán a relacionarse con la infancia, en un momento en que los poderes públicos están mostrando interés por su atención y protección a través de diversas medidas legislativas y educativas. Una de estas medidas será la creación del Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa en Santander, donde será contratada desde su inauguración y durante tres veranos consecutivos para ejercer de maestra con las colonias infantiles que acudían a aquél para recibir tratamiento médico, higiénico y pedagógico. Esta actividad temporal va a abandonarla definitivamente en 1912 para ocuparse de otro tipo de infancia: aquella que presenta deficiencias auditivas y, como consecuencia, trastornos en el habla. A esta infancia -tildada de anormal, si utilizamos la terminología de la época- dedicará toda su vida profesional en el CN de S y de C de Madrid<sup>530</sup> donde asumirá distintos encargos docentes, teniendo cierto protagonismo en la formación del profesorado de la especialidad que se formó en la Escuela Superior del Magisterio y en el propio Colegio Nacional.

Pero antes de examinar estas experiencias, queremos hacer referencia en este capítulo a su primera incursión pedagógica. Se trata de una iniciativa de carácter privado en los primeros años del siglo XX donde “M.<sup>lle</sup> Marie N. Margati, Professeur de Français” se ofrece para impartir “clases generales y lecciones particulares y especiales de francés para señoras y caballeros”<sup>531</sup>. Por estas fechas todavía era

---

<sup>530</sup> Algunas de las fuentes consultadas indican que este centro ha recibido diferentes denominaciones a lo largo de su historia. El Real Colegio de Sordomudos (1805) va a dar paso al Real Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos (1842). Ya en el siglo XX se le denominará Instituto Nacional de Anormales y especial de Sordomudos y Ciegos (1916), Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (1917), Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos (1925), Colegio Nacional de Sordomudos (1933), Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos (1957), Colegio Público de Educación Especial de Sordos (1986), y en la actualidad CEIP El Sol (2001) (Alcina Madueño, 2014, pp. 89); García Fernández, 2009, p. 238; Miguel Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional desde 1794 a 1932* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos, 1932, pp. 5-21; Osorio Gullón, 1973a, 1973b, 1974a, 1974b, 1974c, 1974d).

<sup>531</sup> “Impreso publicitario de “M.<sup>lle</sup> Marie N. Margati. Professeur de Français” (FO-M, carpeta 5).

corriente que en las mujeres de las clases más acomodadas los idiomas, la música y otras materias consideradas de adorno constituyesen una parte fundamental en su formación cultural, aunque estos aprendizajes “no les servía[n] para nada fundamental sino sencillamente para lucirse entre sus amistades o enemistades” (Gil Roësset, 2007, p. 14). En el caso de los idiomas “lo corriente era el estudio del francés”, como testimonia Zenobia Camprubí (Gil Roësset, 2001, p. 16), pues la importancia de este idioma y de la cultura que lo representa todavía sigue avalado por el papel desempeñado por la Francia ilustrada en la historia europea. En opinión de Fernández Fraile (1995), el estudio de este idioma se extiende todavía más en el primer tercio del siglo XX como consecuencia de la difusión lingüística y cultural que lleva a cabo el Estado francés “como un medio más de colonización económica y de expansión política” (p. 224).

Por otra parte, y a nivel de educación reglada, no podemos olvidar que la Ley Moyano (1857) contempla por primera vez la obligatoriedad de la enseñanza de las lenguas modernas en una sociedad que se está transformando. Desde este momento, vamos a contar con la presencia del francés como asignatura en nuestro sistema educativo. Los distintos planes de estudio que desde esa fecha se fueron sucediendo para organizar y reorganizar los estudios de la segunda enseñanza, contenían casi siempre el estudio obligatorio del francés, acompañado, algunas veces, por otro segundo idioma como el alemán, inglés o italiano (Paricio Tato, 2000, pp. 120-121). En el caso del francés, no sólo se estudia en este nivel educativo sino que desde principios del siglo XX, Fernández Fraile (1995) afirma que se estudia también en las Escuelas de Comercio o en las Escuelas Industriales por su carácter práctico, además de contar desde 1991 en Madrid con una Escuela Central de Lenguas -único centro oficial destinado a la enseñanza de las lenguas modernas-, donde el francés, el inglés y el alemán son las lenguas más demandadas en sus primeros años de funcionamiento (Rius Dalmau, 2007, p. 92).

Aprovechando ambas coyunturas, María Luisa se dedicó a dar estas clases particulares<sup>532</sup>, con la seguridad de saberse perfecta conocedora del idioma galo,

---

<sup>532</sup> Siempre con una hora de duración, con cuotas que van desde las 10 pesetas al mes o 25 al trimestre para las clases generales, mientras que las particulares se contrataban mediante abonos de 10, 20 o 30 lecciones -el plazo canjearlos era de un mes, dos o tres respectivamente- cuyas cuotas iban desde 40 pesetas hasta 100. No se especifican honorarios para las lecciones especiales (Ibíd.).

utilizando un “método moderno para aprender a hablar y a escribir correctamente el francés”<sup>533</sup>. Probablemente estaría pensando en desmarcarse del método tradicional, basado en la descripción gramatical y la traducción, tan arraigado en nuestro país. Pero ¿qué entendería por método moderno?, ¿qué recursos utilizaría para su desarrollo?, ¿significaría método moderno apoyar un cambio metodológico, incorporando el uso del idioma y su carácter instrumental como herramienta de progreso social y profesional? No disponemos de más información que la que proporciona el folleto por lo que, ciñéndonos a ella, podemos afirmar que su metodología va enfocada a las necesidades de su alumnado por cuanto que imparte lecciones individuales y/o en grupos reducidos -máximo seis por grupo-. Además, parece que su objetivo es favorecer el uso de la lengua oral y escrita, característica de la mayoría de las metodologías empleadas desde finales del siglo XIX<sup>534</sup>, aunque tampoco podemos descartar otras metodologías utilizadas en la segunda enseñanza “a medio camino entre la tendencia formativo-cultural y la nueva tendencia instrumental-oral” (Rius Dalmau, 2007, pp. 264-265) para el aprendizaje de este idioma.

Creemos que María Luisa pudo ver en esta actividad la oportunidad ganar algún dinero y con ello alcanzar un cierto grado de independencia económica, algo que era inusual para la época, si tenemos en cuenta los valores sociales y morales imperantes en la sociedad española del cambio de siglo XIX al XX donde las ocupaciones que le esperaban a una señorita de familia aburguesada pasaban por referencias habituales al matrimonio, la maternidad y la vida en el hogar, además de la consideración “un poco despectivamente [de] que la mujer de las clases acomodadas trabaje en cualquier actividad remunerada. Es decir (...) que una muchacha se ganase la vida” (Gil Roësset, 2007, p. 14).

---

<sup>533</sup> *Ibíd.*

<sup>534</sup> Fernández Fraile (1995, pp. 338-346) y Rius Dalmau (2007, pp. 49-53) recogen los principales métodos y sus características para la enseñanza de las lenguas modernas en las primeras décadas del siglo XX. Destaca entre ellos el método directo -utilizado en la Escuela Central de Lenguas-, por su finalidad comunicativa y por estar centrado en el alumno.

En el caso que nos ocupa, estamos haciendo referencia a una María Luisa adolescente que puede rondar los 15-20<sup>535</sup> años aproximadamente, que se siente preparada y cualificada para desempeñar esta actividad si nos atenemos a lo que se recoge en el impreso, por ejemplo, con relación a las clases especiales, que consistían en realizar prácticas “de correspondencia comercial, de traducciones, de gramática y de literatura, de preparación para carreras civiles y militares”.<sup>536</sup>

No sabemos si por su pensamiento pasaba romper con los códigos de género de la época relacionados con el desempeño de alguna actividad remunerada por parte de una mujer de clase media. Desde luego no creemos que se dedicase a esta ocupación ni para sobrevivir ni para ayudar a la economía familiar<sup>537</sup>. En la casa de la calle San Bernardino, 22-1º -domicilio que aparece en el anverso del impreso

---

<sup>535</sup> Los cálculos que hemos hecho para situarnos entorno a estas edades derivan, al menos, de varias circunstancias: en primer lugar, del término francés *M<sup>lle</sup>* -abreviatura de *madeimoselle*- que se emplea como título de cortesía en Francia o en un país de habla francesa para referirse a una niña o a una mujer soltera. Es el equivalente a *Miss* en inglés. En segundo lugar, los Padrones Municipales de Habitantes entre 1900 y 1915 (AVM) sitúan a la familia Navarro Margati residiendo en San Bernardino, 22-1º (Distrito Universidad, Barrio Conde de Toreno), con la salvedad de que el Padrón de 1905 recoge la baja de la familia por trasladar su residencia a Guadalajara (tomo 385, hoja nº 137521). El Padrón de 1910 vuelve a localizar a María Luisa viviendo de nuevo en ese domicilio (tomo 583, hoja nº 143837), aunque por poco tiempo pues en 1912 abandona el hogar familiar por su casamiento con Lorenzo Luzuriaga. Teniendo en cuenta las fechas y el domicilio, llegamos a la conclusión de que María Luisa pudo dedicarse a dar clases de francés entre 1900 y 1907 -desde los 15-16 años hasta los 22-, aunque tampoco podemos descartar que lo hiciese con más edad y antes de abandonar la soltería, es decir entre 1908 -existen documentos en su expediente de 1º Enseñanza (AGA), que la sitúan de nuevo en la capital residiendo en el mismo domicilio- y 1912. En tercer lugar, creemos que ocupaciones laborales -accede por oposición al cargo de Profesora auxiliar para la Enseñanza de Niñas y Labores (“Antecedentes laborales de María Luisa Navarro en España”, FO-M, carpeta 5)-, intelectuales -termina sus estudios en la Escuela Superior del Magisterio- y personales -contrae matrimonio- que tuvieron lugar en 1912 podrían ser la causa que pusiese término a las clases de francés, si es que continuó con ellas hasta esa fecha.

<sup>536</sup> Impreso publicitario de “M.<sup>lle</sup> Marie N. Margati. Professeur de Français” (FO-M, carpeta 5).

<sup>537</sup> Una joven María Moliner, por ejemplo, tuvo que dar clases particulares para contribuir a la precaria economía familiar (De la Fuente, 2011, p. 41). El caso contrario lo encontramos en Isabel Oyarzábal de Palencia -de origen socioeconómico acomodado-, quien, en sus vacaciones estivales de los primeros años del siglo XX en Inglaterra, daba clases de español, experimentando una independencia económica que la hace sentir “heroína de una novela inglesa” (Paz Torres, 2010, p. 92).

publicitario-, la situación económica, si no de lujo, era cuando menos acomodada. En las fechas a las que nos referimos, el cabeza de familia ganaba anualmente 6000 pesetas<sup>538</sup> como Capitán de Fragata en el Ministerio de Marina<sup>539</sup> y además disponían de dos empleadas para el servicio doméstico.

En cualquier caso, hay que valorar como un mérito importante en María Luisa este afán de independencia económica; mérito al que además añadimos el esfuerzo por compatibilizar una ocupación por horas que no le va a impedir continuar con su formación profesional, encaminada a ser maestra.

### **3.1. El Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa (Santander, 1910-1912)**

#### **3.1.1. Interés por la higiene y la salud de la infancia desfavorecida**

El tránsito del siglo XIX al XX fue testigo de un nuevo y generalizado interés por la población infantil. Si en España Manuel Tolosa Latour -reconocido médico, especializado en medicina infantil y pionero defensor de los derechos de la infancia-, consideraba que “si al comenzar el siglo XIX se habían proclamado los derechos del hombre, el siglo XX debía exaltar y defender los del niño” (Palacio Lis, 2004, p. 229), en toda Europa se va a producir una transformación en la concepción de la infancia: de etapa absolutamente ignorada -de transición hacia la edad adulta- pasó a ser valorada como el momento más importante de la vida humana, con entidad y funciones propias, en la que debían crearse las actitudes y aptitudes del futuro adulto. Se inauguraba así una centuria -bautizada como “el siglo del niño”<sup>540</sup>- cuyas tres primeras décadas se distinguirían no sólo por la génesis y consolidación de esta nueva imagen de la infancia sino también por la preocupación por superar la situación de abandono, explotación e injusticia social en la que se hallaba inmersa una gran parte de la infancia. La necesidad de tutelar, proteger, custodiar -física, mental y moralmente- a una infancia considerada en peligro, despertó el interés de los sectores

---

<sup>538</sup> Padrón Municipal de Habitantes de 1900 (AVM, tomo 371, hoja núm. 2683); Padrón Municipal de Habitantes de 1905 (AVM, tomo 385, hoja núm. 137521). En el Padrón Municipal de Habitantes de 1910 (AVM, tomo 583, hoja nº 143837) podemos observar que D. Enrique ha ascendido a Capitán de navío y su sueldo asciende a 6750 pesetas.

<sup>539</sup> R.O. de 29 de Julio de 1899 por el que el teniente de Navío de 1ª clase D. Enrique Navarro Cañizares pasa a desempeñar el empleo de Capitán de Fragata (“Historial. Año 1899”, A-MAB).

<sup>540</sup> Ellen Key, *El siglo de los niños*. Barcelona: Imp. de Henrich y C<sup>a</sup>, 1907.

intelectuales más progresistas -principalmente médicos y pedagogos- que tomaron conciencia de las precariedades que venían padeciendo las clases más populares a lo largo del siglo XIX: toda Europa había sufrido la inmigración masiva de familias de zonas rurales a las ciudades en busca de mejores condiciones de vida aprovechando el proceso de industrialización, lo que provocó la floración de grandes y graves problemas como el aumento de la población -aparición de suburbios o arrabales-, que no fue acompañada de las necesarias infraestructuras que la nueva situación requería. Insalubridad y hacinamiento -excesiva aglomeración de familias en viviendas sin ventilación, sin luz, con humedades-; contaminación; carencia de mínimas condiciones higiénicas, producto de la miseria en la que vivían millares de niños condenados, desde la infancia, a padecer enfermedades como el raquitismo, anemia, escrofulismo, tisis, etc.; la incompleta y deficiente alimentación; el alcoholismo derivado de las difíciles condiciones de vida y de desarraigo; el agotamiento debido a las largas jornadas laborales... Todo ello favoreció la propagación de enfermedades infectocontagiosas como el tifus, la viruela, el cólera o la tuberculosis, aumentando significativamente el índice de mortalidad de niños y adultos.

Los poderes públicos se vieron obligados a tomar medidas higiénico-sanitarias para paliar aquella situación, además, de poner las bases para combatir y prevenir enfermedades. De este modo se expande por toda Europa una corriente higienista preocupada en evidenciar la importancia de la higiene “no sólo entendida como un problema de aseo personal (...) sino como concepto amplio que engloba la salud, las condiciones laborales y de vivienda, la calidad del agua, del aire, de los alimentos y, en general, del entorno urbano que en los barrios más pobres tenía aspectos lamentables (...)” (Fernández Sánchez, 2002, p. 23).

Las conclusiones y recomendaciones de las Conferencias Sanitarias Internacionales que comenzaron a celebrarse desde mediados del siglo XIX (Navarro, 2002, pp. 116-126 y 138)<sup>541</sup> también contribuyeron a esta expansión al señalar las normas a aplicar para el progreso de las naciones.

---

<sup>541</sup> Las primeras se celebraron en París en 1851 y 1859. Le siguieron Constantinopla (1866), Viena (1874), Washington (1851) y Roma (1885). En ninguna de ellas se consiguió llegar a ningún acuerdo en materia sanitaria. Será a partir de la Conferencia Sanitaria Internacional celebrada en Venecia (1892) cuando se comiencen a adoptar medidas sanitarias contra el cólera; medidas que serán reafirmadas en la de Dresde (1893), París (1894) y Venecia (1897), donde además se adoptarán medidas contra la



La corriente higienista también llegó a España, aunque con cierto retraso respecto al resto de Europa, lo que dificultó el tratamiento de los problemas de salud y la desatención de un sector de la población como la infancia. El movimiento regeneracionista que se venía manifestando desde finales del XIX puso especial énfasis en hacer efectiva la educación y la protección a la infancia considerando la higiene como medida de regeneración y transformación de nuestra sociedad; una sociedad atrasada, que no se desarrolla -a ningún nivel- al ritmo de otros países europeos, y mucho menos a nivel higiénico, debido sobre todo a grandes y graves deficiencias estructurales que se hacen más evidentes en las ciudades:

ausencia de una red de alcantarillado (...), grandes defectos en la potabilidad de las aguas, condiciones insalubres en los centros urbanos (desde fábricas pestilentes a establos y vaquerías), suciedad en las calles, hacinamiento e infraviviendas de los barrios bajos, una poco eficaz recogida de residuos y basuras (...) las condiciones antihigiénicas de mataderos, mercados y otros puestos de abasto (Núñez Florencio, 1998, pp. 148-149).

La gran cantidad de publicaciones<sup>542</sup>, Asociaciones, Academias o Sociedades que surgen en este momento, unida a las recomendaciones de los higienistas<sup>543</sup>, demuestran el gran interés por los temas de salud e higiene y “una apuesta a favor de un país racional, culto, moderno, civilizado; o dicho con otras palabras, se pretendía huir del oscurantismo, de la miseria, de la ignorancia, de la España negra” (Núñez Florencio, 1998, p. 148).

---

peste. Al comenzar el siglo XX, nuevamente en París (1903) se celebrará una nueva Conferencia y será en la que más se puntualizaron “las cuestiones relacionadas á nuestra profilaxis internacional” (R.D. de 14 de enero de 1909, aprobando con carácter provisional, el Reglamento de Sanidad Exterior. *Gaceta de Madrid* núm. 28, de 28 enero 1909, p. 230).

<sup>542</sup> Algunas obras de autores españoles sobre temas de higiene, pediatría, puericultura o demografía infantil publicadas entre finales del siglo XIX y primera década del XX pueden verse en López Núñez, 1992, pp. 309-325. Entre estas obras no se encuentra la *Cartilla higiénico-sanitaria para las escuelas*, publicada por María Luisa Navarro Margati en 1924. El motivo, con toda seguridad la fecha de publicación -excede los límites de publicación de la bibliografía recogida por López Núñez-, ya que su contenido encaja perfectamente entre los temas que estamos tratando: la autora expone de forma concisa y clara las reglas higiénicas más elementales para que puedan ser aplicadas por padres y maestros. Esta obra fue premiada con el accésit en el Concurso de la Sociedad Española de Higiene.

<sup>543</sup> Núñez Florencio (1998) afirma que “los higienistas de la época -unos modernos moralistas laicos- (...) recomendaban una vida saludable, sin excesos, el ejercicio moderado, unos buenos hábitos alimenticios, el lavado frecuente del cuerpo...” (p. 148).

Los higienistas dirigirán su mirada hacia la escuela, convertida en pieza clave en el ideario reformista puesto que la educación es el punto de partida para el cambio profundo que como país necesitamos. En la escuela se realizarán estudios científicos y sistemáticos que darán lugar al nacimiento de una disciplina a la que se denominará *Higiene Escolar* (Terrón Bañuelos, 2000). Su presencia en congresos y exposiciones, la creación de Ligas y Sociedades y la aparición de publicaciones son una muestra de la importancia y el interés que fueron manifestando los países -España no fue ajena a esta corriente- sobre las medidas higiénicas a tomar para conseguir una mejora de la salud infantil.<sup>544</sup>

En las primeras décadas del siglo XX, gracias a este aumento del interés por la higiene y la salud se prestará una mayor atención a la protección de la infancia más desfavorecida siguiendo los discursos higiénico-sanitarios y pedagógicos, y se impulsarán todo un conjunto de iniciativas e instituciones destinadas a la protección de la familia y a la escuela; instituciones que podemos encuadrar en el ámbito de la asistencia social, de la higiene o de la pedagogía y que van a ayudar a prevenir y remediar grandes males como las elevadas tasas de mortalidad<sup>545</sup>, el analfabetismo, la explotación laboral a la que eran sometidos los menores, el abandono, la mendicidad o las malas condiciones de las viviendas, la escasa alimentación, además de contribuir a conseguir en estos niños un desarrollo físico normal.

En consonancia con este interés, se establecieron y se pusieron en funcionamiento asilos, orfanatos, cantinas escolares, hospitales, albergues, casas-cuna, roperos escolares, mutualidades, consultorios para lactantes y gotas de leche, escuelas de maternología, inspección médico-escolar, sanatorios marítimos o de montaña, casas de baños, etc.; se potenciaron iniciativas en pro de la educación física, ejercicios corporales, trabajos manuales, etc.; y, también, paseos y colonias escolares,

---

<sup>544</sup> Resultan interesantes los trabajos que, junto con el de Terrón Bañuelos (2000), conforman el trabajo coordinado por Viñao Frago y Moreno Martínez (2000) sobre higienismo y educación en los siglos XVIII al XX.

<sup>545</sup> Según López Núñez (1992) al comenzar el siglo España ocupa “el cuarto lugar de la serie demográfica correspondiente a Europa (...). De (...) 488.289 personas arrebatadas por la muerte, 239.651 eran menores de 15 años; y de estos últimos niños, 120.355 no habían llegado al segundo año de su vida” (p. 156).

excursiones de vacaciones, rutas pedagógicas, ejercicios al aire libre, etc., como una forma de contacto con la naturaleza.

El contexto legislativo ayudará a dar mayor solidez a todas estas opciones que la sociedad ofrecía en respuesta a las graves carencias ya descritas que padecían todos aquellos niños de familias sin recursos. Así, la Ley de Protección a la Infancia de 12 de agosto de 1904 y el Reglamento que posteriormente la desarrollaría con fecha de 24 de enero de 1908<sup>546</sup> acabarán por constituirse en dos referentes claves en la política de protección a la infancia en España, aunque durante las dos primeras décadas del siglo XX la intervención pública se pondrá de manifiesto en otras muchas disposiciones encaminadas a la defensa del niño, como la Junta de Protección a la Infancia (1904) o el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (1910).

Entre las manifestaciones higienistas y de educación de la infancia fuera del ámbito estrictamente escolar hay que destacar las colonias escolares de vacaciones. Surgidas en Suiza en 1876, fueron introducidas en España once años más tarde por el institucionista Manuel Bartolomé Cossío<sup>547</sup>, director del Museo Pedagógico Nacional, organismo desde donde las impulsó

---

<sup>546</sup> La Ley de Protección a la Infancia iba dirigida a niños menores de diez años cuya acción protectora quedaría a cargo de un Consejo Superior de Protección a la Infancia -dividido en cinco secciones, la segunda se encargaría de la higiene y la educación protectora-, que desarrollaría juntas provinciales y locales para dar respuesta a su finalidad fundacional. Por su parte, el Reglamento concretaría las funciones propias de protección a la infancia que se recogían en su articulado a modo de decálogo. Ambos textos legales, así como otras normas relativas a la protección a la infancia pueden consultarse en Consejo Superior de Protección a la Infancia, *Leyes y disposiciones vigentes de protección a la Infancia* (Madrid: Imp. del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1908), y Consejo Superior de Protección a la Infancia, *Leyes y disposiciones vigentes de protección a la infancia y represión de la mendicidad desde 1904 a 1912* (Madrid: Imp. del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1912).

<sup>547</sup> Otero Urtaza (1994a) afirma que “su decisión de introducir en España las colonias escolares provoca un movimiento higiénico de gran magnitud” (p. 145). Sobre la introducción de las colonias escolares en nuestro país puede verse Pereyra (1982). El MIP y BA trató de fomentarlas e implantarlas en las escuelas primarias en la primera década del siglo XX (ver R.D. de 19 de mayo de 1911, disponiendo que la Dirección General de Primera Enseñanza se encargue de organizar colonias escolares a que se refiere el crédito consignado en el art. 2º, capítulo 6º del presupuesto vigente de este Ministerio, con arreglo a las disposiciones que se indican. *Gaceta de Madrid* núm. 140, de 20 de

como institución complementaria de la escuela, (...) se dirigían a aquellos niños [de familias sin recursos] que sin padecimiento definido, necesitaban fortalecer su naturaleza para prevenir la enfermedad a través de “aire fresco y puro, habitación sana, alimento sustancioso, movimiento, juego y alegría”, pero donde, sin descuidar los aspectos médicos, primase más la atención pedagógica (Cossío, 1888, cit. en Otero Urtaza, 1994a, p. 151).<sup>548</sup>

De las palabras de Cossío se desprende el carácter higiénico-preventivo de las colonias, así como su objetivo: paliar y contrarrestar en la medida de lo posible los efectos de las condiciones de vida tan deficientes que las ciudades, las viviendas y las propias escuelas imponían a la infancia. En la mayoría de los casos, una alimentación adecuada y el hecho de llevarlos al campo, a la montaña o al mar, servía para fortalecer su salud, a lo que había que sumarle consecuencias positivas de índole intelectual y moral. Como recuerda Del Pozo Andrés (2015),

[a las colonias] se las consideraba agentes de cambio social; se esperaba que los niños, cuando retornasen a su hogar, influyeran decisivamente en la transformación de las costumbres higiénicas, alimenticias, o en los hábitos conductuales –“las buenas maneras”- de sus familias, y cooperarían “inconscientemente” en la educación de sus padres (p. 464).

Muy próxima a la idea de las colonias escolares de vacaciones surgieron a principios del siglo XX las Escuelas de bosque o Escuelas al aire libre<sup>549</sup> para “instruir a los niños delicados o ligeramente enfermos, incapaces de asistir a las escuelas ordinaria”<sup>550</sup>. Esta es la finalidad principal en la primera época de estos establecimientos, aunque a medida que se fue extendiendo y consolidando el modelo, este tipo de escuelas tuvieron “como fin primordial reunir, en las ciudades populosas,

---

mayo de 1911, pp. 502-503). Como sabemos, hasta ese momento se habían desarrollado únicamente en centros privados como la ILE o desde el Museo Pedagógico.

<sup>548</sup> Cossío va a recibir y compartir con su amigo íntimo y maestro Francisco Giner de los Ríos su afición por la Naturaleza, el campo y, en definitiva, su amor y respeto por la vida al aire libre. Para profundizar en la relación entre la ILE, su acercamiento a la naturaleza y la educación, véase Martín Ruano (2003).

<sup>549</sup> La denominación de estos centros higiénico-educativos proviene de la traducción alemana del vocablo alemán *Waldschule* -escuela de bosque- o del inglés *Open air school* -escuela al aire libre- (Domingo Barnés, *Escuelas al aire libre (Open-air schools)*. Madrid: Imp. de E. Raso López, 1910, 19). Una y otra denominación aluden a una de sus características fundamentales: estar situadas siempre en un entorno natural.

<sup>550</sup> Dumoutet, “La escuela al aire libre según el Primer Congreso Internacional de las escuelas al aire libre”, *BILE*, núm. 787 (1925): 289.

núcleos de niños de las humildes clases sociales, que por su pobreza y depauperación más necesitados se hallan de vida higiénica y sana que les vigorice, y en segundo lugar desarrollar su inteligencia con el mínimo esfuerzo y el máximo rendimiento”.<sup>551</sup>

El primer centro de este tipo se fundó en 1905 en Charlottenburg, “en la parte más espesa y más accidentada de un bosque de pinos, a tres millas de la ciudad y unida por un tranvía con el centro mismo de Berlín”<sup>552</sup>. El rápido crecimiento industrial y poblacional de la capital alemana trajo como consecuencia una serie de enfermedades provocadas por el hacinamiento y la contaminación, que afectaban en gran medida “a cierta clase de niños capaces de asistir a la escuela, pero incapaces de aprovechar todos sus beneficios a causa de la anemia o de otras muchas perturbaciones en grados incipientes”<sup>553</sup>, impidiéndoles desarrollarse en un entorno sano y natural.

Como se puede comprobar, en este tipo de escuela se evidencia una preocupación conjunta por la educación y por la salud de los escolares a través de dos objetivos: por un lado, higiénico -llevar al menor al aire libre, alimentarlo en abundancia, proporcionarle esparcimiento y descanso...-, y, por otro, pedagógico -horarios y programas flexible libres de reglas escolares fijas y estrictas, proporcionando un tipo de formación de carácter práctico y en armonía con el entorno natural-.<sup>554</sup>

Los buenos resultados obtenidos en la *Waldschule* de Charlottenburgo hicieron que se propagara su ejemplo rápidamente no sólo hacia otros lugares de Alemania, sino que tomando como referencia este modelo se fundaron en Inglaterra las *Open Air Schools* (1907), *Ecole de plain air* en Francia (1907), y en Estados Unidos las *Fresh*

---

<sup>551</sup> Luis Sánchez Sarto, *Diccionario de Pedagogía*, vol. 2 (Madrid: Labor, 1936), 1224.

<sup>552</sup> Barnés, *Escuelas al aire libre*, 9. Este trabajo del Sr. Barnés es la memoria que presentó a la JAE como resultado de su asistencia a la Exposición franco-británica que se celebró en Londres en 1908, donde este fue uno de los temas tratados. Aunque el Sr. Barnés alude a 1903 como fecha de creación de la *Waldschule* de Charlottenburg, entre los autores que hacen referencia al tema es más extendida la fecha de 1905.

<sup>553</sup> *Ibíd.*, 8.

<sup>554</sup> Como veremos más adelante, esta doble preocupación también estará presente en la puesta en marcha de los Sanatorios marítimos nacionales de Oza (A Coruña) y Pedrosa (Santander).

*Air Schools* (1908), extendiéndose en años sucesivos a otros países (Gondra Rezola, 2004).<sup>555</sup>

España, no es ajena a este movimiento. Manuel B. Cossío menciona que

la Dirección de Sanidad exterior (ministerio de la Gobernación), utilizando los emplazamientos de los suprimidos lazaretos, inauguró los dos Sanatorios marítimos oficiales de Oza (La Coruña) y Pedrosa (Santander) para niños pretuberculosos, organizándolos con carácter pedagógico en el tipo de “escuelas al aire libre”, pero funcionando solo de junio a octubre (p. 39).<sup>556</sup>

Pocos años más tarde, se inaugurarían escuelas al aire libre en Cataluña -la primera fue inaugurada por el Ayuntamiento de Barcelona el 8 de mayo de 1914 (Del Pozo Andrés, 1993-1994, p. 168)- y en Madrid, concretamente “en una de las áreas de esparcimiento utilizada casi en exclusiva por las clases populares: la Dehesa de la Villa” (Del Pozo Andrés, 1993-1994, p. 167), lugar ya indicado como idóneo por Barnés (1910) en su trabajo sobre el tema.<sup>557</sup>

“La Escuela al aire libre, la Colonia escolar, el Sanatorio marítimo para tuberculosos y el Hospital marino no son más que grados sucesivos de una misma obra de

---

<sup>555</sup> Aunque no señala la fecha de creación, los nombres y descripción de varias *Scuolas all'aperto* o escuelas al aire libre en distintas ciudades italianas son recogidas en Sánchez Sarto, *Diccionario de Pedagogía*, 1228.

<sup>556</sup> Manuel B. Cossío, *La enseñanza primaria en España* (2ª ed. renovada por Lorenzo Luzuriaga) (Madrid: Ricardo Rojas, 1915), 39.

<sup>557</sup> Domingo Barnés, *Escuelas al aire libre*. Pensamos que esta sugerencia del Sr. Barnés no es casual, sino que viene a insistir en la idea que por esas mismas fechas habían tenido el concejal socialista Joaquín Dicenta y su jefe en el Museo Pedagógico, Manuel B. Cossío, de crear una Escuela de bosque, sugiriendo éste último “como lugar más adecuado para su ubicación los admirables terrenos entre el Asilo de la Paloma y la Moncloa, zona muy cercana a la elegida en 1914 como emplazamiento definitivo” (Del Pozo Andrés, 1993-1994, p. 168). El 5 de marzo de 1914 se da el primer paso para la creación de este centro gracias a que Ramón Pulido -vocal de la Junta Municipal de Primera Enseñanza de la capital- “suscribió una proposición para construir en la Dehesa de la Villa, entre pinos y eucaliptos, lindando con Bellas Vistas, un colegio con capacidad para 600 niños/as que fuese *la primera Escuela Bosque que se haga en Madrid*. Dadas las carencias escolares de la barriada (...) para que se puedan educar los cientos de criaturas que se pasan todo el día vagando por las calles en estado semisalvaje, con un provenir tristísimo” (Ibíd., p. 167). Sin embargo, y pese a estas buenas intenciones iniciales, motivos políticos y económicos retrasarán la inauguración hasta el 6 de junio de 1918. (Ibíd., pp. 167 y ss.).

protección y curación de los niños enfermos”, escribirá Martín Salazar<sup>558</sup>, Inspector general de Sanidad e impulsor de la creación de los sanatorios marítimos de Oza (A Coruña) y Pedrosa (Santander) como tendremos ocasión de comprobar en las páginas siguientes. Todos estos establecimientos, junto con las salidas escolares paseos y excursiones<sup>559</sup> constituían el medio ideal para procurar las condiciones reparadoras necesarias, para los niños más vulnerables -con una salud deteriorada en gran medida por las condiciones sociales y epidemiológicas del momento-, contribuyendo también a la *regeneración* (Montero Pedrera, 2011)<sup>560</sup> -en este caso física- de los menores y, en concreto, a que recibieran “en pleno aire y a plena luz la salud del cuerpo, el alimento de la inteligencia y las ideas de moralidad que se deducen al contemplar frente a frente las obras de Dios”<sup>561</sup>.

### 3.1.2. Antecedentes del Sanatorio de Pedrosa

Tenemos que remontarnos a la tercera década del siglo XIX, concretamente al año 1831, cuando la Junta Suprema de Sanidad del Reino se vio obligada a tomar medidas higiénicas y preventivas urgentes con las que contener la difusión en nuestro país de la epidemia de cólera<sup>562</sup> que estaba haciendo estragos en los puertos del

---

<sup>558</sup> Manuel Martín Salazar, “Los Sanatorios Marítimos de Oza y Pedrosa”, *Boletín Escolar*, núm. 13 (1917): 267-268.

<sup>559</sup> R.O. de 10 de abril de 1918, potenciando la práctica de los paseos y excursiones escolares entre los maestros y maestras de las escuelas nacionales (*Gaceta de Madrid* núm. 103, de 13 de abril de 1918, p. 135).

<sup>560</sup> Como veremos en otro apartado de nuestro trabajo, la regeneración de la raza por medio de la educación era el punto de partida para la regeneración de España. Joaquín Costa es el nombre más conocido de la extensa nómina de representantes del regeneracionismo español. Como buen institucionista, se manifestaba a favor del uso y generalización de las escuelas al aire libre y de las colonias escolares. Sobre su relación con la ILE, véase Gómez Molleda, (1966).

<sup>561</sup> María Carbonell y Sánchez, “Higiene de las Escuelas”. En Actas y Memorias del IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía celebrado en Madrid en los días 10 al 17 de abril de 1898 (Madrid: Imp. de Ricardo Rojas, 1900): 355.

<sup>562</sup> El cólera representó la mayor epidemia mortífera que afectó a la población española a lo largo del siglo XIX pues “se calcula que en las cinco epidemias que recorrieron el territorio español hubo un total de 700.000 muertos, sobre una población media de 15 millones de personas” (Fernández Fernández, 2007, p. 13).

Mediterráneo, Báltico, Inglaterra, etc. (Navarro, 2002, p. 109) y, además, controlar los posibles focos infecciosos a los que estaban expuestas todas las ciudades portuarias abiertas al comercio extranjero a causa del decreto de Libre Comercio con las Américas (1778)<sup>563</sup>; ciudades a las que llegaban barcos cargados con pasaje, mercancías y todo tipo de enfermedades con las que contagiar a la población y elevar todavía más los altos niveles de mortandad de la época. Por todo ello, para la Junta de Sanidad era imperiosa la necesidad de construir “lazaretos<sup>564</sup> provisionales de barracas o cosa equivalente para el expurgo de géneros” (González Guitián, 1996, p. 84) en varios puertos del Cantábrico -entre ellos, Santander-, el Atlántico y el Mediterráneo, contribuyendo de esta manera a su aislamiento e incomunicación.

Transcurridos unos años, el incremento del tráfico marítimo del puerto de Santander -el primer puerto comercial de la provincia según recoge Madoz<sup>565</sup>- acrecentó la necesidad de poseer un lazareto para que todos los barcos que recalaban en él pudieran pasar sus cuarentenas sin necesidad de permanecer fondeados en la bahía -como era costumbre-, y sin desembarcar ni tripulación ni mercancías, manteniéndose

---

<sup>563</sup> Este decreto significó la pérdida por parte de Cádiz del monopolio comercial con las colonias y, en consecuencia, la apertura de los demás puertos españoles para participar en la carrera de las Indias (ver capítulo 1).

<sup>564</sup> Un lazareto es un “lugar en que se tienen en observación a las personas sospechosas de transportar una enfermedad infecciosa” (Moliner, 2004, p. 158). Su nombre proviene de Lázaro, mendigo del Evangelio a quien Jesús de Nazaret curó de la lepra. Durante la Edad Media, este término se usó como sinónimo de hospitales para leprosos puesto que éstos estaban bajo la advocación de San Lázaro. Posteriormente y durante varios siglos, leprosos y enfermos con otras afecciones de la piel desconocidas por entonces eran aislados del resto de la población -sufrían cuarentena- por miedo al contagio en hospitales a los que se les llamó lazaretos. Con la aparición de la sanidad marítima se crean los lazaretos marítimos con la finalidad de someter a observación, aislamiento o desinfección a los barcos, mercancías y personas que provenían de lugares sospechosos de padecer enfermedades contagiosas, tales como el cólera, la fiebre amarilla y la fiebre levantina o bubónica (González Guitián, 1996, p. 82).

<sup>565</sup> P. Madoz, Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de Ultramar, tomo XIII (Madrid: s.l., 1849), 762.



alejados de la población<sup>566</sup>. Así, en 1834 la Junta de Comercio de Santander inicia los trámites para construir un lazareto en el puerto<sup>567</sup>. El lugar elegido fue Pedrosa, en el pueblo de Pontejos -término municipal de Marina de Cudeyo<sup>568</sup>- pues cumplía “las condiciones de salubridad exigidas en la época: un lugar elevado, espacioso, aislado de viviendas y tierras de labor, sin contacto con aguas potables, y con una orientación ventilada, que dirigiera los vientos dominantes hacia el mar” (Sánchez García, 2007, p. 21). Por tanto, Pedrosa -una isla situada al fondo de la bahía de Santander<sup>569</sup>- era el enclave ideal para el control de buques, tripulantes y mercancías. Los organismos encargados de cubrir los gastos de su mantenimiento serían la Junta de Comercio, el Ayuntamiento y el puerto (Rego, 2005, pp. 39-41).

Pese a las buenas intenciones, habrá que esperar hasta 1869 para que comenzase a funcionar el Lazareto. Sin embargo, a finales del siglo XIX, los avances en el conocimiento de la transmisión de enfermedades -y con ello el tratamiento y control de las epidemias infecciosas-, la transformación y evolución de la navegación y del comercio marítimo, así como la pérdida de las colonias marítimas y la extensión de

---

<sup>566</sup> A mediados del siglo XIX, la legislación vigente en materia de construcción de lazaretos exigirá que éstos estén “a una distancia mínima de 1.500 varas de cualquier pueblo o caserío” (Sánchez García, 2007, p. 25).

<sup>567</sup> Parece que ya desde 1826 se venía estudiando “la posibilidad de instalar un nuevo Lazareto en algún puerto del Cantábrico o del Atlántico. Las incuestionables ventajas económico-comerciales que suponía para el lugar donde se construyese hacen que diversos Ayuntamientos se presenten como los candidatos más idóneos para su construcción. Los principales candidatos en la disputa fueron Santander, que sugería emplazarlo en la Isla de Pedrosa, A Coruña que abogaba por las Sisargas, Villagarcía de Arosa que defendía las candidaturas de la Isla de Arosa o de Sálvora, Pontevedra que sugería la Isla de Tambo, y Vigo que aportaba las candidaturas de las Isla Cíes y de San Simón” (Fernández Fernández, 2007, p. 85). Sin embargo, parece que estas propuestas «no pasaron de la fase de estudio» (Sánchez García, 2007, p. 21), por lo que el único Lazareto que funcionaba en el primer tercio del siglo XIX era el de Mahón (Menorca, 1817); luego vendrían el de San Simón (Vigo, 1842), Pedrosa (Santander, 1869) y Oza (Coruña, 1888).

<sup>568</sup> A mediados del siglo XIX Madoz (1848) ya hace referencia a Pontejos, señalándolo como un pueblo “con un clima bastante sano” (*Diccionario Geográfico*, 118), lo que convertía a Pedrosa en un lugar idóneo para fines sanitarios (Rego, 2005, p. 44).

<sup>569</sup> En la actualidad, ambas poblaciones distan 10 km. y están unidas por un puente que fue construido en 1966 para unir El Astillero con la isla (Rego, 2005, p. 44). Ver Anexo XIX.

una nueva preocupación sanitaria relacionada con el avance de la tuberculosis - también conocida como peste blanca<sup>570</sup>-, acaban con las prácticas cuarentenarias tradicionales, provocando el abandono de los Lazaretos. En este estado se encontraban Oza y Pedrosa cuando poco antes de ser clausurados, sirvieron para acoger a los soldados enfermos y heridos, repatriados de la guerra de Cuba<sup>571</sup>, que, ante el miedo generalizado de que extendiesen por la península las diversas enfermedades tropicales que portaban, sufrieron cuarentena en los Lazaretos de Oza, Pedrosa y San Simón, en unas instalaciones totalmente insalubres, tal y como muestra el testimonio del doctor Federico Rubio:

Carecen de los elementos más indispensables (...), no existe la separación y el aislamiento debidos, los almacenes de espurgo y ventileo son pequeños, mal contruidos y resultan inútiles; para la desinfección no se encuentra en ellos más que pequeñas estufas, deficientísimas por su tamaño para las necesidades del Lazareto y mal instaladas (...). No existe un solo retrete de sifón en ninguno de estos establecimientos, ni pulverizador para la desinfección de las paredes ni techos, ni siquiera tinas para la inmersión de las ropas en líquidos antisépticos. [En definitiva] estos sitios, en vez de salvaguardia para defender los intereses de la salud pública, constituyen

---

<sup>570</sup> En opinión de Fernández Fernández (2007, p. 90), la tuberculosis “puede considerarse en el tránsito del siglo XIX al XX como la enfermedad social por excelencia. Su alta morbilidad y mortalidad específica, su vinculación con la mala alimentación, los alojamientos insalubres y la usura en el trabajo, así como las consecuencias debilitantes de la misma, el aspecto de la degeneración de la raza, servían para considerarla como tal. La imagen social derivada de esta enfermedad era terrorífica”. Esta imagen provocaba un gran pánico entre la población ante el temor a contraerla; temor y también preocupación por parte de las autoridades sanitarias que adoptan una serie de disposiciones en el primer decenio del siglo XX para luchar contra esta enfermedad: se funda la Asociación Española Antituberculosa en Madrid (1903), se crean Juntas Provinciales y Locales (1904), se constituye una Comisión Permanente (1906) y un Real Patronato Central de Dispensarios e Instituciones Antituberculosas (1907), se celebra en Zaragoza el I Congreso Español contra la Tuberculosis (1908), se transforman los antiguos Lazaretos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) en Sanatorios marítimos antituberculosos para niños (1910) (Navarro, 2002, pp. 135-136; Fernández Fernández, 2007, pp. 90-93). En la segunda mitad del siglo XX se popularizó el uso de la estreptomycin, un antibiótico que consiguió controlar la mortalidad por tuberculosis. Hubo algunos tratamientos innovadores como terapia eficaz contra ella, pero no se consiguieron los resultados deseados hasta la distribución generalizada de este antibiótico.

<sup>571</sup> Tanto Rego (2005, p. 41) como Fernández Fernández (2007, p. 89) aportan testimonios gráficos de este hecho. Este último autor recoge el plan de actuación del personal sanitario ante el retorno de las tropas y evitar la introducción en nuestro país de la fiebre amarilla que hasta finales del siglo XIX asolaba amplias regiones de EE.UU.

verdaderos y terribles focos de infección que por sí solos pueden constituir un verdadero peligro (Núñez Florencio, 1998, pp. 447-448)

El cierre definitivo de Oza y Pedrosa llegará con el inicio del siglo XX ante los acuerdos tomados en la Conferencia Sanitaria Internacional de 1903<sup>572</sup>, donde “España se comprometió a mantener solamente dos [lazaretos]: uno para cubrir el océano Atlántico, en la isla de San Simón de la ría de Vigo, y otro para el Mediterráneo, en Mahón, que en adelante serían denominadas Estaciones Sanitarias Especiales” (Sánchez García, 2007, p. 32).

El Lazareto de Pedrosa vería así definitivamente interrumpida su actuación, aunque sus características climáticas e instalaciones hicieron que las autoridades sanitarias lo valoraran como un lugar idóneo para emplazar un sanatorio marítimo antituberculoso especializado en niños dado que, a principios de siglo XX,

se consideraba que este tipo de establecimientos costeros, gracias a la combinación de la adecuada higiene con los baños de sol y un moderado ejercicio en contacto con el mar, constituían el mejor remedio para prevenir enfermedades como el escrofulismo, la tuberculosis o el raquitismo, especialmente en los casos de familias humildes que carecieran de recursos (Sánchez García, 2007, p. 34).

Frente a los ambientes insalubres de las poblaciones y barriadas en las que se hacían las clases populares, los sanatorios marítimos gozaban de una valoración médica muy positiva en algunos países europeos<sup>573</sup> pues aislaban a los enfermos en

---

<sup>572</sup> Celebrada en París, en ella se exigió una reforma sanitaria internacional que regulase las medidas sanitarias adoptadas en los distintos países en contra de la importación y desarrollo de enfermedades contagiosas con el objeto de hacerlas más eficaces para la defensa de la salud pública. Esta reforma debía hacerse en armonía con los conocimientos bacteriológicos y epidemiológicos modernos (R.D. de 14 de enero de 1909, aprobando con carácter provisional el Reglamento de Sanidad Exterior. *Gaceta de Madrid* núm. 28, de 28 de enero de 1909, p. 230).

<sup>573</sup> Alemania y Suiza fueron pioneras en la construcción de sanatorios de montaña o de altura -como se los denominaba por entonces- para combatir la tuberculosis, donde el tratamiento consistía en aire puro, reposo y buena alimentación. Francia también siguió el ejemplo de aquéllos, construyendo sanatorios marítimos en sus costas, como el de Berck-sur-Mer (1861) y Hendaya (1899) -acogía los niños procedentes de los hospitales de París-, a donde se envían los hijos de los afectados por tuberculosis como medida de prevención (véase el reportaje “El Sanatorio de Hendaya”, *Blanco y Negro*, 1905, en Fernández Sánchez, 2002, pp. 30-31). En España, al inaugurarse los Sanatorios marítimos nacionales de Oza y Pedrosa contribuiremos “a restaurar la terapéutica nacional, formada por nuestras playas, hoy algo desacreditadas y pasadas de moda entre nosotros por influjo de la

climas de altura o cercanos al mar, proporcionándoles una atmósfera ventilada, con pureza de aire y con sol, que se convertiría en el gran elemento purificador una vez que se conoce que el bacilo tuberculoso se destruye a 100° C.

En enero de 1907 accedió al Ministerio de la Gobernación Juan de la Cierva y Peñafiel<sup>574</sup>. Aprovechando el contexto político del regeneracionismo de principios de siglo y su sensibilización con el problema social que ocasionaba la tuberculosis, este ministro va a dar el impulso necesario para la reconversión de los antiguos lazaretos de Oza y Pedrosa -en desuso, como hemos visto- en Sanatorios Marítimos nacionales -los dos únicos financiados por el Estado, de ahí su carácter nacional<sup>575</sup>-. Con ello pretendía dar tratamiento a los niños pretuberculosos que asistían a escuelas públicas, asilos, hospicios... y que presentaban, además, un desarrollo y nutrición muy deficientes.

Las carencias presupuestarias se encargaron de la paralización y retraso en las obras necesarias para acondicionar estos establecimientos. Sin embargo, la gestión

---

terapéutica germánica, sin pensar que Suiza manda ahora sus niños al mar; que los paidópatas alemanes suspiran por el mismo tratamiento y utilizan el Báltico, y, por fin, que los mismos médicos españoles, cuando pueden, pasan sus vacaciones en la costa” (Mariano Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio marítimo nacional de Pedrosa* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1911), 10).

<sup>574</sup> En las primeras décadas del siglo XX ocupó diversas carteras ministeriales. La primera sería la de Instrucción Pública y Bellas Artes, aunque por un periodo de tiempo muy breve, apenas cuatro meses.

<sup>575</sup> Con anterioridad a estos dos Sanatorios Marítimos estatales, la *Asociación Nacional para la Fundación de Sanatorios y Hospicios Marinos de España* -creada por el doctor Manuel Tolosa Latour- iniciaba la construcción en Chipiona (Cádiz) del primer sanatorio marítimo español de carácter privado en 1892 -fecha elegida para compensar el derroche de las fiestas oficiales con ocasión de conmemorar el IV Centenario del Descubrimiento de América-, conocido con el nombre oficial de Sanatorio Marítimo de Santa Clara. Pese a los esfuerzos y campañas de propaganda realizadas por la Asociación, ésta sólo consiguió abrir el Sanatorio de Chipiona a pesar de que su objetivo era «fomentar, por todos los medios posibles, la creación de sanatorios y hospicios marinos en España para la regeneración física y moral de los niños escrofulosos y raquíticos, difundiendo y propagando las disposiciones sanitarias y reglas profilácticas para combatir la tuberculosis, e instruyendo y educando a los niños enfermos pobres» (López Núñez, 1992, pp 226-227). Sobre el Sanatorio de Santa Clara, además de la obra citada de López Núñez, puede verse Borrás Llop, 1996, pp. 158-159.

de Manuel Martín Salazar al frente de la Inspección General de Sanidad Exterior<sup>576</sup> - dentro del ministerio presidido por De la Cierva- y su incansable lucha a favor de la salud pública y de que “la protección a la infancia [pasase] de oficinas y Juntas afines prácticos”<sup>577</sup>, trajo como resultado su proyección definitiva<sup>578</sup>. Siguiendo la corriente europea que recomendaba y apostaba por el uso del clima marino en el tratamiento de niños pretuberculosos, el doctor Martín Salazar consiguió que los Sanatorios de Oza y Pedrosa abrieran sus puertas en el verano de 1910,

como una ampliación y perfeccionamiento de la Escuela al aire libre y de la Colonia escolar (...) [atendiendo] simultáneamente al fin sanitario a la vez que al fin educativo, procurando al mismo tiempo que la salud del cuerpo, el desarrollo espiritual de los pequeños enfermos (...) [puesto que] al mismo tiempo que reciben los niños la influencia tonificadora del ambiente marítimo, de los baños de mar, del influjo poderoso, y no muy bien conocido todavía, de la luz del sol directa y reflejada sobre la superficie de las aguas, son objeto de una educación y de una instrucción elemental al aire libre, compatible con el tratamiento médico impuesto por su estado delicado de salud.<sup>579</sup>

Como podemos apreciar, en estos establecimientos se iban a aplicar lo que hoy como entonces se denominaban *terapias naturales*; es decir, tratamientos a base de

---

<sup>576</sup> Queremos dejar constancia de que en realidad fue el Dr. Manuel Alonso Sañudo el que consiguió durante su gestión como inspector general de Sanidad Exterior (1903-1909) la adaptación de los lazaretos de Oza y Pedrosa para sanatorios marítimos. Por enfermedad, tuvo que renunciar al cargo, siendo sustituido por el Dr. Manuel Martín Salazar, amigo personal del ministro Juan de la Cierva (Rico Avello, 1969, p. 51).

<sup>577</sup> Ismael Alonso de Velasco, *Colonias escolares y sanatorios marítimos* (Madrid: Est. Tip. De José Izquierdo, 1912), 19-20.

<sup>578</sup> La actitud de defensa y constante apoyo hacia los Sanatorios Marítimos fueron el motivo para homenajear a Manuel Martín Salazar, un hombre tan vinculado desde los comienzos de su andadura a estos establecimientos. El primer homenaje tuvo lugar en Pedrosa, en agosto de 1920, donde la reina Victoria Eugenia -se encontraba veraneando en el Palacio de La Magdalena- inauguró en su honor una escultura con su busto que quedó instalada en los jardines, y que todavía se conserva en la actualidad (Rego, 2005, p. 44). Posteriormente, el 25 de agosto de 1923 -pocos meses antes de que dimitiera de su cargo de Director General de Sanidad Exterior- en los jardines del Sanatorio de Oza se colocó otro busto -obra del escultor Francisco Asorey- que todavía podemos contemplar en su lugar original (Fernández Fernández, 2007, p. 107; Sánchez García, 2007, pp. 52-53).

<sup>579</sup> Martín Salazar, “Los Sanatorios Marítimos de Oza y Pedrosa”: 267. Una vista de la isla de Pedrosa con algunos de los edificios del Sanatorio puede verse en el Anexo XIX.

Helioterapia -exposición directa a la luz del sol- y Talasoterapia -clima y baños de mar-, acompañados de descanso y una buena nutrición. Estas prácticas contribuirían al fortalecimiento de la salud de los niños de ambos sexos, además de alejarlos temporalmente del peligro de contagio de sus familiares con tuberculosis más activas; y todo ello, en régimen de *colonias de verano*, que guardaban ciertas similitudes con las colonias escolares de vacaciones.<sup>580</sup>

Una R.O. del 14 de mayo de 1910 dictaba las *primeras reglas generales* de funcionamiento de los Sanatorios Marítimos de Oza y Pedrosa ante la proximidad de su inauguración con la finalidad de “preservar a los niños enfermizos y de naturaleza pobre o viciada por la herencia del peligro de la tuberculosis (...) proporcionándoles durante algún tiempo, por la vida higiénica al aire libre, los medios de que se regeneren y reconstituyan”<sup>581</sup>. Desde este momento, Ayuntamientos, Diputaciones o Sociedades

---

<sup>580</sup> Desde que en España se publica la primera referencia legislativa sobre los sanatorios marítimos de Oza y Pedrosa, se utiliza el término *colonia* -hace referencia a niños de ambos sexos que acuden a estos establecimientos para recibir tratamiento por un tiempo limitado-, aunque no con el sentido de *colonia escolar de vacaciones* a donde acuden para recuperarse de su estado anémico -siempre y cuando no presenten complicaciones- ya que “para su tratamiento basta con un vida de campo al aire libre, con buena alimentación y dejándolos [a los niños] en reposo, es decir, viviendo a su placer y con sueño prolongado (...)”. De lo contrario, si su estado anémico “coincide con el linfatismo, escrófula y tuberculosis, bien sea hereditaria o incipiente [para su tratamiento necesitan] Sanatorio marítimo en unos casos o de Hospital marítimo en otros” (Alonso de Velasco, *Colonias escolares y sanatorios*, 12). Distinciones conceptuales aparte, los dos términos hacen referencia a instituciones de higiene preventiva a favor de los niños más desfavorecidos además de compartir algunas características como la elección del lugar para establecer la colonia, el modo de seleccionar a los colonos, los métodos pedagógicos utilizados o la organización y plan de vida de la colonia; características que responden a las concepciones educativas de la ILE y de su gran pedagogo, Cossío (Otero Urtaza, 1994a, pp. 151-154).

<sup>581</sup> R.O. de 14 de mayo de 1910, disponiendo que para los efectos de concurrencia de niños á los Sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) se agrupen las provincias del Norte y Noroeste de España, en comunicación ferroviaria directa con las capitales en que se hayan establecido, en la forma que se indica (*Gaceta de Madrid* núm. 137, de 17 de mayo de 1910, p. 306). Este reglamento podemos calificarlo de provisional pues fue modificado y ampliado en años posteriores por otras Reales Órdenes: R.O. circular de 31 de marzo de 1914, aprobando las reglas que se publican, como modificación y ampliación de la R.O. de 14 de marzo de 1910, relativa a los Sanatorios de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 104, de 14 de abril de 1914, pp. 102-103); R. O. circular de 24 de marzo de 1916, aprobando las reglas que se publican relativas a la admisión y

particulares de Beneficencia de las provincias del Norte y Noroeste podrán solicitar al Ministerio de Gobernación -organismo encargado de la dirección e inspección de los Sanatorios debido a que son instituciones sanitarias dependientes directamente del Estado-, el envío de colonias de niños. Éstos podrán permanecer en estos establecimientos por un periodo de cinco meses<sup>582</sup>, corriendo por cuenta de las instituciones solicitantes los gastos de viaje, manutención y vestuario de los menores. Por su parte, el Estado sufragará todo lo relacionado con el personal médico, pedagógico, administrativo y de servicio, así como el mobiliario y todos los efectos necesarios para la enseñanza y el aseo, además de la conservación y mantenimiento de las instalaciones.<sup>583</sup>

Transcurrido un mes, la demanda de plazas para acudir a estas instituciones sanitarias para niños pretuberculosos fue nula; parece como si este proyecto asistencial no hubiera calado en “las Autoridades llamadas a velar por la salud pública”, pues “invitadas gran número de provincias a enviar niños a esos sanatorios, solamente dos, las de Santander y de Oviedo, hayan aceptado la invitación, dejando perder las restantes los recursos que el Estado había acumulado en Oza y en Pedrosa para que cientos de niños pudieran beneficiarse de los efectos tónicos de los climas marítimos”.<sup>584</sup>

---

estancia de niños en los Sanatorios de Oza y Pedrosa (*Gaceta de Madrid* núm. 88, de 28 de abril de 1916, pp. 725-726); R.O. circular de 26 de marzo de 1917, dictando reglas para el ingreso y permanencia de niños tuberculosos en los Sanatorios marítimo nacionales de Oza y Pedrosa (*Gaceta de Madrid* núm. 89, de 30 de marzo de 1917, pp. 821-822).

<sup>582</sup> La temporada de vida en los Sanatorios debía abarcar de junio a octubre, aunque se preveía que si los colonos alcanzaban los objetivos terapéuticos antes de lo previsto, otras colonias podrían acudir hasta la finalización de la temporada, siempre y cuando, y según informe del Inspector de Sanidad Provincial, necesiten tratamiento y vida de Sanatorio.

<sup>583</sup> R.O. de 14 de mayo de 1910, disponiendo que para los efectos de concurrencia de niños a los Sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) se agrupen las provincias del Norte y Noroeste de España, en comunicación ferroviaria directa con las capitales en que se hayan establecidos, en la forma que se indica (*Gaceta de Madrid* núm. 137, de 17 de mayo de 1910, p. 307).

<sup>584</sup> José Verdes Montenegro, “Los Sanatorios Marítimos. Oza y Pedrosa”, *La Voz de Galicia*, 2 de julio de 1910. El Sr. Montenegro fue designado por R.O. -a propuesta de la J.A.E.- delegado del MIP y BA en la Exposición de Higiene que se celebró en Dresde (1911), en la Sección dedicada a la Tuberculosis (R.O. de 17 de junio de 1911 confiriendo a D. José Verdes Montenegro y a D. Francisco Murillo, la

Ante esta situación, el Ministerio de Gobernación se vio obligado a realizar nuevamente un llamamiento a los Gobernadores Civiles indicándoles la ampliación del período de solicitud de plazas en los Sanatorios y que informen al Ministerio de todas las gestiones que practiquen, resultados obtenidos y causas que cada

---

Delegación de este Ministerio, a fin de estudiar el primero la Sección de Tuberculosis, y el segundo la de Bacteriología, en la Exposición de Higiene que se celebrará en Dresde. *Gaceta de Madrid* núm. 172, 21 de junio de 1911, p. 819). Para que acudieran a Oza y Pedrosa niños de ambos sexos, se insiste en que sólo deben acudir los que presenten “condiciones patológicas apropiadas al tratamiento para que fueron creados los expresados Sanatorios” (R.O. circular de 7 de junio de 1912, modificando y ampliando la de 14 de agosto de 1910 y aprobando las reglas que en lo sucesivo han de observarse para las temporadas en los Sanatorios de Pedrosa y Oza y condiciones patológicas que han de reunir los niños de ambos sexos que las compongan. *Gaceta de Madrid* núm. 160, 8 de junio de 1912, p. 563). Esta insistencia se debe a que se han ido *colando* “niños sanos que son tributarios de las Colonias Escolares de verano [sean marinas o de montaña], pero no apropiadas para ingreso en aquéllos” (R.O. circular 3 de marzo de 1915, aprobando las reglas que se publican como modificación y ampliación de las Reales Ordenes de 14 de marzo de 1910 y 31 de marzo de 1914, relativas a los Sanatorios marítimos nacionales de Oza y Pedrosa. *Gaceta de Madrid* núm. 63, de 4 de marzo de 1915, p. 704). A pesar de estas advertencias, esta situación debió continuar produciéndose anualmente ya que hasta dónde hemos podido saber, todavía en la década de los veinte los legisladores insisten a los Gobernadores de las provincias que no se deben desnaturalizar los fines para los que fueron creados estos establecimientos. A este respecto puede verse: R.O. circular de 24 de marzo de 1916, aprobando las reglas que se publican relativas a la admisión y estancia de niños en los Sanatorios de Oza y Pedrosa (*Gaceta de Madrid* núm. 88, de 28 de marzo de 1916, p. 726); R.O. circular de 26 de marzo de 1917, dictando reglas para el ingreso y permanencia de niños tuberculosos en los Sanatorios marítimos nacionales de Oza y Pedrosa (*Gaceta de Madrid* núm. 89, de 30 de marzo de 1917, p. 821); R.O. de 11 de abril de 1918, aprobando las reglas que se publican relativas a gastos de viaje y manutención de los niños que acuden a los Sanatorios marítimos de Oza y Pedrosa (*Gaceta de Madrid* núm. 105, de 15 de abril de 1918, p. 155); R.O. circular de 19 de abril de 1919, aprobando las reglas que se publican al objeto de que en ningún caso se desnaturalicen los fines a que obedeció la creación de los Sanatorios marítimos nacionales de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 112, de 22 de abril de 1919, p. 262); R.O. circular de 22 de abril de 1920, aprobando las reglas propuestas por la Inspección general de Sanidad para la estancia de los niños en los Sanatorios marítimos nacionales de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 115, de 24 de abril de 1920, p. 268); R.O. de 13 de abril de 1921, dictando reglas para la estancia temporal indefinida de niños en los Sanatorios marítimos nacionales de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 105, de 15 de abril de 1921, p. 206); R.O. de 12 de mayo de 1922, aprobando las reglas que se publican relativas a organización de expediciones de niños a los Sanatorios marítimos nacionales de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander), gastos de viaje, manutención y vestuario de aquéllos (*Gaceta de Madrid* núm. 133, de 13 de mayo de 1922, p. 546).



Corporación alegue para no aceptar la invitación de acudir a dichos Sanatorios<sup>585</sup>, y así

promover este movimiento social en sus provincias respectivas, con el concurso de Diputaciones, Ayuntamientos, Corporaciones de todo género y personalidades distinguidas (...) [e impedir] que resulten estériles los esfuerzos realizados por el Estado para que cientos de niños endebles vigoricen su organismo en el seno de la naturaleza y se pongan en condiciones de alcanzar una juventud vigorosa y productora.<sup>586</sup>

Con la publicación en el mes de Julio de un *Reglamento definitivo*<sup>587</sup> al que ajustar el funcionamiento diario de estos centros -mucho más preciso que el publicado en el mes de mayo-, se dio un paso más hacia su puesta en funcionamiento. A lo largo de dieciséis artículos, en él se especificaba el objetivo de los Sanatorios, la distribución por provincias de los niños que podían acudir a cada uno de los establecimientos, el número de plazas por provincia, las condiciones de ingreso, las competencias del director y demás personal, los gastos que sufragaba el Estado y los que debían sufragar las Corporaciones, y el modo de reclutar o de seleccionar a los niños, puesto que sólo se podían admitir a aquellos “de uno y otro sexo que padecen tuberculosis localizadas incipientes y no contagiosas, que sólo requieren tratamiento higiénico, y (...) aquellos que, por su naturaleza enfermiza, por sus antecedentes hereditarios y por sus condiciones de depauperación orgánica, necesitan preservarse de la misma enfermedad mediante el tratamiento de la cura marítima”.<sup>588</sup>

Como podemos observar, el legislador está haciendo referencia explícita a la admisión en estos establecimientos de dos tipos de enfermos por tuberculosis -

---

<sup>585</sup> R.O. de 23 de junio de 1910, ampliando hasta el 10 de Julio próximo para la petición de plazas en los Sanatorios marítimos de Oza y Pedrosa. *Gaceta de Madrid* núm. 176, de 25 de junio de 1910, p. 634.

<sup>586</sup> Verdes Montenegro, “Los Sanatorios Marítimos”.

<sup>587</sup> Inspección General de Sanidad Exterior. Reglamento de los Sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander), aprobado en 4 de julio de 1910 (*Gaceta de Madrid* núm. 188, de 7 de julio 1910, pp. 194-195). Este Reglamento confirmaba y ampliaba la R.O. 14 de mayo de 1910 (ver nota 583).

<sup>588</sup> Inspección General de Sanidad Exterior. Reglamento de los Sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander), aprobado en 4 de julio de 1910 (*Gaceta de Madrid* núm. 188, de 7 de julio 1910, pp. 194).

“enfermedad que tanto azota a la juventud de nuestra nación”<sup>589</sup>:- por un lado, los *incipientes* -también denominados en fase inicial-, que sin presentar manifestaciones clínicas locales, notorias y contagiosas dieran reacción positiva a la tuberculina<sup>590</sup>; y, por otro, los hereditariamente débiles, raquíuticos o anémicos que, aunque no dieran reacción positiva a la tuberculina, estaban en condiciones propicias para el desarrollo de la enfermedad. Son los que la legislación posterior denominará *pretuberculosos* y podrán recibir tratamiento en los Sanatorios siempre y cuando queden plazas sin cubrir por los tuberculosos incipientes, a quienes se les otorgaba preferencia de ingreso.<sup>591</sup>

---

<sup>589</sup> R.O. de 23 de junio de 1910 ampliando hasta el 10 de julio próximo para la petición de plazas en los Sanatorios marítimos de Oza y Pedrosa (*Gaceta de Madrid* núm. 176, de 25 de junio de 1910, p. 634).

<sup>590</sup> La positividad en la tuberculina -también conocida como “cutirreacción de Pirquet”-, es una prueba introducida en 1907 por el pediatra austríaco Clemens Pirquet (1847-1929) que servía para diagnosticar la enfermedad. A esta prueba se someterán los niños/niñas para verificar que tengan las condiciones patológicas apropiadas para recibir el tratamiento que en estos establecimientos se aplicaba desde la aprobación de la R.O. circular de 31 de marzo de 1914 ya citada. Con anterioridad a esta orden, se legislaba que todos los que quisieran participar de la vida de los Sanatorios deberían ser sometidos a la prueba de la “tuberculina antigua de Koch” -uno de los métodos diagnósticos de mayor fiabilidad, que en la medicina actual aún sigue vigente-, cuya forma de realizarla se incluye en la R.O. circular de 7 de junio de 1912, modificando y ampliando la de 14 de agosto de 1910 y aprobando las reglas que en lo sucesivo han de observarse para las temporadas en los Sanatorios de Pedrosa y Oza y condiciones patológicas que han de reunir los niños de ambos sexos que las compongan (*Gaceta de Madrid* núm. 160, de 8 de junio de 1912, pp. 563-564). Ver también Fernández Fernández, 2007, pp. 111-112.

<sup>591</sup> R.O. circular de 31 de marzo de 1914, aprobando las reglas que se publican, como modificación y ampliación de la R.O. de 14 de marzo de 1910, relativa a los Sanatorios de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 104, de 14 de abril de 1914, págs. 102-103). En la exposición de esta misma R.O. se menciona que quedan excluidos de admisión los niños propiamente tuberculosos -es decir, con “tuberculosis locales, en período agudo ó crónico, con deformaciones ó sin ellas, abiertas ó cerradas”, que fueron admitidos en temporadas anteriores (Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 1911, p. 10)-, porque estos enfermos requieren un tiempo de estancia mayor, así como el empleo de medios terapéuticos más adecuados, como puede ser el quirúrgico. Precisamente, para estos enfermos “se ha construido en el Sanatorio de Oza un pabellón dotado con todo el material necesario para el tratamiento de las tuberculosis externas, muy especialmente de los huesos y articulaciones” (R.O. circular de 31 de marzo de 1914, aprobando las reglas que se publican, como modificación y ampliación de la R.O. de 14 de marzo de 1910, relativa a los Sanatorios de Oza (Coruña)

La selección de los candidatos a recibir tratamiento -mayores de siete y menores de catorce años- debía realizarse mediante su examen médico, siempre y cuando no presentasen

el menor indicio de tuberculosis contagiosa, ni de las quirúrgicas (...). Que hayan transcurrido dos meses, al menos, después de haber padecido (...) enfermedades infectocontagiosas, tales como sarampión, escarlatina, tos ferina, etc., etc. (...). [Y] No necesitar de un tratamiento especial como enfermos y poderse valer por si mismos para todos los menesteres de la vida.<sup>592</sup>

Los encargados de certificar la salud de los niños serían los médicos de las Corporaciones solicitantes cumplimentando una “cartilla sanitaria”<sup>593</sup>, que debían remitir a los Inspectores Provinciales de Sanidad, quienes valorarían de nuevo a los candidatos, y en caso de dar su conformidad, reenviarían las cartillas a los directores

---

y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 104, de 14 de abril de 1914) p. 103). De este modo, desde que fuera inaugurado el 15 de septiembre de 1913 un Pabellón Quirúrgico en Oza para el tratamiento de niños de ambos sexos enfermos de los ganglios, huesos y articulaciones, quedaba transformado parte de dicho Sanatorio en permanente, aunque funcionando el resto por tiempo limitado (de junio a octubre) para el tratamiento de los tuberculosos iniciales y pretuberculosos. Al cabo de cuatro años, Pedrosa también contará con un pabellón quirúrgico “para 70 camas que funcionará en todo como su homólogo de Oza, admitiendo la misma clase de enfermos en toda época y por tiempo indefinido” (R.O. circular de 26 de marzo de 1917, dictando reglas para el ingreso y permanencia de niños tuberculosos en los Sanatorios marítimos nacionales de Oza y Pedrosa (*Gaceta de Madrid* núm. 89, de 30 de marzo de 1917), p. 821).

<sup>592</sup> Inspección General de Sanidad Exterior. Reglamento de los Sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 188, de 7 de julio de 1910, pp. 194-195). Según Alonso de Velasco (1912) -médico agregado del Hospital de la Princesa y de los Colegios Municipales de Nuestra Señora de La Paloma de Madrid-, los niños que no necesitan tratamiento especial como enfermos son la mayoría y, por tanto, “al parecer estar sanos, hacen una vida ordinaria, no son tuberculosos propiamente tales, pero sí tuberculizables al menor motivo. (...). Para la inmensa mayoría es imprescindible la estancia en Sanatorio marítimo, hacer vida de mar, y en nuestra nación tenemos Pedrosa” (*Colonias escolares y Sanatorios*, 20-21).

<sup>593</sup> Un modelo de esta cartilla podemos verlo en Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 18-20. En ella debían registrarse los datos personales de los niños -y también los familiares, incluidas enfermedades, fallecimientos y causas de ambos-, así como los antecedentes de sus enfermedades contraídas -sarampión, tos ferina, escarlatina, fiebre tifoidea, reumatismo articular agudo, difteria y tiña- y resultados de la exploración a la que eran sometidos -piel, cuero cabelludo, ojos, oídos, sistema nervioso, aparato circulatorio, respiratorio, digestivo y locomotor-. Finalmente, si el Inspector provincial de Sanidad consideraba “indicada, contraindicada ó indiferente la cura marítima”, lo manifestaba por escrito, firmando la cartilla.

de los Sanatorios, quienes decidirían en último término negar o aceptar el ingreso definitivo de los niños en el establecimiento. Una vez ingresados, los directores deberían elaborar una hoja clínica que recogiera “indicaciones sobre el desarrollo físico, constitución orgánica y estado de salud”<sup>594</sup>, tanto a la llegada como a la salida de los niños, así como “el plazo que los niños deben pasar en el departamento de observación antes de entrar en el régimen general del Sanatorio”.<sup>595</sup>

Finalmente, y después de diferentes retrasos e interrupciones, los Sanatorios Marítimos de Oza y Pedrosa comenzarán a proporcionar tratamiento en la primera quincena del mes de agosto de 1910<sup>596</sup>, aunque la legislación había previsto que la temporada se hubiese iniciado en el mes de junio.

### **3.1.3. Atención pedagógica en los primeros años de funcionamiento: María Luisa Navarro, maestra en Pedrosa**

El Sanatorio de Pedrosa comenzó su labor médico-pedagógica el día 11 de agosto de 1910 con la llegada de las primeras colonias a “una isla muy pintoresca, cubierta

---

<sup>594</sup> Inspección General de Sanidad Exterior. Reglamento de los Sanatorios Marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 188, de 7 de julio de 1910, p. 195). En las Hojas antropométricas y médicas de los niños que acudieron a Pedrosa, podemos observar que su director -debía de ser médico según el Reglamento vigente- anotó sus nombres y procedencias, además del peso, talla y su aumento desde la fecha de entrada hasta la de salida; los resultados de su exploración en garganta, nariz, oídos, visión y dientes; los resultados médicos y pedagógicos; y, los días de estancia, que oscilaron entre un mínimo de veintinueve días y un máximo de sesenta, suponemos que en función del tiempo en que se consideraron alcanzados los objetivos terapéuticos (Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 22-35).

<sup>595</sup> Inspección General de Sanidad Exterior. Reglamento de los Sanatorios Marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 188, de 7 de julio de 1910, p. 195).

<sup>596</sup> Una nota aparecida en un diario local de A Coruña da cuenta de la próxima inauguración -sin proporcionar ninguna fecha concreta- de “esta obra benéfica y educadora”, en la que no celebrará ningún acto solemne puesto que “la solemnidad está en los mismos nobilísimos fines del moderno establecimiento, que a favor de la infancia se consagra” (“El Sanatorio de Oza”, *La Voz de Galicia*, 11 de agosto de 1910). Sánchez García (2007, p. 39) baraja como fecha probable el día 14. Por lo que respecta a Pedrosa, desconocemos si hubo inauguración oficial. De haberla, debió producirse después de la llegada de los primeros colonos -éstos llegaron a principios de agosto, según María Luisa, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”, *Vida Marítima*, núm. 318 (1910): 472)- En “Notas Santanderinas. Un Sanatorio. Un concurso” (s.l., s.f.) se anuncia que la inauguración oficial del establecimiento se hará en breve.

de exuberante vegetación, donde abundaban los eucaliptos, pinos, plátanos, rosales y otras plantas, alternando con extensas praderías, cascadas y surtidores”.<sup>597</sup>

Aunque en un principio el establecimiento debía albergar un número de colonos que podría oscilar entre 275 y 350<sup>598</sup>, en esta primera ocasión sólo acudieron 119<sup>599</sup>,

---

<sup>597</sup> María Luisa Navarro, “Sanatorio Marítimo”: 472.

<sup>598</sup> El Reglamento de los Sanatorios Marítimos de Oza y Pedrosa (Inspección General de Sanidad Exterior (*Gaceta de Madrid* núm. 188, de 7 de julio de 1910), pp. 194-195) establece que cada provincia podrá solicitar un máximo de 25 plazas. Según este Reglamento, las provincias que dependían de Pedrosa eran Santander, Oviedo, Palencia, Valladolid, Avila, Guipúzcoa, Vizcaya y Madrid. Sin embargo, unos meses antes se había legislado que a Pedrosa correspondían las mismas provincias que recoge el Reglamento y se añadían Segovia, Burgos, Soria, Logroño, Navarra y Alava. (R.O. 14 de mayo de 1910, disponiendo que para los efectos de concurrencia a los Sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) se agrupen las provincias del Norte y Noroeste de España en comunicación ferroviaria directa con las capitales en que se hayan establecidos, en la forma que se indica (*Gaceta de Madrid* núm. 137, de 17 de mayo de 1910), pp. 306-307). Si todas las provincias hubiesen respondido al llamamiento del Ministerio de la Gobernación, este Sanatorio podría haber albergado a 275 niños.

<sup>599</sup> Dato extraído de las Hojas clínicas -también denominadas Hojas antropométricas y médicas- de los niños que las distintas Corporaciones enviaron a Pedrosa (Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 22-35). Aunque el total de ingresados fue de 119 a lo largo de toda la primera temporada, las citadas Hojas sólo proporcionan datos de 117 pues una niña falleció por tuberculosis pulmonar y otra permaneció todo el tiempo en la enfermería por padecer bronquitis y reumatismo tuberculoso.

Al no ocuparse todas las plazas previstas, se realizó una nueva convocatoria mediante R.O. de 17 de agosto de 1910, disponiendo que los directores de los Sanatorios marítimos de Oza y Pedrosa queden autorizados para recibir niños pensionistas que reúnan las condiciones reglamentarias (*Gaceta de Madrid* núm. 232, de 20 de agosto de 1910), p. 613). Se solicitaba, por tanto, a aquellos cuyas familiar pudiesen costear los gastos de viajes y estancia, siempre y cuando reuniesen las condiciones médicas reglamentarias. En concreto, a Pedrosa acudieron cuatro y supusieron “un refuerzo económico [ya que] la cuota que pagaban fue destinada a queso y mantequilla para toda la colonia” (Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 8). Ni el director ni la legislación hasta la fecha nos indican la cuota que debían pagar estos niños, aunque desde junio de 1912 debían abonar 2,50 pesetas diarias -por estancia, manutención y tratamiento-, y que estos colonos no disfrutaban de ningún trato especial en general si exceptuamos el tener habitación independiente y que podían estar acompañados de una persona para su cuidado -previo pago del mismo importe- (R.O. circular de 7 de junio de 1912, modificando y ampliando la del 14 de agosto de 1910 y aprobando las reglas que en lo sucesivo han de observarse para las temporadas en los Sanatorios de Pedrosa y Oza y condiciones patológicas que han de reunir los niños de ambos sexos que las compongan (*Gaceta de Madrid* núm. 160, de 8 de junio

procedentes de Madrid<sup>600</sup>, Soria y Vizcaya; en los días siguientes -y sucesivamente-, lo harían las colonias de Burgos, Oviedo y Santander, con los niños elegidos por estas provincias “y en general en un estado físico deplorable”, tal como refiere el director del establecimiento a través de una Memoria que elaboró para informar al ministro de Gobernación del trabajo médico y pedagógico desarrollado durante el verano de

---

de 1912), p. 563). Sin embargo, esta última concesión va a ser suprimida un par de años más tarde (R.O. circular de 31 de marzo de 1914, aprobando las reglas que se publican como modificación y ampliación de la R.O. de 14 de marzo de 1910, relativa a los Sanatorios de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 104, 14 de abril de 1914, p. 103, art. 9), quedando al cuidado de las familias el ingresarlos y recogerlos del Sanatorio (Ver R.O. circular 26 de marzo de 1917, dictando reglas para el ingreso y permanencia de niños tuberculosos en los Sanatorios marítimos nacionales de Oza y Pedrosa (*Gaceta de Madrid* núm. 89, de 30 de marzo de 1917, p. 821, art. 8).

<sup>600</sup> El mayor número de colonos que acuden a Pedrosa en su primer año de funcionamiento son madrileños, enviados por el Ayuntamiento y la Diputación de la capital: 26 niños y 10 niñas (Dato extraído de las Hojas antropométricas y médicas proporcionadas por Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 22-35) (ver Anexo XX). Queremos destacar este hecho porque, como recoge Del Pozo Andrés (1993-1994), Madrid “era definida en los comienzos del siglo XX como la *ciudad de la muerte* (...) [puesto que] las altas tasas de mortalidad de la población madrileña -32,5 por mil en 1900- [eran] muy superiores a las de otras capitales europeas. Y la situación era mucho más dramática en el caso del contingente infantil” (p. 149). Esta autora incluye en su trabajo algunas de las posibles causas de la desmesurada morbilidad infantil, y aunque no difieren de las ya apuntadas al inicio de este capítulo, lo cierto es que se redujo sensiblemente en torno a la década de los 30 del siglo pasado. Tampoco se olvida de mencionar las infrahumanas condiciones escolares -locales carentes de luz, ventilación, condiciones sanitarias, sin lugares de esparcimiento...- que contribuían no sólo a mantener o aumentar las altas tasas de mortalidad infantil sino también a “arruinar progresivamente la salud de los niños” (p. 154).

Teniendo en cuenta las aportaciones de Del Pozo Andrés citadas, no se entiende por qué las Corporaciones madrileñas no respondieron inicialmente a la petición del Ministerio de la Gobernación para enviar colonos a Pedrosa en 1910 o por qué su número no fue más elevado. Seguramente, la novedad del proyecto o cuestiones de índole económica puedan explicar esta falta de colaboración inicial. Por otro lado, no disponemos de datos que confirmen si en los años sucesivos la presencia de colonos madrileños se mantuvo en número elevado, pero sí sabemos que después de diez años de funcionamiento de Oza y Pedrosa, “la atención pública fue fijándose en ellos, y pueblos, como el de Madrid, profesan por la labor de estos establecimientos verdadero culto y gratitud” (Pedreira, 1919, cit. en Sánchez García, 2007, p. 70).

1910<sup>601</sup>. Esta Memoria se hizo pública y por esta razón tenemos conocimiento no sólo de cómo fueron los inicios del Sanatorio sino también testimonio gráfico de algunas actividades pedagógicas al aire libre realizadas por los colonos y orientadas por los maestros y maestras contratados para este fin, así como de algunas dependencias de este ensayo higiénico y educativo que contaba con

edificios habilitados para el fin de este Sanatorio: pabellones para niños, para niñas, salas de aseo con agua corriente; cuartos de baño y ducha, comedores, cocina, etc.; enfermería general, *lazareto*, donde se sometían á vigilancia los niños que llegaban, con objeto de evitar cualquier infección que pudieran traer; pabellón de aislamiento, capilla, casa para el servicio, conserjería, etc., alhajados todos con arreglo á las exigencias de la higiene moderna.<sup>602</sup>

El Dr. Morales dedica, lógicamente, mucho espacio a la atención médica dispensada a los colonos, aunque en muchas ocasiones de la lectura de su Memoria resulta difícil separar higiene y pedagogía porque según su testimonio “nos guiaba la idea de hacer medicina pedagógica”<sup>603</sup>. Dicho en otras palabras, se trataba de combinar el reposo y la restitución de la salud hasta donde fuese posible mediante aire y sol -fuentes naturales de vida y salud-, además de una buena alimentación, con

---

<sup>601</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 6. El art. 13 del Reglamento de los Sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (pp. 194-195) establece que entre las competencias del director del sanatorio se encontraba la de enviar anualmente a la Inspección de Sanidad exterior una memoria sobre la vida del establecimiento. Desgraciadamente, sólo hemos podido localizar la Memoria de 1910, aunque tenemos serias dudas de que se hayan realizado en años posteriores, tal vez debido a que la dirección del centro estuvo a cargo de la misma persona hasta la década de los veinte. Situación similar ocurrió en el Sanatorio de Oza. Conocemos el trabajo de Fernando Rubio Marco (*Memoria del director del Sanatorio marítimo nacional de Oza* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1912) -el segundo director de este establecimiento- y de Adolfo López Durán (*Mi gestión en el Sanatorio marítimo nacional de Oza (La Coruña)* (Madrid: Est. Tip. Nieto y Compañía, 1922) -un conocido médico madrileño que se encargó de la puesta en funcionamiento del pabellón quirúrgico-. Sin embargo, desconocemos el de su primer director, Emilio Fraga Lago, activo promotor de la lucha antituberculosa en A Coruña, quien en el artículo “Sanatorios marítimos escolares” (*La Voz de Galicia*, 5 de julio de 1910), escribe sobre su nombramiento al frente de dicho establecimiento, así como en relación con lo que califica como “ensayo educativo-sanitario”, que se va a poner en marcha en nuestra ciudad para continuar la lucha antituberculosa.

<sup>602</sup> Navarro, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”: 472.

<sup>603</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 12. En este sentido también se expresa Alonso de Velasco (*Colonias escolares y sanatorios*, 27-28).

la enseñanza. Esto explicaría la inclusión de una escuela en este tipo de establecimientos, tal y como recomendaban las publicaciones de la época que hacían referencia a la fundación de sanatorios y tratamientos dispensados en ellos (Sánchez García, 2007)<sup>604</sup>, para un mayor beneficio de los niños colonos, que aunque no necesiten tratamiento especial como enfermos, son niños “de condiciones especiales de salud”.<sup>605</sup>

Dos maestras y tres maestros fueron seleccionados y contratados para prestar atención pedagógica en este ensayo que podemos calificar de *renovación pedagógica*. Sus nombres son: Dolores García Tapia, María Luisa Navarro -ambas de las escuelas públicas de Madrid-, Alvaro González Rivas -director del Colegio del Hospicio de Madrid-, Mariano Nuviala Falcón -profesor del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos- y José Mateo -catedrático de Pedagogía del Instituto de Guadalajara-.<sup>606</sup>

Para analizar la parte pedagógica desarrollada por este elenco de docentes vamos a utilizar el testimonio de dos testigos directos: el Dr. Mariano Morales Rillo -director del establecimiento- y María Luisa Navarro -una de las maestras contratadas-. Pero tampoco podemos despreciar los comentarios del Dr. Ismael Alonso de Velasco, del

---

<sup>604</sup> A pesar de estas recomendaciones, el Dr. Rubio Marco -director de Oza- se plantea la necesidad de “dilucidar (...) ¿debe existir dentro de un régimen de Sanatorio la Escuela o ha de atenderse en él única y exclusivamente al cuidado de la salud del acogido?”. Confiesa que la respuesta no le parece que deba ser afirmativa sin tener conocimiento ni experiencia sobre el tema; sin embargo, y después de haber permanecido al frente del Sanatorio de Oza una temporada, las observaciones hechas le llevan a resolver que “la labor verdaderamente educativa que hemos visto realizar con los niños ha sido de índole tan delicada y difícil, que sólo a profesores, y profesores expertos y llenos de abnegación, podía encomendarse. Basta por consiguiente lo dicho para apreciar el trabajo de esos meritísimos profesores, y reconocer que su gestión es no sólo conveniente sino indispensable é insustituible en los Sanatorios” (Rubio Marco, *Memoria del director*, 14).

<sup>605</sup> Alonso de Velasco, *Colonias escolares y sanatorios*, 9.

<sup>606</sup> Una fotografía de todos ellos, rodeados de algunos de los colonos, podemos verla en el reportaje “Santander- La lucha antituberculosa: El sanatorio de Pedrosa”, *La Hormiga de Oro*, núm. 38 (1910): 606 (ver Anexo XXI). Sabemos que María Luisa Navarro continuó prestando sus servicios dos temporadas más y que Mariano Nuviala ejerció las funciones de subdirector en el Sanatorio de Oza a partir de la temporada siguiente (Rubio Marco, *Memoria del director*, 3).



Dr. Manuel Martín Salazar y del Dr. Fernando Rubio Marco<sup>607</sup>. De todos los testimonios trataremos de entresacar grosso modo algunos aspectos que nos pueden dar idea de la organización y metodología empleada en Pedrosa en su primer año de funcionamiento.

En primer lugar, queremos destacar que la *acción pedagógica* sobre los colonos comenzó en el mismo momento en que las autoridades competentes decidieron su ingreso en el establecimiento y

un maestro marcha a buscar a los niños. Algunas Corporaciones como Madrid y Vizcaya, les hicieron acompañar por otras personas (...). La acción pedagógica comienza en el punto de partida. Es interesante que aprendan los niños los múltiples detalles que enseña un viaje y la forma de comportarse en el mismo para gozar de la mayor comodidad posible con el minimum de molestia para las demás personas.<sup>608</sup>

---

<sup>607</sup> Ismael Alonso de Velasco -médico agregado del Hospital de la Princesa y de los Colegios Municipales de Nuestra Señora de la Paloma (Madrid)- fue nombrado en 1912 para acompañar como médico a 8 niños de los Colegios de la Paloma que acudieron al Sanatorio de Oza. La experiencia que vivió le “obligó a solicitar del Estado [su] pase a visitar Colonias escolares y Sanatorios marítimos en el extranjero, y por Real decreto de 27 de agosto de 1912 se [le] encomendó hacer el estudio en la vecina Francia” (Alonso de Velasco, *Colonias escolares y sanatorios*, 9). Manuel Martín Salazar fue el impulsor, como ya hemos indicado, de los Sanatorios Marítimos de Oza y Pedrosa, y desde su cargo oficial de Inspector General de Sanidad hizo balance de los siete años de funcionamiento de ambos establecimientos (Martín Salazar, *Los Sanatorios Marítimos*).

<sup>608</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 11. El Reglamento de los Sanatorios Marítimos de Oza y Pedrosa en su art. 7º dice que “El Director del Sanatorio, de acuerdo con los Inspectores provinciales de Sanidad, fijará el día en que uno de los Maestros del Establecimiento ha de pasar á la capital de la provincia para hacerse cargo de los niños y acompañarlos al Sanatorio” (Inspección General de Sanidad, *Gaceta de Madrid* núm. 188, de 7 de julio de 1910, p. 195). En las sucesivas modificaciones y ampliaciones a este Reglamento se incluye esta disposición, aunque también un poco modificada y ampliada, quedando redactada de la siguiente forma a partir de 1912: “(...) si las Corporaciones lo desean podrán recoger los niños de ambos sexos los Maestros y Maestras adscritos al Sanatorio respectivo, así como acompañarlos en el viaje de regreso, debiendo en estos casos abonar a dicho personal los gastos de viaje que se les produzcan” (R.O. circular de 7 de junio de 1912, modificando y ampliando la del 14 de agosto de 1910 y aprobando las reglas que en lo sucesivo han de observarse para las temporadas en los Sanatorios de Pedrosa y Oza y condiciones patológicas que han de reunir los niños de ambos sexos que las compongan (*Gaceta de Madrid* núm. 160, de 8 de junio de 1912), p. 563).

Esta acción pedagógica inicial quedó interrumpida momentáneamente y según los casos, una vez que se producen los ingresos en el Sanatorio, porque los primeros días de estancia de los niños en el Sanatorio fueron destinados principalmente a su observación y vigilancia médica con el fin de intervenir ante el riesgo de incubación de alguna enfermedad. De este modo, se determinó el tratamiento especial a seguir para cada uno, indicándonos el director que “cada niño es sometido al régimen que necesita. Unos tienen libertad, otros, reposo; para aquéllos, juegos y gimnasia sueca; para éstos, descanso; es decir, se individualiza el método de vida y de alimentación”.<sup>609</sup>

Transcurridos cinco o seis días desde la llegada, los colonos comenzaron a hacer vida normal. Fueron instalados en pabellones los tres meses que duró la temporada -se construyeron tres según el diseño arquitectónico de la época<sup>610</sup>- y contaron “con el material técnico y científico más moderno del momento” (Rego, 2005, p. 44), lo que les permitió disfrutar del aire, la alimentación y el clima marino de Pedrosa, además de unas estupendas instalaciones como señalan Navarro y Morales Rillo.<sup>611</sup>

En un ambiente, que podemos calificar de idílico desde un punto de vista médico -cuidados y atenciones, pureza del aire, montaña cerca, en plena naturaleza, rodeados de mar...-, los colonos enfermos continuaron con su educación, que para el director “es algo más que la mera enseñanza. [Porque] no ha de estar entregado durante todo aquel tiempo á la enfermera, [sino que] mejor sería que además de ésta se hallara

---

<sup>609</sup> Morales Rillo, Memoria del director del Sanatorio, 11.

<sup>610</sup> Parece que desde finales del siglo XIX la solución espacial que se impone en los hospitales de toda Europa para el tratamiento de enfermedades contagiosas -entre ellas la tuberculosis-, es la distribución de los enfermos en pabellones independientes -los *cottage sanatorium*, pequeñas edificaciones diseminadas, frente al *hotel sanatorium*, todas las instalaciones en un único edificio-, ventilados y aislados de las poblaciones, con dependencias independientes para separar los distintos tipos de enfermos y sus tratamientos. Esta construcción hospitalaria se hacía “acorde con las teorías vigentes de la expansión de la enfermedad, que defendían que no sólo eran necesarias medidas económicas y administrativas para sanear el ambiente si no que se debían evitar aglomeraciones excesivas de enfermos” (Fernández Fernández, 2007, p. 87). En términos parecidos se expresa Sánchez García (2007, pp. 38-39).

<sup>611</sup> Navarro, “Sanatorio de Pedrosa”: 472-473; Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*.

siempre un maestro al frente del departamento de enfermos, para atender á los múltiples cuidados de índole maternal y educativa”.<sup>612</sup>

Precisamente, esta combinación entre educación y medicina le otorga al Sanatorio un carácter especial<sup>613</sup> además de marcar la diferencia entre España y los países europeos donde ya venían funcionando los sanatorios marítimos; porque, a pesar de ser los últimos en crear establecimientos de este tipo con los que afrontar la lucha antituberculosa, “hemos sido los primeros en unirles la Pedagogía á la Higiene”<sup>614</sup>, o lo que es lo mismo, atender simultáneamente a los fines educativos a la vez que a los sanitarios. En este sentido, las palabras del director de Pedrosa al respecto son muy elocuentes:

Los organismos similares de Francia é Italia están inspirados en ideas puramente médicas; es allí la higiene el criterio dominante; en Pedrosa lo son la higiene y la Pedagogía. En aquéllas el médico y la enfermera son sus instrumentos esenciales; en Pedrosa hay además el maestro que vigila y educa, que cuida y enseña. (...). No se trata de que el niño enfermo siga dando clase, pero puede y debe continuar su educación.<sup>615</sup>

A la hora de hablar de la *organización escolar*, nos gustaría volver a recordar una idea ya apuntada en el apartado anterior de este trabajo que nos parece esencial no sólo para calificar a Pedrosa -por supuesto, también a Oza- como ensayo de renovación sino también porque de alguna manera va a determinar su funcionamiento a nivel educativo y la metodología empleada en la educación de los colonos de estos dos establecimientos: ambos, siguiendo nuevos y modernos criterios organizativos fueron ideados como “ampliación y perfeccionamiento de la Escuela al aire libre y de la Colonia escolar”<sup>616</sup>. Esta afirmación, si tenemos en cuenta la opinión de los directores de Pedrosa y de Oza, habría que cuando menos ampliarla, sino matizarla,

---

<sup>612</sup> *Ibid.*, 5.

<sup>613</sup> Navarro, “Sanatorio de Pedrosa”: 472-473.

<sup>614</sup> Alonso de Velasco, *Colonias escolares y sanatorios*, 21-22.

<sup>615</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 5. En palabras de Martín Salazar (1917) -como hemos visto, el gran defensor e impulsor de estos establecimientos-, “se ha querido atender simultáneamente al fin sanitario a la vez que, al fin educativo, procurando, al mismo tiempo que la salud del cuerpo, el desarrollo espiritual de los pequeños enfermos” (*Los Sanatorios Marítimos*, 267).

<sup>616</sup> *Ibid.*

puesto que para Morales Rillo<sup>617</sup>, las escuelas al aire libre -por estas fechas se estaban extendiendo por Europa<sup>618</sup>- “difieren (...) de nuestros sanatorios en que son escuelas en pleno bosque, destinadas á niños de una ciudad próxima y que dispongan de energías suficientes para trasladarse diariamente á la escuela”. Por su parte Rubio dice que

los niños de Sanatorio no son los niños de colonia ni los de las escuelas comunes: son niños pretuberculosos, raquíuticos, físicamente débiles, sin más deficiencias mentales que las que se derivan del estado de su organismo. (...). Ni el régimen que conviene al de colonia, ni al de escuela común, pueden apropiarse al niño de Sanatorio, aun cuando haya en las bases generales de educación, principios á todos aplicables.<sup>619</sup>

A partir del momento en que los colonos de Pedrosa comenzaron a hacer vida normal dentro del Sanatorio los maestros pasaron a encargarse de su instrucción, creándose una escuela graduada “en los salones que la Naturaleza ofrece, cuyos techos son el cielo y sus muros tupidos cipreses, eucaliptos y pinos”<sup>620</sup>. Se establecieron tres grados de niños y dos de niñas<sup>621</sup>-, teniendo cada maestro

a su cargo una sección de niños que se hallen próximamente en el mismo grado de desarrollo, y de la cual se encarga, no solamente bajo el punto de vista educativo, sino en cuanto a la vigilancia de la misma para los fines médicos. Al pasar visita diariamente, el profesor es quien indica al Director las cosas anormales que ha observado en cada niño, de día o de noche. El niño en Pedrosa nunca está solo; vive, come y duerme al lado de un maestro; y de esta forma, nada anormal puede pasar inadvertido.<sup>622</sup>

Los colonos estuvieron sometidos a un horario confeccionado por maestros y médicos en función de los criterios médico-pedagógicos elegidos: “atender

---

<sup>617</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 6.

<sup>618</sup> Navarro, “Sanatorio de Pedrosa”: 472-473.

<sup>619</sup> Rubio Marco, *Memoria del director*, 12.

<sup>620</sup> Navarro, “Sanatorio de Pedrosa”: 472.

<sup>621</sup> La enseñanza en este primer año de funcionamiento del sanatorio no fue mixta aunque dados los buenos resultados obtenidos en otras actividades que sí lo fueron -clases de jardinería, canto, juegos o en el comedor-, llevaron al Director a recomendar que en años sucesivos se procediese de esta manera (Morales Rillo, 1911, p. 13).

<sup>622</sup> *Ibíd.*, 11.

simultáneamente al fin sanitario a la vez que, al fin educativo, procurando, al mismo tiempo que la salud del cuerpo, el desarrollo espiritual de los pequeños enfermos”.<sup>623</sup>

Después de algunos reajustes, la vida diaria de los ingresados en el sanatorio quedó acomodada a los siguientes horarios:

A las siete se levantaban para acudir á los lavabos. En éstos, al lado y *con el ejemplo de los maestros*, hacían los niños su limpieza de manos, cara y dientes: el uso de cepillo les era no sólo de utilidad inmediata sino también de enseñanza.

A las ocho, desayuno, *igual para profesores y alumnos*, servido a todos al mismo tiempo en el amplio comedor.

La primera clase tenía lugar á las nueve, la segunda á las once; de diez a once, juego.

Cuando el baño, que había que acomodar á las horas de pleamar, no ocasionaba algún pequeño retraso, la comida era á las doce (...). Tras el descanso subsiguiente á la comida tenían lugar juegos y lecturas, prácticas agrícolas, gimnasia sueca, baños, duchas, canto, despacho de correspondencia, etc.

La tercera oleada de alegría que cotidianamente inundaba el comedor era a las ocho. Después de una actividad incesante aunque moderada, puede juzgarse de la animación y el apetito con que se ponía término á la faena del día.

[Finalmente] Un sueño reparador de diez horas, en cómoda y limpia cama, en salas espaciosas y directamente ventiladas por el aire puro del campo (...).<sup>624</sup>

Como podemos observar higiene, alimentación, educación, actividad y descanso parecía ser la combinación perfecta para atender “al total restablecimiento del niño (...) [ya que] al mismo tiempo que la dirección facultativa los somete á especiales tratamientos, los maestros crean á su alrededor un ambiente de amor y cultura que ensancha sus horizontes y les deja entrever un más allá humano que nunca llegaron a sospechar”.<sup>625</sup>

Con respecto a la *metodología*, nos gustaría señalar que la enseñanza de los colonos no se llevó a cabo de forma tradicional sino siguiendo los principios pedagógicos modernos que, poco a poco, se estaban introduciendo en nuestro país;

---

<sup>623</sup> Martín Salazar, *Los Sanatorios Marítimos*, 267.

<sup>624</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 14-15 (cursiva propia). Otra descripción de algunos de los tiempos y actividades desarrolladas durante la mañana aparece publicada en “Santander. La lucha antituberculosa”: 606.

<sup>625</sup> Navarro, “Sanatorio de Pedrosa”: 472.

una enseñanza, en definitiva, que partía de la realidad próxima, del contacto con el entorno, de los hechos naturales, de los métodos activos, de la observación y la experimentación y del aprendizaje intuitivo. De este modo, clases prácticas<sup>626</sup>, juegos<sup>627</sup> activos -pelota, bolos, tenis, saltos, carreras, etc.<sup>628</sup>-, paseos, gimnasia sueca<sup>629</sup>, lectura comentada de alguna obra, escritura, canto<sup>630</sup>... fueron los

---

<sup>626</sup> Parece que la jardinería fue una materia que se prestaba especialmente a las clases prácticas. Los colonos aprendieron a manejar instrumentos agrícolas, técnicas de plantación y cultivo, supervisados por un jardinero contratado no sólo para el mantenimiento y arreglo de paseos y jardines sino también para las enseñanzas de esta especialidad, que despertó en los niños el amor y respeto por la naturaleza cuando lo normal, a juicio del Director, era encontrarnos con todo lo contrario por las calles, paseos y jardines de nuestro país (Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 13 y 16). Además, los colonos realizaban trabajos de redacción sobre todo lo observado y aprendido.

Otro ejemplo de clase práctica lo observamos cuando los niños, recién levantados, y “con el ejemplo de los maestros, hacían (...) su limpieza de manos, cara y dientes: el uso de cepillo les era no sólo de utilidad inmediata sino también de enseñanza”. Nos ha sorprendido comprobar en las Hojas clínicas de los colonos, que se adjuntan en la Memoria de Pedrosa, el elevado número de niños con problemas bucales –ya sean caries dentarias o la ausencia de piezas-. Esta circunstancia, a juicio del Dr. Morales, “es de lamentables consecuencias para el porvenir, porque lleva tras de sí una masticación defectuosa y, como consecuencia, una infinidad de enfermedades del aparato digestivo. (...). De nada sirve que los maestros enseñen diariamente á los niños á limpiarse la boca si precisamente no se corrigen los defectos y las infecciones de la misma” (Ibíd., p. 12). Por este motivo, el director cree de absoluta necesidad, y además reclama, que haya plazas de dentista en todas las escuelas y también en los Sanatorios.

<sup>627</sup> El Dr. Morales cree que en las escuelas-sanatorio «es indispensable (...) una grandísima variedad de ellos [juegos], no sólo para ahuyentar el fastidio de los más sedentarios y enfermos, sino también para ofrecer á todos los esparcimientos de su mayor preferencia» (Ibíd., pp. 13-14). Según podemos leer en la *Memoria*, a los colonos se les proporcionaron varios juguetes donados por los maestros, así como aros, pelotas de diferentes tamaños y material, juegos de bolos, combas y juegos de jardín, procedentes también de otros donativos hechos al Sanatorio por particulares.

<sup>628</sup> Navarro, “Sanatorio de Pedrosa”.

<sup>629</sup> El método denominado Gimnasia sueca fue creado por P. E. Ling (1776-1837) como resultado de su preocupación por la salud en general y por la higiene postural, en particular. Esta es la razón por la que también se la conocía como gimnasia correctiva o terapéutica (Rodríguez López, 2000, pp. 189-190 y 201-202).

<sup>630</sup> Parece ser que el canto suponía para los niños un buen ejercicio de gimnasia respiratoria. En cuanto a las prácticas de lectura y escritura, utilizaron los libros escritos y donados al Sanatorio por José

instrumentos de trabajo empleados por los maestros para el aprendizaje de los colonos en medio de un “ambiente de libertad (...) [aunque], en medio también de la mayor vigilancia”<sup>631</sup>. Y todo ello, al aire libre -siempre y cuando las condiciones meteorológicas fuesen propicias-, “en medio del parque, entre las flores y los árboles, como en los pueblos prósperos de Suecia y Suiza”<sup>632</sup>. Como reconoce el Dr. Martín Salazar,

al mismo tiempo que reciben (...) la influencia tonificadora del ambiente marítimo, de los baños de mar, del influjo poderoso (...) de la luz del sol directa y reflejada sobre la superficie de las

---

Dalmau Carles, titulados *Infancia. Manual de lectura y escritura* (editado en 1902, 130 págs. -ver en [http://www.uned.es/manesvirtual/BibliotecaManes/EscritLec/Esc1902\\_31/InfDal/InfDalAA.html](http://www.uned.es/manesvirtual/BibliotecaManes/EscritLec/Esc1902_31/InfDal/InfDalAA.html)) y *El primer manuscrito* (método completo de lectura, s/f, 176 págs. que contine lecciones de cosas, recitaciones, género epistolar, biografías, lecturas educativas, ejercicios de reflexión y 100 grabados), ambos escritos y donados al Sanatorio por José Dalmau Carles (Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 47). Suponemos además que, al igual que sucedió en Oza (Rubio Marco, *Memoria del director*, 16), a cada colono se le facilitó un cuaderno en el que realizaban trabajos de redacción sobre todo lo observado y aprendido -queremos pensar que también hacían ejercicios de cálculo, aunque se omita este dato-, además de recoger a modo de diario la vida del Sanatorio. Según nos cuenta el director de Pedrosa, los contenidos de los diarios al iniciarse la temporada eran muy pobres, situación que cambió radicalmente a medida que se iba acercando el final de la temporada.

<sup>631</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 14. Ver Anexo XXII.

<sup>632</sup> “Santander. La lucha antituberculosa”, 606. Hay que subrayar que, si el diseño arquitectónico de los Sanatorios Marítimos era importante, también lo era que éstos contasen con “un parque, donde los enfermos pudieran pasear al aire libre y así realizar un sano ejercicio, ofreciendo una superficie en proporción directa a su número (Moeller, 1894)” (Sánchez García, 2007, p. 39). El Dr. Morales apenas incluye referencias escritas sobre la existencia de un parque o jardines en el Sanatorio, aunque sí algunas gráficas, lo que nos permiten comprobar que a la función higiénica se le unía un valor estético pues Pedrosa era un asentamiento rodeado de naturaleza por todas partes. Y, según parece, fruto de aquel tiempo continúa siéndolo en la actualidad pues “cuenta con una interesante masa forestal -de dimensiones gigantescas en algunos casos, y adornada con ejemplares de árboles singulares-, compuesta por pinos, castaños, acacias, plátanos, palmeras, robles, cipreses, tilos y, sobre todos, eucaliptos” (Rego, 2005, pp. 43-44) (ver Anexo XXIII). Sin duda, falta el esplendor de los tiempos pasados y algunas de las construcciones necesitarían ser restauradas pero hasta donde hemos podido saber, parece que la isla y su entorno se encuentran en un estado de conservación bueno, lo que le ha servido a la Consejería de Sanidad del Gobierno de Cantabria -su actual propietario- para instalar allí una comunidad terapéutica dedicada a la rehabilitación de drogodependientes en las instalaciones que se conservan del viejo sanatorio, una vez que éste dejó de funcionar en 1989 (Rego, 2005, p. 44).

aguas, son objeto de una educación y de una instrucción elemental al aire libre, compatible con el tratamiento médico impuesto por su estado delicado de salud.<sup>633</sup>

Creemos que esa instrucción que el Dr. Martín Salazar califica de “elemental”, inicialmente no lo fue tanto. A los maestros se les concedió libertad de método y contenido “sin otra limitación que las vistas generales” -apunta el director-, por lo que parece que siempre buscaron “asuntos de interés (que casi siempre surgían espontáneamente á las pocas palabras) para hacer objeto de conversación puntos de naturaleza ó de arte, algún fenómeno físico o químico, cálculo, historia, lenguaje -con lecturas comentadas y redacción además para los mayores-”.<sup>634</sup>

Como podemos observar, estamos ante un desarrollo curricular bastante completo y un poco excesivo a juicio del Director puesto que el entusiasmo y dedicación de los maestros les hizo olvidar que estaban ante niños débiles y enfermos, por lo que a los pocos días de comenzar con las clases tuvieron que acortar el ritmo y duración del trabajo intelectual inicial: “Si alguno [maestro o maestra] olvidó un momento en el calor de la lección que tenía por discípulos niños depauperados y débiles se vió pronto obligado á volver á la realidad”<sup>635</sup>. Y la realidad, avalada por la observación diaria, llevó a los maestros a proporcionar a los colonos clases de enseñanzas generales y otras accidentales, de corta duración, utilizando los métodos y procedimientos que les sugería su experiencia y los elementos de que disponían, echando mano, sobre todo, del entorno como medio de aprendizaje siempre que se presentaba la ocasión. En este sentido, Navarro Margati afirma que “todas las lecciones de la escuela juntas, no valen lo que una observación hecha directamente en la naturaleza”<sup>636</sup> puesto que a su juicio “[la naturaleza] ofrece constantemente materia abundante de enseñanza”<sup>637</sup>. Por tanto, todo el entorno se convirtió en el libro de texto. Y así, por ejemplo, “si pasaba

---

<sup>633</sup> Martín Salazar, *Los Sanatorios Marítimos*, 267.

<sup>634</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 13.

<sup>635</sup> *Ibíd.*

<sup>636</sup> María Luisa Navarro Margati, “Las caravanas marítimas escolares”, *Vida Marítima*, núm. 370 (1912): 152.

<sup>637</sup> Navarro, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”: 472.



un Trasatlántico, explican todo lo concerniente a marina mercante, y a ese tenor infinidad de conocimientos”.<sup>638</sup>

Es importante señalar que nunca se utilizó el castigo como medio de reprensión o corrección, porque, como escribe el director, “si en aquel ambiente físico no es posible *estar malo*, en aquel ambiente moral no es posible *serlo*”.<sup>639</sup>

Todo lo anteriormente expuesto no sería posible sin lo que el Dr. Morales juzga como “la admirable labor” llevada a cabo por el *profesorado*, que según parece dio muestras del

más alto mérito y la prueba más relevante de sus condiciones pedagógicas y del celo con que se ha sabido llevar á feliz término obra de tanta responsabilidad y delicadeza (...). Satisfecha puede estar [nuestra Patria] de tener tales maestros y gratitud les debe, pues en todo se ha visto claramente, y han podido observarlo cuantos han visitado el Sanatorio, el benéfico y rápido influjo de su acción educadora, lo mismo en pormenores, que a muchos podían parecer, sin serlo, insignificantes, que en aquellas otras cosas que todo el mundo estima de mayor importancia.<sup>640</sup>

El Reglamento de los Sanatorios de Oza y Pedrosa<sup>641</sup> establecía que, así como las cuestiones médicas e higiénicas de los colonos quedarían al cargo de todo el personal facultativo<sup>642</sup>, para atender a las cuestiones pedagógicas del contingente de niños que habrían de pasar por estos establecimientos debería haber en cada Sanatorio los maestros<sup>643</sup> necesarios, tanto de sección -al menos uno por cada veinticinco colonos-

---

<sup>638</sup> Alonso de Velasco, *Colonias escolares y sanatorios*, 22. Morales Rillo (1911) incluye una fotografía, en cuyo pie podemos leer “Una lección ocasional” (*Memoria del director del Sanatorio*, 16-17). Este testimonio gráfico complementa lo expresado por Alonso Velasco puesto que gracias a él podemos contemplar a una maestra rodeada de sus alumnas, ¿explicando? y contemplando todos juntos un gran barco navegando por la bahía de Santander. Esta misma fotografía también ilustra el artículo publicado por Navarro, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”: 473.

<sup>639</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 15.

<sup>640</sup> *Ibíd.*

<sup>641</sup> Inspección General de Sanidad Exterior. Reglamento de los Sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 188, de 7 de julio de 1910), pp. 194-195.

<sup>642</sup> El art. 10 dice que el personal facultativo está compuesto por el médico-director, maestro-subdirector, maestros y maestras de sección, auxiliares aspirantes y enfermeras (*Ibíd.*).

<sup>643</sup> Uno de ellos desempeñará el cargo de Maestro-subdirector, que además de ocuparse de todo lo relativo a la educación y enseñanza de los niños, también sustituirá al Director en todas sus funciones

como auxiliares aspirantes -los que el director considerase necesarios-. Unos y otros serían nombrados por el Ministerio de la Gobernación -siguiendo la propuesta de la Inspección General de Sanidad exterior-, y deberían residir en los sanatorios -junto con otros empleados de este-, consiguiendo de este modo *hacer vida familiar* con los colonos, característica representativa de las colonias escolares promovidas por la ILE (Del Pozo Andrés, 2015).

Y así fue, pues desde que tomaron contacto con los colonos por primera vez, hicieron vida común con ellos las veinticuatro horas del día, formando todos

una familia grande, en la cual éstos [los maestros] son los padres cariñosos é inteligentes que los acompañan y dirigen en todos sus actos, aun en los más insignificantes, compartiendo con ellos su vida, comiendo en la misma mesa, durmiendo en las mismas salas, alternando en sus juegos y deportes, dirigiendo su tocado personal, y, hasta aseando, como hicieran con sus propios hijos á aquellos que por su poca edad no pueden hacerlo por sí mismos. Y todo ello acompañado de un sello de distinción propio de personas educadas, que los niños van adoptando, en un principio sólo en la forma, y más tarde, en su interior, modificando favorablemente su carácter.<sup>644</sup>

De este testimonio parece desprenderse lo que Alonso de Velasco califica de educación permanente al referirse a la labor pedagógica desarrollada por los maestros en Pedrosa, aunque con un significado diferente al concepto actual: “Duermen en el mismo dormitorio, se lavan al mismo tiempo, comen con ellos, es decir, la educación permanente”.<sup>645</sup>

Por otra parte, hay que señalar que todas las actividades que formaban parte del plan educativo -salvo las prácticas religiosas, impartidas por el Deán de la Catedral de Santander<sup>646</sup>- se realizaron siempre bajo la intervención y supervisión directa de los

---

de gobierno y se ocupará de la administración del Sanatorio siempre y cuando no hubiese quien desempeñase ese cargo (art. 14) (Ibíd.).

<sup>644</sup> Navarro, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”: 472.

<sup>645</sup> Alonso de Velasco, *Colonias escolares y sanatorios*, 22. La denominación *educación permanente* fue aceptada por la UNESCO en 1965 con un significado no muy lejano al que se le da en la actualidad cuando se hace referencia a la educación que se realiza durante toda la vida del individuo con la finalidad de completar su formación inicial o como desarrollo de la persona (Enciclopedia Galega Universal, 2002, s.v. “educación permanente”).

<sup>646</sup> El art. 12 del Reglamento de los Sanatorios marítimos de Oza (Coruña) y Pedrosa (Santander) (*Gaceta de Madrid* núm. 188, de 7 de julio de 1910, p. 195) establecía que a propuesta del director del

maestros, cuyo objetivo era “vigila[r] y educa[r], (...) cuida[r] y enseña[r]”<sup>647</sup>. De este modo, no sólo se encargaron de los colonos desde el punto de vista educativo, sino que también contribuyeron con su vigilancia al logro de los fines médicos.

No nos resulta extraño leer en la Memoria que al despedirse de este ambiente impregnado de cordialidad, amor, confianza y respeto mutuo que se estableció entre todos durante el tiempo de convivencia, se produjesen escenas cargadas de emoción y llanto. Y es que, a juicio del director,

la vida en pleno campo, tan lleno de frondas y agradables pasajes como Pedrosa, y en pleno campo las clases y los juegos; el ambiente de libertad en que, en medio también de la mayor vigilancia, vivieron los niños y el intenso matiz de alegría difundido desde el primer momento en el Sanatorio, establecieron corrientes tan cordiales de simpatía entre profesores y alumnos que difícilmente se borrará de la memoria de unos y otros el tiempo que allí convivieron.<sup>648</sup>

Finalmente, queremos dejar constancia de los resultados obtenidos por los maestros con los niños, una vez finalizada la temporada. Si la labor médica conseguida en Pedrosa fue excelente a juzgar por los resultados físicos alcanzados por los colonos que las distintas Corporaciones seleccionaron para enviar a Pedrosa -muy interesantes y fáciles de apreciar gracias a la exposición detallada que se refleja en los cuadros que acompañan a la *Memoria* elaborada por el Director, donde podemos distinguir aspectos como el promedio del aumento de peso o de talla<sup>649</sup>-, los

---

establecimiento, y nombrado por el Ministro de la Gobernación, un sacerdote de la localidad celebraría la misa los días de precepto y daría enseñanza religiosa a los colonos en los días y horas que el Director le señalase, siempre y cuando las autoridades eclesiásticas lo autorizasen. El puesto de Capellán recayó en D. Manuel Gómez Adanza, quien debería decir “la misa todos los días festivos á las nueve de la mañana á los niños y personal, explicando algunas veces desde el altar, la festividad del día, en pláticas brevísimas. En ciertos domingos confesión y comunión á quienes las deseaban. A continuación de la misa de los domingos, y además los jueves, tuvieron lugar las enseñanzas de Religión y Moral, que versaron sobre la existencia de Dios, sus perfecciones, la religión, el Culto, la Doctrina cristiana, los Mandamientos y el Credo” (Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 15).

<sup>647</sup> *Ibíd.* Redundando en esta idea, Alonso de Velasco (1912) dice que “ellos [los maestros] se encargan de todo, ellos lo hacen todo” (p. 22)

<sup>648</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 14.

<sup>649</sup> El Dr. Morales destaca la importancia de la consecución de estos logros gracias a factores como el movimiento o la alimentación, aunque también confiesa que “honradamente hablando no puede curarse un tuberculoso, pretuberculoso o escrofuloso en tan corta temporada. Hemos obtenido notable

*resultados pedagógicos* también fueron buenos aunque no se detallan o relacionan con tanta precisión como los médicos porque no son tan fácilmente cuantificables. Y, según parece, ya empezaron a notar que “a los pocos días de estancia en Pedrosa, el lenguaje, las actitudes y modales de los niños venidos de tan diversas procedencias habían comenzado á modificarse, y era, por ejemplo, una delicia comer con ellos á la mesa y una profunda satisfacción el recordar entonces el estado tan diferente en que habían llegado”.<sup>650</sup>

Sin embargo, tras un promedio de cincuenta días de estancia, las nueve colonias de niños y cinco de niñas variarían notablemente su estado de retraso intelectual inicial, mostrando los siguientes resultados pedagógicos:

Población	N	E	A	B	MB	S	MS	Ex	SD	Total
Niños	0	19	5	32	1	17	1	2	4	81
Niñas	1	9	1	17	1	7	0	0	2	38
Totales	1	28	6	49	2	24	1	2	6	119

Tabla 1. Evolución pedagógica de niños y niñas después de 50 días de estancia.

(Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las hojas antropométricas y médicas incluidas en Morales Rillo, 1911, pp. 22-35)<sup>651</sup>

De la lectura de estos datos podríamos extraer varias conclusiones, aunque no vamos a entrar a enumerarlas y/o valorarlas porque creemos que los números hablan por sí solos. Pero sí nos gustaría añadir dos ideas del Dr. Morales que pueden ayudarnos a que estos datos se traduzcan en algo más tangible:

En primer lugar, y en alusión a los diarios de los colonos, “la pobreza de contenido (...) en los comienzos de la temporada contrasta con la fácil redacción y relativa

---

modificación en aquellos organismos débiles, y especialmente en aquellos niños que venían con manifestaciones escrofulosas oculares” (Ibíd., 6).

<sup>650</sup> Ibíd., 15-16

<sup>651</sup> En la nota 599 hacíamos alusión a que sólo se recogen en la Memoria los datos médicos de 117 de los 119 colonos que aparecen registrados en las Hojas antropométricas y médicas. Con respecto a los resultados pedagógicos, hay que decir que la cifra asciende a 113 pues nos encontramos con que 6 colonos no tienen registrado ningún dato, debido, en la mayoría de los casos, a que alguna dolencia les obligó a permanecer al margen de cualquier trabajo intelectual.

Leyenda: N= Nulo; E= Escasos; A= Aceptables; B= Buenos; M B= Muy Buenos; S= Satisfactorios; M S= Muy Satisfactorios; E= Excelentes; S D= Sin Datos.

abundancia de ideas que se observan en los trabajos hechos en las proximidades de la clausura”.<sup>652</sup>

En segundo lugar, queremos hacer referencia a lo que en la actualidad denominamos valores estéticos y actitudinales, porque la evolución de los colonos también se vio reflejada en su aspecto:

Aquellas fisonomías cerradas de las expediciones que [fueron] llegando [desde] la apertura; aquellas caras tímidas é inexpresivas [nada más llegar], pronto adquirieron, merced á semejante medio, la animación y la vivacidad que tanto llamaba la atención de los visitantes. Y el medio, más que la represión, hizo muchachos dóciles y comedidos de los más turbulentos, afinó las maneras y corrigió defectos que de otro modo tienen difícil corrección.<sup>653</sup>

Las apreciaciones del Dr. Morales pueden completarse con el testimonio de María Luisa -una de las maestras contratadas-, que sirve para ejemplificar, una vez más, la metamorfosis sufrida por los colonos:

Aquellos espíritus tristes y reflexivos, aquellos niños ensimismados que se representaban al profesor tan distanciado de ellos, aquellas criaturas temerosas del palo y del castigo, se han convertido dentro de este ambiente sano, en seres juguetones y expansivos con sus compañeros y encargados y atentos, y correctos en todos sus actos.

Prestan mayor atención en las clases; aprenden a *escuchar* y a *mirar* las cosas; comen sin glotonería, seguros ya de que el alimento no ha de faltarles; en sus juegos son generosos; disminuyen hasta desaparecer, la pendencia y la grosería propia de niños ineducados, y organizan seriamente sus juegos de pelota en el frontón del Sanatorio, o sus juegos de tenis, o cantan reunidos al atardecer canciones populares o piezas clásicas con entusiasmo y gusto, aficionándose á la buena música. Y todo esto con naturalidad, como pudieran hacerlo los hijos de familia en sus casas.<sup>654</sup>

A la vista de todo lo anterior, podemos concluir que los resultados pedagógicos fueron bastante aceptables -al menos en el primer año de funcionamiento del Sanatorio-, teniendo en cuenta la buena evolución pedagógica de casi la mitad de los colonos, el carácter pionero de este establecimiento, la dedicación, el buen hacer y el esfuerzo que demostraron los maestros que prestaron sus servicios en él, “con vocación é interés por la obra, en primer término, con prudencia y tacto, con perfecto

---

<sup>652</sup> Morales Rillo, Memoria del director del Sanatorio, 14.

<sup>653</sup> *Ibíd.*

<sup>654</sup> Navarro, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”: 473.

cumplimiento del deber (...); pero también con esfuerzo, con vigilancia, con olvido de sí mismo, con abnegación, con sacrificio; que de todo ello ha dado la más alta prueba el profesorado de Pedrosa”.<sup>655</sup>

Todos estos elogios van encaminados a un único fin con el que el director finaliza su exposición en la memoria del primer año de funcionamiento de Pedrosa: la petición a las autoridades competentes para que continúen los mismos maestros en años sucesivos y de este modo ayudar a consolidar la obra educadora que se realiza en este Sanatorio. En el caso de María Luisa, parece que la petición fue atendida pues volvió a Pedrosa dos temporadas. No sabemos lo que ocurrió con el resto de maestros, debido a la falta de localización -¿o publicación?- de Memorias de este sanatorio.

María Luisa fue contratada en el verano de 1910 por el Ministerio de la Gobernación para encargarse de la enseñanza de las niñas ingresadas. Tiene 25 años y se encuentra ampliando su proceso de formación pedagógica, por lo que tiene poca experiencia profesional, aunque sí inquietudes pedagógicas y, seguramente, está comenzando a ser consciente del impulso que había que dar al proceso de modernización y renovación pedagógica necesario para el cambio y la mejora de la realidad educativa española. Un proceso al cual pudo contribuir cuando se le presentó la oportunidad de la mano de esta experiencia pionera en España y que a su juicio “llegará a ser en breve un establecimiento modelo, tanto por sus condiciones naturales (...), como también por su doble aspecto de Sanatorio montado al estilo de los más notables de Europa (...), encaminados todos a obtener la disminución de la mortalidad infantil y de escuela al aire libre”.<sup>656</sup>

Para desempeñar su puesto la avalaban su título de maestra de 1ª enseñanza superior, un certificado para ejercer la enseñanza de sordomudos y ciegos<sup>657</sup> en

---

<sup>655</sup> Morales Rillo, *Memoria del director del Sanatorio*, 16. Un año más tarde, Alonso de Velasco (*Colonias escolares y sanatorios*, 22) también elogia la labor de los maestros -de manera colectiva, sin destacar ninguno en particular- que desde la inauguración del Sanatorio se han venido encargando de la educación de los niños y niñas ingresados.

<sup>656</sup> Navarro, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”: 473.

<sup>657</sup> En esta fecha, no existía un título específico para poder ejercer como maestro de sordomudos o de ciegos sino que, una vez conseguido el título de maestro de enseñanza primaria, bastaba con realizar el curso de Métodos y procedimientos educativos especiales aplicables a los sordomudos y a los ciegos

establecimientos de este tipo y sus estudios como alumna de primer año de la recién inaugurada ESM -sección de Letras-, una buena carta de presentación en aquella época pues, como señala Molero Pintado (1989), la Escuela era “una proyección del pensamiento de la ILE” (p. 29), que se convirtió en

un centro de formación de funcionarios de élite –dentro del nivel primario de enseñanza-, previamente seleccionados, con *numeros clausus* de entrada, salida profesional asegurada y, en consecuencia, unos alumnos altamente motivados que llegaban allí ya con el título de Maestro o Licenciado y en muchos casos con cierta experiencia profesional en el magisterio primario (Viñao Frago, 1989, p. 143).

No tenemos la certeza de cómo entró María Luisa en relación con el Sanatorio. Situándonos en un plano meramente conjetural, aunque con datos y argumentos fiables, podemos aventurar dos posibles conexiones: la primera, podría ser su vinculación más o menos directa con la ILE gracias a su formación académica. La segunda, nos lleva a detenernos en los sordomudos de ambos sexos que van a acudir a Pedrosa desde finales de septiembre de 1911, procedentes del CN de S y C y de las dos escuelas municipales madrileñas (Rodríguez Pérez, 2016). Su estancia fue subvencionada por el Patronato Nacional e Sordomudos, Ciegos y Anormales<sup>658</sup>, como años más tarde apuntó un profesor del CN de S y C al afirmar que durante los últimos veranos habían acudido a Oza y Pedrosa sordomudos y ciegos madrileños.<sup>659</sup>

---

-desde que se implantara por R.O. 25 de marzo de 1857 tuvo diferentes denominaciones aunque todas vienen a redundar en la misma idea-, cuyo certificado era requisito imprescindible para ingresar en el Cuerpo docente del Colegio Nacional (Art. 13 del R. D. de 17 de octubre de 1902, aprobando el reglamento para el régimen y gobierno del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 294, 21 de octubre de 1902, p. 260). María Luisa Navarro realizó estos estudios en el curso de 1908-1909, con la calificación de sobresaliente (Miguel Granell y Forcadell, *Discurso leído en la solemne distribución de premios a los alumnos que los obtuvieron en el curso de 1908 a 1909* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1909), 21).

<sup>658</sup> Órgano de carácter consultivo y ejecutivo que desde su creación en enero de 1910 se va a encargar “de informar al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en todo lo referente á la protección higiénica, pedagógica y social de las personas privadas de la vista o el funcionamiento normal de sus facultades mentales” (Osorio Gullón, 1974a, p. 105).

<sup>659</sup> Mariano Nuviala Falcón, *Lo que es y lo que debe ser el Colegio Nacional de Ciegos* (Madrid: Est. Tip. de Fortanet, 1914). Observando las hojas antropométricas y médicas que incluye Morales Rillo (*Memoria del director del Sanatorio*, 22-35), comprobamos que a él acuden niños que presentan distintas afecciones oculares y auditivas, aunque no se hace alusión explícita a que sean sordomudos

Inaugurados Oza y Pedrosa, Álvaro López Núñez se manifestaba a favor de la candidatura de los sordomudos para ocupar plazas en establecimientos de este tipo y poder recibir de este modo una asistencia profiláctica adecuada que les permita no seguir engrosando las estadísticas de tuberculosos existentes en España. Según su experta opinión,

gran parte de los casos de sordera congénita provienen de afecciones meníngeas de carácter tuberculoso, o de otras causas degenerativas que convierten a los *sordomudos* en *sujetos pretuberculosos* (...). La mayoría (...) son por tal razón enfermizos (...) son ordinariamente criaturas depauperadas por el ambiente urbano y el medio social (...). Su alimentación suele ser insuficiente, como lo es también el cuidado higiénico con que se evitan o eliminan muchos elementos de infección, porque (...) la higiene es frecuentemente incompatible con la pobreza.

Para los niños sordomudos, en general, existe además otra causa de predisposición tuberculosa, y es el procedimiento de enseñanza que, por deficiencias de organización escolar, cuando no por ignorancia o pereza, suele emplearse con ellos. Me refiero a la Mímica, en sus modalidades de alfabeto manual y signos llamados metódicos, con que se pretende suplir la falta de palabra oral en las personas privadas del oído. (...) Pues bien: la enseñanza oral que crea y asegura en los niños sordos la necesidad de hablar oralmente, es un ejercicio saludabilísimo de gimnasia respiratoria; mientras el mutismo mantiene en constante inercia el aparato de la fonación y predispone á gravísimas complicaciones pulmonares, glossofaríngeas y adenoideas.<sup>660</sup>

En torno a la ILE y los sordomudos, nos surgen algunos nombres propios que se relacionan directamente con Pedrosa y que nos llevan a preguntarnos si pudieron

---

o ciegos. El Dr. Morales no cita en su redacción a esta clase de niños aunque sí utiliza unas cuantas veces el término *niño anormal* que en el lenguaje de la época englobaba, como veremos en el siguiente apartado de este capítulo, a sordomudos y ciegos, pues se consideraba que padecían una anormalidad fisiológica. El director de Oza también utiliza en la redacción de su Memoria el término niño anormal cuando alude al grado de retraso intelectual y moral de los colonos, calificando a “algunos de ellos [como] mentalmente anormales y dignos de ser sometidos á especial régimen educativo” (Rubio Marco, *Memoria del director*, 6).

<sup>660</sup> Álvaro López Núñez, *El mundo silencio. Ensayos para la vulgarización de los problemas de la sordomudez* (Madrid: Imp. Hispano-Alemana, 1914), 38-40. En las fechas en las que nos situamos, el Sr. López Núñez era una persona destacada dentro del campo de la educación de sordomudos, no sólo por los cargos que ocupaba -Presidente de la Asociación de Sordomudos de Madrid, secretario y más tarde vicepresidente del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales- sino también por las obras publicadas, lo que le supuso su nombramiento como representante del Gobierno español en Congresos Internacionales de esta especialidad (Marín Eced, 1991, pp. 172-173).



haber influido o incluso recomendado a María Luisa para ocupar una plaza de maestra en el Sanatorio.

La única evidencia clara que tenemos a la hora de responder afirmativamente a esta pregunta nos lleva a Manuel B. Cossío, insigne institucionista, además de figura clave en el apoyo prestado a diversas instituciones educativas, así como también en el proceso de renovación en la España contemporánea por su intervención en los distintos procesos de reforma de nuestro sistema educativo en distintos momentos políticos (Otero Urtaza, 1994a)<sup>661</sup>. Además de director del Museo Pedagógico Nacional, ocupó cargos relevantes en diferentes instituciones educativas; una de ellas, el recién constituido Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (ver nota 120), siendo elegido por el gobierno como uno de los ocho vocales de libre designación.<sup>662</sup>

---

<sup>661</sup> De la trascendencia de la figura del Sr. Cossío y de algunos de sus logros deja constancia Lorenzo Luzuriaga cuando se refiere a él como “el inspirador de todas las reformas eficientes que se han realizado en la educación de España hasta 1936 (...). A él se debe, más o menos directamente, la mejora de las enseñanzas primaria y secundaria en sus objetivos y sus métodos; la elevación económica y cultural del magisterio y el profesorado; la dirección e inspección técnica de la instrucción pública; la creación de instituciones educativas complementarias, como las colonias, las exposiciones y las excursiones escolares; la organización de cursos de perfeccionamiento para el personal docente; la publicación e inspiración de los primeros estudios sobre la enseñanza en España y en el extranjero; las mejores reformas de los planes de estudio, etc. Con independencia de estas y otras mejoras concretas, su gestión en el Museo Pedagógico ha sido trascendental para la enseñanza española a través de los maestros y profesores más distinguidos que acudían a él en busca de orientación. Su pequeño cuarto en el Museo ha sido, en efecto, el lugar donde iban en busca de ayuda y consejo no sólo aquéllos, sino también los diputados, directores generales y ministros que querían hacer algo serio en materia de enseñanza” (Luzuriaga, 2002, p. 190).

<sup>662</sup> Según el ministro A. Barroso Castillo, “como la obra que se intenta es á la vez pedagógica, médica y social, han de ser llamados á ella los maestros de las enseñanzas á que la misma se contrae, los especialistas de los estudios médico-higiénicos que con tales afecciones se relacionan y los sociólogos y filántropos que en el campo de la organización social vienen buscando solución al problema económico y moral de los individuos á que se refiere la institución que proyectamos.

Y como se trata de una obra nacional, ajena á todo espíritu de tendencia ó bandería, ha pensado el Ministro que suscribe que sean las mismas Corporaciones científicas y sociales, ya acreditadas en el concepto público, las que designen los individuos que han de representarlas en el Patronato, reservándose solamente el Gobierno la facultad de nombrar un corto número de Vocales, elegidos entre las personas de alta mentalidad que, por su notoria sabiduría en estas difíciles materias, sean

Según manifiesta Otero Urtaza (1994b), parece que “hay datos que indican una intervención decisiva en la orientación de los Sanatorios de Oza (A Coruña) y Pedrosa (Santander) (...) que se organizaron como “escuelas al aire libre”. *Cossío se ocupó personalmente*, al igual que lo había hecho con la Colonia del Museo, *de elegir a los maestros que participaron en las primeras experiencias*. (p. 293. La cursiva es nuestra).<sup>663</sup>

Entre estos maestros, estaba María Luisa, tal y como acreditan los nombramientos<sup>664</sup> y los testimonios gráficos localizados (ver Anexo XXIV). No estamos en condiciones de asegurar que el Sr. Cossío y la Srta. Navarro se conociesen o tuviesen una relación de amistad -ésta llegaría con el transcurrir de los años, además de coincidir y compartir proyectos profesionales- como para afirmar que él la *recomendase* para el cargo.

Creemos que si el Sr. Cossío la eligió para participar en Pedrosa pudiera ser por su formación pedagógica hasta ese momento y/o también por la sugerencia hecha por su amigo y discípulo Lorenzo Luzuriaga Medina -alumno y maestro de la ILE (Barreiro Rodríguez, 1989)-, además de compañero de María Luisa y *algo más* que en lo personal se estaba comenzando a fraguar en las aulas de la ESM<sup>665</sup>, en unos años

---

dignas de representar al Poder central en el proyectado organismo protector” (Exposición al R.D. 22 de enero de 1910, estableciendo el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. En Osorio Gullón, 1974, p. 105).

<sup>663</sup> Otero Urtaza cita como fuente un documento de Ángel Llorca a Cossío con fecha 13 de noviembre de 1911 que se encuentra en la Biblioteca de la Academia de la Historia. Hay que recordar que Ángel Llorca García fue profesor y subdirector del Sanatorio de Oza en 1910 (“El Sanatorio de Oza”, *La Voz de Galicia*, 1 de agosto de 1910). La idea de que la ILE esté detrás de la designación del personal docente para Oza y Pedrosa también aparece recogida en “El Sanatorio-Escuela marítimo de Oza. Iniciativa del Fernández-Latorre”, 1910, (en Sánchez García, 2007, p. 39).

<sup>664</sup> FO-M: carpeta 5.

<sup>665</sup> El propio Lorenzo Luzuriaga en unas notas biográficas alude a este momento de su vida: “En Madrid estudié la carrera de maestro (...) desde 1905 a 1908 (...) el director D. Agustín Sardá, amigo de la Institución, quien me puso en contacto con el Museo Pedagógico para mis lecturas que eran muy numerosas y a través de ellas con el Sr. Cossío. Este fue mi encuentro definitivo para mi vida; mediante él me puse en contacto con la Institución donde llegué a ser alumno y maestro a la vez en 1908-1912. Simultáneamente fui a las clases de la Universidad de D. Francisco, de Simarro y del Sr. Cossío, adquiriendo así una cierta cultura universitaria, de la que yo carecía.

de formación que serán decisivos para trazar los perfiles intelectuales, ideologías políticas, formación científica y el talante humano de ambos.

Entre otros nombres propios que pudieran servir para relacionar a María Luisa con Pedrosa hay que mencionar al Dr. Eloy Bejarano Sánchez, Inspector General de Sanidad Interior -organismo perteneciente al ministerio de Gobernación, a su vez, directamente relacionado con la creación de los sanatorios marítimos nacionales- entre 1903 y 1910.

El Dr. Bejarano ocupaba diversos cargos administrativos, entre los que destacamos -para el tema que nos ocupa- el de consejero de Instrucción Pública y Comisario regio del CN de S y C (Rico Avello, 1969)<sup>666</sup> en la fecha en la que María Luisa fue nombrada maestra. Desde su cargo de Comisario regio convocó a todos cuantos se dedicaban o tenían interés por la enseñanza de sordomudos y de ciegos y presidió la Primera Asamblea Nacional para el mejoramiento de la suerte de los sordomudos y de los ciegos. Dicha reunión se celebró en Madrid en diciembre de 1906, dedicándose algunas ponencias del tema IV de la sección mixta al tratamiento médico e higiénico de los sordomudos colegiados<sup>667</sup>: expertos en la materia expusieron medidas higiénicas urgentes a adoptar en colegios, asilos y talleres y de este modo cumplir y reunir los requisitos que los higienistas reclamaban -buena alimentación, ejercicios al aire libre, aireación de clases, dormitorios y todo tipo de locales...-. Sólo de este modo,

---

En 1909 ingreso en la Escuela Superior del Magisterio, por oposición (...) Sección (letras) allí estudio con Ortega y otros durante tres años, y lo que es más importante, allí conozco a Maruja (...)” (CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/M5025/409-412).

<sup>666</sup> Este cargo fue creado por R.D. 25 de mayo de 1900, suprimiendo la Junta de dirección y gobierno del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, encargando este servicio a un Comisario Regio (Osorio Gullón, 1974a, p. 67). Venía a sustituir a la Junta de dirección y gobierno encargada de administrar el Colegio Nacional que fue constituida mediante R.O. 29 de enero de 1886, reorganizando el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos (Ibíd., pp. 65-66). El art. 4º del Reglamento para el régimen y gobierno del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid (R.D. 17 de octubre de 1902, en *Ibíd.*, 1974, p. 85) recoge que dicho cargo recaía en un consejero de Instrucción Pública, encargado de la dirección y gobierno del citado establecimiento -de forma honorífica y gratuita-, en representación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de quien dependía el Colegio.

<sup>667</sup> Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Primera Asamblea Nacional para el mejoramiento de la suerte de los sordomudos y de los ciegos* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1908), 398-412.

según los expertos, podremos estar en condiciones de hacer descender la estadística de los sordomudos españoles puesto que, según se afirma, en la mayoría de los casos la sordomudez es adquirida y no congénita.

En dicha Asamblea fue nombrado presidente de honor Juan de la Cierva y Peñafiel en calidad de ex ministro de Instrucción Pública<sup>668</sup>. En pocos meses sería nombrado ministro de Gobernación y desde allí daría el impulso definitivo para la creación de los Sanatorios Marítimos Nacionales de Oza y Pedrosa, como ya hemos señalado con anterioridad.

No podemos olvidarnos de Mariano Nuviala Falcón, profesor de ciegos en el Colegio Nacional de Madrid, institución educativa a la que María Luisa se vinculó laboralmente, como tendremos ocasión de ver.

Según atestigua Rubio Marco (1912)<sup>669</sup>, el Sr. Nuviala fue subdirector de Pedrosa en 1910. Precisamente, en las mismas fechas se manifestaba partidario de las

colonias escolares, universales ó mixtas, dirigidas por Profesores del Colegio [Nacional]. [Porque] los efectos maravillosos que han producido en nuestro país con niños normales, inducen á suponer un éxito completo en las que se realicen con alumnos sordomudos y ciegos de ambos sexos (...). Medios para hacer un ensayo no faltarán seguramente, pues aparte de que los alumnos referidos no gastarán otras cantidades extraordinarias que las de los viajes, el Estado ayuda con subvenciones esta hermosa y bienhechora Institución de la que nos declaramos abiertamente partidarios convencidos (...) de su grandísima eficacia educadora.<sup>670</sup>

Al año siguiente dejaría su cargo en Pedrosa para desempeñarlo en Oza, siendo muy elogiado su trabajo por el director de este último establecimiento; trabajo que durante el curso 1912-13 se vio interrumpido al ser becado por la JAE para estudiar “organización de los colegios e instituciones protectoras de ciegos”, interesándose

---

<sup>668</sup> *Ibíd.*, 19. Sobre Juan de la Cierva Peñafiel en Instrucción Pública puede verse Utande Igualada, 2001, p. 66.

<sup>669</sup> Rubio Marco, *Memoria del director*, 15.

<sup>670</sup> Rafaela R. Placer y Mariano Nuviala Falcón, Enseñanza graduada. Informe que a la Excm. Comisaría regia presentan Rafaela R. Placer y Mariano Nuviala Falcón, Profesores numerarios de las Enseñanza generales de Ciegos del referido Colegio de Madrid, julio de 1910 (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1911), 12.

especialmente por el funcionamiento de los Sanatorios Marítimos, dado el cargo que ocupaba en España (Marín Eced, 1991, pp. 251-252).<sup>671</sup>

Al margen de todas estas conjeturas o suposiciones, la realidad sitúa a María Luisa como maestra en Pedrosa las temporadas estivales de 1910, 1911 y 1912. En concreto, su nombramiento como “maestra para la clase de niños de este Sanatorio” se produce por primera vez el 1 de agosto de 1910, cesando el 31 de octubre<sup>672</sup>, coincidiendo con la finalización de la temporada, lo que le permite retomar sus estudios de segundo año en la Escuela Superior madrileña.

“El celo é inteligencia con que en todo momento desempeñó su cometido” -según el testimonio del Dr. Morales, director del Sanatorio-<sup>673</sup>, debieron ser un buen acicate para que en las dos temporadas siguientes María Luisa repitiera en su cargo. Sus “excelentes dotes no solo para la educación, sino también la asistencia curativa de los niños encomendados á su cargo” de alguna forma respaldaron su elección como maestra en estos primeros años de funcionamiento de este establecimiento, recayendo también en ella -como en el resto de los compañeros maestros- la función de *formadora* de futuros maestros destinados a estos establecimientos, tal y como se desprende de las palabras finales que el Dr. Morales dirige a las autoridades competentes en su Memoria:

Para consolidarla firmemente [la obra de Pedrosa] nada estima el que suscribe más necesario que la continuación al frente de ella de los mismos maestros, y esta sería la conclusión más esencial de la presente Memoria. Dicha continuación, por desgracia, no será indefinida, por lo cual importa sobre todo asegurar la continuidad del noble espíritu educador en que Pedrosa se ha inspirado haciendo que los maestros iniciadores formen allí prácticamente a los que hayan

---

<sup>671</sup> Fruto de esta beca es el trabajo que publicó en 1914. Marín Eced (1989) recoge las instituciones que visitó el Sr. Nuviala, algunas de las cuales coinciden con las visitadas por María Luisa Navarro a posteriori; y, en general, con las visitadas por otros pensionados por la JAE -también vinculados al Colegio Nacional- para estudiar Pedagogía de sordomudos, ciegos y anormales, entre los que podemos mencionar a Jacobo Orellana, Alvaro López Núñez o Miguel Granell Forcadell.

<sup>672</sup> “Certificación expedida por Mariano Morales a María Luisa Navarro y Margati, el 23 de septiembre de 1911” (FO-M: carpeta 5). Una copia de este certificado también se encuentra en su expediente de maestra de 1ª enseñanza (AGUCM).

<sup>673</sup> *Ibíd.*

después de sucederles, (...) [convirtiéndose el Sanatorio en] *escuela práctica para maestros de Sanatorio*.<sup>674</sup>

Lo que sucedió en las temporadas siguientes en Pedrosa, así como el desempeño de tareas profesionales por parte de María Luisa en él, son una incógnita para nosotros Sabemos de su partida hacia el Sanatorio en el verano de 1911, formando parte de la expedición de profesionales que se van a encargar de dirigir la colonia desde el punto de vista educativo<sup>675</sup>. También conocemos los elogios al profesorado en este segundo año, publicados por Monreal y por Dicenta<sup>676</sup> -maestra y concejal del Ayuntamiento de Madrid, respectivamente- con ocasión de visitar Pedrosa ese verano con el deseo de satisfacer la curiosidad ante una institución reconvertida en centro infantil (Del Pozo Andrés, 2015). Las informaciones de ambos confirman que la participación e implicación del elenco de docentes contratados fue trascendental a la hora de desarrollar un trabajo intelectual y moral, utilizando una metodología y una organización educativa -descritas en páginas anteriores- que “en gran parte del mundo civilizado es ya una realidad, y que en España, salvando muy raras excepciones, casi, casi, es quimera”.<sup>677</sup>

Desafortunadamente, no hemos podido localizar otros testimonios, ni escritos ni gráficos, que revelen no sólo el paso de María Luisa por Pedrosa sino, sobre todo, su labor pedagógica. Sólo sabemos que su cese definitivo se producirá el 31 de diciembre de 1912<sup>678</sup>. Con él se cierra una etapa y se abrirá otra: nuevos retos personales - matrimonio con Lorenzo Luzuriaga y el nacimiento de su primer hijo- y profesionales - becada por la JAE y su trabajo en el Colegio Nacional de sordomudos- la apartarán definitivamente de Pedrosa, aunque no de su compromiso social en la protección a la infancia.

### **3.2. El Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid (1912-1936)**

---

<sup>674</sup> Morales Rillo, Memoria del director del Sanatorio, 16-17.

<sup>675</sup> “Noticias e Informaciones”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, núm. 1522 (1911): 1030.

<sup>676</sup> Carmen Monreal, “Visita al Sanatorio de la Pedrosa”, *Suplemento a La Escuela Moderna*, núm. 1534 (1911): 1264; J. Dicenta, “Desde el mar”, *El Liberal*, 4 de septiembre de 1911, 1.

<sup>677</sup> *Ibíd.*

<sup>678</sup> FO-M: carpeta 5.

El estudio de la labor pedagógica que María Luisa desarrolló en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos lo mismo que el análisis de las aportaciones que hace a la educación de la infancia sordomuda, requieren necesariamente algunas apreciaciones de partida.

En primer lugar, y como paso previo, establecemos un marco terminológico en torno a la expresión sordomudo, frecuente en el periodo analizado sin olvidar otros conceptos próximos -como, por ejemplo, el término anormal- que han jugado un papel fundamental a la hora de referirse a la infancia afectada dentro del contexto de la educación especial.

En segundo lugar, es necesario ofrecer una visión panorámica -sin ánimo de exhaustividad<sup>679</sup> para no apartarnos de nuestro objetivo-, que nos ayude a comprender la posición del Colegio Nacional en el contexto educativo español y su trascendencia dada la importancia de las enseñanzas allí impartidas en las que María Luisa estuvo involucrada. Creemos que conocer y comprender la evolución diacrónica de esta institución educativa y sus enseñanzas nos va a permitir situar e interpretar mejor el trabajo que María Luisa desarrolla desde el momento en que entra a formar parte de su plantilla docente (1912) hasta su decisión de solicitar la excedencia (1935), teniendo en cuenta, además, que sus manifestaciones, ya sea a través de intervenciones como miembro claustral o de sus escritos personales<sup>680</sup>, artículos de

---

<sup>679</sup> La aproximación histórica a esta institución educativa ha sido abordada en otros trabajos, entre los que queremos destacar especialmente por su contribución a nuestra investigación a Alcina Madueño, (2014), Gascón Ricao y Storch de Gracia (2004) y Plata Gutiérrez (1951). No podemos dejar de mencionar a Miguel Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de sordomudos desde 1794 a 1932* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos, 1932), Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos. Estado actual de la enseñanza en España* (Madrid: Imp. de Sordomudos y de Ciegos, 1927), así como el laborioso trabajo de recopilación de la legislación española a favor de los sordomudos realizado por Osorio Gullón (1973a, pp. 71-131; 1973b, pp. 75-125; 1974a, pp. 59-117; 1974b, pp. 109-151; 1974c, pp. 123-149; 1974d, pp. 131-151).

<sup>680</sup> Además de la bibliografía citada, para ayudarnos en la reconstrucción del funcionamiento interno y pedagógico del centro contamos con algunos documentos personales de María Luisa que se encuentran depositados en la FO-M (carpeta 5) y los Libros de Actas del Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos (años 1918/19, 1925/29 y 1929/36), localizados en lo que en su momento se denominaba Colegio Público de Educación Especial de Sordos -en la actualidad CEIP El Sol-.

prensa e incluso obras pedagógicas, han contribuido a conformar un corpus bibliográfico representativo de estas enseñanzas durante el primer tercio del siglo XX (Herráiz Gascueña, 1995; Alcina Madueño, 2014; Marín Eced, 1990).

Esta visión panorámica creemos que está justificada porque la educación de los sordomudos en España está ligada inevitablemente a la historia del Colegio Nacional. Sin embargo, queremos destacar que no es una tarea fácil, más bien al contrario, debe entenderse como una labor compleja debido a la cantidad de interrupciones, traslados de edificio, junto a los numerosos intentos de organización y reorganización de la institución -con las consiguientes disposiciones legislativas al ser un centro de carácter nacional y estatal que lo convierten en objeto y sujeto de la política y la acción educativa de las distintas administraciones a lo largo del siglo XIX y primer tercio del XX<sup>681</sup>-, las distintas direcciones de marcado matiz político, etc. La propia María Luisa, a finales de la década de los años 20, opinaba que este establecimiento oficial “arrastra una vida lánguida y deshecha”.<sup>682</sup>

A pesar de todos los problemas y desde sus inicios, el Colegio Nacional, se dedicó de la mano de su profesorado a impartir enseñanza e instrucción a los sordomudos, subsistiendo hasta los primeros momentos de la Guerra Civil. A partir de este momento, el centro permanecerá cerrado unos años, volviéndose a abrir bajo circunstancias sociales y políticas muy distintas.

### 3.2.1. Precisiones Terminológicas

El término *sordomudo* aparece en nuestro léxico por primera vez en 1795 a través de la obra de Lorenzo Hervás y Panduro, titulada *Escuela de Sordomudos o Arte para enseñar a hablar el idioma español*. Hasta esa fecha el vocablo empleado era mudo (Gascón Ricao y Storch de Gracia, 2004, p. 242).

Actualmente, el término sordomudo ha desaparecido de nuestro vocabulario pedagógico. Su uso ha quedado desplazado por sordo, deficiente/discapacitado auditivo o persona con pérdida auditiva, expresiones aceptadas por los organismos internacionales para englobar a personas que presentan una disfunción en un órgano

---

<sup>681</sup> Esta es la tesis defendida en la investigación realizada por Alcina Madueño (2014), aunque el periodo estudiado por este autor abarca más de 200 años.

<sup>682</sup> María L<sup>a</sup> Navarro de Luzuriaga, “Hacia una nueva teoría de la educación de los sordomudos”, *Revista de Pedagogía*, núm. 104 (1930): 343.



sensorial pero que son capaces de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje con una atención educativa específica (Cañizares, 2015). Sin duda, este nuevo planteamiento va en contra de lo que se creyó durante muchos siglos cuando la mudez era atribuible a algún defecto, a alguna anomalía del aparato fonador, llegando incluso a considerarse la utilización del término sordomudo como algo despectivo provocado por planteamientos sobre su incapacidad para aprender, lo que convertía a estas personas en seres retrasados, débiles mentales, etc. (González Moll, 1992, pp. 107-108).

La aceptación actual de los nuevos términos mencionados ha sido posible gracias a que distintos especialistas en el campo de la medicina, la fisiología, la fonética, la psicología, etc. demostraron que no hay mudos sino sordos; es decir, el sordo es mudo porque la pérdida de audición provocada por una lesión o enfermedad le ha impedido adquirir de modo natural el lenguaje oral y alcanzar un desarrollo cognitivo y social (Cañizares, 2015; González Moll, 1992, pp. 32-33).

Sin embargo, en el periodo que estudiamos, el término sordomudo era una expresión habitual, relacionada con los términos mencionados de retrasados o débiles mentales además de otros como inadaptados, idiotas, imbeciles o deficientes mentales, incluidos en numerosas definiciones y clasificaciones de los distintos especialistas europeos o americanos<sup>683</sup> para destacar la falta de desarrollo intelectual provocado por una disfunción congénita o adquirida. Toda esta disparidad de términos que englobaba a los sordomudos formó una red compleja en torno a una expresión ambigua que comenzó a utilizarse en el tránsito del siglo XIX al XX. Nos referimos al término *anormal*, que “comprendía indistintamente cualquier tipo de deficiencia, sensorial (ciegos, sordomudos, etc.) o intelectual (imbeciles, idiotas, débiles mentales, hidrocefálicos, microcefálicos, mongoloides, cretinos, mixoedematosos, epilépticos, etc.) o social (inadaptados, delincuentes, vagos, mendigos, prostitutas, anarquistas, amorales, etc.)” (Herraiz Gascuña, 1995, p. 133).

La obsesión de los especialistas de la anomalía por etiquetar a esta nueva categoría infantil los llevó a utilizar estos y otros criterios diferentes, añadiendo más complejidad al tema al aportar cada uno una clasificación propia -también con

---

<sup>683</sup> Herraiz Gascuña (1995, pp. 32-50) presenta algunas de estas conceptualizaciones y clasificaciones que a su juicio ponen en evidencia la dispersión y confusión en torno a la anomalía y a los criterios que pueden enmarcar al sujeto diferente durante el primer tercio del s. XX.

terminología propia-, combinar varios criterios o plantear subclasificaciones propias a partir de otras, como han recogido Herráiz Gascueña (1995, pp. 33-50) o Del Cura (2011, pp. 335-354). De esta manera,

al igual que había ocurrido con la terminología, los propios autores fueron conscientes de las limitaciones y los problemas que presentaban las sistematizaciones propuestas y a pesar de ello no renunciaron a plantearlas, ni reflexionaron sobre las consecuencias que podía tener para los niños afectados el hecho de ser incluidos en una u otras de estas categorías. Lo que verdaderamente les interesaba y les había empujado a realizar este esfuerzo teórico (...) era el deseo de conseguir establecer un diagnóstico diferencial de la anormalidad. Algo imprescindible para poder seleccionar y segregar (...) a los escolares problemáticos o diferentes (Del Cura, 2011, p. 101).

Ante este panorama tan amplio de la anormalidad -y de los distintos tipos de sujetos que podían ser objeto de una educación especial-, los especialistas en la infancia anormal comenzaron

a escribir sobre una nueva categoría infantil, integrada por niños que presentaban problemas de comportamiento o eran incapaces de adaptarse a los ritmos y las rutinas de la escuela (...) [tratando de] aclarar quiénes eran estos niños, cómo debían interpretarse los problemas que presentaban y qué tipo de respuesta era la más apropiada para resolver algo que empezaba a plantearse como un verdadero problema social (Del Cura, 2011, pp. 18-19).

De este modo, durante las primeras décadas del siglo XX, estudiar la *Pedagogía de Anormales* significaba

prepararse en métodos, organización y recursos de enseñanza de *ciegos y sordomudos*, pero también aprender a tratar pedagógicamente a los *anormales*, para poder medir el grado de anormalidad, para atender de forma *científica* todo tipo de deficiencias mentales en cualquier grado: desde los oligofrénicos profundos a los llamados *débiles mentales*, desde los *mongólicos* a los afásicos, desde los parapléjicos a los que sufrieran cualquier trastorno de personalidad (hiperactividad, abulia, epilepsia, depresión, etc.) (Marín Eced, 2002, pp. 165-166).

El aumento del número de escolares a principios del siglo XX debido a la universalización con el consiguiente acceso a la escuela de clases sociales hasta ese momento no escolarizadas situaron a la escuela en el desempeño de un papel fundamental, contribuyendo a dar visibilidad a una serie de sujetos -anormales escolares o anormales pedagógicos- que tenían dificultades para integrarse en ella por su incapacidad para sacar partido a las enseñanzas recibidas -menor rendimiento- o porque no asumían las normas que regían la vida del aula o del centro. Del Cura (2011) sostiene que “tal como afirmaban los especialistas del momento, el espacio escolar se había convertido en un observatorio del mundo infantil, un lugar en el que

la anormalidad se descubría se caracterizaba y en el que, a menudo, también se intensificaba” (p. 57).

María Luisa utilizó el término anormal en alguno de sus escritos, aunque no debía de estar muy de acuerdo con tanta conceptualización y clasificación -o quizás pensase que el término no se ajustaba a la infancia con la que ella trabajaba y sobre la que investigaba- pues prefería utilizar generalmente el término sordomudo. Sin embargo, en algunas ocasiones, y en la década de los años 20, empleó términos como “pedagogía de anormales”, “anormales de los sentidos” o anormales “privados del oído”<sup>684</sup>, para precisar que aun reconociendo que los sordomudos presentan una limitación intelectual, pueden ser capaces de llevar una vida normal si se utilizan los métodos adecuados por parte de profesionales que tengan una capacitación profesional adecuada. Para ella, el sordomudo es mentalmente normal siempre y cuando las lesiones que le privaron de la audición no hayan afectado a la zona cerebral del habla.<sup>685</sup>

Estamos seguros que las dificultades con las que se encontraba diariamente en su desempeño profesional para las que necesitaba dar respuestas claras y puntuales sirvieron de motivación para acercarse a las corrientes e instituciones educativas europeas, que le proporcionaron ideas en muchos ámbitos, pero sobre todo en el de la Educación Especial<sup>686</sup>, una disciplina nueva que, teniendo en cuenta a Herráiz Gascueña (1995),

---

<sup>684</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización”, *Boletín Escolar*, núm. 14 (1917): 287; M<sup>a</sup> L<sup>a</sup> Navarro de Luzuriaga, “Pedagogía de anormales. La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos”, *El Sol*, 11 de agosto de 1921, La Paraula. Laboratori d’estudis e investigacions”, *El Sol*, 8; documento mecanografiado titulado “Estado actual de la pedagogía de anormales en España” (s.f.), FO-M, carpeta 5); M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “Los métodos para la enseñanza del lenguaje a los sordomudos”, *Revista de Pedagogía*, núm. 59 (1926): 487; María L<sup>a</sup> Navarro de Luzuriaga, “Hacia una nueva teoría de la educación de los sordomudos”, *Revista de Pedagogía*, núm. 104 (1930): 343.

<sup>685</sup> Navarro de Luzuriaga, “Los métodos para la enseñanza del lenguaje a los sordomudos”, 487.

<sup>686</sup> González García (2009, p. 431) sostiene desde una concepción tradicional, que “la Educación Especial correspondía a las pedagogías especiales adaptadas a los niños que mostraban alguna discapacidad o algún hándicap claramente etiquetado, como la ceguera, sordera, las deficiencias físicas o psíquicas, etc.” Una historia del origen de la Educación Especial en España puede verse en Molina García y Gómez Moreno (1992) y Herráiz Gascueña (1995).

Va a ir adquiriendo existencia [en nuestro país] gracias al trasvase de las ideas educativas europeas sobre la Medicina (higiene, fisiología, psiquiatría...), la Psicología (evolutiva, experimental, diagnóstico, psicometría...), la Sociología, el Derecho, la Criminología, etc., pero sin conciencia interdisciplinar y con un elevado índice de dispersión (...). Para delimitar un campo propio, a la vez científico, experimental y técnico, los profesionales de la educación designan a la Educación Especial y su campo de actividad (...) con los epígrafes de Paidología, Paidotecnia, Antropometría, Paidometría, Ergopaidotecnia, Gimnasia Eurrítmica, etc., dirigida a los niños anormales” (p. 22).

María Luisa se interesó por la Pedagogía de Anormales y por los centros públicos y privados donde se desarrolló. Gracias a las pensiones de la JAE (ver apartado 2.3.1), pudo relacionarse con distintos especialistas, algunos de los cuales ya conocía por referencias antes de sus viajes, tal y como hace constar en sus solicitudes. Así, en sus visitas pudo observar y estudiar organización escolar, métodos y formas de enseñanza, psicología infantil o teorías educativas, en unas instituciones que le permitieron adquirir “formación teórico-práctica en cuanto al diagnóstico e intervención en la anormalidad sensorial, física, intelectual y social” (Herraiz Gascueña, 1995, p. 144).

Salir a Europa y apropiarse de ideas innovadoras para poder aplicar a su vida profesional favoreció su inclusión en un grupo de vanguardia (Marín Eced, 1989, p. 294); una treintena de profesionales interesados por la Educación Especial (Cerezo Manrique, 2001, p. 94), que provenían en la mayoría de los casos del ámbito de la Pedagogía<sup>687</sup>: algunos, ejercían la docencia y desarrollaban actividades educativas al servicio de los sordomudos, ciegos y anormales, en un momento en que a partir de la Segunda Guerra Mundial los temas relacionados con la atención de la anormalidad recibió un gran impulso en Europa -como consecuencia del incremento de personas con algún tipo de deficiencia causada por las consecuencias del conflicto bélico (Marín Eced, 1989)-. También en nuestro país el tema de la anormalidad va a ser objeto de atención por las autoridades gracias a la creación en 1910 del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales -hasta la Segunda República fue objeto de distintas

---

<sup>687</sup> Herraiz Gascueña (1995, p. 147) menciona entre estos profesionales a profesores del Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, inspectores de Primera Enseñanza, maestros nacionales, profesorado de la Escuela Superior del Magisterio, profesorado de Escuelas Normales y también médicos e inspectores médicos. Para una información más detallada, puede verse Marín Eced (1990)

denominaciones y reestructuraciones de las tres secciones en las que se dividía, según documenta Del Cura (2011, pp. 169-198)-; un órgano consultivo que se va a encargar de informar al MIP de todo lo referente a la protección higiénica, pedagógica y social de las personas privadas de la palabra, de la vista o del funcionamiento normal de sus facultades mentales.<sup>688</sup>

### **3.2.2. Evolución histórica de los sordomudos y de su Colegio Nacional desde sus orígenes hasta el primer tercio del siglo XX**

Trazar el marco histórico de la atención educativa recibida por esta infancia a través de la única institución pública encargada de la misma requiere dividir este recorrido en tres amplios apartados.<sup>689</sup>

En primer lugar, hay que partir de lo que podemos denominar los antecedentes, tomando como punto de partida las primeras referencias históricas a los sordomudos en las distintas culturas, para llegar a nuestro país y a los primeros educadores que se encargan de su educación de forma privada, y que convierten a España en la cuna de la educación de las personas sordas. En segundo lugar, una mención especial para el siglo XIX: periodo de la institucionalización de la enseñanza a los sordomudos y que, en nuestro país, se va a caracterizar -siguiendo la tónica de otros países y dejando atrás la atención privada de periodos anteriores- por la atención pública por parte de las autoridades de la creación y financiamiento del primer centro educativo -germen del CN de S y C-, además de la primera institución de formación de maestros de la especialidad. Pero, sobre todo, hay que destacar la aprobación de la primera ley educativa en España en la que se encuentran referencias específicas a la educación de esta infancia. Por último, el primer tercio del siglo XX, periodo en el que se sitúa la incorporación y posterior abandono de María Luisa al Colegio Nacional y sus enseñanzas; un periodo en el que con la ayuda de la fisiología, la fonética, la

---

<sup>688</sup> Cerezo Manrique (2011, p. 226) destaca que entre las competencias de este organismo se encontraban la profilaxis, reconocimiento, higiene y patología de las diversas anomalías; la organización, régimen y reforma de las enseñanzas, así como la formación del magisterio especializado; la difusión de los conocimientos sobre la educación especial y en la elaboración de estadísticas de los anormales, así como también las relaciones con otras instituciones similares.

<sup>689</sup> Una periodización más pormenorizada, contrastada además con otros autores que también han aportado sus periodizaciones a la historia de la educación del sordo, se encuentra en la extensa investigación de González Moll, 1992, pp. 49-66.

psicología, la psicopedagogía... y de una metodología concreta -el oralismo- se va a aceptar universalmente la importancia y la necesidad de la educación a los deficientes auditivos, pasando de lo considerado tradicionalmente como imposible hasta constituirse como una labor necesaria y posible de realizar.

Remontándonos a lo que podemos considerar los *antecedentes*, tenemos que decir que, desde un punto de vista histórico, las primeras referencias que tenemos sobre los sordomudos las encontramos en las culturas antiguas. La historia nos relata el trato cruel que recibían al ser considerados como individuos incompletos, imperfectos o anormales, asociales, carentes de inteligencia por la falta de comunicación entre los hablantes -carecer del don de la palabra los convertía en sujetos incapaces para la educación e instrucción y, por tanto, se les negaba toda posibilidad de recibirlas-, además de ser vistos como producto de una maldición o brujería. Herodoto (484-424 a. c.), primer historiador que nos habla de los sordomudos así lo refleja. Por él sabemos que eran considerados seres castigados por los dioses culpándolos de los pecados cometidos por sus antepasados (López Solórzano, 1968), de manera que los condenaban a muerte para agradar a la divinidad.

La llegada del cristianismo intenta poner freno a esta situación, produciéndose además una evolución importante, pasando de una actitud de desprecio y crueldad a una actitud caritativa de respeto por su vida. La idea de la caridad se mantuvo durante la Edad Media, época en la que la Iglesia, si bien por un lado condenaba el infanticidio, por otro lado, incitaba al miedo hacia cualquier individuo o cosa que se saliese de la normalidad -es el caso de los sordomudos-, recuperando la vieja idea de seres hechizados y poseídos por el demonio.

Será en la Edad Media cuando por primera vez se considere su educación y serán maestros españoles los creadores de los primeros métodos de enseñanza. De este modo, nuestro país se convierte desde el siglo XVI en la cuna de la educación de sordomudos gracias a la fundación en el monasterio de San Salvador de Oña (Burgos) de la primera cátedra de sordomudística, a cargo del monje benedictino Fray Pedro Ponce de León (1509-1584)<sup>690</sup>, quien fue capaz de separar sordera y mudez en contra de la creencia anterior de médicos y filósofos, además de confiar en las

---

<sup>690</sup> Miguel Granell y Forcadell (dir.), *Tratado para la educación y la enseñanza del sordomudo y del sordomudociego* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1927), 116-117.

potencialidades de los individuos con sordera. En este sentido, podemos afirmar que fue el “primer *educador y rehabilitador* de personas con sordera que se haya conocido y contrastado en la historia de la humanidad” (López Torrijo, 2005, p. 14)<sup>691</sup> pues no sólo concibió la idea de que era posible desmutizar al sordomudo sino que lo demostró de forma práctica enseñando a hablar y a escribir a varios sordomudos hijos de nobles castellanos, lo que nos lleva a manifestar que en sus orígenes, la educación de sordomudos era individual y sólo tenían acceso a ella los hijos de la nobleza. Este hecho impidió crear una escuela que divulgase un método educativo, así como formar discípulos que contribuyesen a la difusión de esta enseñanza (Cañizares, 2015, p. 13; López Torrijo, 2005, pp. 15-23).

Metodológicamente hablando, Ponce inicia la enseñanza de objetos reales, conceptos, acciones, cualidades... representándolas mediante grabados o dibujos, adquiriendo así el sordo vocabulario por medio de combinaciones de escritura-objeto y objeto-escritura, para pasar luego a la expresión oral, a la lectura con voz que “se asienta sobre la base de la estructura lingüística que ha aportado la escritura [resultando] un proceso complejo en el que, a las desigualdades de la fonación y de la articulación, se suman las de relacionar los signos de la escritura con las denominaciones vocales de cada elemento” (López Torrijo, 2005, p. 28).

El sucesor inmediato de Ponce de León será Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652), gracias a que consiguió enseñar a hablar a un familiar de los primeros alumnos de Ponce, quienes conservaban el material que éste había utilizado con ellos (Cañizares, 2015, p. 45). Ramírez de Carrión utilizó este material y perfeccionará el método creado por el monje benedictino, que será conocido desde entonces como *método oral*, basándose también en la enseñanza de la escritura, la lectura labial y la palabra hablada: “Si el sordomudo no sabe leer, se le hará aprender el alfabeto, y cada letra de éste se repetirá varias veces, hasta que el sordomudo la pronuncie bien; luego, pronunciación de voces de modo objetivo y se hablará seguido para que sepa ordenar las palabras”<sup>692</sup>. Intenta también la rehabilitación auditiva, sin conseguirla,

---

<sup>691</sup> La cursiva es nuestra, para acentuar el objetivo que perseguía Ponce ya que al mismo tiempo que “la oralización de sus alumnos [buscaba] una educación completa, integral, donde cada uno pueda desarrollar sus capacidades y compensar sus limitaciones para llegar al grado máximo de autonomía y maduración personal posible” (López Torrijo, 2005, p. 24).

<sup>692</sup> Granell (dir.), Tratado para la educación y la enseñanza del sordomudo..., 119.

empleando prácticas médicas muy originales para que los alumnos perciban el sonido (rapado de cabeza, friegas con alcohol, etc.).<sup>693</sup>

Si Ponce de León fue el inventor del método oral y Ramírez de Carrión su continuador, Juan Pablo Bonet (1579-1633) será el encargado de difundir esta metodología en su libro *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, publicado en 1620<sup>694</sup>, fruto de sus observaciones sobre el trabajo realizado por Carrión. Esta obra, traducida a varios idiomas, fue el primer tratado pedagógico que se conoce para la desmutización de sordomudos, recogiendo en ella las bases del método oral. A través de su lectura podemos observar las orientaciones pedagógicas que distinguen la obra de Bonet: considera la palabra como elemento clave y, por lo tanto, la articulación, de la que tuvo un conocimiento tan profundo como el que tiene la fonética moderna, y aunque el alumno se exprese de viva voz no emplea la comunicación más que la escritura y la dactilología<sup>695</sup>. Sin descuidar la intuición, recurre al mismo tiempo al uso de la mímica, pero sólo hasta que el sordo alcance el conocimiento de la lengua.

Al contrario que Carrión, no hace uso de la lectura labial<sup>696</sup>. Aun así, en la metodología sordomudística, a Bonet se le debe la noción de los contrastes, la relación entre las ideas y las acciones, la lucha contra el deletreo en la lectura, el arte de enseñar a leer por reducción de los nombres de las letras, las aportaciones al estudio

---

<sup>693</sup> En su libro *Maravillas de la naturaleza* (1629), recoge el nombre de algunos de sus alumnos, que al igual que los de Ponce de León son hijos de nobles castellanos. Concretamente uno de ellos, D. Luis Fernández de Velasco, hermano del condestable de Castilla, será posteriormente alumno de Juan Pablo Bonet.

<sup>694</sup> Transcurridos tres siglos de su publicación, la Librería Francisco Beltrán reeditó esta obra en 1930 con una introducción crítica a cargo de Jacobo Orellana, Lorenzo Gascón y Tomás Navarro Tomás. Esta edición será la que rescate la editorial CEPE en 1992 para una nueva reedición.

<sup>695</sup> También denominada alfabeto manual, la dactilología es una metodología que surge de acoplar el lenguaje escrito a la mímica natural, de manera que con los dedos de la mano se representan las letras del alfabeto que forman las palabras que integran un idioma (González Moll, 1992, pp. 39-40).

<sup>696</sup> Conocida también como labiolectura, la lectura labial es “la habilidad que permite a una persona (receptor), entender el lenguaje por medio de la observación atenta de los movimientos labiales del interlocutor (emisor)” (González Moll, 1992, p. 37), permitiéndole a aquél entender y seguir una conversación y con ello desarrollar relaciones sociales normales.



de la fonética y de la gramática y el primer alfabeto dactilológico (Orellana y Gascón, 1992, pp. 20-22).

En definitiva, Ponce -inventor del método oral-, Ramírez de Carrión -comprometido con la práctica de este- y Bonet -sistematizador de ese método-, fueron las primeras figuras clave en la historia de la pedagogía de sordomudos y sordomudas que se dedicaron a la educación e instrucción selectiva e individualizada de los mismos. Sin embargo, el fallecimiento de Carrión y Bonet supuso para España el abandono durante casi dos siglos de la enseñanza de sordomudos. La publicación de la obra *Escuela Española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español* escrita en 1795 por el jesuita Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809)<sup>697</sup> va a marcar un hito histórico.

En primer lugar, porque va a poner fin a esta situación de abandono, aunque, a decir verdad, esta obra no es más que una síntesis -publicada en dos volúmenes- de las ideas y métodos de sus antecesores. Sin embargo, hay que reconocerle el mérito de hacer resurgir de nuevo los métodos y la enseñanza de los sordomudos, además de ser el elemento de unión necesario para conectar dos épocas históricas fundamentales: los orígenes del método oral (s. XVI) y su desarrollo y evolución posterior (s. XVIII al XX).

En segundo lugar, porque va a marcar el inicio de una época en la que los poderes públicos comienzan a asumir, aunque tímidamente, su responsabilidad de la educación de los sordomudos, y esta responsabilidad va a suponer, en opinión de Osorio Gullón (1973a) o González Moll (1992), el inicio de la institucionalización de estas enseñanzas en nuestro país al inaugurarse en Madrid la primera escuela oficial de sordomudos en agosto de 1795, por decisión de Carlos IV y con el apoyo de su primer ministro Manuel Godoy<sup>698</sup>. Se trata del Colegio Real de Sordomudos de San Fernando, situado en las Escuelas Pías de los Padres Escolapios de Lavapiés -calle

---

<sup>697</sup> Miguel Granell, "El Abate Lorenzo Hervás y Panduro, eminente publicista y eximio profesor de sordomudos y eximio galeno", *Gaceta del Sordomudo*, núm. 11 (1935): 3-5.

<sup>698</sup> Granell (dir.), *Tratado para la educación y la enseñanza del sordomudo...*, 129.

Mesón de Paredes<sup>699</sup>-, estaba dirigida por el religioso José Fernández Navarrete, que enseñaba lectura, escritura, dibujo, lectura labial, pronunciación, además de confesar de viva voz a sus alumnos. Parece que esta escuela tuvo una vida corta ya que fue cerrada poco tiempo después de su inauguración por no poder ser atendida por su director (Negrín Fajardo, 2005, p. 300).

Los resultados conseguidos por el Padre Navarrete en su escuela llamaron la atención de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País -en adelante la Matritense-, que, coincidiendo con el inicio del *siglo XIX*, pide al rey en febrero de 1802 la autorización y las ayudas pertinentes para instalar el Colegio en la Plaza Mayor<sup>700</sup>, bajo la dirección de Antonio José Rouyer.<sup>701</sup>

El rey aprueba el proyecto y deja el Colegio bajo la protección de la Matritense, que elabora en diciembre de 1803 un reglamento para su funcionamiento<sup>702</sup>, el primero que se publica en España sobre enseñanza y organización de un centro de sordomudos. A lo largo de sus doce capítulos se recogen los siguientes aspectos:

- El Colegio estará bajo la dirección y gobierno de la Real Sociedad Económica Matritense, que nombrará una junta para regentarlo, formada por ocho miembros de la Sociedad, además del director (capt. I)

---

<sup>699</sup> En la actualidad se conservan algunos restos restaurados de lo que fue un magnífico edificio, destinado desde la década del 2000 a albergar a la UNED (véase <https://unedmadrid.es/visita-escuelas-pias/>)

<sup>700</sup> Según recoge Miguel Granell (“D. Antonio Josef Rouyer, maestro director de sordomudos”, *Gaceta del Sordomudo*, nº 11 (1936): 4) la apertura de este centro se produce en la Casa del Ayuntamiento conocida como La Panadería, el 27 de marzo de 1802. Para un conocimiento más profundo a la génesis de esta institución son útiles varios trabajos de Negrín Fajardo (1982, 2005, 2009).

<sup>701</sup> Primer director del Colegio de Sordomudos, antiguo maestro en la sede de Lavapiés y socio de la Matritense. Comisionado en 1802, fue enviado a París para estudiar in situ el método que aplicaba Ambrosio Sicard (1742-1822), discípulo de Carlos Miguel L’Epée (1712-1789) -más conocido como el abate L’Epée, fue difusor de la educación de sordomudos en Francia e inventor del “método mímico”, además de fundador de la primera escuela pública en Francia, inaugurada en 1760- (Granell, “D. Antonio Josef Rouyer...”, 3-4; Gascón Ricao, 2004, p. 283).

<sup>702</sup> Reglamento del Real Colegio de sordo-mudos, formado por la Real Sociedad Económica Matritense y aprobado por S.M. Madrid: Imprenta de Pacheco, 1804.

- Los alumnos podían ser: contribuyentes *-internos-*, que pagarán por la enseñanza y manutención, y tendrán ciertos privilegios<sup>703</sup> (capt. VIII); no contribuyentes *-internos-*, cuya manutención corre a cargo del colegio y precisamente por esta condición no podían pasar de seis (capt. X); discípulos agregados *-externos-*, que pagarán por su enseñanza o bien recibirán enseñanza gratuita en los casos de pobreza manifiesta (capt. XI).
- El programa educativo será igual para todos los alumnos: lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, geometría, geografía e historia. Estas materias se ofrecían siguiendo los métodos de L'Épée y Sicard<sup>704</sup> (capt. IV).
- El personal docente del establecimiento estaría formado por el Maestro-director, del que depende la enseñanza y buen gobierno del Colegio, siendo designado por la Junta según informes muy rigurosos de idoneidad y buena conducta (capt. V); y un ayudante, encargado del aseo y asistencia de los alumnos a las clases y ejercicios religiosos. Otra de sus obligaciones sería enseñarles a leer (capt. VI).
- No se prevé inicialmente la educación de las niñas sordomudas. Se reserva para más adelante el tema de su educación, en función de los fondos y circunstancias del centro (capt. XII).

Aunque el Colegio se funda en 1802 y su reglamento entra en vigor en el año 1804, no será hasta el 9 de enero de 1805 cuando con la presencia de Manuel Godoy y de D. Antonio Josef Rouyer y Berthier como director, se inaugure oficialmente el Real Colegio de Sordomudos -base y antecedente de lo que finalmente será el Colegio Nacional-, instalándose en la calle de las Rejas, núm. 2 (Ossorio Gullón, 1973a, p.

---

<sup>703</sup> Los privilegios iban desde tener una ayuda de cámara para el uso y cuidado de la ropa hasta una habitación individual con buena ventilación y aseo, pasando por una buena dieta alimenticia, un buen cuidado y trato en caso de enfermedad y un amplio vestuario (Capt. IX, pp. 21-25). Por su parte, los no contribuyentes no sólo no gozaban de ninguno de estos privilegios, sino que “su comida será más frugal, como que es gratuito y el vestido se reducirá a chaqueta, chaleco y pantalón de paño de Segovia, y una levita, también de paño” (art. 4º, capt. X, p. 27).

<sup>704</sup> Ambrosio Sicard (1742-1822), discípulo y sucesor del abate L'Épée. El abate Sicard fue quien instaló y organizó el Instituto Nacional de Sordomudos de París, que gozaría de una gran reputación y fama mundial hasta bien entrado el siglo XX (Granell, “D. Antonio Josef Rouyer...”, 3-4)

103, nota 71)<sup>705</sup>. Pero nuevamente, su existencia será corta como consecuencia de la invasión francesa de 1808 y de la mala situación económica que atraviesa la Matritense, obligando al traslado de los pocos alumnos que asistían al centro al Hospicio de San Fernando (Gascón Ricao, 2004, pp. 296-298).

Concluida la guerra de la Independencia, y bajo el mandato de Fernando VII, se reabre el establecimiento el 16 de octubre de 1814<sup>706</sup>, continuando su dirección y gobierno bajo la tutela de la Sociedad Matritense, aunque con nuevas instalaciones en la Calle del Turco núm. 11 (Osorio Gullón, 1973a, p. 103, nota 71) -actualmente calle Marqués de Cubas<sup>707</sup>-. Esta nueva etapa trae consigo un nuevo director y reglamento. La dirección recaerá en Tiburcio Hernández, “socio de la Matritense y autor de un plan para enseñar a los sordomudos el idioma español, gracias al cual el Colegio comenzó a prosperar tanto en lo académico como en lo administrativo” (Gascón Ricao, 2004, p. 299). Por lo que respecta a la estructura organizativa y personal del centro, quedará establecida en marzo de 1803 con un reglamento nuevo<sup>708</sup> aunque teniendo como referente el de 1803. A lo largo de sus 122 artículos introduce algunos cambios importantes, entre los que conviene señalar:

- Creación de un “departamento de niñas”, emplazado en instalaciones nuevas y adecuadas, aislado e incomunicado del de los niños y donde se impartirán las mismas materias que los chicos, además de las labores propias de su sexo. La edad de ingreso para ambos sexos será antes de los siete años (arts. 20, 34, 87).
- Se amplían las materias de enseñanza, incluyendo el uso de la voz, lectura, escritura, aritmética común, gramática y ortografía del idioma, principios de geometría, dibujo de ornato, principios de religión y lectura labial. Además, todos

---

<sup>705</sup> Hay que advertir que esta calle, localizada en el Barrio de Lavapiés, se conoce en la actualidad como Sombrerete, muy cerca de Mesón de Paredes, su primera ubicación.

<sup>706</sup> R.O. de 29 de mayo de 1814, por la que se restablece el Real Colegio de Sordomudos (Osorio Gullón, 1973b, p. 84).

<sup>707</sup> El edificio fue construido en 1798 como almacén de la Real Fábrica de Vidrio de la Granja, aunque posteriormente tuvo múltiples usos. En la actualidad es sede de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España (véase <http://rajyl.es/organizacion/sede-rajyl.aspx?fldNewsID=2&secId=1>)

<sup>708</sup> R.O. de 9 de marzo de 1818 que aprueba un nuevo reglamento para el Real Colegio de Sordomudos (Osorio Gullón, 1973b, pp. 84-94)

los años se celebrará un examen público tanto a los niños como a las niñas (arts. 33 y 110).

- Se amplía también el personal docente. Además del Maestro-director, encargado de la parte instructiva y organizativa del Colegio y que accederá al cargo por oposición, habrá una directora, encargada del departamento de niñas; un ayudante por cada doce sordomudos/as, que lo será mediante un examen; y discípulos observadores, admitidos sin más requisitos que un informe de buena conducta (arts. 10, 31, 58, 54, 56).

Desde este momento y hasta 1857, fecha de aprobación de la primera Ley de Instrucción Pública, el colegio sufre una etapa de ajustes económicos y tres nuevos reglamentos que por más que tengan como base los 1803 y 1818, trataban de reorganizar la estructura interna del centro<sup>709</sup>. Merece la pena señalar también cuatro hechos que se producen a lo largo de estos casi cuarenta años:

1. En el Reglamento de 1838 se registra por primera vez la finalidad del centro: “El Colegio de Sordomudos tiene por objeto la instrucción de las personas de uno y otro sexo que no pudiendo hablar por carecer del oído, necesitan medios peculiares de educación para el ejercicio de la racionalidad” (art. 1).
2. Inauguración de la primera escuela oficial para ciegos en 1842, aneja al Real Colegio de Sordomudos, de modo que a partir de esta fecha y hasta 1933, la infancia sorda y ciega compartirá el mismo centro, pasando a denominarse Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos<sup>710</sup>, de modo que a partir de esta fecha y hasta 1933<sup>711</sup>, el centro contará con dos secciones: una para sordomudos y otra para ciegos.
3. El Real Colegio de Sordomudos pasa a manos del Estado mediante una R.O. de 16 de enero de 1852, que dispone la adscripción definitiva del centro al Ministerio de Fomento, dentro de la sección de Escuelas Especiales, dado que la Dirección

---

<sup>709</sup> Nos referimos a los reglamentos aprobados por Reales Ordenes de 27 de julio de 1827, 1 de septiembre de 1838 y 14 de mayo de 1852 (Osorio Gullón, 1973b, pp. 94-100, 100-104 y 105-107, respectivamente).

<sup>710</sup> Ministerio de Instrucción Pública, Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos..., 8.

<sup>711</sup> La separación de sordomudos y ciegos se producirá con el Decreto de 19 de septiembre de 1933, disponiendo funcionen por separado los Colegios Nacionales de Sordomudos y Ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 263, de 20 de septiembre de 1933, pp. 1803-1805).

General de Instrucción Pública dependía de dicho Ministerio. Por lo tanto, desde este momento pasa a denominarse Real Colegio Nacional de Sordomudos de Ciegos, con rango de escuela oficial y de ámbito nacional.

4. Creación de la Escuela Normal para profesores de sordomudos por R.O. de 25 de marzo de 1857, que tiene como objetivo instruir a los maestros de primera enseñanza “que aspirasen al profesorado de estas enseñanzas especiales”<sup>712</sup>. Este centro, que estará dirigido por Francisco Fernández Villabril<sup>713</sup>, parece que “fue un vivero de notabilísimos maestros y un fecundo campo de experimentación, donde se contrastaron métodos, se ensayaron procedimientos y se originaron positivos progresos en aquella difícil pedagogía”<sup>714</sup>. De este modo, el Real Colegio Nacional se considera como centro formativo para el profesorado de sordomudos. Esta condición se mantendrá hasta bien entrado el siglo XX.

El 9 de septiembre de 1857 se aprueba la Ley de Instrucción Pública (MEC, 1985, pp. 245-300), siendo ministro de Fomento Claudio Moyano Samaniego. En virtud de esta el Estado se hace cargo de la educación de las clases “desgraciadas”, proporcionándoles una enseñanza primaria elemental que, con los cambios necesarios, se dará “a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se creen con este objeto...” (art. 6)<sup>715</sup>. Como

---

<sup>712</sup> Ministerio de Instrucción Pública, Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos..., 9.

<sup>713</sup> Francisco Fernández Villabril (1811-1864), ilustre profesor y teórico de la enseñanza de sordomudos en España. Ocupó diversos cargos en el Colegio Nacional desde su ingreso en 1835, llegando a ser su director. Escribió más de treinta libros dedicados a la educación de esta infancia, algunos en colaboración con José Manuel Ballesteros, otro profesor del colegio (Vicente Guillén y De Vicente, 2003, p. 148).

<sup>714</sup> Ministerio de Instrucción Pública, Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos..., 9.

<sup>715</sup> Con respecto a los ciegos, hay que decir que su enseñanza oficial se inicia en nuestro país en 1820 con el reconocimiento del Ayuntamiento de Barcelona de una escuela. Una década después, José Manuel Ballesteros va a proponer a la Matritense la fundación y patrocinio de esta escuela. El gobierno dio validez a la propuesta por medio de la R.O. 2 de abril de 1835, aunque asumirá su gestión y control pocos meses después a través de la R.O. 19 de diciembre de 1835. En febrero de 1842 se inaugura oficialmente la primera escuela para ciegos, aneja al Real Colegio de Sordomudos, que desde este momento se denominará CN de S y de C, pasando a depender directamente de la Dirección General de Instrucción Pública dentro del Ministerio de Fomento gracias a la R.O. 16 de enero de 1852. Con esta actuación se desvinculaba a la Matritense de la labor educativa que venía realizando (Molina Ortín,

consecuencia de esta disposición, el Gobierno se compromete a impulsar “las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una escuela de esta clase en cada distrito universitario, y que en los públicos de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados” (art. 108). Nos encontramos, por tanto, ante una regulación estatal.

Parece que el tratamiento especial que la educación de sordomudos tuvo en la Ley Moyano fue muy bien acogido en las distintas regiones españolas creándose a partir de ese momento y hasta finalizar el siglo muchos centros mediante iniciativas combinadas entre Estado, Diputaciones provinciales y Ayuntamientos. Al menos esto es lo que podemos deducir de la relación de instituciones españolas dedicadas a la educación de esta infancia que recoge Pedro Molina Martín<sup>716</sup>, profesor en el Colegio Nacional.

Siendo ministro Alonso Martínez, se decreta otro nuevo Reglamento en 1863. Se puede decir que es el más completo y amplio de los elaborados hasta el momento, y probablemente uno de los mejores de toda la historia del Colegio Nacional. En él se definen los objetivos del centro madrileño: servir de modelo a otros centros que pudieran surgir por el país, proporcionar a los alumnos formación intelectual y profesional a través del aprendizaje de un oficio o profesión y conceder un título profesional a los aspirantes al magisterio, a los maestros titulados y a todos aquellos que cursen métodos y procedimientos relativos a la pedagogía especial de sordomudos y ciegos.

A través de sus 190 artículos se recogen aspectos tales como los siguientes:

- El personal del centro estará compuesto por un director, un cura, dos maestros de sordomudos, una de sordomudas, dos profesores auxiliares, un profesor de

---

2011, pp. 200-201; Ministerio de Instrucción Pública, *Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos...*, 6-8).

<sup>716</sup> Pedro Molina Martín, *Instituciones Española de Sordomudos y de Ciegos. Consideraciones sobre lo que son y deberían ser estos centros* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional, 1900), 32. Entre las instituciones creadas a partir de la Ley Moyano que recoge se encuentran Alicante (1862); Salamanca (1863); Santiago (1864); Burgos (1868); Zaragoza y Tarragona (1871); Sevilla (1873); Valencia (1886); Badajoz (1888); Madrid (Escuela Municipal, 1893); Deusto, Córdoba y Oviedo (1894). A esta relación hay que añadir Valladolid (1862), Palma de Mallorca (1884), Castellón (1901) y Gijón (1902) (Ministerio de Instrucción Pública, *Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos...*, 9-10).

escritura, uno de dibujo, uno de gimnasia, ocho aspirantes a profesores, conserje-portero, dependientes, médico-cirujano, el número necesario de maestros de talleres, secretario, contador depositario, archivero y bibliotecario. Quedan además muy definidas las facultades, obligaciones y funciones de todo este numeroso personal (art. 16).

- De acuerdo con lo establecido en la Ley Moyano, la enseñanza se dividirá en dos períodos: por un lado, enseñanza elemental -durante seis años-, que comprenderá las materias expresadas en los arts. 2 y 5 de la Ley<sup>717</sup>, siempre con la preparación y modificaciones que requieren las circunstancias especiales de los alumnos, añadiendo el dibujo para ambos sexos. Por otro lado, enseñanza superior -con una duración de tres años-, un periodo cuya formación servirá para ampliar estudios - las materias serán idiomas, música, dibujo- o también optar por otros estudios de utilidad y el aprendizaje de artes y oficios (arts. 11, 88, 100).<sup>718</sup>
- Se describe el plan y método de enseñanza, dando una especial relevancia a la idea de que los profesores deberán atender particularmente al desarrollo de la inteligencia de los alumnos, por medio de una enseñanza individualizada, procurando que al aprender los signos se formen una idea de lo que representan y practicando con ejercicios especiales. En este sentido, el dibujo cumple una doble finalidad: desarrollar la inteligencia y dar a conocer objetos y cosas, de ahí que se le conceda una importancia especial (arts. 93, 95). También se insiste en la enseñanza profesional, detallando los oficios y las profesiones que se podrían aprender en el colegio: para los niños, los dedicados a la madera, dibujo, imprenta y encuadernación, sastrería y zapatería; para las niñas, los de labores de costura y gobierno de la casa, dibujo y grabado.

---

<sup>717</sup> El art. 2 hace referencia a la primera enseñanza, que comprende Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas á los niños; Lectura; Escritura; Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía; Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas; breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.

El art. 5 alude a la educación de las niñas, sustituyéndoles los estudios de Agricultura, Industria y Comercio en la enseñanza elemental, y Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura, y Física e Historia natural en la enseñanza superior por Labores propias de su sexo, Dibujo aplicado a dichas labores y nociones de Higiene doméstica (MEC, 1985, p. 246).

<sup>718</sup> Creemos necesario advertir que la educación en el Colegio Nacional estuvo siempre enfocada a cubrir tres facetas: intelectual, manual o industrial y artística.



- En cuanto a los alumnos, estarán divididos por edades, siendo absoluta la separación por sexos. La edad de ingreso se sitúa entre los siete y los catorce años, y en ningún caso podrá permanecer en el centro quien supere los veinte, debiendo ser completamente sordomudos los aspirantes. Se contemplan tres clases de alumnos: sordomudos, sordomudas y aspirantes al magisterio -sostenidos por el Estado-. Las dos primeras clases pueden ser externos o internos, mientras que los últimos serán sólo internos. Para los alumnos internos se establecen tres modalidades: pensionistas -costearían los gastos por sí mismos-, medio pensionados -pagarían media pensión- y pensionados -no más de ochenta por año y sostenidos por el Estado, Diputaciones, Ayuntamientos o personas particulares. Los alumnos externos podían ser matriculados, pensionistas -pagarían todos los gastos- y medio pensionistas -se admitirían cuarenta gratuitamente ya que el Estado sufragaba sus gastos- (arts. 3, 62, 23, 196).
- Se determinan también los requisitos de admisión y matrícula de estos alumnos, así como las pensiones; sus obligaciones, medios de estímulo y represión; tipos de exámenes; vigilancias y distribución de tiempos; enseres que deben llevar los internos cuando ingresen al centro, así como todo tipo de alimentación y condiciones de aseo personal (arts. 76-87 y 129-150).

Transcurridos dos años desde la aprobación y entrada en vigor del Reglamento de 1863, el Colegio Nacional tuvo que ser cerrado, una vez más, debido esta vez a una epidemia de cólera. Dos años después, el gobierno concede un nuevo edificio para su instalación provisional en el núm.15 de la calle San Mateo<sup>719</sup>; un lugar en el que, a pesar de no reunir las condiciones necesarias, continuará hasta 1898, fecha en la que se produce un nuevo traslado a un edificio monumental y de aspecto palaciego - aspecto que todavía conserva en la actualidad<sup>720</sup>-, con instalaciones modernas, situado en lo que por aquellos años era el final del Paseo de la Castellana.<sup>721</sup>

---

<sup>719</sup> Miguel Granell, *La enseñanza de los sordomudos en España* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos, 1905), 45-47.

<sup>720</sup> Este edificio se conserva todavía en el centro de Madrid -en la confluencia del Paseo de la Castellana con la Plaza de San Juan de la Cruz y la calle Zurbano-, destinado al Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional (CESEDEM). Ver Anexo XXV.

<sup>721</sup> Según parece, fue inaugurado el 21 de mayo de 1898 (“¿Hasta cuándo?”, *Gaceta del Sordomudo*, núm. 2 (1934): 1-2). Su construcción había comenzado en mayo de 1882 -parece que su destino iba a

Antes de finalizar el siglo XIX se van a producir dos hechos importantes:

El primero, a nivel legislativo. Nos referimos a la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868<sup>722</sup>, que insiste en impulsar por todos los medios públicos el aumento de escuelas de sordomudos y ciegos (art. 10).

El segundo, a nivel metodológico, facilitará un gran avance en la educación de sordomudos. En septiembre de 1880 tendría lugar en Milán el II Congreso Internacional sobre Educación de Sordomudos: su lema será que toda la enseñanza sea hablada. Por ello, el oralismo se proclama como único método frente al lenguaje de signos<sup>723</sup>, garantizando a través de él la instrucción además de asegurar su incorporación e integración a la sociedad. A partir de esta fecha, se va a imponer en todo el mundo la metodología oral<sup>724</sup> como sistema de comunicación y enseñanza del

---

ser la nueva sede de la ILE-, a las órdenes del prestigioso arquitecto madrileño Carlos Velasco, amigo de Francisco Giner -lo consideraba el arquitecto de la ILE- y a quien se le encargó la construcción de los primeros edificios escolares institucionistas por más que entre los socios de la Institución había varios arquitectos. Sin embargo, la obra quedó paralizada al año siguiente, fundamentalmente por razones financieras. Años después, el Ministerio de Fomento adquirió el terreno y encargó una nueva construcción al arquitecto Ricardo Velázquez Bosco para instalar el CN de S y C. En esta ubicación permanecerá hasta el curso 1931/1932 en que va a ser desalojado, cediendo sus dependencias para otros fines también educativos (Acta de la sesión del Claustro ordinario del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 14 de abril de 1934, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Especial del Gobierno D. Sidonio Pintado Arroyo". Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1976, hoja 34; Rodríguez Méndez, 2007, pp. 467-491).

<sup>722</sup> Ley de Instrucción Primaria, de 2 de junio de 1868 (*Gaceta de Madrid* núm. 156, de 4 de junio de 1868, pp. 385-416).

<sup>723</sup> Para González Moll (1992), el oralismo es un "fenómeno pedagógico que se configura teóricamente y doctrinalmente, a partir del descubrimiento de Ponce de León, en la defensa de la palabra hablada como la más adecuada para enseñar a los sordos. Así frente al uso de los gestos -método mímico- que el abate L'Epeé postulaba como el más adecuado para instruir a los sordomudos, los oralistas - partidarios del método oral- utilizan el habla para la enseñanza del deficiente auditivo. Su concepción fundamental tiene su base en un fenómeno que hoy ya es aceptado, universalmente, en el mundo del sordomudo: el mudo no es mudo porque no puede hablar, sino porque es sordo" (p. 32).

<sup>724</sup> Según afirma González Moll (1992, p. 216), después de las conclusiones votadas y aprobadas por los profesores asistentes al Congreso de Milán en relación con el método oral, en los años finales del siglo XIX y a lo largo del XX va a ser difícil encontrar partidarios de la mímica. Otras aportaciones de interés de este Congreso fueron la delimitación de la edad más adecuada para el ingreso de los alumnos en los colegios -entre ocho y diez años-; que la duración de los estudios debería ser como

niño sordomudo, rechazando el lenguaje de signos por retrasar el aprendizaje del lenguaje oral debido a su mayor facilidad. De este modo se pone en valor el trabajo iniciado por los maestros españoles de la escuela oralista -también conocida como escuela española- desde el siglo XVI con Ponce de León -su iniciador- y continuado por Ramírez de Carrión, Bonet y Hervás y Panduro. A estos tres maestros hay que sumar tres figuras que van a sobresalir a lo largo del siglo XIX por ser los promotores de la organización y recuperación de esa tradición española en la educación de sordos, publicando numerosas obras para el uso del profesorado y del alumnado especial. Nos referimos a Juan Manuel Ballesteros, Francisco Fernández Villabrille y Carlos Nebreda López: los tres fueron profesores del Colegio Nacional<sup>725</sup>, ocuparon distintos cargos académicos además de la dirección del centro, y viajaron al extranjero para conocer el funcionamiento de algunos centros europeos, buscando renovar y enriquecer la institución madrileña y situarla a la misma altura científica y didáctica de algunos de los centros visitados (Vicente Guillén y De Vicente, 2003, pp. 146-149; López Torrijo, 2005, pp. 165-264).

El comienzo del *siglo XX* supone una nueva etapa en la existencia del Colegio Nacional de Sordomudos -cumple un siglo de vida- y también en la atención educativa que el Estado presta a esta infancia. Nos encontramos en una etapa enmarcada en el contexto regeneracionista que vivimos y que supone repensar, revisarlo todo, reinventar, salvar a España a través de la educación..., lo que va a permitir hacer hombres capaces de hacer progresar este país. En consecuencia, las autoridades educativas van a revisar “todas las categorías que abarca la enseñanza pública con objeto de armonizarlas entre sí y de ponerlas en consonancia con el espíritu educador moderno y con las orientaciones útiles y progresivas que la cultura del país necesita” (Osorio Gullón, 1974a, p. 83). Esta revisión incluye a sordomudos y ciegos, comenzando a extenderse la idea de que es tan necesaria su regeneración educativa como social porque, en definitiva, lo que se busca es educarlos, guiarlos y protegerlos

---

mínimo de ocho años; y que la ratio profesor-alumno no debería ser superior a diez, atendiendo a criterios de eficacia en la enseñanza (Fresno, 1978, p. IX).

<sup>725</sup> Miguel Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de sordomudos desde 1794 a 1932* (Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos, 1932), 288, 360 y 407, respectivamente.

desde la infancia para que sean útiles a sí mismos y a la sociedad en la que viven y de la que forman parte.

Siguiendo esta línea de pensamiento, nos vamos a encontrar en el primer decenio del siglo pasado con diversas iniciativas legales encaminadas a organizar y, sobre todo, tratar de consolidar la educación de esta infancia anormal. En este sentido, debemos subrayar tres acontecimientos destacables:

1. Dos Reales Decretos con fecha de 25 de mayo de 1900, siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Antonio García Alix. Uno de ellos crea el cargo de Comisario Regio del CN de S y de C, encargado de la dirección y gobierno de ese centro; el otro, nombra al consejero de Instrucción pública en ese momento -el Marqués de Guadaleras- para este cargo (Osorio Gullón, 1974a, pp. 67-68).
2. R.O. de 18 de septiembre de 1901 dispone un nuevo Reglamento para el Colegio Nacional -firma Alvaro Figueroa, Conde de Romanones- (Osorio Gullón, 1974a, pp. 70-83). De este nuevo reglamento -sustituye al de 1863, que era el que venía funcionando hasta este momento- hay que destacar el hecho de que por primera vez se prevea una instrucción completa, igual y obligatoria para los ciegos de los dos sexos, con estudios generales, enseñanza artísticas -basadas en la educación musical- e industriales, específicas para ellos.
3. El Conde de Romanones aprueba en octubre de 1902 otro reglamento<sup>726</sup>, que se justifica por la necesidad de organizar el Colegio Nacional para que sea modelo a seguir para los centros oficiales y particulares que se han abierto al amparo del art. 108 de la Ley Moyano, así como de los que se quieran abrir en el futuro; modelo no sólo en cuanto a capacidad, instalaciones, profesorado o tipo de enseñanzas, sino también de norma y ejemplo de progreso, dirigiendo la educación que se imparte en el centro hacia las nuevas corrientes pedagógicas.

A pesar de las buenas intenciones del reglamento de 1902, no se van a introducir novedades importantes y casi se podría afirmar que, en líneas generales, se vuelve al Reglamento de 1863, aunque con ligeras actualizaciones:

---

<sup>726</sup> R.D. 17 de octubre de 1902, aprobando el reglamento para el régimen y gobierno del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 294, de 21 de octubre de 1902, pp. 259-263).

- El Colegio Nacional es un centro oficial, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, sostenido con fondos del Estado y no puede ser considerado como asilo o centro de beneficencia. Por lo tanto, los alumnos no podrán continuar en el centro una vez finalizada su instrucción o cumplida la edad reglamentaria (art. 3).

- Se amplían las enseñanzas -ahora serán enseñanza religiosa, literaria, científica, industrial y artística- para proveer a los sordomudos y ciegos de los dos sexos de entre seis y veinte años de los medios suficientes para su subsistencia (arts. 1 y 34).

- Se establecen dos niveles de enseñanza -elemental y superior- y a su vez, cada uno de ellos se dividirá en clases teóricas y prácticas (art. 59). En cuanto a las materias, las enseñanzas técnicas experimentan una pequeña innovación ya que se introducen la horticultura, jardinería y hojalatería como profesiones no estudiadas hasta este momento en el Colegio (art. 60).

- El profesorado experimenta un considerable aumento, pasando a formar parte del cuadro de personal veinticuatro profesores (art. 6).

- El número de alumnos que ahora sostendrá el Estado aumenta a 150<sup>727</sup> (art. 33), que podrán ser internos -pensionados o pensionistas-, externos -medio pensionados, medio pensionistas y matriculados- y matriculados -retribuyentes y gratuitos- (art. 32).

Por lo que respecta a la vida del Colegio Nacional, 1906 será un año importante para este centro. A finales de diciembre se celebra en las instalaciones del Paseo de la Castellana, la Primera Asamblea Nacional para el Mejoramiento de la Suerte de los Sordomudos y de los Ciegos, presidida por el Comisario Regio<sup>728</sup> Eloy Bejarano, quien

---

<sup>727</sup> Aunque no existen estadísticas oficiales de la cifra de sordomudos en España, este número parece escaso hablando de un Colegio Nacional. El Conde de Romanones en el Preámbulo del R.D. de 17 de octubre de 1902 por el que se aprueba el reglamento para el régimen y gobierno del citado centro, afirma que en España viven “más de 30.000 individuos necesitados de sistemas educativos especiales”. De ellos, alrededor de 1000 reciben una enseñanza “más o menos completa entre todos los establecimientos oficiales y particulares existentes, dejando al resto en la más absoluta ignorancia y constituyendo una carga y a la vez un peligro para la sociedad” (Osorio Gullón, 1974a, p. 84).

<sup>728</sup> Una R.O. de 30 de junio de 1881 había creado esta figura con funciones de dirección (Gascón Ricao, 2004, p. 386).

unos meses antes había dirigido una carta al ministro Amalio Gimeno justificando la convocatoria de dicha asamblea por “la conveniencia de reunir en Madrid una Asamblea Nacional de profesores de sordomudos y de ciegos para tratar en ella asuntos muy importantes relacionados con la enseñanza, educación y porvenir social de los desgraciados seres que carecen del sentido del oído o de la vista”<sup>729</sup>.

La Asamblea va a ratificar las conclusiones adoptadas en Milán, aunque, en opinión del exalumno Juan Luis Marroquín<sup>730</sup>, en el CN de S y C de Madrid la metodología oral “nunca llegó a imponerse (...), prevaleciendo por encima de ello las particulares posturas personales de cada maestro, que fueron aceptadas por sus discípulos sin ningún tipo de escrúpulo” (Gascón Ricao, 2004, p. 32). Además, se va a dividir en dos secciones independientes: una de ciegos y otra de sordomudos, donde se discutieron siete temas propuestos por el claustro de profesores del Colegio Nacional<sup>731</sup>. Aneja a la Asamblea se celebró además una exposición de todo aquello que se consideraba útil para la educación y la enseñanza de los sordomudos y ciegos: trabajos, libros, material didáctico, aparatos, etc.

---

<sup>729</sup> Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Primera Asamblea para el mejoramiento de la suerte de los sordomudos y de los ciegos* (Madrid: Imp. del CN de S y de C, 1908), 5-6.

<sup>730</sup> Juan Luis Marroquín Cabiedas (1903-1987) escribió sus memorias -semipublicadas por él pero que recuperó y completó Gascón Ricao (2004)-, narrando sus contactos, experiencias e integración en el mundo de los sordos, así como su defensa de los derechos de este colectivo desde que entró a formar parte de la Asociación de Sordomudos de Madrid (1921), ocupando distintos cargos hasta llegar a la presidencia de la misma en 1934.

<sup>731</sup> Los temas fueron los siguientes: I. El niño sordomudo antes de su ingreso en las escuelas especiales: organización de la enseñanza de sordomudos en España; II. Condiciones legales y técnicas exigibles al profesorado de sordomudos. Aptitudes de los sordomudos para el profesorado; III. Enseñanzas gráficas y plásticas en los establecimientos de sordomudos. Trabajos manuales. Extensión y alcance de todas estas enseñanzas en los distintos centros; IV. Utilidad de una estadística de sordomudos. Quien y como debe llevarla a cabo; V. Instituciones y leyes protectoras para los sordomudos; VI. Tratamiento médico e higiénico de los sordomudos colegiados; VII. Métodos, sistemas, procedimientos y formas de enseñanza para cada una de las materias que comprenden la cultura primaria y la profesional (Ministerio de Instrucción Pública, *Primera Asamblea...*, 21).

Que esta Asamblea fue un éxito lo demuestra la atención que la prensa le dedicó y los más de cuatrocientos participantes<sup>732</sup>, personas interesadas en la educación y el futuro social de los sordomudos y ciegos españoles. Estos dos hechos ponen de manifiesto el alto grado de sensibilización hacia esta infancia, calificada de desgraciada por parte de la sociedad, que había iniciado a finales del siglo anterior un movimiento de opinión según el cual la sociedad tiene obligación moral de proporcionar instrucción y el Estado obligación legal. En este sentido, algunas de las numerosas conclusiones a las que llegaron los asambleístas fueron encaminadas a exigir de los poderes públicos que ejercitasen funciones de intervención y tutela de esta infancia a través de reclamar a la Diputaciones el cumplimiento del art. 108 de la Ley Moyano<sup>733</sup>; comprometer al Ministerio de Instrucción Pública para que crease bolsas y pensiones para que los profesores españoles pudiesen viajar al extranjero a estudiar los problemas relacionados con la educación de estos niños; confección de una estadística de sordomudos y de ciegos; promulgación de una Ley de protección tanto para sordomudos como para ciegos; fomentar la creación de asociaciones de sordomudos y de ciegos, proporcionándoles protección oficial.<sup>734</sup>

Ante estas exigencias y animado por este movimiento social a favor de la infancia deficiente, el ministro de Instrucción Pública Antonio Barroso creó el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales<sup>735</sup>,

---

<sup>732</sup> *Ibíd.*, 26-44. En estas páginas se publica la relación de los 429 participantes, así como su dirección y profesión. La mayoría son profesores, tanto de sordomudos y ciegos como de educación primaria. Hay también políticos, representantes de la prensa, antiguos alumnos del Colegio Nacional, Profesores de Escuelas Normales, etc. En cuanto a la prensa, decir que se publicaron noticias anunciando la celebración de la Asamblea en los siguientes periódicos: El Heraldo de Madrid, Diario Universal, El Evangelio, El País, La Escuela Moderna, La Enseñanza (*Ibíd.*, 9-16).

<sup>733</sup> Como queda mencionado, este artículo hacía referencia al compromiso del Gobierno por impulsar las enseñanzas para sordomudos y ciegos a través de la existencia de al menos una escuela destinada a este fin en cada distrito universitario.

<sup>734</sup> Ministerio de Instrucción Pública, *Primera Asamblea...*, 461-462.

<sup>735</sup> R.D. de 22 de enero de 1910, estableciendo bajo la presidencia del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, un Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (*Gaceta de Madrid* núm. 24, de 24 de enero de 1910, pp. 174-176).

a cuyo seno fueron llamados los maestros especializados en la enseñanza de sordomudos, ciegos y anormales, los médicos que habían hecho objeto de sus estudios estas afecciones y los sociólogos y filántropos encariñados con tal vital problema, afectó un carácter principalmente consultivo, en todo lo referente a la protección e higiene pedagógica y social de las personas privadas de la palabra, de la vista o del funcionamiento normal de sus facultades mentales, si bien ejercía igualmente determinadas atribuciones de orden ejecutivo y fiscalizador, puesto que a él le fueron encomendados todos los asuntos relativos al Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.<sup>736</sup>

Después de unos años de poca operatividad y eficacia<sup>737</sup>, el 25 de agosto de 1917 se crean tres patronatos diferentes -sordomudos, ciegos y anormales-, que se encuentran integrados en el Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, aunque el 13 de septiembre de 1924 volverán a reunirse en un solo Patronato Nacional

---

A lo largo de su historia, el Patronato estuvo expuesto a las circunstancias políticas de los diferentes gobiernos, y más que un beneficio para sordomudos, ciegos y anormales supuso un obstáculo para que su educación avanzase. Prueba de ello son los continuos reajustes que sufrió: R.D. de 24 de abril de 1914, disolviendo el Patronato Nacional de Anormales; R.D. de 10 de marzo de 1916, por el cual se vuelve al Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales; R.D. de 8 de agosto de 1916, dividiendo el Patronato Nacional en dos secciones independientes, una de Sordomudos y Ciegos y otra de Anormales; R.D. de 25 de agosto de 1917, por el que se crean tres patronatos independientes: Patronato Nacional de Sordomudos, Patronato Nacional de Ciegos y Patronato Nacional de Anormales Mentales; R.D. de 13 de septiembre de 1924, disolviendo los tres Patronatos, reunificándose en uno solo (Osorio Gullón, 1974b, pp. 112-11 y 142-145; 1974c, pp. 130-137 y 146-149). La separación de sordomudos y ciegos dentro del Colegio Nacional -Decreto de 19 de septiembre de 1933 (ver nota 711)- va a dar lugar a la creación de un Patronato Central -Decreto de 16 de febrero de 1934- para impulsar la enseñanza en los Colegios Nacionales respectivos, así como favorecer la adaptación social y profesional una vez que sordomudos y ciegos abandonen los respectivos centros. A las pocas semanas, a este Patronato le sucede el Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes -Orden de 19 de abril de 1934-, bajo el mandato del ministro Salvador de Madariaga, quien se propone tutelar a sordomudos, ciegos y anormales, así como dirigir todos los centros e instituciones oficiales que los acogen. Además de la revisión legislativa realizada por Osorio Gullón (1974b y 1974c), son interesantes las aportaciones de Del Cura (2012) y Alcina Madueño (2015, pp. 141-152).

<sup>736</sup> Ministerio de Instrucción Pública, *Colegio Nacional de Sordomudos...*, 12-13.

<sup>737</sup> Gascón y Storch de Gracia (2004, p. 447) opinan que los vaivenes políticos incidieron de forma negativa en la evolución de las disposiciones tutelares de los sordomudos. El estudio del Patronato excede el espacio de esta investigación, pero queremos advertir que siempre tuvo carácter consultivo y de asesoría del ministerio, y que desde su constitución estuvo sometido a continuas reformas, uniendo o separando las distintas discapacidades que aglutinaba, y motivando por ello distintas denominaciones del Colegio Nacional.



de Sordomudos y Ciegos, alegando que era difícil atender por separado a los más de trescientos alumnos escolarizados en el Colegio Nacional.

En estos años además se ha aprobado otro reglamento<sup>738</sup>, firmado por el ministro Saturnino Esteban Miguel y Collantes. Además de reiterar que el colegio servirá de centro formativo para los alumnos que quieran aprender los métodos y procedimientos educativos especiales aplicables a los sordomudos (art. 2), introduce como novedad el desarrollo de una función post-escolar mediante la cual los alumnos educados e instruidos en este centro puedan encontrar una ocupación adecuada a su actividad, tratando de relacionarlos con las instituciones sociales creadas para su protección, tales como Asociaciones de sordomudos, bolsas de trabajo, cooperativas, mutualidades de previsión, sanatorios, etc. (art. 56).

La década de los años 20 se inicia con la preocupación por el fomento de la autonomía y la independencia a través de una iniciativa de preparación profesional de cara a la vida adulta. En este sentido, se arrienda una finca denominada “Huerta del Obispo”, destinada a establecer una granja agrícola con el fin de impartir clases prácticas de agricultura. El elevado número de alumnos que llegaban al centro procedentes del medio rural justificaría la creación de esta granja, que además de ofrecer enseñanzas prácticas de arboricultura, floricultura, conserva de frutas y verduras, avicultura, etc., serviría también de sanatorio para los alumnos enfermos.<sup>739</sup>

No podemos dejar de mencionar que, en este período, las directrices del Colegio Nacional vienen marcadas, siguiendo a Alcina Madueño (2014, pp. 200-208), por una política de centralización y control que el Directorio Militar de Primo de Rivera quiere imprimirle puesto que todo lo que hace referencia al centro y su alumnado queda sujeto a un nuevo Patronato Nacional de Sordomudos y de Ciegos (1924). A pesar de tener un carácter consultivo, este Patronato tendrá funciones y atribuciones para proponer al Ministerio de Instrucción Pública en todo lo referente a la protección

---

<sup>738</sup> R.D. de 2 de octubre de 1915, aprobando el Reglamento para el régimen y gobierno del Colegio Nacional de Sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 28, de 8 de octubre de 1915, pp. 66-71).

<sup>739</sup> R.O. de 23 de septiembre de 1921 por la que se crea la granja escuela, aprobándose su reglamento mediante R.O. de 27 de marzo de 1922 (Osorio Gullón, 1974c, pp. 140-145). Información sobre el funcionamiento de esta granja, así como las enseñanzas allí impartidas a los alumnos de cara a su orientación y desarrollo profesional y laboral se encuentra en Granell (dir.), *Tratado para la educación y la enseñanza del sordomudo...*, 139.

higiénica, pedagógica y social así como a la organización y funcionamiento del Colegio -incluyendo la provisión de profesorado-, realizar estadísticas de sordomudos y ciegos en edad escolar, tutelar todos los centros públicos que se dediquen a la enseñanza de esta infancia y de designar vocales que los visiten para conocer su estado y proponer modificaciones en caso necesario. Además, tiene potestad sobre el claustro y el director administrativo del centro<sup>740</sup>, considerado delegado del Ministerio de Instrucción Pública en el colegio.<sup>741</sup>

Por si este control no fuese suficiente, se restablece en el Colegio Nacional la figura del comisario regio con la intención de que el nuevo Patronato pudiese intensificar su actuación en el centro<sup>742</sup>. El nombramiento recae inicialmente en José Luis Retortillo y León<sup>743</sup>, que fue bien recibido por el claustro docente<sup>744</sup> aunque poco después de ser nombrado tuvo que lidiar con el menosprecio del Patronato hacia el desempeño profesional del profesorado que, a pesar de haber ingresado por oposición, fue sometido "por un Tribunal competente"<sup>745</sup>, propuesto por el Patronato y designado e

---

<sup>740</sup> Este cargo lo viene ocupando Anselmo González Fernández -profesor de Pedagogía de Anormales en la ESSM, materia que María Luisa había cursado en ese centro bajo su tutela (ver apartado 2.3.2)- desde su nombramiento en noviembre de 1918 y hasta su cese el 15 de mayo de 1926 (Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 539 y 578).

<sup>741</sup> R.D. de 13 de septiembre de 1924, declarando disueltos los actuales Patronatos Nacionales de Sordomudos y de Ciegos, y creando un Patronato Nacional de Sordomudos y de Ciegos con las funciones y atribuciones que se determinan (*Gaceta de Madrid* núm. 258, de 14 de septiembre de 1924, pp. 1332-1334).

<sup>742</sup> R.D. de 11 de mayo de 1925, creando el cargo de Comisario Regio de los Colegios Nacionales de Sordomudos y de Ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 132, de 12 de mayo de 1925, p. 827).

<sup>743</sup> Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 570. El Marqués de Retortillo dimitió el 30 de diciembre de 1929. Fue sustituido por Julián Díaz Valdeparés -permanece en el cargo escasamente cuatro meses-, siendo reemplazado por Álvaro López Núñez desde abril de 1930: ocupará su puesto hasta la proclamación de la Segunda República. Durante este período este cargo pasará a denominarse Comisario especial del Gobierno en los Colegios Nacionales de Sordomudos y Ciegos, recayendo el nombramiento en el maestro Sidonio Pintado Arroyo (Ibíd., 600, 605, 608, 615 y 617).

<sup>744</sup> Ibíd., 570.

<sup>745</sup> El Tribunal se constituyó bajo la presidencia del Patronato Nacional y teniendo como vocales a dos profesores numerarios de la EESM -uno de ellos era Rufino Blanco Sánchez y su sustituto Domingo

intervenido por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (...) [a la] comprobación de aptitudes, preparación, [y] antecedentes de servicio”<sup>746</sup>. Parece que el Marqués de Retortillo no tenía ninguna duda de la suficiencia y del prestigio del profesorado<sup>747</sup> pero el asunto se prolongó durante bastantes meses, concluyendo con la confirmación por unanimidad del tribunal acerca de la buena aptitud del personal docente<sup>748</sup>. En opinión de Alcina Madueño (2014), este asunto podría estar relacionado con “un acto de fuerza e incluso de depuración de la administración educativa ante un profesorado en estado de queja que gracias a determinadas políticas de dirección le llevan a no encontrar su estado y función pedagógica” (p. 208).

La labor modernizadora que intentó implantar la *Segunda República* a nivel educativo va a tener también su reflejo en el CN de S y de C, y en las enseñanzas allí impartidas.

Aceptando que el periodo republicano en general “ha pasado a la historia como un régimen fuertemente identificado con la mejora de la educación (...) [y que] posiblemente por única vez en la historia de España, los gobiernos republicanos de centro-izquierda concibieron la educación como una prioridad innegociable” (Canales Serrano, 2013, p. 113), no podemos pasar por alto que en el caso de los sordomudos no solo no existe tal prioridad sino que además la política educativa desarrollada por

---

Barnés Salinas, antiguos maestros de María Luisa en ese centro (ver apartado 2.3.2)-, dos profesores numerarios de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras en la capital y un representante del Ministerio (R.O. de 2 de junio de 1927, nombrando el Tribunal que ha de comprobar la aptitud del personal que presta sus servicios en los Colegios Nacionales de Sordomudos y de Ciegos. *Gaceta de Madrid* núm. 161, de 10 de junio de 1927, p. 1531).

<sup>746</sup> R.D. de 31 de diciembre de 1926, disponiendo que el Patronato Nacional de Sordomudos y de Ciegos tenga en lo sucesivo personalidad jurídica, y pueda, por tanto, adquirir, poseer y administrar bienes en todas las clases (*Gaceta de Madrid* núm. 1, de 1 de enero de 1927, p. 14).

<sup>747</sup> Granell y Forcadell, Historia de la enseñanza del Colegio Nacional..., 571.

<sup>748</sup> Dirección General de Enseñanza Superior y Secundaria. R.O. de 7 de marzo de 1928, resolviendo expediente de confirmación de aptitud profesional de los Profesores del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 79, de 19 de marzo de 1928, pp. 1764-1765).

los distintos ministros<sup>749</sup> va a presentar dos tendencias: por un lado, un carácter continuista con las políticas de periodos anteriores<sup>750</sup>; por otro, “la República lega más que hace” (Alcina Madueño, 2014, p. 221) por el desarrollo de estas enseñanzas y así nos vamos a encontrar con que a los pocos meses de su proclamación, se cierra y se desaloja el Colegio Nacional de la sede del Paseo de la Castellana que venía ocupando desde finales del siglo XIX, dejando el Estado en suspenso durante varios años la formación intelectual y profesional de los sordomudos.<sup>751</sup>

Sin embargo, y al menos inicialmente, durante el periodo republicano parece querer iniciarse una nueva etapa de renovación en la vida de esta institución dependiente del Estado. En ese sentido, Gascón Ricao (2004) menciona que Niceto Alcalá-Zamora y Manuel Azaña dotaron de partidas presupuestarias para afrontar el tema de la enseñanza a los sordomudos, lo que permitió llevar a cabo distintas actividades y reformas conducentes a la mejora de las condiciones de la institución y de sus beneficiarios, aunque en la práctica se siguió sin tener una legislación coherente en torno a los derechos educativos y a la rehabilitación social y laboral de los ciudadanos sordomudos. Las esperanzas se pusieron en el primer bienio, con Marcelino Domingo

---

<sup>749</sup> Desde la proclamación de la Segunda República hasta la sublevación militar contra ella, 15 ministros ocuparon la cartera de Instrucción Pública -algunos varias veces como Marcelino Domingo, los hermanos Francisco y Domingo Barnés o Filiberto Villalobos-, desarrollando políticas educativas diferentes y a veces contrapuestas que no dieron continuidad ni prestaron el mismo apoyo ni interés por solucionar los problemas de los sordomudos. Con esta alternancia de ministros resultó muy complicado mantener una línea de actuación coherente (Alcina Madueño, 2014, p. 225).

<sup>750</sup> Alcina Madueño (2014, p. 227) considera que este carácter continuista está relacionado con la red de centros y responde al viejo planteamiento de que el Estado de encargue sólo de la organización y mantenimiento del Colegio Nacional y la administración provincial de los centros creados o que habrán de crearse repartidos por la geografía española.

<sup>751</sup> Según testimonia José Luis Marroquín, “la esposa de Julián Besteiro, que es Director de Enseñanza Primaria, se ha encaprichado del edificio del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid. Creo que la hermana de los Zubiaurre, Pilar, casada con el director general de Bellas Artes, está siendo cómplice de semejante iniquidad, al ser miembro de ambas instituciones” (Gascón Ricao, 2004, p. 61). Como veremos, este edificio será destinado a la Escuela Normal femenina y al Museo Pedagógico.

como ministro y con Sidonio Pintado Arroyo<sup>752</sup> como nuevo comisario del Colegio Nacional, que va a intentar promover algunas innovaciones significativas.

Desde el cargo que ocupa, va a tratar de crear un ambiente familiar en el centro, intentando desterrar de la sociedad una fisonomía que lo viene equiparando con un asilo u hospicio. Esta actuación estará motivada por lo que él considera una falta de interés de la administración por la infancia anormal<sup>753</sup> -entre los que se incluyen los sordomudos-; una situación que, por otra parte, le viene produciendo cierto malestar desde hace años. En consecuencia, va a tratar de imprimirle al Colegio un carácter más pedagógico que político y para ello asume la misión de proponer al Gobierno las reformas que deberían implantarse en el centro<sup>754</sup>. Parece decidido a realizar un trabajo útil para los intereses de sordomudos y ciegos, y en este sentido se afana por mejorar aspectos académicos, aspectos de funcionamiento y estructura interna, aunque también entra en sus planes la transformación de las actitudes ciudadanas

---

<sup>752</sup> Maestro nacional y consejero de Instrucción Pública con la República. Su conocimiento acerca de la infancia anormal le sirvió para que en julio de 1931 se le nombrase por Decreto Comisario especial del Gobierno de la República en los Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos tras la dimisión de Álvaro López Núñez, que venía desempeñando el puesto desde su nombramiento por R.O. de 5 de abril de 1930. (*Gaceta de Madrid* núm. 189, de 8 de julio de 1931, p. 214).

<sup>753</sup> Sidonio Pintado fue uno de los pocos maestros españoles que en el primer tercio del siglo XX tuvo la oportunidad de entrar en contacto con distintas personalidades europeas del ámbito de la pedagogía, psicología y medicina gracias a las pensiones de la JAE. Es evidente que los planteamientos educativos de O. Decroly tuvieron en él una gran repercusión, llevándolo no sólo a entender y comprometerse con la educación de los niños anormales sino que lo convirtieron además en la década de los veinte en el difusor del pensamiento decroliano a través de la traducción de sus obras y de explicar en público el trabajo, la metodología y las actividades cotidianas desarrolladas por el educador belga en el tratamiento y educación de los niños discapacitados e irregulares (Hontañón González, 2007, Tomo II, pp. 243-255; 2009, vol. 1, 261-270).

<sup>754</sup> Una innovación que parece que tuvo bastante éxito fue la instalación de una casa-hogar -y otra en proyecto-, que a modo de pequeño internado proporcionaba a grupos pequeños de alumnas de distintas edades una vida familiar bajo el cuidado y supervisión de una profesora (José Prados López, "Una visita al Instituto Nacional de Sordomudos y de Ciegos", *Blanco y Negro*, 17 de julio de 1932, 98; Emilio Gaztambide, "El Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos", *Cultura Española*, 11 de febrero de 1932, 8-9). Sobre el funcionamiento de estas casas-hogar, ver "La vida familiar. Las casitas Rosalía de Castro y Concepción Arenal", *Boletín de los Colegios Nacionales de Sordomudos y Ciegos*, núm. 8 (1932): 13-15.

hacia estos colectivos, de manera que se pudiese iniciar un proceso de apertura hacia la sociedad. En definitiva, “que los alumnos conocieran el mundo que les rodea y que éste a su vez tome conciencia de la existencia de seres discapacitados, en este caso auditivos y visuales” (Molina Roldán y Sánchez Cañadas, 2007, p. 542).

Las reformas no tardaron en llegar. Según parece,

en tan solo tres meses de cargo (de julio a octubre de 1931) el Comisario convirtió el Colegio Nacional en un lugar más luminoso, amplio, cordial y amistoso, cuestión que traspasó no sólo a lo puramente académico sino también en la mejora de otros aspectos, como pueden ser la indumentaria de los colegiales, la comida, la importancia de la higiene, visitas y actividades extraescolares, actividades de ocio (teatro, cine, casino, veladas culturales...) (Molina Roldán y Sánchez Cañadas, 2007, p. 533).<sup>755</sup>

A la transformación de las condiciones de salubridad, de la disposición del entorno o de nuevos planteamientos de cara a la socialización e inserción del alumnado en la sociedad (Hontañón González, 2009, pp. 266-268), hay que añadir el intento de reorganizar el centro, que va a comenzar con la Orden del 11 de junio de 1932, por la que se dispone que se constituya una comisión encargada de presentar al Ministerio de Instrucción Pública un proyecto de reorganización del Colegio que debería abarcar “desde las cuestiones pedagógicas hasta las del personal, régimen internos e instalación definitiva de los colegios, ya que el Ministerio considera indispensable la separación de los sordomudos y de los ciegos para acomodarlos en edificios, que por su situación y disposición, respondan mejor a las exigencias de la moderna pedagogía”<sup>756</sup>. Estas ideas recogidas en el Preámbulo de la Orden, firmada por Fernando de los Ríos, anticipa los acontecimientos que a partir de este momento regirán la vida del establecimiento, llevándolo finalmente hacia una etapa de profunda inestabilidad.

Bajo el signo de la reorganización, el primero de estos acontecimientos tendrá lugar al año siguiente, cuando Domingo Barnés firme un decreto por el que se separan

---

<sup>755</sup> El propio Sidonio Pintado relata algunos de estos cambios y mejoras un año después de su nombramiento, en una entrevista (Prados López, 1932, pp. 97-101), reproducida en parte en “Lo que dicen de nosotros. Una visita al Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos”, *Boletín de los Colegios Nacionales de Sordomudos y de Ciegos*, núm. 8 (1932): 6-12.

<sup>756</sup> Granell y Forcadell, Historia de la enseñanza del Colegio Nacional..., 619-620.

definitivamente los Colegios Nacionales de Sordomudos y de Ciegos<sup>757</sup> y, de paso, se anulan todos los Reales Decretos, Reales Ordenes y Reglamentos que habían aprobado los gobiernos de la Monarquía sobre estos Centros (art. 7); a partir de este momento, además, las Diputaciones deben ayudar a su financiamiento.<sup>758</sup>

La separación de sordomudos y ciegos dará resultados muy diferentes para unos y otros. Ambos van a perder el magnífico edificio del Paseo de la Castellana en el que desde finales de siglo estaba instalado el Colegio Nacional y que va a ser ocupado por la Escuela Normal femenina y el Museo Pedagógico<sup>759</sup>, suspendiéndose la

---

<sup>757</sup> Decreto de 19 de septiembre de 1933, disponiendo funcionen separados los Colegios Nacionales de Sordomudos y Ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 263, de 20 de septiembre, pp. 1803-1805). Hay que recordar que ya hubo un intento de separar sordomudos de ciegos, aunque permaneciendo en el mismo edificio, cuando en 1915 se aprobaron por R.D. sendos reglamentos para el régimen y gobierno del Colegio Nacional (*Gaceta de Madrid* núm. 281, de 8 de octubre de 1915, pp. 66-71 y 71-76, respectivamente).

<sup>758</sup> Mediante una Orden de 28 de octubre de 1933 se dispone que se comunique a las Diputaciones Provinciales que deben mantener e incluso aumentar, si fuese posible, las cantidades consignadas para los Colegios de Sordomudos y de Ciegos (Osorio Gullón, 1974d, pp. 140-141).

<sup>759</sup> Acta de la sesión del Claustro ordinario del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 14 de abril de 1934, bajo la Presidencia del Exmo. Sr. Comisario Especial del Gobierno D. Sidonio Pintado Arroyo” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1976, hoja 34; Plata, 1951, p. 73). La inauguración oficial de estos centros tuvo lugar el 14 de abril de 1933 (“Informaciones municipales. Orden que han de seguirse para la inauguración de los grupos escolares el día 14”, *ABC*, 12 de abril de 1933, 34; “Inauguración de edificios de enseñanza”, *ABC*, 15 de abril de 1933, 23). Asistieron numerosas autoridades civiles y políticas, destacando entre estas últimas el presidente Azaña, Fernando de los Ríos y otros ministros, el presidente de las Cortes Julián Besteiro o el director general de Primera Enseñanza Rodolfo Llopis, además de personal de Escuelas Normales, como Dolores Cebrián -directora de la Escuela Normal Femenina y esposa de Julián Besteiro-. Una foto de la inauguración con las autoridades en una de las salas del Museo Pedagógico puede verse en “Inauguración de centros docentes”, *ABC*, 15 de abril de 1933, 4.

Seguramente Manuel B. Cossío -director del Museo Pedagógico- habría vivido con agrado el traslado a este edificio, que en la década de los ochenta del siglo XIX había sido ideado como sede y centro docente de la ILE aunque diversas circunstancias lo impidieron, vendiendo la Institución el solar y la construcción inicial al Ministerio de Fomento, destinándolo a ubicar el Colegio Nacional (ver nota 721).

actividad docente desde finales de la primavera de 1932<sup>760</sup>, dejando en la calle a más de trescientos niños y niñas entre los seis y los dieciséis años<sup>761</sup>.

Pero mientras el Colegio Nacional de Ciegos se instala definitivamente un año después en Chamartín de la Rosa<sup>762</sup>, el de Sordomudos va a comenzar una etapa marcada por la desidia e incluso por el atropello por parte de la administración educativa. Juan Luis Marroquín -vicesecretario de la Asociación de Sordomudos de Madrid en estos años- confirma estos hechos:

Ya se ha producido. Nos hemos quedado sin Colegio. Mi indignación por el incalificable atropello no tiene límites. Hemos visitado a todas las autoridades competentes en la materia, no obteniendo más que vanas promesas de donarnos un edificio más adecuado que el que nos han robado tan alevosamente.

La semana pasada visitamos en la Casa del Pueblo a Rodolfo Llopis, diputado socialista y Director General de Enseñanza, que nos tuvo que recibir de mala gana y durante cinco minutos, diciéndonos que, por su cargo, ya tenía conciencia del problema y que él sabía mejor que nadie lo que tenía que hacer, sin necesidad de que nadie como nosotros [la Asociación de Sordomudos de Madrid] se lo dijese, dándonos a entender así que no le importaba en lo más mínimo el asunto. Y de esta manera nos despidió. Yo me dije para mis adentros, “vaya socialismo que practica este socialista, antisocial e inhumano” (Gascón Ricao, 2004, p. 61).

La crónica de esta etapa va a ser recogida por la prensa a través de múltiples referencias en torno a lo que se va a denominar *el problema de los sordomudos*, que no es otro que el desahucio del edificio del Paseo de la Castellana y la demora en la búsqueda de un nuevo emplazamiento, pero, sobre todo, en opinión del profesor del

---

<sup>760</sup> “¿Hasta cuándo?”, *Gaceta del Sordomudo*, núm. 2 (1934): 1. Según parece, con el inicio del curso 1932/33, las familias recibieron en septiembre una circular del Colegio indicándoles que por cambio de local se abstuvieran de enviar a sus hijos hasta nuevo aviso (“Para el Ministro de Instrucción Pública. Lleva dos años clausurado el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Madrid”, *Heraldo de Madrid*, 4 de junio de 1934, 14). La mayoría de los alumnos del Colegio Nacional fueron acogidos en las clases de Asociación de Sordomudos de Madrid (“¡Ya tenemos Colegio Nacional!”, *Gaceta del Sordomudo*, núm. 4 (1934): 1).

<sup>761</sup> “Lo que dicen de nosotros. Una visita al Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos”, *Boletín de los Colegios Nacionales de Sordomudos y Ciegos*, núm. 8 (1932): 8-9.

<sup>762</sup> “El nuevo Colegio Nacional de Ciegos”, *ABC*, 30 de abril de 1933, p. 51. En esta noticia se informa de la inauguración el día anterior del nuevo centro en Chamartín, en una finca conocida como El Palacio de Napoleón -también denominada finca de San Enrique-. A la inauguración asistieron Fernando de los Ríos -ministro del ramo-, y los directores generales de Primera Enseñanza y Beneficencia.



colegio Jacobo Orellana (1957, cit. por Alcina Madueño, 2014, p. 237), el restablecimiento de las enseñanzas por haber enviado al alumnado a sus casas. En este sentido, el Claustro<sup>763</sup> va a asistir con indignación al abandono por parte del Estado de su responsabilidad moral y educadora, calificando el desalojo con adjetivos tales como *expulsión* o *expolio*, como se puede leer en un escrito que dirigió al Ministerio de IP el 27 de diciembre de 1933 pidiéndole responsabilidades por la decisión tomada<sup>764</sup>. Además, en ningún momento ha dejado de mostrar interés en la reanudación de la vida académica del centro.<sup>765</sup>

Por su parte, las familias también se sienten defraudadas y van a acudir a la prensa en varias ocasiones para quejarse del poco esfuerzo y en definitiva de la falta de atención del ministro de turno (ver nota 749) que no proporciona los medios educativos convenientes para la educación intelectual y profesional de sus hijos, encontrándose entre los más urgentes la falta de local y de fecha para reanudar las enseñanzas.<sup>766</sup>

---

<sup>763</sup> Meses antes, Jacobo Orellana -profesor numerario y director del centro (“De Enseñanza. El Sr. Orellana, director del Colegio de Sordomudos”, *El Sol*, 24 de octubre de 1934, 2), dio una conferencia en el Ateneo el 23 de agosto de 1933 sobre “La situación del Colegio Nacional de Sordomudos”. Comenzó justificando la decisión del gobierno de desalojarlos para instalar la Escuela Normal de Maestras, pidió paciencia a las familias y un voto de confianza para el Gobierno, pero al mismo tiempo urgía a éste a buscar un edificio donde poder continuar su instrucción (Informaciones y noticias varias de Madrid. Reuniones, lecturas y conferencias. En el Ateneo”, *ABC*, 24 de agosto de 1933, p. 26). Referencias a esta conferencia, aunque sin recoger su contenido también aparecieron en “Centros y Sociedades. Conferencia”, *El Sol*, 22 de agosto de 1933, p. 4; “Noticias. Ateneo de Madrid”, *La Libertad*, 22 de agosto de 1933, p. 2.

<sup>764</sup> María Luisa conservó una copia de este escrito, titulado “Petición elevadas al Excmo. Sr. Ministro por el Claustro de Profesores” (FO-M, carpeta 5).

<sup>765</sup> Las Actas del Claustro recogen que en todo momento el profesorado del Colegio mantuvo interés en la reanudación de su actividad docente. En concreto, Jacobo Orellana realizó varias gestiones en el Ministerio para conseguir una solución rápida para el Colegio, aunque ninguna tuvo éxito (“Acta de la sesión del Claustro ordinario del colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 14 de abril de 1934, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Especial del Gobierno D. Sidonio Pintado Arroyo”. Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1976, hoja 34).

<sup>766</sup> “Ecos del público”, *ABC*, 20 de julio de 1932, p. 33; “Ecos del público” *ABC*, 20 de octubre de 1933, p. 31. Los ministros son Fernando de los Ríos Urrutia y Domingo Barnés Salinas, respectivamente. También se muestra muy crítico con la administración educativa algunos años después un padre asturiano que, a pesar de manifestar ser “partidario de la política del sexenio”, denuncia con acidez e

Según parece, el ministro Fernando de los Ríos tiene intención de instalar provisionalmente el Colegio Nacional en varios pabellones del Colegio Pablo Iglesias -el nuevo Hospicio- que se está terminando de construir y cuya previsión de inauguración estaba para el 14 de abril de 1933<sup>767</sup>. Finalmente, el proyecto no cuaja y esta vez será la *Gaceta del Sordomudo* -editada por la Asociación de Sordomudos de Madrid<sup>768</sup>- la que hace públicas sus quejas en la búsqueda de una solución a la escolarización e instrucción de los alumnos del Colegio Nacional. En concreto, la dirección de esta publicación denuncia la situación preguntando

a los señores Ministros, Subsecretarios, Directores generales ¿no les preocupa la triste situación de estos seres? Con tantos como se han sucedido, ¿no habrá alguno que se decida a acabar con esta vergüenza nacional? Son bastantes dos años, ya que se cometió la injusticia de arrojarlos a la calle; pero no debe pasar más tiempo; debe lavarse esa mancha la República recogiendo a éstos lo antes posible, siquiera sea por su propio decoro.

(...) [queremos] pedir con todas nuestras fuerzas el que los sordomudos vuelvan a disfrutar de todo lo que tenían: asegurada su enseñanza y su vida hasta salir con un oficio aprendido para vivir en sociedad como cualquier ciudadano.

---

ironía la dejadez de aquélla ante el problema de los niños sordomudos (P. Mirás, “El Estado debe preocuparse con intensidad de los niños sordomudos”, *Heraldo de Madrid*, 10 de enero de 1935, p. 13).

<sup>767</sup> “Diputación provincial. Aplazamiento de la inauguración del Colegio Pablo Iglesias”, *ABC*, 12 de abril de 1933, p. 34. Situado en Fuencarral, este centro estaba formado por un conjunto de pabellones de grandes dimensiones, rodeados de naturaleza y con una capacidad máxima de 1600 niños cuyo sostenimiento estaba a cargo de la Diputación madrileña y el Estado. Su construcción fue dispuesta y aprobada por la Dictadura de Primo de Rivera, aunque la obra se dilató en el tiempo debido, fundamentalmente, a las posibilidades económicas de los gobiernos para hacerle frente. Su coste final rondó los catorce millones de pesetas (R. Ortega Lissón, “Visita al nuevo Hospicio de Madrid. En lo sucesivo llevará el nombre de Colegio Pablo Iglesias”, *ABC*, 3 de abril de 1932, pp. 80-84).

<sup>768</sup> Fundada en 1906, con el objetivo de dar protección y amparo a los sordomudos madrileños. Su Junta directiva tenía como presidente honorario a Miguel Granell y Forcadell, varias veces director y sobre todo profesor del Colegio Nacional a lo largo del primer tercio del siglo XX (sobre su figura puede consultarse García Fernández, 2005, p. 835, nota 24).

En la década de los 30, entre los Socios Protectores de la Asociación se encuentran María Luisa Navarro, Asunción Maregil Melero y Josefa Tarín, profesoras del Colegio Nacional (*Asociación de Sordomudos de Madrid, Memoria y balance de 1930* (Madrid: El Gráfico s.f.), 6; *Gaceta del Sordomudo*, núm. 1 (1934): 10).

Y al parecer contamos ya con la buena voluntad y el deseo del Excmo. Sr. Ministro de Instrucción pública, D. Filiberto Villalobos, que tantas pruebas ha dado de proteger al desvalido, de que pronto tengan Colegio los niños sordomudos.<sup>769</sup>

Efectivamente, el nuevo ministro, ante la carencia de un edificio apropiado, se plantea la construcción de uno que satisfaga las exigencias y necesidades para la correcta educación de esta infancia desfavorecida. Pero mientras esto no ocurre, se ve en la necesidad de recurrir al arrendamiento. Para ello saca a concurso, y con carácter urgente, el alquiler de un edificio destinado a instalar el Colegio Nacional de Sordomudos bajo una serie de condiciones concretas.<sup>770</sup>

Pocas semanas después de cumplidos los trámites fijados fue adjudicado el concurso al único candidato: la Compañía Metropolitana de Madrid -en la actualidad Metro de Madrid- que ofreció un edificio en propiedad situado en la Calle Granada núm. 33<sup>771</sup>; edificio que a juicio de Juan Luis Marroquín era totalmente inadecuado para el uso que se le pretendía dar (Gascón Ricao, 2004, p. 63). Jacobo Orellana es de la misma opinión y escribió una carta a Filiberto Villalobos manifestándole que el local elegido no reúne las condiciones, aunque desde el puesto que ocupa se presta a colaborar para que la nueva instalación se realice en las mejores condiciones.<sup>772</sup>

---

<sup>769</sup> “¿Hasta cuándo?”, *Gaceta del Sordomudo*, núm. 2 (1934): 1.

<sup>770</sup> Decreto 25 mayo 1934, sacando a concurso el arrendamiento de un edificio destinado a la instalación del Colegio Nacional de Sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 147, de 27 de mayo de 1934, pp. 1328-1329). Algunas de las condiciones que el ministerio presidido por Filiberto Villalobos fija para el alquiler del edificio son la zona, la superficie útil, infraestructuras -patios cubiertos/descubiertos, instalaciones de saneamiento, calefacción, luz eléctrica, gas...-, la duración del contrato de arrendamiento -cinco años, prorrogables-, la cuantía de la renta anual -50.000 pesetas, pagaderas a trimestres vencidos-. El Estado se reserva, además, el derecho de opción de compra del inmueble. Trece meses después de la publicación del concurso, el Ministerio hace público el contrato de arrendamiento con la intención de formalizarlo en escritura pública (Decreto 21 de junio, adjudicando el concurso de arrendamiento de un edificio para instalar el Colegio de Sordomudos a la Compañía Metropolitana de Madrid. *Gaceta de Madrid* núm. 177, de 26 de junio de 1935, pp. 2446-2447).

<sup>771</sup> “La enseñanza y los escolares. El Colegio Nacional de Sordomudos”, *ABC*, 8 de julio de 1934, p. 42; “¡Ya tenemos Colegio Nacional!”, *Gaceta del Sordomudo*, núm. 4 (1934): 1.

<sup>772</sup> “Acta de la sesión del Claustro ordinario del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 15 de marzo de 1935, bajo la Presidencia del Sr. Director Don Jacobo Orellana Garrido” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1976, hoja 36).

La inversión económica para reformar y adaptar este edificio a las necesidades de los nuevos inquilinos es grande y las obras van a ejecutarse por fases (Alcina Madueño, 2014, p. 246). Pero el ministro Villalobos parece decidido a no alargar más la lamentable situación que ha venido padeciendo el Colegio Nacional desde que fuera clausurado. Sus actuaciones van a encaminarse, por tanto, hacia la reapertura del centro educativo para el curso 1934/1935, estando previsto que no sólo se recupera la actividad académica bajo la dirección de Jacobo Orellana<sup>773</sup> -su nombramiento da por finalizada la etapa de Sidonio Pintado como comisario de la República- sino que también se va a revisar el Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos -no había sido actualizado desde el R. D. 2 de octubre de 1915- y se vuelve a encomendar la tutela de los sordomudos a un recién creado Patronato Central.

El nuevo Reglamento de 1934<sup>774</sup> continúa definiendo el colegio como un establecimiento oficial sostenido con fondos del Estado para la educación, enseñanza y formación profesional de los sordomudos de ambos sexos que sean semisordos, duros de oído y perturbados de la palabra, no pudiendo ser considerado como asilo o establecimiento de beneficencia en el sentido legal de la palabra (arts. 1 y 4).

A pesar de no introducir variaciones importantes sino que respeta la mayor parte de los puntos del anterior, encontramos que la mayor parte de las novedades introducidas giran en torno a la organización pedagógica del centro, clasificando sus enseñanzas en cuatro periodos (art. 5): Educación Preescolar -4 a 8 años-, donde se establecerá la coeducación (art. 12); Cultura Primaria -8 a 14 años-, obligatoria para todos los alumnos (art. 6), que incluirá el tiempo dedicado a trabajos manuales, educación física, prácticas agrícolas y enseñanzas del hogar (art. 10); Profesional -14 a 16 años y 16 a 20 años o más en casos excepcionales-. En este periodo profesional se clasificarán los alumnos según su vocación y aptitudes, después de un examen de orientación profesional (art. 27), se organizarán visitas a fábricas, talleres, museos, etc. (art. 30) y se realizarán trabajos industriales para fuera del colegio, por lo que los alumnos recibirán una remuneración que repercutirá en el centro y en ellos mismos

---

<sup>773</sup> “De Enseñanza. El Sr. Orellana, director del colegio de Sordomudos”, *El Sol*, 24 de octubre de 1934, p. 2.

<sup>774</sup> El ministro Filiberto Villalobos firma la Orden 27 de octubre de 1934, por la cual se aprueba el Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos (Osorio Gullón, 1974d, pp. 147-151).

puesto que se les entregará una libreta de ahorros en el momento de abandonar el centro (art. 29).

Otra novedad importante es la organización de colonias escolares de vacaciones por parte del director -estará auxiliado por el médico y los profesores de Cultura primaria-, aprovechando para ello las Residencias y Sanatorios del Estado (art. 24); y de viajes de estudios al extranjero con profesores y maestros aspirantes al profesorado que se distingan por su vocación, que tendrán como finalidad estudiar la organización escolar especial y los métodos de enseñanza (art. 37).

Sólo restaba abrir el centro. Sin embargo, las dificultades económicas van a impedir que se incumplan las previsiones de finalización en los plazos previstos por lo que será el nuevo ministro Joaquín Dualde quien se encargue de reabrir el centro con carácter provisional el 22 de marzo de 1935 -tres años después de su clausura en el Paseo de la Castellana-, en las instalaciones de un antiguo edificio propiedad de los jesuitas situado en la calle Alberto Aguilera núm 25<sup>775</sup>. La prensa informó de la reapertura, así como de las quejas, una vez más, de las familias ante el escaso número de plazas ofertadas además de las escasas condiciones higiénicas y pedagógicas, por lo que urgen al Ministerio a terminar las obras del edificio de la calle Granada<sup>776</sup>. En sentido parecido se expresa el Claustro, que además ha podido visitar

---

<sup>775</sup> Una foto del acto inaugural puede verse en Piortiz, "Madrid durante la semana", *Mundo Gráfico*, 27 de marzo de 1935, p. 23. El edificio provisional donde se instala el Colegio Nacional era conocido en la capital como el Colegio de Areneros, debido a que en la primera decena del siglo pasado los jesuitas fundaron un Instituto de Artes e Industrias en el Paseo de Areneros. Posteriormente añadieron un centro de enseñanza media. Cuando en enero de 1932 se aprueba el decreto de disolución y confiscación de bienes a la Compañía de Jesús, estas magníficas instalaciones pasan a manos del Estado, que decide seguir utilizándolas con fines educativos, alojado el Instituto Psicotécnico, un instituto de segunda enseñanza y el Colegio Nacional de Sordomudos ("De Enseñanza. La provisional instalación del Colegio Nacional de Sordomudos", *El Sol*, 24 de marzo de 1935, p. 4). En la actualidad, estas instalaciones son la sede de la Universidad Pontificia de Comillas en Madrid y del ICADE. Sobre el Colegio de Areneros puede consultarse en González Gullón (2008), pp. 1025-1037.

<sup>776</sup> "Las madres de los niños sordomudos ante la inauguración del nuevo Colegio", *Heraldo de Madrid*, 26 de marzo de 1935, 15. Según podemos leer en esta crónica, la oferta de plazas fue de 50, a pesar de que las instalaciones de la calle Alberto Aguilera tenían una capacidad para 350 alumnos y la cifra aproximada de alumnos que tenía el Colegio Nacional en el momento de su clausura rondaba los 400 alumnos. Sobre la inauguración puede verse además "De Enseñanza. La provisional instalación del

el nuevo local antes de la inauguración, constatando los inconvenientes y las consecuencias de un espacio reducido tanto para el alumnado como para el profesorado<sup>777</sup>. A finales de abril, Jacobo Orellana informa al Claustro de que está próximo el traslado del Colegio Nacional a los locales de la calle Granada, aunque María Luisa insta a sus compañeros a que esta instalación sea considerada provisional pues a su juicio el Colegio merece un local con mejores condiciones.<sup>778</sup>

Cuando por fin parecía que el tema estaba encaminado, en el otoño de 1935 el Estado alquila el edificio que ocupa el Colegio Nacional de Sordomudos a una empresa particular<sup>779</sup>, y parece que será rehabilitado para este fin un edificio construido hace años en Santiago de Compostela, que venía albergando al Colegio Regional desde su inauguración en 1925.<sup>780</sup>

---

Colegio Nacional de Sordomudos”, *El Sol*, 24 de marzo de 1935, p. 4; “En el edificio de Areneros. El Colegio Nacional de Sordomudos fue inaugurado ayer”, *La Libertad*, 23 de marzo de 1935, p. 6.

<sup>777</sup> “Acta de la sesión del Claustro ordinario del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 15 de marzo de 1935, bajo la Presidencia del Sr. Director Don Jacobo Orellana Garrido” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1976, reverso hoja 36).

<sup>778</sup> “Acta de la sesión del Claustro ordinario del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 30 de abril de 1935, bajo la Presidencia del Sr. Director Don Jacobo Orellana Garrido” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1976, hoja 43).

<sup>779</sup> “¡Al fin!”, *Gaceta del Sordomudo*, núm. 8 (1935): 1.

<sup>780</sup> *Ibíd.*, pp.5-6. Estas páginas recogen una crónica sobre el magnífico edificio construido en San Cayetano -en la actualidad sede del Gobierno Autonómico-, recayendo la dirección del centro en D. Ramón Cabanillas Enríquez. Parece que el ministro Dualde venía barruntando esta idea pues a mediados de julio había firmado un Decreto reorganizando el Colegio de Sordomudos de la capital gallega (Decreto 16 de julio de 1935, reorganizando el Colegio de Sordomudos de Santiago de Compostela. *Gaceta de Madrid* núm. 199, de 18 de julio de 1935, pp. 651-653), invocando al cumplimiento de la Ley Moyano y a los problemas sobre el estado actual de la enseñanza de sordomudos en edad escolar -alude sobre todo a la incapacidad del Colegio Nacional para recoger a más de 150 sordomudos y a las quejas constantes de las familias porque sus hijos no reciben instrucción ni aprendizaje de ningún oficio-.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera, el Colegio Regional de Sordomudos y Ciegos de Santiago de Compostela -sustentado por las Diputaciones gallegas- fue incorporado a la red de centros públicos, quedando a tutela del Patronato Nacional de Sordomudos y de Ciegos (Alcina Madueño, 2014, pp. 198-199, nota 431).

La caída de la Segunda República supone una nueva etapa para el Colegio Nacional y sus inquilinos, quedando los deseos republicanos de conseguir la rehabilitación social y laboral de los sordomudos reducidos a la simple “acción benéfica de una doctrina religiosa y moral que les ponga en camino de la salvación dentro de la convivencia social en una vida de laboriosidad útil y provechosa” (Plata, 1951, p. 75).

Inicialmente, se va a producir un vacío existencial y legal importante puesto que clausurado el centro desde el 27 de septiembre de 1936 mediante un Decreto firmado por Azaña (Alcina Madueño, 2014, p. 261, nota 613), habrán de transcurrir varios años hasta que las autoridades educativas del nuevo régimen<sup>781</sup> se interesen por los sordomudos y por lo que quedaba en la sede madrileña<sup>782</sup>, y adopten una serie de decisiones que parecen augurar cierto interés por la infancia sorda. En primer lugar, hay que mencionar la Ley de Educación Primaria de 1945, donde se vuelve a recuperar la atención a la educación de las personas sordas<sup>783</sup>. En segundo lugar, y en este mismo año, se vuelve a reabrir el Colegio Nacional, con una nueva localización en la calle San Mateo<sup>784</sup>, con capacidad para 125 alumnos en régimen de internado,

---

<sup>781</sup> La evolución del Colegio Nacional durante el franquismo ha sido investigada y expuesta por Alcina Madueño, 2014, pp. 272-358.

<sup>782</sup> Según el testimonio de José Luis Marroquín, los pocos enseres que todavía quedaban en la sede madrileña fueron llevados al colegio madrileño de La Purísima (Gascón Ricao y Storch de Gracia, 2004, p. 453).

<sup>783</sup> Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE núm. 199, pp. 385-416). Esta Ley recoge en su art. 33 la creación y fomento de escuelas públicas y privadas de sordomudos y otros deficientes físicos y mentales, que se han de regir por reglamentos propios, que estarán atendidas por profesorado titulado y formado en las Escuelas de Magisterio siguiendo procedimientos científicos modernos, aunque sin olvidar la tradición pedagógica española de esta especialidad, y formarán parte del escalafón nacional del profesorado.

<sup>784</sup> Granell y Forcadell (*Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...45-47*) al hacer la historia de este centro educativo, ya lo sitúa esta misma calle en 1866. El Colegio Nacional de Sordomudos va a disponer de una nueva ubicación en 1957 en el barrio de San Blas -carretera de Vicálvaro-; instalaciones que llegan hasta la actualidad para albergar al CPI El Sol, fruto de la implantación democrática de un sistema de educación integrada y, en consecuencia, de la fusión entre el Centro de Educación Especial de Sordos -antiguo Colegio Nacional- y un colegio ordinario (Gascón Ricao y Stoch de Gracia, 2004, pp. 456-458).

con un profesorado depurado y de confianza para el nuevo régimen, y bajo la dirección de Carmen Higuelmo Martín -antigua profesora del centro-. En tercer lugar, la inauguración oficial del centro, cuyo acto solemne tuvo lugar el 9 de septiembre de 1948 con la asistencia del ministro Ibáñez Martín, la directora del centro, y numerosas autoridades y jerarquías religiosas, civiles y educativas.<sup>785</sup>

Pero mientras ocurren todos estos acontecimientos, María Luisa se encuentra ajena a ellos en el exilio bonaerense como veremos en el apartado 6.3.3, rodeada de su familia, con una salud muy debilitada y viviendo la recta final de su vida. A finales de 1935 se había desvinculado del Colegio Nacional voluntariamente, solicitando una excedencia<sup>786</sup>. No tenemos una opinión documentada de los motivos que la llevaron a tomar esta decisión pero podemos aventurarnos a afirmar su indignación por la desorganización del centro y sus enseñanzas, especialmente en el segundo bienio, cuando se les despoja del edificio que albergaba al Colegio; su desilusión y también cansancio en la lucha contra una administración ineficaz y que además dificulta el trabajo del profesorado, a quien desoye en sus peticiones; tal vez, su resentimiento por el nombramiento de Orellana como director, puesto que también podría haber recaído en ella; o su preocupación por el traslado del Colegio Nacional a Santiago de Compostela, que conllevaría una reorganización profesional pero también de la vida privada.

Finalmente, los acontecimientos de julio de 1936 provocaron su salida de España en los meses siguientes, iniciando una nueva vida personal y profesional que reconstruimos y analizamos en el capítulo 6.

---

<sup>785</sup> “Actualidad Gráfica”, ABC, 9 de septiembre de 1948, p. 5.

<sup>786</sup> Comunicación de Jacobo Orellana, director del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid, a María Luisa Navarro Margati el 13 de enero de 1936, informándole de que con fecha del 10 de enero el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes le concede la excedencia que había solicitado de su cargo como profesora del Colegio Nacional de Sordomudos por más de un año y menos de diez, con arreglo a lo dispuesto en las leyes de 27 de julio de 1918 y 11 de septiembre de 1931 (FO-M: carpeta 5).



### 3.2.3. Labor pedagógica de María Luisa Navarro en el Colegio Nacional de Sordomudos y su contribución a la educación de esta infancia

La educación de sordomudos ocupó durante veinticuatro años la vida laboral de María Luisa<sup>787</sup> y fue una de sus muchas inquietudes profesionales. No hemos encontrado evidencias de su interés por la educación de los sordomudos o de cuáles fueron las causas que motivaron su orientación profesional hacia este ámbito de la educación especial. Por un lado, su trabajo como maestra en el Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa al que, como hemos visto, pudo haber llegado recomendada o influenciada por Manuel B. Cossío<sup>788</sup>, pudiese haber ejercido en ella alguna influencia dado que a este sanatorio acudieron desde sus inicios colonias de niños y niñas sordomudas organizadas por el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, que se ocupaba de todos los centros educativos de sordomudos y ciegos de España. Su estancia en Pedrosa coincidió con las primeras expediciones infantiles al Sanatorio en el verano de 1911 y 1912, procedentes de la capital<sup>789</sup>, que recibieron sobre todo tratamiento médico e higiénico -enfocado a luchar contra la tuberculosis infantil- aunque también pedagógico.<sup>790</sup>

---

<sup>787</sup> Dato extraído de su Hoja de Servicios (FO-M: carpeta 5). Los encargos docentes, la fecha en que tomó posesión, el tiempo de servicio en cada uno de ellos y el sueldo percibido, fueron registrados de su puño y letra, aunque llega sólo hasta 1932.

<sup>788</sup> Este insigne institucionista y pedagogo aparece de nuevo en el entorno profesional de María Luisa. Cuando se constituye el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales por R.D. 22 de enero de 1910 (Osorio Gullón, 1974a, pp. 103-107), Cossío va a ser uno de los ocho vocales del Patronato designados por el gobierno. Su presencia se justifica en las palabras del ministro Antonio Barroso cuando en la introducción del R.D. menciona que la elección de estos vocales se va a realizar “entre las personas de *alta mentalidad* que, por su *notoria sabiduría* (...) sean dignas de representar al Poder central en el proyectado organismo protector” (Ibíd., p. 105). La cursiva es nuestra, y con ella queremos destacar la relevancia de Cossío como autoridad pedagógica, pues como recoge Otero Urtaza (1994, p. 237) era considerado un colaborador valioso, y por tanto, muy solicitado, para participar en muchas instituciones y organizaciones de carácter educativo.

<sup>789</sup> “Noticias”, ABC, 9 de octubre de 1911, p. 16; “Sordomudos y ciegos. Colonias Escolares”, ABC, 29 de agosto de 1912, p. 7; Rodríguez Pérez (2016), pp. 97-98.

<sup>790</sup> Rodríguez Pérez (2004, pp. 379-380) sostiene que los resultados con estos colonos fueron significativos gracias a que en el Sanatorio había personal docente especializado en la enseñanza de

Por otro lado, tampoco podemos descartar que después de haber solicitado en varias ocasiones tomar parte en oposiciones a escuelas de primera enseñanza, auxiliares elementales y superiores de niñas y párvulos<sup>791</sup>, viese en el Colegio Nacional la oportunidad de ejercer como maestra, como le ocurrió a su compañero Jacobo Orellana Garrido<sup>792</sup>. Y al parecer le daba igual con qué encargo docente ya que, según parece, a finales de 1911 María Luisa solicitó tomar parte como opositora a varias plazas vacantes en el Colegio Nacional: a la plaza de profesora de francés y también a las de auxiliar de estudios generales de sordomudos y auxiliar de estudios generales y labores de sordomudas. En las dos primeras fue excluida pero admitida en la tercera.<sup>793</sup>

El 8 de marzo de 1912 seis candidatas a la plaza de auxiliar fueron convocadas por Álvaro López Núñez -presidente del tribunal- para realizar los ejercicios de oposición

---

sordomudos y, por tanto, capacitado para realizar una labor educativa eficaz en el desarrollo de las capacidades intelectuales de estos niños y niñas.

<sup>791</sup> Las fechas de las que tenemos constancia son 25 de febrero de 1908 y 25 de febrero de 1909 (AGA, Sección Educación y Ciencia, Caja 19450: Expediente de 1ª Enseñanza de Dª María Luisa Navarro Margarti).

<sup>792</sup> Expediente personal de D. Jacobo Orellana Garrido. AGA, Sección Educación y Ciencia, Legajo 3649, Caja 19527. Por la documentación incluida en este expediente, sabemos que el Sr. Orellana - maestro de enseñanza primaria superior desde 1892- desempeñó varias auxiliares gratuitas y algunas interinidades además de presentarse a muchas convocatorias de oposiciones desde 1905. Tanto él como María Luisa van a obtener plaza en Colegio Nacional como profesores auxiliares en 1912 ("Dirección General de Primera Enseñanza. Oposiciones", *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 10 de abril de 1912, 218).

<sup>793</sup> "Colegio Nacional de sordomudos y de ciegos. Comisaría Regia", *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 28 de febrero de 1912, 122. Los requisitos para la admisión eran: mayor de 20 años, maestra superior y tener aprobado el curso de Métodos y procedimientos especiales para la enseñanza de sordomudos ("Plazas vacantes de Profesores en el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos". *Gaceta de Madrid*, 18 de agosto de 1911, 496). María Luisa había realizado estos estudios en el curso 1908-1909, obteniendo la calificación de sobresaliente (Miguel Granell y Forcadell, *Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos. Discurso leído en la solemne distribución de premios a los alumnos que los obtuvieron en el curso de 1908 a 1909*. Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1909, 21).

en la Universidad Central<sup>794</sup>. Si nos atenemos a lo establecido en el art. 15 y 16 del Reglamento de 1902 del Colegio Nacional (Osorio Gullón, 1974a, p. 88) -vigente en el momento en que María Luisa oposita-, todas las aspirantes debían realizar cuatro ejercicios: el primero escrito, donde por espacio de tres horas desarrollarían un tema del programa de Metodología especial de sordomudos, para posteriormente y por espacio de 15-20 minutos, leerlo ante el tribunal. En el segundo, debían contestar durante una hora a preguntas sobre las materias que comprenden los estudios generales. Y el tercer y cuarto ejercicio, de carácter más práctico, en los que debían practicar con el alumnado la lectura oral y labial delante del tribunal.

De las seis aspirantes, sólo María Luisa obtuvo plaza, al parecer después de haber realizado “brillantes ejercicios de oposición”<sup>795</sup>. La documentación oficial la sitúa, por tanto, en el Colegio Nacional como profesora auxiliar para la enseñanza de niñas y labores desde el 11 de abril de 1912<sup>796</sup>, siendo todavía alumna de la Escuela Superior del Magisterio y, eventualmente, maestra en el Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa. En los siguientes años va a ser confirmada en este puesto, con aumento de sueldo hasta su cese el 8 de noviembre de 1915 en que pasa a ser profesora de Sección de Enseñanzas Generales<sup>797</sup>. Como queda visto, durante estos años en el Colegio Nacional va a compatibilizar su encargo docente con su primera experiencia europea para vivir in situ y recibir información en la década de los años diez y veinte del siglo pasado sobre los avances realizados en otros países de nuestro entorno

---

<sup>794</sup> “Tribunal de oposiciones a la plaza de Profesora auxiliar de Estudios generales y labores de sordomudas del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos. Anuncios”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 6 de marzo de 1912, 137-138.

<sup>795</sup> “Enhorabuena”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 10 de abril de 1912, p. 209.

<sup>796</sup> Rafael Altamira –Director General de Primera Enseñanza- concede el título de Auxiliar para la enseñanza de niñas y labores del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos el 11 de abril de 1912, con el sueldo anual de 1950 pesetas (FO-M, carpeta 5: Antecedentes laborales de María Luisa Navarro en España). Dirección General de Primera Enseñanza- Nombrando el 11 de abril de 1912 a D<sup>a</sup> María Luisa Navarro Margati, auxiliar para la enseñanza de niñas y labores del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos (*Gaceta de Madrid*, núm. 106, de 15 de abril de 1912, p. 112).

<sup>797</sup> Título de Profesora de Enseñanzas Generales del Colegio Nacional de Sordos (FO-M, carpeta 5: Antecedentes laborales de María Luisa Navarro en España); “Escuelas Especiales”, *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 17 de noviembre de 1915, p. 707.

sobre lo que se denominaba infancia anormal<sup>798</sup>. Si nos atenemos a los datos aportados por Marín Eced (1990), no podemos olvidar que en la década de los años veinte eran escasos en España los profesores de sordomudos, ciego y anormales puesto que “apenas llegaban a la treintena” (p. 151).

La JAE prestará ayuda a María Luisa en su periplo europeo y gracias a su ayuda formó parte de un “interesante grupo de vanguardia”, en palabras de Marín Eced (1990, p. 294). Nombres como Anastasio A. González y Fernández, Miguel Granell y Forcadell, Álvaro López Núñez, Mariano Nuviala Falcón, Jacobo Orellana Garrido - todos compañeros suyos en el Colegio Nacional-, Mercedes Rodríguez Bellido, José Plata Gutiérrez, María Soriano o la propia María Luisa Navarro, “fueron algunos de los 20 profesionales españoles pensionados para estudiar el tema de los deficientes [que] colaboraron -desde las direcciones, las secretarías, las vocalías, etc.- en las diversas instituciones dedicadas a ellos” (Marín Eced, 1990, p. 305), tratando de actualizar, modernizar y mejorar su educación.

A su regreso de Europa, se va a dedicar a compartir lo observado y aprendido, contribuyendo a visibilizar su formación y su dedicación profesional, así como las deficiencias y necesidades de la infancia con la que trabaja a través de:

1. Su participación activa en los Claustros del Colegio Nacional -asiste con cierta regularidad a las convocatorias<sup>799</sup>-. Tanto desde su puesto de profesora de Estudios Generales con la infancia sordomuda (1915-1935) como de profesora normalista de

---

<sup>798</sup> Como consecuencia de la I Guerra Mundial aumentó enormemente el número de ciegos, sordomudos, enfermos mentales y disminuidos en general. Esto hizo que en Europa surgiese una amplia preocupación por el tema. En el caso español, la JAE se sensibilizó todavía más hacia la Educación Especial, sensibilización que comenzó en enero de 1910 con la creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales y la aprobación de su Reglamento en junio de ese mismo año (Marín Eced, 1990, p. 123).

<sup>799</sup> Hemos podido revisar los Libros de Actas de los años 1918, 1925-1929 y 1929-1936. En ellos se registran ausencias justificadas por problemas de salud o por estar pensionada, aunque su mayor ausencia se registra en los primeros años republicanos. Suponemos que esto es debido a otros encargos y compromisos profesionales que se desarrollan en el capítulo 5.

Por otra parte, en algunas ocasiones, lo registrado en los libros por el secretario es muy escueto. Pero afortunadamente, contamos con el testimonio de Miguel Granell y Forcadell (*Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*) para completar la información de lo sucedido, aunque su relato llega hasta 1932.

la especialidad (1919-1935), va a formar parte de distintas comisiones encargadas de resolver deficiencias para el buen funcionamiento de la enseñanza del centro a partir de la década de los años veinte -suponemos que a medida que se va afianzando profesionalmente en el centro- y hasta el periodo republicano. Así la encontramos figurando en varias comisiones que redactan y exponen ante el Claustro y el Comisario Regio sobre las bases del funcionamiento de la enseñanza (1926)<sup>800</sup>; sobre las propuestas para mejorar la organización de la enseñanza de la especialidad de sordomudos en el Curso Normal (1926<sup>801</sup>, 1928<sup>802</sup>, 1929<sup>803</sup>); sobre la elaboración de un proyecto de organización de laboratorios en el centro para poder estrechar la colaboración entre el profesorado y los médicos con el fin de realizar un trabajo conjunto a la hora de clasificarlos (1928); <sup>804</sup>sobre la organización pedagógica para asesorar al Patronato nacional y a la Comisaría Regia (1929<sup>805</sup>). En algunas

---

<sup>800</sup> “Acta de la Sesión del Claustro ordinario del Colegio Nacional de Sordomudos, celebrado el 21 de septiembre de 1926, bajo la presidencia del Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1925-1929, hoja 2).

<sup>801</sup> Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 576; “Acta de la Sesión del Claustro ordinario del Colegio Nacional de Sordomudos celebrado el 21 de septiembre de 1926 bajo la presidencia del Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1925-1929, hojas 2-7);

<sup>802</sup> “Acta de la Sesión de Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 5 de octubre de 1928, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1925-1929, hojas 85-89).

<sup>803</sup> “Acta de la Sesión del Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 27 de junio de 1929, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hojas 3-6); “Acta de la Sesión del Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 11 de octubre de 1929, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hojas 11-12).

<sup>804</sup> Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 589; “Acta de la Sesión de Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el 12 de marzo de 1928, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1925-1929, hojas 60-66).

<sup>805</sup> Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 597; “Acta de la Sesión del Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos, celebrada el día 28 de mayo de 1929, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hojas 2-3); “Acta de la Sesión del Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día

ocasiones, es elegida para hacer de portavoz de algunas de estas comisiones, exponiendo ante el Claustro y el Comisario Regio los acuerdos y conclusiones a las que aquéllas llegan.<sup>806</sup>

Además de lo mencionado, entre su documentación personal<sup>807</sup> también se encuentran numerosos oficios, notas y también algún informe -con o sin fecha y título- relacionados con su desempeño profesional en el Colegio, aunque lamentablemente no tenemos constancia de la aplicación o repercusión de los mismos sobre la docencia del Colegio en general y de la suya en particular.

Destacamos los siguientes:

- “Comunicación del director del CN de S y de C a María Luisa Navarro, solicitándole el 24 de diciembre de 1914 su opinión sobre la organización de los servicios de las enseñanzas de anormales en el Colegio, así como las reformas que a su juicio deben realizarse en el centro y en los talleres, a petición del Presidente del Patronato Nacional de Anormales”
- “Estado actual de la Pedagogía de Anormales en España” (s.f.).<sup>808</sup>

---

27 de junio de 1929, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hojas 3-6); “Acta de la Sesión del Claustro ordinario del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 1º de octubre de 1929, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hojas 9-10); “Acta de la Sesión del Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 11 de octubre de 1929, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hojas 11-12).

<sup>806</sup> Acta de la Sesión del Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 11 de octubre de 1929, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hojas 11-12); “Acta de la Sesión del Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos celebrada el día 1º de octubre de 1929, bajo la Presidencia del Excmo. Sr. Comisario Regio” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hojas 9-10)

<sup>807</sup> FO-M, carpeta 5.

<sup>808</sup> Creemos que este informe es la opinión de María Luisa a la comunicación anterior. Por estas fechas, María Luisa se encuentra pensionada en Alemania (R.O. de 25 de febrero de 1914, autorizando a D<sup>a</sup> María Luisa Navarro Margati Profesora auxiliar del CN de S y C, para que, con el carácter de pensionado, amplíe durante diez meses sus estudios en Alemania. *Gaceta de Madrid* núm. 65, de 6 de marzo de 1914, p. 580). Por lo tanto, la fecha probable puede ser 1925.

- “Notas sobre la enseñanza de los niños deficientes de la palabra y del oído en España” (s.f.).<sup>809</sup>
- “Antecedentes sobre la cátedra de Ortoepía del Colegio Nacional de Sordomudos” (s.f.).<sup>810</sup>
- “Plan de organización para la enseñanza de sordomudos, duros de oído y disártricos” (s.f.).<sup>811</sup>

---

En este documento hace un repaso por la historia de los anormales en nuestro país, distinguiendo entre sordomudos y ciegos -su trayectoria tiene un recorrido más largo- y anormales mentales -de reciente creación a través de la puesta en marcha de la Escuela Central de Anormales por R.O. de 14 de septiembre de 1922-, aunque todos convivieron bajo el amparo administrativo del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (sobre la Escuela Central de Anormales y su relación con el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales y sus distintas denominaciones puede verse, entre otros, Del Cura, 2011, pp. 165-220). Alude además María Luisa a las finalidades pedagógicas, al personal especializado, a las instalaciones, a los presupuestos que se destinan o a la metodología donde identifica a las enseñanzas del Colegio Nacional como graduadas, especificando que las clases de párvulos siguen el sistema Montessori y las de primaria los centros de interés según el método Decroly. Es necesario precisar que El Reglamento del Colegio de 1915 establece por primera vez que la enseñanza será graduada (R.D. de 2 de octubre de 1915, aprobando el Reglamento para el régimen y gobierno del Colegio Nacional de Sordomudos. Gaceta de Madrid núm. 281, de 8 de octubre de 1915, p. 69)

<sup>809</sup> Son tres hojas escritas a máquina sin ningún tipo de identificación y con letra poco legible.

<sup>810</sup> La Fonética experimental aplicada a la educación de sordomudos -más tarde denominada Ortoepía por la Comisión permanente del Consejo de Instrucción Pública previo informe de la JAE (R.O. de 8 de agosto de 1921, resolviendo el expediente promovido por doña María Luisa Navarro, profesora del Colegio Nacional de Sordomudos, pidiendo se dé carácter obligatorio, con la validez académica subsiguiente, al curso de Fonética experimental aplicada a la educación de sordomudos. *Gaceta de Madrid* núm. 236, de 24 de agosto de 1921, pp. 799-800)- se crea el 21 de noviembre de 1919 (Comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza, Enseñanzas del Magisterio, notificando a María Luisa Navarro el 21 de noviembre de 1921 el establecimiento de un curso de Fonética especial [experimental] aplicada en el Colegio Nacional de Sordomudos mediante R.O., y encargando a esta profesora dichas enseñanzas que se van a impartir en el Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios Históricos (FO-M, carpeta 5). Por lo tanto, la fecha probable de este borrador podría estar entorno a la aceptación del término Ortoepía.

<sup>811</sup> Se trata de un borrador de 16 hojas llenas de tachones y correcciones. Dado los temas que menciona (coeducación, licenciatura en Pedagogía, Comisario del Gobierno, etc.), la fecha probable sería el periodo republicano.

- “Estado actual de la Pedagogía de Anormales en España” (s.f.), donde identifica las enseñanzas del Colegio como graduadas<sup>812</sup> especificando que las clases de párvulos siguen el sistema Montessori y las de primaria los centros de interés según el método Decroly.
- “Borrador dirigido al Subsecretario del MIP y BA en el que eleva a su consideración algunos aspectos de la organización de la enseñanza de disártricos” (s.f.).<sup>813</sup>
- “Escrito al Subsecretario del MIP y BA, haciendo propuestas para la enseñanza de disártricos que le ha sido encomendada por R.O. 9 de noviembre de 1924” (s.f.).<sup>814</sup>
- “Borrador de instancia dirigida al Subdirector del MIP y BA pidiendo tenga en cuenta una serie de consideraciones a la hora de estructurar la enseñanza de disártricos que ha sido organizada por R.O. de 9 de noviembre de 1924” (s.f.)<sup>815</sup>.
- “Proyecto de ensayo de organización pedagógica de la escuela práctica aneja al Curso Normal de sordomudos presentado al Excmo. Sr. Comisario Regio y al Claustro de profesores por la ponencia del mencionado Curso Normal de Sordomudos (1 de octubre de 1929)”<sup>816</sup>, en el que se proponen cambios en el modelo formativo del profesorado además de recomendaciones a favor de la oralización de las enseñanzas de sordomudos -atendiendo a la clasificación y graduación del alumnado previo estudio de las capacidades de cada uno- o en torno a la organización escolar y los métodos didácticos teniendo en cuenta las escuelas

---

<sup>812</sup> El Reglamento del Colegio de 1915 establece por primera vez que la enseñanza será graduada (R.D. de 2 de octubre de 1915, aprobando el Reglamento para el régimen y gobierno del Colegio Nacional de Sordomudos. Gaceta de Madrid núm. 281, de 8 de octubre de 1915, p. 69).

<sup>813</sup> El 9 de octubre de 1924, el Rey autoriza la creación de la sección de disártricos.

<sup>814</sup> Teniendo en cuenta la legislación mencionada, la fecha probable podría ser 1925.

<sup>815</sup> Se trata de un borrador en el que se puede leer sólo el día y el mes: 9 de enero. Por lo tanto, si tenemos en cuenta estos datos y los dos documentos citados antes de éste, la fecha probable podría ser 9 de enero de 1925.

<sup>816</sup> Es un borrador compuesto de nueve páginas mecanografiadas. En el reverso de la página 1 escribe de puño y letra: “Uno de los mil y tantos planes, hechos de encargo. Todos lo firmamos. Yo solita lo cocí. Si sale mal pa mí. Si sale bien pa otro”.



nuevas activas europeas y americanas para niños normales aunque, en nuestro caso, haciendo las adaptaciones necesarias.

- “Informe de la ponencia constituida sobre el Curso Normal de Sordomudos con las consideraciones necesarias para modificar las enseñanzas de los sordomudos” (1 de octubre de 1929).
- “Petición elevadas al Excmo. Sr. Ministro por el Claustro de Profesores pidiendo responsabilidades por la expulsión del local del Colegio Nacional de Sordomudos y otros asuntos” (27 de diciembre de 1933).
- “Moción pidiendo un laboratorio de la palabra y otros servicios en el Seminario de Sordomudos” (s.f.).<sup>817</sup>

A punto de dejar el Colegio Nacional, Ramón Cabanillas Enríquez -nombrado recientemente director del centro<sup>818</sup>- la incorpora a una Junta pedagógica encargada de proponer soluciones a problemas urgentes de organización<sup>819</sup>. Su última asistencia al Claustro será el 19 de diciembre de 1935; una sesión larga y complicada, en la que no destaca ninguna intervención del Claustro que aprueba las gestiones del Sr.

---

<sup>817</sup> Son 6 cuartillas manuscritas y firmadas por María Luisa, donde enumera una serie de materiales necesarios tanto para la clase de Fonética como para la de Psicología del Lenguaje. Redacta además un programa general donde detalla el trabajo diario a realizar en el Laboratorio, empezando la clase con la lectura labial e ideovisual con apoyo del material decroliano, a continuación, escritura al dictado de las palabras aprendidas y dibujo expresivo y espontáneo de objetos usados con leyenda debajo; y para finalizar, en días alternos, aritmética, geografía y trabajos manuales, practicando constantemente el lenguaje a todas las actividades de la clase. La fecha probable podría ser 1928 o 1929. Ver Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 589, 591 y 599.

<sup>818</sup> Tomó posesión de su cargo el 16 de octubre de 1935 y pocos días después preside el primer claustro del Colegio (“Acta de la sesión celebrada por el Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos el día 22 de octubre de 1935, bajo la Presidencia del Sr. Director Don Ramón Cabanillas Enríquez” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hoja 51, reverso).

<sup>819</sup> “Acta de la sesión celebrada por el Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos el día 22 de octubre de 1935, bajo la Presidencia del Sr. Director Don Ramón Cabanillas Enríquez” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hoja 48, anverso y reverso); “Acta de la sesión celebrada por el Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos el día 27 de noviembre de 1935, bajo la Presidencia del Sr. Director Don Ramón Cabanillas Enríquez” (Libro de Actas del Colegio de Sordomudos. Años 1929-1936, hojas 49-51). Según podemos leer en las Actas, esta Junta está formada por Carmen Higuelmo, Augusto Sanz, Anselmo Sanz, Lorenzo Albarrán y María Luisa Navarro, que además ejercerá de portavoz.

Cabanillas y le da un voto de confianza para seguir adelante ante las irregularidades con las que se ha encontrado al asumir la dirección

2. Distintas *publicaciones*<sup>820</sup>. Desde el punto de vista de Alcina Madueño (2014, pp. 161-162), María Luisa va a contribuir, junto con su compañero Jacobo Orellana, a aumentar la escasa producción editorial sobre temas relacionados con la infancia sordomuda -especialmente sobre la oralización<sup>821</sup>- a través de títulos de autoría propia como *La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos* (1921), *Estudio pedagógico de un niño sordomudo y ciego* (s.f.)<sup>822</sup>, *Programa de fonética y psicología del lenguaje. Escuela Normal de sordomudos y de ciegos* (1931)<sup>823</sup>. Aunque no sea un texto destinado específicamente a la infancia sordomuda, hay que mencionar también la *Cartilla higiénico sanitaria para las escuelas* (1924) dado que recoge una serie de reglas higiénicas de aplicación práctica en la escuela y el hogar que también pudieran servir para ellos ya que los centros de sordomudos, ciegos y anormales eran instituciones consideradas higiénico-pedagógicas en las que se combinaban los cuidados médicos con los pedagógicos.

Desde un punto de vista más didáctico y para el profesorado en general, hay que destacar su participación en la publicación de un libro coordinado y dirigido por su compañero Miguel Granell y Forcadell. Se trata del “*Tratado para la enseñanza del sordomudo y del sordomudociego*” (1927).

---

<sup>820</sup> Con este término nos referimos a artículos, reseñas y libros. Aquí vamos a desarrollar sobre los artículos y reseñas, mientras que los libros son tratados el capítulo 7.

<sup>821</sup> Según Alcina Madueño (2014, p. 161, nota 334), por oralización se puede entender el conjunto de medidas que propicien el uso de la palabra hablada en los colegios de sordomudos y que ésta sea la vía de acceso y seguimiento del currículo para este alumnado. Hay que señalar que desde los inicios del Colegio (1805) siempre fue un objetivo la oralización.

<sup>822</sup> Aunque no hemos podido localizarlo, creemos que fue editado antes de 1926, fecha en la que solicita pensión a la JAE y lo incluye como mérito académico (Arch. JAE: expediente 105/36-17).

<sup>823</sup> No hemos podido localizar físicamente esta publicación por lo que desconocemos su contenido, así como si hubo otras ediciones anteriores puesto que, como veremos más adelante, María Luisa se va a encargar desde el curso 1924-1925 de impartir esta materia en el Curso Normal para especialistas en sordomudos (Granell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 573, 579, 586, 593, 601, 609 y 617). Suponemos, por tanto, que esta publicación debía incluir los contenidos a desarrollar en estas materias

Nos llama la atención que María Luisa no haya traducido nada relacionado con sordomudos. Sus traducciones de carácter pedagógico se ciñen al ámbito de la Escuela Nueva y de la psicología aplicada a la educación, que aparecen publicadas en distintas colecciones de la Revista de Pedagogía entre 1932 y 1936.

En cuanto a las reseñas, hay que decir que su interés se centró en dar a conocer las publicaciones de otros colegas, comenzando a divulgarlos y a comentarlos en *El Sol*, en la sección de Libros y Revistas que publica semanalmente la página de Pedagogía e Instrucción Pública (ver Anexo XLV, Tabla 3). Se estrena con “El peligro de los gestos en los institutos de sordomudos”<sup>824</sup>, donde recoge las opiniones vertidas por la directora del Instituto de Minas (Buenos Aires), y publicadas por la revista uruguaya *Anales de Instrucción Primaria* sobre la separación absoluta de las alumnas de los grados superiores de las recién ingresadas por temor a que éstas contagien a aquéllas con la mímica con la que llegan al establecimiento educativo. Apuesta la directora por educar a través del método oral<sup>825</sup>, mediante el cual estos niños y niñas comprenden lo que se les dice, hablan y se hacen entender por medio de la palabra. Pero, como decimos, frente al oralismo se encuentra el método mímico, que “es el mayor enemigo de la palabra”<sup>826</sup> y para erradicarlo cree conveniente crear un

---

<sup>824</sup> M. L. Navarro, “El peligro de los gestos en los institutos de sordomudos”, *El Sol*, 21 de enero de 1918, p. 8.

<sup>825</sup> Tradicionalmente se han utilizado dos métodos en la enseñanza de sordomudos: el oral -cuyo inventor fue el español Ponce de León en el s. XVI- y el mímico -creado por el abate L'Epée en Francia en el s. XVIII-. A partir del Congreso Internacional sobre la educación de sordomudos que se celebró en Milán en 1880, se acepta el uso del método oral como único sistema de enseñanza para estos niños y niñas, rechazando por completo el lenguaje mímico o de signos. Sin embargo, y en la práctica, éste continuó en las escuelas pues su uso estaba muy generalizado.

En un artículo publicado unos años más tarde, María Luisa no defiende este radicalismo, aunque mantiene que la mímica es un método de comunicación muy limitado porque no es “un sistema que sirva para la educación del sordomudo (..) [porque] no saca al mudo de su mundo de sensaciones elaboradas de un modo rudimentario, por sensaciones” (M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “Los métodos para la enseñanza del lenguaje a los sordomudos”, *Revista de Pedagogía*, núm. 59 (1926): 490). Defiende el método oral, por encima de todo, pero también reconoce que no es partidaria de la aplicación exclusiva de un método, por lo que el método mímico también es útil cuando acompaña a la palabra hablada al comienzo del aprendizaje.

<sup>826</sup> Navarro, “El peligro de los gestos en los institutos de sordomudos”, 8.

ambiente parlante que estimule el hábito de la palabra. Para ello, propone emprender una serie de acciones como son la creación de escuelas anejas a los institutos donde los niños normales se relacionen con los sordomudos, recabar la cooperación de los padres y la preparación cualificada del personal. Concluye que con estas medidas se contribuirá paulatinamente al uso de la lengua.

Diez meses tardará en retomar el tema nuestra autora, y lo hará con “Dos trabajos sobre la enseñanza de los sordomudos”. Uno, es la reseña de la aparición del primer número de la revista *La Paraula* -editada por la Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona-, cuya iniciativa celebra y anima a que surjan más publicaciones de este tipo en donde se informe de trabajos interesantes que puedan contribuir a salir del estancamiento, que, según ella, sufre nuestro país en materia de sordomudos.

El otro trabajo hace referencia a un libro titulado “La enseñanza de la palabra a los sordomudos” que su colega en el Instituto Nacional Jacobo Orellana acaba de publicar; libro que según María Luisa trata de satisfacer una necesidad sentida por los que nos dedicamos a esta especialidad. [ya que] No existe hoy... libros pensados seriamente, escritos en castellano, que sirvan para iniciar a los sordomudos en el lenguaje oral. Únicamente contamos con algunos vocabularios, redactados sin tener en cuenta los trabajos de la fonética experimental moderna, o con algunas medianas traducciones de libros extranjeros cuyas nomenclaturas no se adaptan a nuestras exigencias lingüísticas.<sup>827</sup>

Precisamente “La fonética experimental en España” es el título con el que nuestra autora encabeza otro extenso y minucioso comentario ante una novedad editorial. En esta ocasión se trata del “Manual de pronunciación española”, cuyo autor es Tomás Navarro Tomás -filólogo e introductor de la fonética experimental en España (Sánchez Ron, 2007)- con quien, como ya queda mencionado, María Luisa mantenía en estas fechas una relación profesional y académica a través del Laboratorio de Fonética del CEH (ver apartado 2.3.2). Navarro Tomás presentaba su libro como *un simple manual práctico* de pronunciación española, con el objetivo de facilitar la enseñanza de nuestra lengua. Sin embargo, y a juzgar por sus palabras, María Luisa no acepta esta modestia, pues tiene claro que esta obra aborda una gran mayoría de problemas

---

<sup>827</sup> M<sup>a</sup>. L<sup>a</sup>. Navarro, “Dos trabajos sobre la enseñanza de los sordomudos”, *El Sol*, 8 de noviembre de 1918, p. 8.

fonéticos de nuestra lengua, rebasando ampliamente el objetivo marcado por su autor. Por tanto, a su juicio, nos encontramos ante

La primera publicación, que trasponiendo los umbrales del empirismo, ha sido elaborada con un método científico que no emplearon otros trabajos similares publicados en nuestra lengua (...).

(...) se trata de una obra que une a una gran claridad una simplicidad aparente y un carácter eminentemente práctico, un método rigurosamente científico que señala y allana el camino de la investigación a las personas deseosas de conocer la estructura fonética española.<sup>828</sup>

Más allá de la admiración que María Luisa pudiese tener por Navarro Tomás y que quisiese trasladar en sus comentarios, el tiempo demostró que sus palabras eran atinadas pues el *Manual* fue aceptado universalmente como una introducción imprescindible al estudio de la historia moderna de la fonética española (Hess, 2010), por lo que fue editado y reeditado copiosamente después de esta primera edición.

Volverá María Luisa a participar en la sección Libros y Revistas para informarnos de la publicación de un nuevo libro, esta vez del profesor Pere Barnils -director de la Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona-, titulado “La Paraula. Iniciació al ensenyament oral dels sordos-muts”. Inicia su comentario describiendo pormenorizadamente los tres volúmenes de los que consta la obra y dedica palabras amables al trabajo del profesor catalán, cuyo objetivo considera que es estimular al alumno en la adquisición del lenguaje y orientar al profesor en su enseñanza. Pero a continuación, y sirviéndose para ello de ejemplos concretos que relaciona, pasa a la crítica para concluir diciendo que

El intento es laudable, y la maestría del Sr. Bernils nos hace esperar que la realidad le convenza de que, si bien una cartilla auxiliadora ahorra al maestro el planteamiento de una lección que puede, por otra parte, surgir ocasionalmente, lo que éste necesita con mayor urgencia es un libro donde pueda adquirir con cierta amplitud nociones de fonética, y sobre todo, donde se planteen y resuelvan los problemas fonéticos que se vayan presentando en el transcurso de la enseñanza, como es salvar el escollo de la impostación de la voz. Este problema y la adquisición del dominio de la respiración, asimilaciones, formación de períodos fonéticos de duración normal y cantidad e intensidad silábica correctas, además de la entonación, requieren un análisis minucioso, que

---

<sup>828</sup> M. L. Navarro de Luzuriaga, “La fonética experimental en España”, *El Sol*, 3 de abril de 1919, p. 8.

seguramente resolverá en otra ocasión el director del laboratorio de fonética de la Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona.<sup>829</sup>

Tal vez el tono crítico de las palabras de María Luisa Navarro sea debido a que por estas mismas fechas haya concluido -o esté a punto de hacerlo- su libro *La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos* en el que incluye algunos de los aspectos que critica al profesor Barnils. Precisamente, dos apartados de este libro, fruto de sus estudios realizados con alumnos sordomudos en el curso de Fonética aplicada impartido en el Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios Históricos<sup>830</sup> -cuyo director era el profesor Tomás Navarro Tomás-, se reproducen íntegramente en la página de Pedagogía bajo el título “Pedagogía de anormales. La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos”. En concreto se publican los que hacen referencia a las causas originarias del empleo deficiente de la respiración en el sordomudo – incluyendo ejercicios que lo resuelvan- y la falta de enlace o asimilación entre los elementos del lenguaje en estos niños, sin más comentario que la justificación de su inclusión “por creerlo de interés para los profesores de esta especialidad”.<sup>831</sup>

Pocos años después comienza a publicarse la *R de P* y será ahí donde desde ese momento María Luisa se dedique a informar sobre obras que hemos incluido en las

---

<sup>829</sup> M<sup>a</sup>. L.<sup>a</sup> Navarro, “La Paraula. Laboratori d’estudis e investigacions”, *El Sol*, 14 de abril de 1921, p. 8.

<sup>830</sup> Comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza, Enseñanzas del Magisterio, notificando a María Luisa Navarro el 21 de noviembre de 1921 el establecimiento de un curso de Fonética especial [experimental] aplicada en el Colegio Nacional de Sordomudos mediante R.O., y encargando a esta profesora dichas enseñanzas que se van a impartir en el Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios Históricos (FO-M, carpeta 5).

<sup>831</sup> M<sup>a</sup>. L.<sup>a</sup>. Navarro de Luzuriaga, “Pedagogía de anormales. La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos”, *El Sol*, 11 de agosto de 1921, p. 8.

categorías “Educación Especial”<sup>832</sup> y “Psicopedagogía”<sup>833</sup> al clasificar sus aportaciones en esta publicación periódica (ver apartado 4.2.4 y Anexo XLVII, Tabla 5). Algunas de estas reseñas son tratados de psicología y otras hacen referencia a diferentes pruebas de medición empleadas para clasificar a la infancia anormal a lo largo del siglo XX- al analizar sus colaboraciones en esta publicación.

Finalmente queremos hacer referencia a la publicación de algunos artículos, que comienzan a aparecer en finales del verano de 1917 en el *Boletín Escolar* (ver apartado 4.2.3). En esos momentos María Luisa desempeña el cargo de jefa de Estudios del Instituto Nacional del Sordomudos. Publicará cuatro artículos<sup>834</sup> en los que se desprende su deseo de convertirlo en un centro eficaz y organizado bajo una concepción educativa moderna. Así, además de formular objetivos en la enseñanza de sordomudos también expone los reajustes que a su juicio deben llevarse a cabo en este centro educativo atendiendo a dos pilares fundamentales: el desarrollo educativo general del alumnado normal mental y su preparación profesional de cara a su inserción laboral una vez que tienen que abandonar el centro. Y todo ello defendiendo de la necesidad de educar a través de lo que denomina “lenguaje de las palabras” o lenguaje oral exclusivamente<sup>835</sup>, “el único medio empleado por ellos [los

---

<sup>832</sup> Giulio Ferreri, *Apunti di didattica speciale per la istruzione dei sordomuti*. Milán, Paravia, 2º ed., 1926 (*Revista de Pedagogía*, núm 55 (1926): 332-333); Rafaela R. Placer, *Apuntes sobre pedagogía especial de ciegos*. Madrid, 1929 (*Revista de Pedagogía*, núm. 106 (1930): 475-476); Alice Descoedres, *L'éducation des enfants arriérés*. Tercera ed., corregida y aumentada. Neuchatel, Delachaux y Niestlé, 1932 (*Revista de Pedagogía*, núm. 132 (1932): 381-382).

<sup>833</sup> Alice Descoedres (*Revista de Pedagogía*, núm. 1 (1922): 33-34); J. Ocaña (*Revista de Pedagogía*, núm. 36 (1924): 477); C. Vermeylen (*Revista de Pedagogía*, núm. 90 (1929): 283-284); Jorge Dwlschauvers (*Revista de Pedagogía*, núm. 105 (1930): 427-428); Gervasio Manrique (*Revista de Pedagogía*, núm. 139 (1933): 334); Carl Murchison (*Revista de Pedagogía*, núm. 162 (1935): 282-283).

<sup>834</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización”, *Boletín Escolar*, núm. 14 (1917): 287-288; M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización (continuación)”, *Boletín Escolar*, núm. 15 (1917): 312-313; M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización (continuación)”, *Boletín Escolar*, núm. 16 (1917): 337-338; M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización (conclusión)”, *Boletín Escolar*, núm. 17 (1917): 369-370.

<sup>835</sup> Desde su punto de vista, la comunicación por vía oral debe hacerse “pronunciando el sordomudo y recogiendo las imágenes visuales verbales en los labios de los que hablan” (María L<sup>a</sup> Navarro de

sordomudos] para pensar y comunicarse (...) [sin que intervenga] ninguna clase de mímicas, ni naturales ni artificiosas”<sup>836</sup>. Está convencida de que

el sordomudo que no se educa mediante las palabras queda en estado de inferioridad mental muy notorio. Sólo la palabra, como cristalización sucesiva de conceptos, es capaz de fijarlos y crearlos. Por esta razón la necesidad fundamental en la educación del sordomudo es la adquisición del lenguaje de palabras. Una vez adquirido (...) aunque no sea muy rico en modalidades y contenidos, toma la escuela de sordomudos el mismo aspecto que el de una escuela de niños normales que tuvieran un lenguaje de palabras pobre en contenidos culturales.<sup>837</sup>

Defiende además la continuación de la enseñanza graduada impartida por el profesorado de sección<sup>838</sup> como línea de organización e intervención en las clases dado que “la graduación de la enseñanza en un establecimiento de esta naturaleza

---

Luzuriaga, “Hacia una nueva teoría de la educación de los sordomudos”, *Revista de Pedagogía*, núm. 104 (1930): 344). La metodología oral se generalizó a partir de 1880 con la celebración del emblemático Congreso de Milán en que se proclamó el oralismo “como instrumento ideal de acceso a una formación completa y de su incorporación a la sociedad” (López Torrijo, 2005, p. 11). A pesar de esta declaración no será hasta finales de los años 20 del siglo pasado cuando el Claustro del CN de S y C se decida a promover y aplicar en oralismo a través del método belga de desmutización (ver nota 467), aunque según parece “con cierta prevención y crítica por parte de algunos miembros del centro” (Alcina Madueño, 2014, p. 164). Así, nos encontramos, por ejemplo, a Vicente Tejerina -profesor auxiliar de Estudios Generales-, que defiende la mímica como lenguaje natural del sordomudo y, por tanto, debe ser el primer lenguaje que debe aprender y manejar el profesorado, aunque sin abusar de él. Sin embargo, su compañera María Luisa defiende la oralidad como necesidad fundamental en la educación del sordomudo afirmando que “el sordomudo ineducado establece, bastante aceptablemente, un medio de comunicación con la mímica natural y espontánea; con ella explica y expone las necesidades y relaciones de la vida vegetativa... Pero la mímica no es suficiente para desarrollar las funciones superiores del pensar y el sordomudo que no se educa mediante la palabra queda en un estado de inferioridad mental muy notorio” (M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización”, *Boletín Escolar*, núm. 14 (1917): 287).

<sup>836</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización (conclusión)”, *Boletín Escolar*, núm. 17 (1917): 369.

<sup>837</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización”, *Boletín Escolar*, núm. 14 (1917): 287.

<sup>838</sup> María Luisa y otros compañeros pasan de ser auxiliares de estudios generales a maestros de sección en virtud del Reglamento del Colegio Nacional de 1915, según lo dispuesto en el art. 11 y la Disposición Transitoria 4<sup>a</sup> (citado en nota 812), pp. 67 y 71, respectivamente).



debe afinarse hasta lo infinito. No se olvide nunca que esta educación es casi personal y que solo puede hacerse por grupos cuando éstos tienen una homogeneidad lo más completa posible”.<sup>839</sup>

En la *R de P*, publicará también dos artículos de carácter pedagógico donde aborda desde un punto de vista metodológico y teórico un asunto tan complejo como es la pedagogía especial aplicada a la enseñanza e instrucción de los sordomudos por poseer éstos “un ritmo y estilo especial de aprendizaje”.<sup>840</sup>

Ambos textos aparecen publicados siendo profesora del Colegio Nacional, un centro que en sus palabras orienta “a sus alumnos-maestros hacia el estudio de las nuevas normas y hacia la aplicación de aquellos principios sostenidos por los pedagogos más reputados y que más se conformen con las peculiaridades de esta rama de la pedagogía especial”<sup>841</sup>. De ahí que estos artículos pudiesen servir como lecturas para el alumnado del Curso Normal, y orientarlos “en la enseñanza y educación de estos anormales de los sentidos [que] requieren métodos peculiares y una capacitación especial en los que se dediquen a su práctica”.<sup>842</sup>

Desde que en 1921 publicase *La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos* (ver apartado 2.3.2., 7.1.1. y Anexo XVIII), María Luisa siguió estudiando y profundizando, tanto teórica como prácticamente, sobre la adquisición del lenguaje y su importancia en la educación intelectual del sordomudo; tema que a su juicio es “el caballo de batalla de la enseñanza especial”<sup>843</sup> y es por donde debe abordarse el tema, utilizando para ello los principios de la fonética experimental. De ahí que en ambos textos justifica la necesidad de que los sordomudos adquieran el lenguaje para comunicarse cuanto antes -siempre y cuando sean mentalmente normales, es decir, que los centros cerebrales del habla no se hayan visto afectados por alguna lesión al

---

<sup>839</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización”, *Boletín Escolar*, núm. 14 (1917): 287.

<sup>840</sup> María L<sup>a</sup> Navarro de Luzuriaga, “Hacia una nueva teoría de la educación de los sordomudos”, *Revista de Pedagogía*, núm. 104 (1930): 346.

<sup>841</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “Los métodos para la enseñanza del lenguaje a los sordomudos”, *Revista de Pedagogía*, núm. 59 (1926): 490.

<sup>842</sup> *Ibíd.*, 487.

<sup>843</sup> *Ibíd.*, 489.

nacer o a una edad temprana-, de este modo no quedarán aislados de la sociedad, podrán llevar una vida normal y formarse para ejercer una profesión en el futuro.

La publicación en 1926 de “Los métodos para la enseñanza del lenguaje a los sordomudos”<sup>844</sup> defiende una vez más el uso del sistema oral -se viene empleando desde 1880 con ocasión del Congreso de Milán- donde los sordomudos “expresen sus pensamientos por medio de palabras”<sup>845</sup>. Sin embargo, no es partidaria de aplicar este método exclusivamente ni en todos los casos: el maestro debe tener en cuenta la psicología del sordomudo. Ante esta situación, la mímica natural, la dactilología -o alfabeto manuela-, la lectura labial o el silabeo no deben excluirse, sobre todo al comienzo del aprendizaje en caso de “que el alumno sea un débil mental o que empiece su educación escolar en edad tardía, o que su agudeza visual sea deficiente”.<sup>846</sup>

Cuando en 1930 publica “Hacia una teoría de la educación de los sordomudos”<sup>847</sup> continúa con la misma intención de ayudar y orientar a los docentes en la aplicación de una pedagogía especial con los sordomudos, aunque está convencida de que primero hay que crear una teoría de la educación que sustente esa pedagogía especial. Para ello apunta algunas líneas generales de por dónde debería ir esa teoría, principalmente enfocada a “dotar de lenguaje a los privados de oído”<sup>848</sup> para que adquiera la cultura que le rodea, aunque es fundamental tomar en consideración su realidad psíquica. En su opinión, la educación del sordomudo

debe proponerse obtener no sólo un sordo parlante, sino una personalidad lo más autónoma y consciente posible, aunque con su propia tonalidad. Tan importante como la educación de su mentalidad es también la formación de su carácter y el desarrollo de todas sus capacidades individuales y sociales (...) [enriqueciendo] su ambiente con el mayor número de estímulos posibles y librarle de ser un recipiente pasivo de formas inadecuadas a él, para convertirle en el

---

<sup>844</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “Los métodos para la enseñanza del lenguaje a los sordomudos”, *Revista de Pedagogía*, núm 59 (1926): 486-496.

<sup>845</sup> *Ibíd.*, 488.

<sup>846</sup> *Ibíd.* 491.

<sup>847</sup> María L<sup>a</sup> Navarro de Luzuriaga, “Hacia una nueva teoría de la educación de los sordomudos”, *Revista de Pedagogía*, núm. 104 (1930): 342-348.

<sup>848</sup> *Ibíd.*, 343.

propio agente de su personalidad. De este modo, él mismo nos dará su estilo, su ritmo y su medida.<sup>849</sup>

3. Conferencias. Tenemos constancia de que a mediados de la década de los años 20 María Luisa pronunció al menos 3 conferencias, La primera tuvo lugar a principios del mes de octubre de 1925 en las colonias infantiles urbanas instaladas en los Viveros de la Villa<sup>850</sup>, promovidas por el Ayuntamiento de Madrid<sup>851</sup>. “La muy inteligente y culta profesora de la Escuela Nacional de Sordomudos”<sup>852</sup> explicó al público presente -autoridades, profesorado del Colegio Nacional y de la Colonia, y prensa- “Cómo aprenden a hablar los sordomudos”<sup>853</sup>. No tenemos noticias exactas del contenido ofrecido, pero sí sabemos que fue una conferencia interesante, con un discurso emotivo y fácil de entender, “que tuvo prendida en ella la atención de los pequeñuelos, quienes así pudieron conocer cómo se hace la educación del niño anormal para que se comunique con los demás” y que también “su charla llegó al sentimiento de los mayores, produciendo enseñanza y emoción”<sup>854</sup>. Su actuación se enmarcó en las actividades promovidas por el Ayuntamiento para escolares de ambos sexos de los barrios más insalubres y poblados de la capital durante los cuatro meses estivales. La jornada en la que María Luisa participa coincide con la convivencia de algunos escolares del Colegio Nacional con los colonos pues, además de la conferencia, también se celebró un concierto de piano a cargo de niños ciegos

---

<sup>849</sup> *Ibíd.*, 347.

<sup>850</sup> “Colonias Escolares. Conferencia en los Viveros”, *La Libertad*, 11 de octubre de 1925, p. 4.

<sup>851</sup> En agosto de 1922 se instalaron en la capital las colonias municipales urbanas de la Dehesa de la Villa y de los Viveros de la Villa -situadas al Norte y Oeste de la ciudad respectivamente- a modo de ensayo y como resultado de los acuerdos tomados en el I Congreso Internacional de Escuelas al Aire Libre, celebrado unos meses antes en París. Los escasos resultados obtenidos en relación al alto coste que suponía su mantenimiento, fueron la causa de su suspensión hasta 1925 en que se retoman, esta vez con un plan de actuación bien definido para el beneficio de maestros y escolares de ambos sexos entre 9 y 13 años (Rodríguez Pérez, 2004, pp. 813-834).

<sup>852</sup> “Colonias Escolares. Conferencia en los Viveros”, *La Libertad*, 11 de octubre de 1925, p. 4.

<sup>853</sup> “Colonia Escolar de los Viveros”, *ABC*, 9 de octubre de 1925, p. 18.

<sup>854</sup> Colonias Escolares. Conferencia en los Viveros”, *La Libertad*, 11 de octubre de 1925, p. 4.

aventajados, se recitaron poesías, se realizaron cuadros de gimnasia rítmica y se cantaron canciones populares.<sup>855</sup>

Como profesora de sordomudos y, además, encargada del curso normal de Ortoepía y Disártricos, fue invitada por la Universidad Popular de Segovia a principios de diciembre de 1926 para “exponer al público segoviano los fundamentos y características del tratamiento de anomalías de la palabra”<sup>856</sup>. Bajo el título “El problema de la enseñanza de los sordomudos”<sup>857</sup> habló sobre la evolución de la misma y de su estado en ese momento. La prensa destacó como ideas principales de su discurso que “la sordomudez no obedece a ninguna anomalía cerebral ni a deficiencias de los órganos productores de la voz” y que, salvando las deficiencias innatas, los avances técnicos son la solución para que las personas que padecen este problema puedan hablar con normalidad<sup>858</sup>. Fue muy aplaudida y felicitada por una brillante intervención.

La visita de un grupo de alumnos de la Facultad de Derecho al Colegio Nacional motivó una nueva intervención de María Luisa a finales de marzo de 1927. Ante ellos disertó sobre “La educación del sordomudo”<sup>859</sup>, reivindicando los orígenes españoles a través de Ponce de León y Juan Pablo Bonet<sup>860</sup>. Pero su discurso lo centró en “el sordomudo normal, (...) un ser con capacidad intelectual media, que no llega a aprender a hablar de un modo espontáneo por carecer de audición”<sup>861</sup>. Por ello, tiene que aprender a expresar pensamientos y sentimientos a través de distintos métodos de comunicación creados a lo largo del tiempo -oral, mímico o dactilológico, que explica minuciosamente- además de captar el pensamiento de su interlocutor a través de la lectura labial. A pesar de los éxitos alcanzados por maestros de enseñanza

---

<sup>855</sup> *Ibid.*

<sup>856</sup> “Enseñanza. Universidad Popular segoviana”, *El Sol*, 3 de diciembre de 1926, p. 2.

<sup>857</sup> “Conferencia de la señora de Luzuriaga en Segovia”, *La Época*, 7 de diciembre de 1926, p. 4.

<sup>858</sup> *Ibid.*; “Conferencia de la señora de Luzuriaga”, *El Sol*, 7 de diciembre de 1926, p. 6.

<sup>859</sup> “Conferencias. Doña María Luisa Navarro de Luzuriaga”, *La Voz*, 29 de marzo de 1927, p. 4.

<sup>860</sup> “Conferencias y reuniones. La educación del sordomudo”, *El Sol*, 29 de marzo de 1927, p. 4.

<sup>861</sup> “Vida cultural. La señora de Luzuriaga en el Colegio de Sordomudos”, *La Época*, 30 de marzo de 1927, p. 2.

pública y privada en el aprendizaje y uso del lenguaje labial en todos los contextos en los que los sordomudos se desenvuelven, la realidad muestra en opinión de María Luisa que apenas lo usan “cuando el medio que les rodea no es de sordomudos (...) y apelan generalmente a la mímica, a la gráfica, a todo menos a nuestro lenguaje ordinario”<sup>862</sup>. Finalizó su discurso aludiendo a procedimientos pedagógicos modernos que se emplean con este alumnado, citando al psicólogo Ovidio Decroly y al fonetista Alejandro Herlim, que están aplicando los principios de la globalización con los centros de interés en la enseñanza de sordomudos<sup>863</sup>, tratando de acercar, en su opinión, “cada vez más el espíritu de los sordomudos al de los [niños] normales de la palabra”<sup>864</sup>.

Fue muy aplaudida y felicitada por su intervención según recogen las reseñas publicadas en la prensa ya citadas.<sup>865</sup>

4. A todo lo anteriormente expuesto en favor de la educación y de la visibilización de los sordomudos hay que añadir que, gracias a la titulación adquirida en la ESM, va a integrarse paulatinamente en la plantilla del profesorado que se va a encargar de formar a los formadores. En este sentido, y en opinión de Alcina Madueño (2014, pp. 171-172), María Luisa va a ser una pieza fundamental en la *formación del profesorado especializado* en la pedagogía de esta infancia por ser directamente responsable de la formación de muchos profesores de sordomudos durante once años a través de un sistema de especialización profesional ofertado por la administración. Sistema que ya se venía ofreciendo en el Colegio Nacional desde mediados del siglo XIX -al ser un “centro especializado, se le confiere con carácter exclusivo la formación de maestros especialistas” (Alcina Madueño 2014. p. 74)-, aunque cuando María Luisa se incorpora a la formación del profesorado la administración va a introducir cambios importantes

---

<sup>862</sup> “Conferencias y reuniones. La educación del sordomudo”, *El Sol*, 29 de marzo de 1927, p. 4.

<sup>863</sup> “Conferencias. Doña María Luisa Navarro de Luzuriaga”, *La Voz*, 29 de marzo de 1927, p. 4.

<sup>864</sup> “Conferencias y reuniones. La educación del sordomudo”, *El Sol*, 29 de marzo de 1927, p. 4.

<sup>865</sup> “Conferencias. Doña María Luisa Navarro de Luzuriaga”, *La Voz*, 29 de marzo de 1927, p. 4; “Conferencias y reuniones. La educación del sordomudo”, *El Sol*, 29 de marzo de 1927, p. 4; “Vida cultural. La señora de Luzuriaga en el Colegio de Sordomudos”, *La Época*, 30 de marzo de 1927, p. 2. Entre la documentación personal de María Luisa (FO-M, carpeta 5) se encuentra el recorte de la crónica publicada por *El Sol* sobre el acto.

en la formación del profesorado, que se plantea con una idea monográfica y longitudinal en el tiempo” (Alicina Madueño, 2014, p. 165).

Tradicionalmente la especialización profesional recibía el nombre de Métodos y procedimientos especiales aplicables a la enseñanza de sordomudos y de ciegos y fue creada en el Colegio a través de la R.O. 25 de marzo de 1857 para

explicar las nociones más precisas e indispensables de los métodos y procedimientos especiales de enseñanza para que los matriculados en ellas pudieran emprender con fruto la educación e instrucción de los desgraciados sordo-mudos y ciegos, así en las escuelas comunes de Instrucción primaria como en la enseñanza doméstica o particular.<sup>866</sup>

El curso se inauguró un mes después, ajustándose a una serie de normas: los estudios teóricos consistirán en lecciones orales, mientras que los prácticos consistirán en ejercicios de aplicación en las diferentes clases del Colegio; su duración será de un año, coincidiendo su inicio y fin con la Escuela Normal Central; se admitirán a matrícula aquellos aspirantes que acrediten 17 años y buena conducta moral y religiosa, quedando eximidos religiosos, maestros de primera enseñanza en ejercicio y el alumnado de la Escuela Normal Central (Osorio Gullón, 1973, p. 77).

Quedaba inaugurado de este modo, un sistema oficial de formación específico que se va a completar con lo legislado unos meses más tarde, cuando se aprueba la Ley de Instrucción Pública -conocida como Ley Moyano- donde se generaliza la primera enseñanza elemental a todos los españoles. Esto implica, por tanto, a sordomudos que, con las modificaciones precisas, recibirán enseñanza “en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto” (art. 6) (MEC, 1985, p. 246). De acuerdo con esto, el art. 108 apoya la creación de estos establecimientos en cada distrito universitario, ampliando la posibilidad legal de que los sordomudos puedan asistir a las escuelas públicas (MEC, 1985, p. 267). Amparándose en esta normativa, una R.O. de 13 de marzo de 1860, dirige un llamamiento a los Rectores de Universidades detallando los problemas a superar para llevar a cabo lo prescrito en el art. 108, haciendo especial referencia a la escasez de maestros especializados en la educación de sordomudos. En consecuencia, esta

---

<sup>866</sup> Pedro Cabello y Madurga, El Colegio Nacional de sordo-mudos y de ciegos de Madrid. Su historia, su organización, su estado y catálogo de los objetos que remite a la Exposición internacional de Filadelfia de 1876, por Pedro Cabello y Madurga, Director del mismo establecimiento (Madrid: Tip. Del Colegio Nacional de sordo-mudos y de ciegos, 1875), 16.

situación repercute enormemente en el escaso número de alumnos que pueden asistir al Colegio Nacional para ser educados. De ahí que se prevé “la creación de Escuelas especiales para cuando se hayan formado profesores idóneos” (Osorio Gullón, 1973, p. 78)<sup>867</sup>. Por tanto, es necesario formar maestros preparados para atender a las necesidades de escolarización, tanto en las escuelas especiales como en las escuelas primarias.

En la primera década del s. XX, el sistema de formación continúa siendo igual que en las décadas anteriores, tal como se desprende en el articulado de los Reglamentos del Colegio Nacional de 1901 y 1902<sup>868</sup>. Sin embargo, un cambio se va a producir en 1915, dando paso a una etapa de renovación en el sistema de formación de especialistas, coincidiendo con el periodo de institucionalización del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (Alcina Madueño y Navarro Juárez, 2015) -durante este periodo ha tenido distintas denominaciones<sup>869</sup>- y con el primer contacto de María Luisa como formadora.

---

<sup>867</sup> Resultado de esta política va a ser la construcción de diversas escuelas hasta finales de siglo en Valladolid y Santiago de Compostela (1862), Salamanca (1863), Tarragona y Zaragoza (1871), Sevilla (1873), Córdoba (1881), Palama de Mallorca (1884), Valencia (1886), Badajoz (1888) o Deusto (1894) (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos* (Madrid: Imp. de Sordomudos y de Ciegos, 1927), 10).

<sup>868</sup> R.O. de 18 de septiembre de 1901, aprobando el Reglamento del Colegio Nacional de sordomudos y ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 265, de 22 de septiembre de 1901, pp. 1511-1514) (los art. 16 al 19, p. 1512, hacen referencia al curso especial de métodos y procedimientos de la enseñanza de sordomudos y ciegos); R.D. de 17 de octubre de 1902, aprobando el Reglamento para el régimen y gobierno del Colegio Nacional de sordomudos y de ciegos *Gaceta de Madrid* núm. 294, de 21 de octubre de 1902, pp. 259-263) (los arts. 63 a 72, p. 262, hacen referencia a los aspirantes al profesorado).

<sup>869</sup> Las acciones legislativas llevada a cabo por el MIP y BA entorno a esta iniciativa para proteger y tutelar a estos tres grupos de personas con discapacidad comienzan con el R.D. de 18 de marzo de 1910 que crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. A partir de esta fecha, se va a ver afectado por diversas reorganizaciones motivadas por los continuos cambios políticos: mediante R.D. de 24 abril de 1914 pasa a denominarse Patronato Nacional de Anormales; el R.D. de 10 de marzo de 1916, lo devuelve a la denominación anterior; el R.D. de 8 de agosto de 1916 divide el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales en dos secciones: una de sordomudos y ciegos, y otra de anormales; el R.D. de 22 de diciembre de 1916 constituye en patronatos independientes a las dos secciones que la disposición anterior había dividido la actuación del Patronato;

Entre las funciones del Patronato estaba la formación de especialistas<sup>870</sup>. Por tanto, en junio de 1915, se organiza con la primera actividad formativa directamente relacionada con la problemática de los niños anormales, destinada “a la especialización de médicos y maestros (...) [que] se llevó a cabo en la sede del Instituto Central de Anormales (Paseo de la Castellana, 69)<sup>871</sup>, desde el 10 de mayo al 10 de julio” (Molina y Gómez, 1992, p. 23). Se trata del “Curso breve sobre Estudio y Pedagogía de los niños anormales, sordomudos, ciegos y mentalmente anormales”<sup>872</sup>, celebrado en el CEH y organizado por el Patronato Nacional de Anormales<sup>873</sup> -respaldado por el Ministerio de Instrucción Pública-, entre cuyos

---

el R.D. de 25 de agosto de 1917 crea tres patronatos: uno para sordomudos, otro para ciegos y otro para anormales; el R.D. de 13 de septiembre de 1924 refunde nuevamente los tres patronatos en uno solo, denominado Patronato Nacional de Sordomudos y de Ciegos y la reorganización del Patronato de Anormales. Finalmente, el decreto de 3 de abril de 1934 crea el Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes, que se va a encargar de personas con discapacidad sensorial, intelectual y motórica.

En definitiva, todas estas acciones no hacen más que evidenciar la contradicción permanente por parte de las distintas autoridades políticas hacia estos colectivos que necesitaban de la protección de la administración a través de iniciativas como ésta, aunque con sus decisiones y actuaciones parece que no fueron demasiado efectivas (Del Cura, 2012).

<sup>870</sup> Art. 5º del R.D. de 24 de abril de 1914, reformando el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, disponiendo que en lo sucesivo se denomine Patronato Nacional de Anormales, y que su objeto, composición, atribuciones y funcionamiento se rijan por las disposiciones que se publican (*Gaceta de Madrid* núm. 115, de 25 de abril de 1914, pp. 198-200). También art. 6º de la R.O. de 2 de marzo de 1915, aprobando el Reglamento del Patronato Nacional de Anormales (*Gaceta de Madrid* núm. 72, de 13 de marzo de 1915, pp. 774-775).

<sup>871</sup> Se trata de la misma dirección donde se encuentran las instalaciones del Colegio Nacional. Según Del Cura (2012, pp. 548-549), la reorganización del Patronato Nacional de Anormales en 1914 dispuso la creación de una Escuela Especial destinada sólo a la instrucción de los anormales mentales educables. Pero ante la escasez de fondos y la complejidad de su constitución en tiempo y forma, el Ministerio dispuso que se organizase en el Colegio Nacional una clase especial para anormales mentales. Esto motivó que el Colegio Nacional pasase a denominarse Instituto Central para la Educación de los Niños Anormales.

<sup>872</sup> Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 522; “De actualidad. Curso de estudio y pedagogía de los niños anormales”, *El Magisterio Español*, 15 de julio de 1915, pp. 89-90.

<sup>873</sup> En opinión de Molina y Gómez (1992, p. 23), “por primera vez [desde su creación en 1910] comenzó el Patronato a llevar a cabo [algunas de] las funciones para las que había sido creado, en lugar de gastarse el dinero, como hasta entonces había ocurrido, en tareas burocráticas”.



objetivos se encontraba “facilitar la formación y especialización de maestros para que colaborasen activamente con los médicos en las labores diagnósticas y terapéuticas” (Del Cura, 2012, p. 548) de una infancia etiquetada como anormal y que sabemos que incluía tanto anomalías físicas como psíquicas.

Durante dos meses y de forma gratuita, aunque sin “título que acreditase una competencia especial para la educación o el tratamiento de los niños anormales” (Del Cura, 2012, p. 550)”, no sólo recibieron formación médicos y maestros sino también todas aquellas personas interesadas en “los fundamentos de la exploración, pedagogía é higiene de las distintas anomalías (sordomudos, ciegos y mentalmente anormales), así como [también en] la organización de estas especialidades en el extranjero”.<sup>874</sup>

La intención del Patronato pasaba por organizar un curso más largo, a semejanza de los que se dan en otros países, para ofrecer una enseñanza más completa que permitiese la formación práctica de especialistas. Inicialmente esta formación estaba prevista para el curso 1915/1916<sup>875</sup>, pero mientras no cuenta el Patronato con los medios necesarios ofrece este curso, con una duración de dos meses, en el que intervienen profesores del Colegio Nacional como María Luisa Navarro, Miguel Granell, Jacobo Orellana, María de la Rigada o Anselmo González aunque también otros especialistas y profesionales destacado del momento como Álvaro López Núñez -vicepresidente del Patronato-, o los médicos Gonzalo R. Lafora, Nicolás Achúcarro o José Palancar, entre otros.<sup>876</sup>

La participación de María Luisa como ponente está directamente relacionada con la colaboración que viene desarrollando por estas fechas con el filólogo Tomás

---

<sup>874</sup> Patronato Nacional de Anormales. Anunciando el 9 de abril de 1915 la celebración de un curso breve desde el 10 de mayo al 10 de julio próximos, en el que se explicarán los fundamentos de la exploración, pedagogía e higiene de las distintas anomalías (sordomudos, ciegos y mentalmente anormales) así como la organización de estas especialidades en el extranjero (*Gaceta de Madrid* núm. 110, de 20 de abril de 1915, p. 192).

<sup>875</sup> *Ibíd.*

<sup>876</sup> Los horarios del curso, con los títulos de las lecciones, el lugar donde se desarrollaron, así como los nombres de todos los ponentes, pueden verse en Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 520-521.

Navarro Tomás<sup>877</sup>, director del Laboratorio de Fonética del CEH, que fructificarán en la publicación de su primer libro titulado “La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos” (1921). Dedicado íntegramente a la enseñanza de sordomudos, servirá además de utilidad para el profesorado de la especialidad. En la portadilla del propio libro (ver Anexo XVIII) se avanza que se trata de un

Estudio hecho por los métodos de la Fonética Experimental sobre alumnos sordomudos en el Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios Históricos, que dirige el señor Navarro Tomás, en la Sección Aneja al Instituto Nacional de Sordomudos por la profesora encargada de la misma.<sup>878</sup>

Pocos meses después de este curso, se aprueba un nuevo Reglamento de Colegio Nacional<sup>879</sup>, en el que se indica que queda suprimido para el curso 1915/1916 la formación tradicional en torno a “Métodos y procedimientos para la enseñanza de sordomudos y de ciegos, creada por Real orden de 25 de marzo de 1857, pasando así estas enseñanzas a formar parte de las que incumben al Instituto Central de Anormales para la formación de maestros de la especialidad”<sup>880</sup>. Sin embargo, también se especifica en que “el Colegio [Nacional] servirá de Escuela práctica para que en ella aprendan los métodos y procedimientos educativos especiales aplicables a los sordomudos, los alumnos del Seminario de Maestros”.<sup>881</sup>

---

<sup>877</sup> Ambos disertaron sobre “la aplicación que los modernos estudios de fonética pueden tener en la enseñanza de los sordomudos” (“De actualidad. Curso de estudio y pedagogía de los niños anormales”, *El Magisterio Español*, 15 de julio de 1915, p. 89).

<sup>878</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, *La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos* (Madrid: Imp. del Instituto Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1921). Será la propia María Luisa quien se encargue de informar sobre esta publicación además de reproducir dos de los capítulos que considera interesantes para el profesorado de la especialidad (M<sup>a</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “Pedagogía de normales. La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos”. *El Sol*, 11 de agosto de 1921, p. 8).

<sup>879</sup> R.D. de 2 de octubre de 1915, aprobando el Reglamento para el régimen y gobierno del Colegio Nacional de Sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 281, de 8 de octubre de 1915, pp. 66-71).

<sup>880</sup> *Ibíd*, Disposición transitoria 6<sup>a</sup>, p. 71.

<sup>881</sup> *Ibíd*, art. 2, p. 66.

A pesar de la intención de querer renovar la formación, unos años más tarde se retoma la formación tradicional<sup>882</sup> aunque algunas reformas se harán oficiales el 25 de febrero de 1919 con la publicación del Reglamento para el régimen de los servicios de la enseñanza de Métodos y Procedimientos especiales para las Secciones de Sordomudos y de Ciegos<sup>883</sup>. De su lectura se desprende el carácter oficial del curso de Métodos con la finalidad de preparar de forma teórica y práctica a los maestros nacionales para la enseñanza especial de sordomudos y de ciegos: la formación será diferenciada<sup>884</sup> y tendrá una duración de ocho meses -de octubre a mayo-.

El Reglamento de 1919 también recoge el encargo del profesorado del Colegio Nacional -con nombramiento por parte del Ministerio- de las lecciones teóricas de cada uno de los cursos (art. 5º) así como que “El Instituto [Nacional de Sordomudos] podrá organizar conferencias y cursillos de materias relacionadas con sus especialidades. A esas conferencias deberán asistir los alumnos matriculados en el curso” (Art. 9º).<sup>885</sup>

Será precisamente como cumplimiento de estos dos artículos cuando vuelva a parecer el nombre de María Luisa: una R.O. de 21 de noviembre de ese año crea a petición suya un Curso de Fonética experimental -también denominada Ortoepía<sup>886</sup> como hemos visto- que deberá impartirse “en el Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios Históricos, donde existen los elementos necesarios para que la

---

<sup>882</sup> En el curso 1918/1919 se matricularon 16 alumnos en Métodos y procedimientos y 9 alumnos en el curso 1919/1920 (Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 541 y 546, respectivamente)

<sup>883</sup> “Disposiciones Oficiales. Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales”, *Suplemento La Escuela Moderna*, núm. 2327 (1919): 376-377.

<sup>884</sup> A la publicación del Reglamento le siguió el 8 de marzo el anuncio de matrícula para los cursos de Métodos y Procedimientos especiales para la enseñanza de sordomudos o de ciegos para el curso 1919/1920, ofertándose 36 plazas para los primeros y 27 para los segundos (“Disposiciones Oficiales. Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales”, *Suplemento La Escuela Moderna*, núm. 2327 (1919): 378).

<sup>885</sup> “Disposiciones Oficiales. Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales”, *Suplemento La Escuela Moderna*, núm. 2327 (1919): 378).

<sup>886</sup> Según la RAE (2014), la Ortoepía es el arte de pronunciar correctamente (ver nota 521).

enseñanza sea todo lo fructífera que pueda darse”<sup>887</sup>. Este curso formará parte de las enseñanzas del Curso Normal que desde 1920 estará compuesto por tres materias a cargo de tres profesores del Colegio: Metodología, impartida por Miguel Granell; Ortoepía, por María Luisa; y Ortofonía, por Jacobo Orellana.<sup>888</sup>

De manera que al iniciarse la década de los veinte nos encontramos a María Luisa como profesora de sección de Estudios Generales, pero también definitivamente integrada en la plantilla del profesorado que imparte el Curso Normal, como responsable del curso de Ortoepía<sup>889</sup>. Este curso será obligatorio<sup>890</sup> para profesores

---

<sup>887</sup> Comunicación de la Dirección General de Primera Enseñanza, Enseñanzas del Magisterio, notificando el 21 de noviembre de 1919 a María Luisa Navarro el establecimiento de un curso de Fonética experimental aplicada en el Colegio Nacional de Sordomudos mediante R.O, y encargando a esta profesora dichas enseñanzas que se van a impartir en el Laboratorio de Fonética del Centro de Estudios Históricos. (FO-M, carpeta 5: Antecedentes laborales). María Luisa va a continuar al frente de esta materia hasta el curso 1924/1925, tal como se desprende del “Certificado expedido el 22 de octubre de 1924 por Eduardo Cotelo del Olmo, secretario del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, a favor de María Luisa Navarro, profesora de Sección de enseñanzas generales de este centro y encargada de la enseñanza de fonética especial aplicada a los métodos y procedimientos del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos por R.O. 9 de octubre de 1924, dejando constancia de que dicha profesora ha tomado posesión de todas estas enseñanzas con la gratificación anual de dos mil pesetas” (FO-M, carpeta 5).

<sup>888</sup> Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 549, 553, 562, 567. Según podemos ver en las páginas siguientes a las citadas, estos tres profesores serán los encargados desde 1920 hasta 1932 -año en que el profesor Granell finaliza su exposición cronológica acerca de la historia del Colegio puesto que se jubila al año siguiente (Alcina Madueño, 2014, p. 253, nota 589)- de impartir las distintas materias que conformarán la formación de especialistas a través del Curso Normal.

<sup>889</sup> Comunicación de la Dirección general de Primera Enseñanza, Sección 15, notificando al 21 de agosto de 1920 a María Luisa Navarro la R.O. por la que se le comunica que se encargue con carácter gratuito de impartir enseñanza de un curso permanente de Ortoepía aplicada a las enseñanzas de sordomudos (FO-M, carpeta 5). Como consecuencia de este nombramiento, María Luisa solicitará una pensión de tres meses “para ampliar sus conocimientos de fonética aplicada a las perturbaciones de la palabra” para disfrutar en la primavera de 1923 (Arch. JAE, expediente 105/36-15 y 105/36-16).

Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 549, 553, 562 y 567.

<sup>890</sup> R.O. 8 de agosto de 1921, resolviendo expediente promovido por doña María Luisa Navarro, profesora del Colegio Nacional de Sordomudos, pidiendo se dé carácter obligatorio, con la validez académica subsiguiente, al curso de Fonética experimental aplicada a la educación de sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 236, de 24 de agosto de 1921, pp. 799-800); Comunicación de la Dirección

de esta especialidad y se va a desarrollar en el Colegio Nacional, con el objetivo de que los maestros aprendan la manera de enseñar a los sordomudos a mejorar su pronunciación. Dicho encargo lo desarrollará hasta 1924 y es el resultado del informe favorable que el Laboratorio de Fonética del CEH emite destacando su preparación y competencia<sup>891</sup>, avalada además por la elaboración de una memoria titulada “Resumen de las principales deficiencias que se observan en la pronunciación de sordomudos”. En esta memoria, María Luisa parece que estudió metódicamente los defectos que esta infancia comente al aprender el lenguaje oral, en relación a la respiración, la articulación, el velo del paladar o las cuerdas vocales<sup>892</sup>. Pero a pesar de la obligatoriedad de la formación, parece que ésta no se formalizó puesto que María Luisa se quejó a la superioridad de ello.<sup>893</sup>

Por estas fechas también se organizan en Madrid cursos normales para las enseñanzas especiales de los profesores de disártricos -alumnado con dificultades de

---

General de Primera Enseñanza, sección 15, el 31 de agosto de 1921, notificando la R.O. por la que se comunica a María Luisa que se encargue con carácter gratuito de impartir en el Colegio Nacional de Sordomudos y Anormales las enseñanzas de un curso permanente de Ortoepía aplicada a las enseñanzas de sordomudos (FO-M, carpeta 5).

<sup>891</sup> Informe del Laboratorio de Fonética experimental (CEH), favorable al curso de Fonética experimental en la Escuela Nacional de Sordomudos y Ciegos y a la competencia de María Luisa Navarro para encargarse de esta docencia (Arch. JAE, exp. 105/36-7 a 11). En dicho Informe se sugiere el nombre de Ortoepía por ser un término empleado en francés, italiano y otros idiomas por ajustarse mejor a enseñar a enseñar a lo sordomudos a pronunciar correctamente.

<sup>892</sup> Arch. JAE, exp. 105/36-12; R.O. de 8 de agosto de 1921, resolviendo el expediente promovido por doña María Luisa Navarro, Profesora del Colegio Nacional de Sordomudos, pidiendo se dé carácter obligatorio, con a validez académica subsiguiente, al curso de Fonética experimental aplicada a la educación de sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 236, de 24 de agosto de 1921, p. 800).

<sup>893</sup> Instancia borrador de María Luisa Navarro dirigida al Subsecretario del MIP y BA, el 1 de octubre de 1924, quejándose del incumplimiento de las disposiciones legales relativas la asignatura de fonética experimental u ortoepía (creada por R.O. de 21 de noviembre de 1919 y declarada obligatoria por R.O. de 3 de agosto de 1921), y exigiendo responsabilidades. (FO-M: carpeta 5).

Alcina Madueño (2014, p. 190) indica que una disposición de 1922 estableció que las escuelas prácticas anejas a las Normales contasen de seis secciones, estando al menos una de ellas dedicada a la enseñanza de sordomudos y ciegos. De haberse cumplido esta disposición, los efectos habrían sido muy positivos para el sistema educativo, para la formación de especialistas y para la oralización de los sordomudos.

lenguaje-<sup>894</sup> en la Escuela Normal de Maestros<sup>895</sup>; y se resuelve que aquellos maestros que deseen adquirir los estudios que los capaciten para la enseñanza de sordomudos y ciegos estudien determinadas enseñanzas en la Escuela Superior del Magisterio, mientras que los estudios de Métodos y Procedimientos especiales deben realizarlos en el Colegio Nacional (Plata, 1951). Esta situación se hará oficial cuando el ministro Elías Tormo organice oficialmente la Escuela Normal para profesores de sordomudos y ciegos mediante R.O. de 1930<sup>896</sup>, adscrita al Colegio Nacional y bajo la autoridad de la Comisaría Regia, materializándose así la necesidad e importancia de la formación de un profesorado especializado destinado a la instrucción y educación de esta infancia, así como los estudios de investigación y divulgación de estas materias (art. 1). Los candidatos a ingresar en la Normal deben ser maestros de primera enseñanza (art. 3) y podrán realizar por libre -siempre que acrediten causa justa- el primer curso completo (art. 5).

Todos aquellos que deseen acudir a esta Escuela Normal se encontrarán con dos secciones, una de sordomudos y otra de ciegos, con materias comunes y también diferenciadas por especialidad, que se estudiarán en dos cursos. El primer curso estará destinado a los estudios comunes y comprenderá Fisiología humana -con especial incidencia en las funciones de la audición, fonación y la visión-, Psicología

---

<sup>894</sup> Comunicación del subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública, de 9 de octubre de 1924, y dirigida a María Luisa Navarro, informando que Su Majestad el Rey ha autorizado la creación de la sección de disártricos y su carácter obligatorio para los alumnos del curso de Métodos [y Procedimientos para la enseñanza de sordomudos], así como algunos aspectos de organización de estas enseñanzas, el encargo de estas y la gratificación económica que va a recibir por ello (FO-M: carpeta 5).

Según Perelló (2002, p. 161), disartría es la “articulación defectuosa producida por parálisis o ataxias del sistema nervioso central que rigen los músculos del habla”.

En palabras de Alcina Madueño (2014, p. 162, nota 338), Ortoepía -pronunciación correcta- y disartría -dificultades de lenguaje-, “son dos expresiones que se refieren a un mismo hecho”.

<sup>895</sup> Durante la Dictadura de Primo de Rivera impartirán distintas materias del Curso Normal Miguel Granell y Forcadell, María Luisa Navarro y Jacobo Orellana Garrido (Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 562-609). Todos forman parte además de la plantilla de docentes encargados de las enseñanzas generales del alumnado asistente al Colegio Nacional.

<sup>896</sup> R.D. de 29 de noviembre de 1930, organizando la Escuela Normal de profesores de Sordomudos y de Ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 334, de 30 de noviembre de 1930, pp. 1275-1276).

general, Paidología y Pedagogía general. El segundo curso será de especialidad, y por lo que respecta a la sección de sordomudos, las materias a cursar serán Fonética y Psicología del lenguaje, Ortofonía, Pedagogía especial de sordomudos y su historia, y Prácticas pedagógicas (art. 2).<sup>897</sup>

Una vez aprobadas todas estas materias, el alumno normalista tendrá que redactar una Memoria o Tesis que será evaluada por un tribunal compuesto por profesores de la Escuela, donde obligatoriamente unos de sus miembros será el profesor encargado de la asignatura a la que se refiera el trabajo del alumno. Si la memoria resulta aprobada, el ministerio expedirá el título de profesor de la especialidad cursada (art. 6).

Con respecto al profesorado, éste debe ajustarse a las materias impartidas, contando además con tres auxiliares encargados de sustituir a los profesores en sus ausencias y de realizar los trabajos escolares que les encargue la superioridad (art. 7). Si fuese necesario más personal, su ingreso sería por oposición entre los maestros que hayan conseguido el título de la especialidad en la propia Escuela o tengan el certificado que les acredita haber realizado los estudios de prácticas para la enseñanza de sordomudos o de ciegos, con arreglo a lo dispuesto en el Reglamento de 25 de febrero de 1919 o conforme lo que disponen los arts. 45 y 55 del Reglamento de 14 de septiembre de 1925 (art. 8). Uno de los profesores de la Escuela ejercerá el cargo de Decano de esta y otro, también designado por el Claustro, desempeñará la secretaría (art. 9).

Finalmente, y teniendo en cuenta la 1ª Disposición transitoria, se ratifica al profesorado de la Escuela Normal que tiene a su cargo las materias del segundo año así como sus prácticas. En el caso de María Luisa, se va a encargar de la materia de Psicología general del primer curso y de Fonética y Psicología del Lenguaje del segundo, materia que ya venía impartiendo desde 1925.<sup>898</sup>

La Segunda República va a mantener vigente la organización de la escuela normalista, estructurada apenas un año antes, al menos en lo que se refiere a las materias de estudio y la enseñanza teórica. Como expone Alcina Madueño (2014), se

---

<sup>897</sup> María Luisa se va a encargar de las materias de Psicología general de 1º, y Fonética y Psicología del lenguaje del 2º curso (Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 609).

<sup>898</sup> Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 573, 579, 586, 593 y 601.

va a apostar “por un candidato cuyo perfil es el de maestro nacional y con una fuerte capacidad de contacto con el alumnado que se valora mediante las pruebas oportunas y altos valores vocacionales y capaz de asumir el enorme esfuerzo que le van a exigir estas enseñanzas” (p. 233). Será precisamente ese contacto de los futuros maestros normalistas con el alumnado<sup>899</sup> una de las bases que el ministro Marcelino Domingo tendrá en cuenta para aprobar una nueva reorganización<sup>900</sup> con la que concretar y solucionar

La necesidad de una mayor convivencia entre niños y Maestros-alumnos (...) [que se venía limitando] a seguir los cursos normales, mientras la vida interna del Colegio Nacional (...) quedaba confiada a personas extrañas al Magisterio Nacional, carentes de la obligada capacidad pedagógica, y que imprimían al Colegio fisonomía de asilo y hospicio.<sup>901</sup>

Por tanto, se pretende conseguir un ambiente familiar dentro del Colegio para convertirlo en un hogar para el alumnado, sustituyendo para ello a las religiosas que hasta ahora se venían encargando del régimen interior del centro<sup>902</sup> por maestros

---

<sup>899</sup> Gómez Gómez (2018, p. 99) señala que los intentos realizados hasta la fecha para formar a los formadores pueden ser considerados loables pero la realidad ponía en evidencia que los futuros maestros de normalistas no estaban preparados para educar a la infancia sordomuda por el escaso contacto directo con ella, provocado por la separación que había implantado entre alumnos y maestros normalistas el R.D. de 1930 (Gascón Ricao y Storch de Gracia, 2004, p. 450).

<sup>900</sup> Decreto 22 de septiembre de 1931, organizando en la forma que se indican cursos normales para la formación de Maestros de enseñanzas generales de sordomudos y de ciegos. (*Gaceta de Madrid* núm. 266, de 23 de septiembre de 1931, pp. 1956-1957).

<sup>901</sup> Decreto 22 de septiembre de 1931, organizando en la forma que se indican cursos normales para la formación de maestros de enseñanzas generales de sordomudos y de ciegos (*Gaceta de Madrid* núm. 266, de 23 de septiembre de 1931, pp. 1956-1957).

<sup>902</sup> Si repasamos los reglamentos del Colegio nos encontramos en el de 1902 con la posibilidad de que corporaciones religiosas -sin especificar- se encarguen de los cuidados personales del alumnado (Osorio Gullón, 1973b, pp.101-102). Alcina Madueño (2014) afirma que los cuidados se van a dispensar especialmente a “las alumnas sordomudas y ciegas, muy en la línea de las instituciones de la Beneficencia” (p. 122). En 1916, el director administrativo del Colegio contrató los servicios de la Comunidad de Hermanas Terciarias Franciscanas para el régimen interior del departamento de niñas., que se hizo oficial a través de una R.O. 25 de febrero de 1919, autorizando al director del Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales para celebrar contrato con las Religiosas Terciarias [de San Francisco de Asís y de la Inmaculada Concepción]. (“Disposiciones Oficiales. Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales”, *Suplemento a la Escuela Moderna*, 22 de marzo de 1919, p. 376).



nacionales que serán admitidos a matrícula para ingresar en la Escuela Normal mediante instancia al Comisario del Gobierno de la República, a la que acompañarán una Memoria en la que hagan constar sus propósitos en relación con la enseñanza de sordomudos y ciegos y la organización de estas escuelas especiales (art. 2).

Hay otros cambios en esta nueva organización de los Cursos Normales de 1931 que también merece la pena señalar, como por ejemplo, la limitación de plazas para los aspirantes a maestros y maestras de sordomudos y ciegos -24 y 12, respectivamente-, que tendrán que residir en el Colegio, tutelando al alumnado en todos los actos de su vida en el internado por lo que percibirán una gratificación mensual para ello (art. 4); mientras estén realizando la formación deben dejar atendida la enseñanza de sus escuelas (art. 7) y una vez concluida su formación y obtenida la aprobación, se reincorporarán a aquéllas, pudiendo además solicitar la expedición del título correspondiente (art. 5); si superan el primer curso, serán considerados “Repartidores internos” y promocionarán al segundo y último, donde continuarán con las funciones tutelares y además participarán en la organización de clases, redactando programas e impartiendo lecciones bajo la supervisión de los profesores titulares -en este curso también recibirán gratificación anual por su trabajo- (art. 5).

María Luisa va a continuar con su desempeño profesional en esta institución, bien como profesora de enseñanzas generales<sup>903</sup>, bien en la Escuela Normal de

---

La duración del contrato no podía exceder de tres años. Sin embargo, todo parece indicar que este contrato se prorrogó, pues como afirma Granell y Forcadell (1932) “las Hermanas prestaron este servicio desde que tomaron posesión de sus cargos has un mes después del advenimiento de la República” (Historia de la enseñanza del Colegio Nacional..., p. 526).

Quizá influyese en la elección de estas religiosas su experiencia con los sordomudos y la utilización del lenguaje oral para comunicarse. La Congregación de las Religiosas Terciarias de San Francisco de Asís y de la Inmaculada Concepción habían fundado en 1907 en Madrid un colegio privado para niños sordos -conocido como el Colegio de la Purísima- que precedió a otros muchos repartidos por distintas provincias. Precisamente fueron profesores de los Colegios de la Purísima quienes se encargaron de la educación del Infante Don Jaime de Borbón -hijo de Alfonso XIII- después de la visita realizada por su madre y cuando aquél tenía 5 años (Gascón Ricao y Storch de Gracia, 2004, pp. 394-395).

<sup>903</sup> Título de Profesora de Sección de Enseñanzas Generales del Colegio Nacional de Sordomudos a favor de Doña María Luisa Navarro Margati. Fecha. 14 de junio de 1932 (FO-M: carpeta 5)

Sordomudos<sup>904</sup> e instalada en el Colegio Nacional, dando continuidad al centro como lugar de referencia para la formación de maestros especialistas. La publicación del Decreto de 22 de septiembre de 1931 organizando cursos normales para la formación de maestros de sordomudos y de ciegos va a dar continuidad a lo ya establecido en cuanto a materias de estudio y enseñanzas teóricas y, por tanto, también a los profesores numerarios que los venían impartiendo (ver nota 895). De este modo, María Luisa va a seguir a cargo de las materias de Psicología General (primer año) y Fonética y Psicología del Lenguaje (segundo año).<sup>905</sup>

Sin embargo, el desalojo del Colegio de su sede al finalizar el curso 1931/1932 y la demora de una nueva localización definitiva va a impedir la continuidad de esta formación especializada, así como de todas las enseñanzas generales. Durante más de dos años los escolares y los especialistas vieron interrumpida su formación por falta de local. Coincidimos con Alcina Madueño (2014, p. 236) al afirmar que es difícil comprender cómo el Ministerio toma la decisión de abandonar unas instalaciones sin prever un nuevo emplazamiento y, en consecuencia, dejar en suspenso la formación que allí se viene impartiendo.

El Decreto de 25 de mayo de 1934 y la aprobación de un nuevo Reglamento para el Colegio Nacional de Sordomudos<sup>906</sup> el 27 de octubre de 1934<sup>907</sup> parecen dar un nuevo impulso al Colegio y a la formación de especialistas; formación que se va a ver reafirmada con la Orden de 2 de noviembre de 1934 por la que se establece la reapertura del curso normal en el Colegio Nacional ante la necesidad de que “en todo

---

<sup>904</sup> R.D. 29 de noviembre de 1930, reorganizando la Escuela Normal de Profesorado de Sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 334, de 30 de noviembre de 1930, pp. 1275-1276).

<sup>905</sup> Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional...*, 609 y 617.

<sup>906</sup> Decreto de 19 de diciembre de 1933 dispone que funcionen separadamente los Colegios de Sordomudos y de Ciegos (*Gaceta de Madrid*, núm. 263, pp. 1804-1805).

<sup>907</sup> Orden 27 de octubre de 1934, aprobando el reglamento que se inserta del Colegio Nacional de Sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 301, de 28 de octubre de 1934, pp.779-783). Los art. 33, 34, 35 y 37 (p. 781) de este Reglamento hacen referencia a la formación de especialistas, estableciendo la duración de la formación, las materias de formación, los términos de la convocatoria y el número de alumnos que se admitirán, así como las vacantes a las que podrán aspirar y la obligación de la dirección del Colegio de organizar viajes de estudios al extranjero para estudiar in situ la organización escolar y los métodos de enseñanza.

momento haya personal apto para atender a las necesidades del Colegio Nacional y de las Escuelas provinciales y regionales<sup>908</sup>. Los encargados de esta formación serán nuevamente María Luisa y Jacobo Orellana, que se van a repartir las enseñanzas recogidas en el art. 33 del Reglamento de octubre: Metodología y organización escolar especial para la enseñanza de los sordomudos e Historia de su educación; Fonética y Ortofonía, con prácticas de corrección de perturbados de la palabra; Prácticas de enseñanza de sordomudos.

Dado que el Colegio carece de instalaciones apropiadas y definitivas, no se pueden realizar las prácticas perceptivas por lo que a finales de enero de 1935 este curso normal destinado al cuerpo de Inspección de primera enseñanza y al profesorado de Escuelas Normales se aplaza hasta que no se reanude el funcionamiento del Colegio Nacional.<sup>909</sup>

Ya hemos aventurado que tal vez la inestabilidad e incertidumbre que se cierne sobre el Colegio, así como sobre la formación de especialistas sea el detonante que haya llevado a María Luisa a plantearse ejercer sus derechos para optar plazas de profesora numeraria en Escuelas Normales (ver apartado 2.2.2). Consigue plaza en la Escuela Normal de Lugo, pero a finales del mes de marzo de 1935 el ministro Joaquín Dualde reabre de manera provisional el Colegio Nacional en la calle Alberto Aguilera núm. 25<sup>910</sup>, en espera del emplazamiento definitivo en la Calle Granada núm. 33, que necesita obras de adaptación. Esta situación va a ponerla en un aprieto: su nombramiento en Lugo y su desempeño desde finales de abril nuevamente en el Colegio Nacional.

Con la reapertura se reanudan a finales de abril las clases del Curso Normal de especialización en la enseñanza de sordomudos para inspectores de Primera

---

<sup>908</sup> Orden 2 de noviembre de 1934, por la que se establece la reapertura del curso normal en el Colegio Nacional de Sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 311, de 7 de noviembre de 1934, p. 1084).

<sup>909</sup> Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica. Aplazando al 31 de enero de 1935 el comienzo del curso de especialización para Inspectores y Profesorado de la Escuela Normal hasta que se reanude el funcionamiento del Colegio Nacional de Sordomudos (*Gaceta de Madrid* núm. 37, de 6 de febrero de 1935, p. 1131).

<sup>910</sup> “En el edificio de Areneros. El Colegio Nacional de Sordomudos fue inaugurado ayer”, *La Libertad*, 23 de marzo de 1935, 6; “De Enseñanza. LA provisional instalación del Colegio Nacional de Sordomudos”, *El Sol*, 24 de marzo de 1935, 4.

enseñanza y Profesorado de Escuelas Normales<sup>911</sup> que como hemos visto había sido aplazado a finales de enero de ese mismo año por carecer el Colegio de instalaciones adecuadas para realizar las prácticas preceptivas de esta especialización. Siguiendo el plan curricular estipulado en el art. 33 del Reglamento aprobado en octubre de 1934 (ver nota 907), María Luisa va a ser la responsable de una parte de la docencia teórica y también de toda la parte práctica<sup>912</sup>; es decir, va a impartir Metodología y organización escolar para la enseñanza de los sordomudos e Historia de su educación y, además, a propuesta del Claustro del Colegio, también asume la dirección de las Prácticas de enseñanza<sup>913</sup>, puesto que según hemos podido saber, era práctica habitual en el Colegio que las prácticas se asignasen al profesorado encargado de las materias de Metodología y Organización escolar.<sup>914</sup>

Como decíamos, esta situación de incompatibilidad profesional va a poner en un aprieto a María Luisa, por lo que en el mes de mayo decide ponerla en conocimiento de las autoridades correspondientes, advirtiéndole “que, en el caso de tomar posesión de la Cátedra de la Escuela Normal de Lugo, para la que ha sido nombrada, tendría que cesar sus clases en el curso normal de sordomudos de Madrid, con la perturbación que ello supondría para sus enseñanzas”<sup>915</sup>. Por tanto, de producirse la primera situación, pide autorización para tomar posesión de la mencionada cátedra

---

<sup>911</sup> Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica. Disponiendo el 17 de abril de 1935 que el curso de especialización de la enseñanza de sordomudos para Inspectores de Primera enseñanza y Profesores de Escuela Normal del Magisterio dé comienzo el día 22 del actual (*Gaceta de Madrid* núm. 108, de 18 de abril de 1935 p. 583).

<sup>912</sup> “Oposiciones y concursos. Enseñanza de sordomudos”, *El Sol*, 19 de abril de 1935, p. 4.

<sup>913</sup> Según las instrucciones de la Dirección General, las Prácticas debían encargarse docente que el Claustro estimase más oportuno (ver nota 911).

<sup>914</sup> Comunicación de Jacobo Orellana, director del Colegio Nacional de Sordomudos, dirigida a María Luisa Navarro, comunicándole el 20 de abril de 1935 que ha sido elegida por el Claustro del Colegio para hacerse cargo de las prácticas del Curso Normal de especialización en las Enseñanzas de sordomudos para Inspectores de Primera Enseñanza y profesores de Escuelas Normales del Magisterio (FO-M: carpeta 5).

<sup>915</sup> Comunicación de María Luisa Navarro, dirigida a la Dirección General de Enseñanzas Profesionales y Técnicas el 10 de mayo de 1935, pidiendo autorización para tomar posesión en Madrid como profesora de la Escuela Normal de Lugo (FO-M: carpeta 5).

en Madrid y continuar en el Colegio Nacional. Según parece, pocos días después, una Orden del 16 de mayo la autoriza a terminar el curso en el Colegio Nacional, cumpliendo así con lo prescrito en el Decreto de 4 de febrero de 1933 que establecía que “los Profesores encargados de curso, cuando sean nombrados por oposición o concurso para un establecimiento de enseñanza distinto, deberán terminar el curso en el Centro que lo comenzaron”.<sup>916</sup>

Todo parece, por fin encaminado. Pero nuevamente, a finales del mes de junio, la Dirección General de Primera Enseñanza suspende el curso normal<sup>917</sup> sin todavía haber concluido los tres meses que habían sido aprobados para su duración (ver nota 911). Esta vez el motivo se debía a la proximidad del periodo vacacional de los escolares del centro. Sin embargo, estaba prevista su reanudación “tan pronto como el Colegio funcione con toda normalidad en el nuevo edificio [de la calle Granada]; y [además] previa citación por parte de la Dirección del mismo se verificará por los alumnos inscriptos un mes complementario de práctica, dando comienzo seguidamente los exámenes” (ver nota 917). Además, la Dirección General toma otra decisión de futuro: puesto que es muy elevado el número de maestros especializados y muy exiguas las necesidades del personal docente en el Colegio Nacional deben cesar estas enseñanzas una vez finalice el curso para ajustar la oferta de formación a la demanda presente y futura.

A pesar de la vacilación, María Luisa parece querer aferrarse a la idea de permanecer en la capital además de que parece que el Colegio no quiera prescindir de su trabajo profesional, aunque se encuentra sin actividad. Y hacemos esta

---

<sup>916</sup> Comunicación del jefe de Sección de la Dirección General de Enseñanza Primaria, Sección 10ª, a María Luisa Navarro Margati con fecha 20 de noviembre de 1935, notificándole decaído su derecho al cargo de Profesora de Psicología y Organización escolar en la Escuela Normal de Lugo, nombrada por Orden 25 de febrero de 1935, por no haberse posesionado del mismo en el plazo determinado (FO-M: carpeta 5).

<sup>917</sup> Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica. Ordenando el 29 de junio de 1935 la suspensión del curso normal de especialización en la enseñanza de sordomudos para Inspectores y Profesores de Escuela Normal (*Gaceta de Madrid* núm. 186, de 5 de julio de 1935, p. 244). Entre las pertenencias de María Luisa (FO-M: carpeta 5) se encuentra una página suelta de *El Magisterio Nacional* donde se puede leer la comunicación del 29 de junio de 1935 de la Dirección General de Primera Enseñanza sobre la supresión del curso normal de especialización en la enseñanza de sordomudos.

afirmación sobre la base de que, coincidiendo con el inicio del curso, va a sumar a la dirección de las prácticas y a las materias del Curso Normal un nuevo encargo profesional y docente en el Colegio. Se trata de la dirección del Laboratorio de la palabra<sup>918</sup>, cuyo antecedente podemos situar en unas cuartillas manuscritas que llevan su firma y que tituló “Moción pidiendo un laboratorio de la palabra y otros servicios en el Seminario de Sordomudos”<sup>919</sup>. Según podemos leer, este Laboratorio tendrá además la responsabilidad de confeccionar estadísticas de sordomudos de cara a la reorganización de sus enseñanzas en nuestro país, así como dar a conocer y publicar los resultados de las investigaciones llevadas a cabo.

Esta situación profesional va motivar que María Luisa se dirija al Director General de Primera Enseñanza el 8 de octubre de 1935, comunicándole la situación laboral y profesional que la vincula al desempeño de las enseñanzas tanto en el Colegio Nacional como en el Grado Normal para profesorado de la especialidad; una circunstancia que la obliga a pedirle que anule su nombramiento en el Escuela Normal

---

<sup>918</sup> Borrador de una comunicación de septiembre de 1935, sin destinatario ni firma, en el que el Ministerio de Instrucción Pública dispone la creación en el Colegio Nacional de Sordomudos de un Laboratorio de la palabra para el examen de las perturbaciones del lenguaje y el estudio de los métodos más adecuados para la corrección de aquellas y la enseñanza de la palabra a los sordomudos, encargándose del mismo a la profesora del Seminario para la formación de Maestros de la especialidad D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro Margati, que no percibirá remuneración especial alguna (FO-M: carpeta 5).

<sup>919</sup> FO-M: carpeta 5. Estas cuartillas no tienen fecha, pero podemos establecer como fecha probable el mes de septiembre puesto que en este mismo mes va a recibir el encargo del Ministerio para dirigir el Laboratorio de la palabra.

Hay que recordar que el Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos aprobado en octubre de 1934 disponía que el Colegio tenía que servir de Seminario para la formación de Maestros de la especialidad. Y es en este Seminario donde se desarrolla el Curso Normal.

de Lugo, sin perjuicio de perder los derechos adquiridos en el escalafón de Escuelas Normales<sup>920</sup>. Finalmente, pocas semanas después, se produce la anulación.<sup>921</sup>

Cuando esta circunstancia se produce el Colegio Nacional sufre nuevos contratiempos en relación con las obras para su instalación en la capital que desde hace años está esperando. El Ministerio toma la decisión de trasladarlo a Santiago de Compostela. A estas circunstancias se suma además una campaña en la prensa<sup>922</sup> sobre la pobre y escasa educación que reciben los sordomudos en el Colegio Nacional, en la que María Luisa interviene al sentirse agraviada con relación a la labor que desempeña en ese centro. En honor a la verdad, hay que matizar que la acusación va dirigida a todo el Claustro, constituido por unos profesores en teoría especializados

en una enseñanza que le cuesta a España cerca de los cien mil duros al año, aparte las crecidas sumas empleadas en impropias instalaciones, como la que representa el local actual, escogido, sin duda alguna, por los enemigos más fieros de los sufridos sordomudos.

Pero ni ustedes saben lo que quieren, ni conocen lo que debieran conocer, ni si lo que se puede y se debe enseñar a criaturas sin oído se puede enseñar con eficacia en una escuela cuartelaría.<sup>923</sup>

---

<sup>920</sup> Instancia de María Luisa Navarro dirigida al Director General de Primera Enseñanza el 8 de octubre de 1935, solicitando la anulación de su nombramiento como profesora de Paidología y Organización escolar de la Escuela Normal de Lugo sin perjuicio de perder los derechos adquiridos para pasar al Profesorado de Escuelas Normales y a las Inspecciones de Primera Enseñanza por continuar en el desempeño de las enseñanzas del Colegio nacional de Sordomudos y del Grado Normal para profesores de la especialidad (FO-M: carpeta 5).

<sup>921</sup> Orden 20 de noviembre de 1935, declarando decaído el derecho de doña María Luisa Navarro el cargo de Profesora de Paidología de la Escuela Normal del Magisterio primario de Lugo (*Gaceta de Madrid* núm. 339, de 5 de diciembre de 1935, p. 1963).

<sup>922</sup> Se trata de cinco artículos publicados en el diario *La Voz* en diciembre de 1935 bajo el epígrafe *Al servicio de los sordomudos*. La mayoría están firmados por Gabriel García Maroto, director de Imagen. La casa-escuela del sordomudo, institución privada fundada por él un año antes en Madrid (Gabriela Mistral, "La escuela Imagen de García Maroto", *El Sol*, 1 de noviembre de 1934, p. 1). María Luisa conservó estos artículos y escribió en algunos de ellos anotaciones sarcásticas (FO-M: carpeta 5).

<sup>923</sup> Gabriel García Maroto, "Al Servicio de los Sordomudos (1). Se enseña mal, cuando se enseña", *La Voz*, 12 de diciembre de 1935, p. 3.

Unos días después, se vuelve a insistir en que en el Colegio Nacional “no saben, ni quieren ni pueden enseñar. La capa de la burocracia cubre la mala calidad del “principio” educacional, dificulta la solución de este pavoroso problema”.<sup>924</sup>

María Luisa responderá en los días siguientes a estos agravios a través de una carta publicada en la prensa<sup>925</sup>, en la que podemos encontrar algunas claves que evidencian su malestar -prueba de ello es que guardó el recorte de lo que se publicó con su firma-<sup>926</sup>. Sus argumentos son contundentes y sus palabras duras para expresar su posición frente a lo que desde el advenimiento de la Segunda república está sucediendo con el Colegio Nacional, sus enseñanzas y la labor del profesorado.<sup>927</sup>

Todo este cúmulo de circunstancias y adversidades no hacen más que sumar en María Luisa argumentos a favor de su decisión de querer alejarse del Colegio y de la inseguridad a la que estuvo sometido en los últimos años. La opción de pasarse a las Escuelas Normales está cerrada, así que su única alternativa parece solicitar una excedencia temporal en espera de que las cosas se calmen. Su petición fue atendida pocas semanas después: una orden confirma la aceptación de su petición<sup>928</sup> y le fue confirmada por Jacobo Orellana como director técnico del Colegio Nacional<sup>929</sup>. Se

---

<sup>924</sup> Gabriel García Maroto, “Respuesta a un padre desdichado”, *La Voz*, 17 de diciembre de 1935, p. 3.

<sup>925</sup> Lleva por título “Al servicio de los sordomudos. En respuesta a la carta abierta a los profesores del Colegio Nacional por el Sr. García Maroto” (FO-M: carpeta 5). María Luisa guardó el recorte de lo publicado, añadiendo de puño y letra: “Enviado el día 15 a La Voz. No habiendo sido reproducido en La Voz se envía al Diario de Madrid que lo publica el 24-12-35”. Tenemos la evidencia de que se publicó, pero no hemos podido localizar el original para asegurar la fecha y lugar de publicación.

<sup>926</sup> En este recorte anotó: “15-12-35 al 24-12-35. La Voz publica 2 artículos más de G. Maroto sin publicar la réplica a alusiones personales” (FO-M: carpeta 5).

<sup>927</sup> Navarro, 1935, s/p

<sup>928</sup> Orden de 10 de enero de 1936, concediendo la excedencia a doña María Luisa Navarro Margati, Profesora del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid (*Gaceta de Madrid* núm. 17, de 17 de enero de 1936 p. 449).

<sup>929</sup> Comunicación de Jacobo Orellana, director del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid, a María Luisa Navarro Margati el 13 de enero de 1936 informándole de que con fecho del 10 de enero el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes le concede la excedencia que había solicitado de su cargo de profesora del Colegio Nacional de Sordomudos por más de un año y menos de diez, con



cerraba así una trayectoria profesional de veinticuatro años dedicados a la docencia de menores sordomudos y algunos menos a la especialización del profesorado en una institución pionera en España, aunque seguramente no sospechaba que la excedencia voluntaria se convertiría en algo definitivo.

---

arreglo a lo dispuesto en las leyes de 27 de julio de 1918 y 11 de septiembre de 1931 (FO-M: carpeta 5).



## **CAPITULO 4: Proyección pública y profesional hasta abril de 1931**



#### 4.1. Asociacionismo Femenino: El Lyceum Club Femenino de Madrid y la Liga Femenina Española por la Paz y la Libertad

A principios del siglo XX, el ambiente cultural e intelectual madrileño margina y excluye a la mujer al otorgarle una participación escasa. La poca presencia femenina se debe a que todavía está muy asentada en la sociedad la dicotomía público-privado, reservando lo primero para los hombres y lo segundo para las mujeres, que participan exclusivamente en reuniones culturales privadas -organizadas en casas particulares-. Sin embargo, en los años anteriores y posteriores a la guerra europea se van a ir creando algunos foros donde las mujeres puedan desarrollar sus intereses extra hogareños. Aquellas que tienen la *suerte* de participar y compartir experiencias culturales con los hombres en un entorno público -todavía mayoritariamente mujeres casadas, y acompañadas de sus maridos porque está mal visto que asistan solas- van a acudir al Ateneo, a la Sociedad de Cursos y Conferencias<sup>930</sup> o al Cineclub Español<sup>931</sup>

---

<sup>930</sup> La Sociedad de Cursos y Conferencias se crea en 1924 por iniciativa de Alberto Jiménez Fraud como asociación colaboradora de la Residencia de Estudiantes que él mismo dirigía. Su objetivo era, como recoge su título, que personalidades españolas y extranjeras dieran conferencias y así poner en contacto directo a personalidades del mundo científico, literario y artístico con los residentes aunque también con la sociedad madrileña en general: un público heterogéneo y selecto, donde miembros de la familia real y otros aristócratas se mezclaron en muchos de sus actos con grandes personalidades de la cultura como profesores -muchos de ellos vinculados con la JAE o estrechamente vinculados con la Residencia-, escritores, artistas, residentes, miembros ilustres de la alta sociedad y representantes de las delegaciones extranjeras-. La nómina de conferenciantes hizo que esta Sociedad rápidamente se convirtiese en un gran foco cultural, contando además con un número alto de socios -se encargaban de financiar las actividades a través de distintos tipos de cuotas-, que llegaron a ser conocidos como "los Quinientos" en la década de los años treinta (Pérez-Villanueva, 2011, pp. 448 y ss.). Entre estos socios se encontraban un grupo numeroso de mujeres, muchas de ellas aristócratas, pero también otras muchas que más tarde van a participar en el desarrollo del Lyceum Club Femenino, como María de Maeztu, la Duquesa de Alba, María Martos de Baeza, Zenobia Camprubí de Jiménez, María Luisa de Navarro de Luzuriaga, Carmen Monné de Baroja, Rosa Spottorno de Ortega, María Pérez Peis de D'Ors, Isolina Gallego de Zubiaurre o Dolores Moya de Marañón. La relación completa de asociados en los primeros años puede consultarse en la revista *Residencia* ("Sociedad de Cursos y Conferencias. Noticias, lista de socios y resumen de las conferencias", *Residencia*, núm. 1 (1926): 68-69).

<sup>931</sup> En 1927, Luis Buñuel organizó en la Sociedad de Cursos y Conferencias un ciclo de cine. El éxito obtenido le llevó al año siguiente a fundar un cineclub, que funcionó hasta 1931 y entre sus primeras socias se encontraban Maruja Mallo y Rosa Chacel (Mangini, 2006, p. 88). No sabemos si como socia,

de la Residencia de Estudiantes (Mangini, 2006, p. 88). Buscan ampliar su formación y la aceptación de su visibilidad social, pero, sobre todo, reformar el modelo de feminidad basado en el ideal decimonónico del ángel del hogar, inspirado a su vez en el modelo patriarcal de la domesticidad.

Esta situación de escasa visibilidad socio intelectual va a mejorar cuando en plena Dictadura de Primo de Rivera, aprovechando su carácter paternalista hacia las cuestiones femeninas (Eiroa San Francisco, 2015, p. 201) así como un periodo de efervescencia intelectual y cultural de la capital, algunas de estas mujeres tuvieron la iniciativa de crear un espacio cultural femenino, un lugar de encuentro donde compartir entre ellas y también con ellos intereses e inquietudes culturales, reivindicando de este modo un mayor protagonismo social y cultural, más acorde con los tiempos y con lo que estaba sucediendo en otros países. Este protagonismo se lo va a proporcionar “el primer club de mujeres de España [que] con ánimo pacífico y ajeno a toda tendencia política y religiosa [quiere intervenir] en los problemas culturales y sociales de nuestro país”<sup>932</sup>. Se va a denominar Lyceum Club Femenino -en adelante LCF-, constituyéndose como sociedad privada en abril de 1926 y caracterizándose, según recoge el Art 1º de su Reglamento, por “defender los intereses morales y materiales de la mujer, admitiendo, encauzando y desarrollando todas aquellas iniciativas y actividades de índole exclusivamente económica, benéfica, artística, científica y literaria que redundan en su beneficio”.<sup>933</sup>

Su origen y gestación hay que buscarla en la idea de crear un lugar propio de reunión y encuentro que venían barajando desde los inicios de la década de los años veinte del siglo pasado algunas mujeres madrileñas inquietas e ilustradas, que coincidían en amistades y proyectos en una ciudad donde se conocían todas aquellas personas pertenecientes a una élite intelectual (Eiroa San Francisco, 2015). Anhelaban un espacio público *de mujeres y para mujeres* exclusivamente, que buscan un entendimiento y comprensión que no encontraban ni en su hogar ni en su familia, así como ocupar sus vidas con otras preocupaciones e intereses más allá de su rol de

---

pero también acude Ernestina de Champourcín, que se va a asociar al LCF en el otoño de 1928 (Champourcín y Conde, 2007, pp. 257 y 229).

<sup>932</sup> V. Sánchez-Ocaña, “El primer club de mujeres de España”, *Heraldo de Madrid*, 5 de noviembre de 1926, p. 1.

<sup>933</sup> Lyceum Club Femenino, *Reglamento* (Madrid: Imp. Ramona Velasco, viuda de P. Pérez, 1929), 2.

esposas y madres. En esta línea afirmaba Gregorio Martínez Sierra -marido de la escritora María Lejárraga García, socia de gran prestigio y más conocida por los apellidos de su esposo-:

por ahí empezó todo: por la reunión de unas cuantas amas de casa que, después de cumplidos sus deberes, criados y educados sus hijos, reglamentada en perfecta ordenación la rutina del arreglo doméstico; cumplidos ya, o a punto de cumplirse, los cuarenta años; curadas del amor, se encontraban, no ya tan bonitas, pero sí tan fuertes y tan sanas como a los veinte, con el entendimiento más abierto y el corazón más generoso, y no quisieron retirarse a un rincón de la vida como trastos inútiles, y a pasarse los veinte años de espléndida salud que aún les quedaban, tristemente aburridas en compañía de una labor de media o crochet... Estas mujeres maduras comprendieron que, si para los hombres no es desgracia haber llegado a la madurez, no debiera serlo tampoco para ellas, y se unieron para realizar algo de lo mucho bueno que los inevitables afanes de los dos primeros tercios de la vida no les habían dejado llevar a cabo (Martínez Sierra, 1921, cit. en Melián Pérez, 2001, p. 382).

Según las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el tema<sup>934</sup>, parece que el modelo inspirador para estas y otras mujeres que se fueron sumando fue el Lyceum Club creado en Londres por la escritora británica Constance Smedley-Armfield a principios del siglo XX, conocido a través de la prensa por algunas de las que serán socias del club madrileño<sup>935</sup> o porque lo habían visitado en sus viajes a la

---

<sup>934</sup> Aunque no se ha conservado la documentación sobre el LCF, se han publicado varios estudios dando a conocer diversos aspectos de esta organización femenina, entre los que queremos destacar los publicados por Del Pozo Andrés (1989), Hurtado (1999), Fagoaga (2002), Mangini (2006), Marina y Rodríguez de Castro (2009), Aguilera Sastre (2011) y Eiroa San Francisco (2015). Estos trabajos han sido posibles gracias a la recuperación de distintas fuentes documentales -memorias, diarios o autobiografías de algunas de sus asociadas u otros testimonios de la década anterior a la guerra civil- y también al rastreo en las fuentes hemerográficas de la época. También se encuentran referencias al LCF en una amplia variedad de trabajos que contemplan actuaciones femeninas en la historia cultural española de la Edad de Plata, algunos de los cuales citaremos en nuestra reconstrucción.

<sup>935</sup> Entre la información sobre la capital británica, el corresponsal del *ABC* informa sobre algunas actividades desarrolladas en el Lyceum Club londinense, que califica como “la más importante Sociedad de señoras del mundo entero” (W. A. Campbell, “Los Reyes en Inglaterra”, *ABC*, 3 de noviembre de 1907, 1). Semanas más tarde, en el mismo diario se publica información sobre la fundación del Lyceum Club en París, afín al londinense (“Un club de mujeres en París”, *ABC*, 26 de diciembre de 1907, p. 6).

capital inglesa<sup>936</sup>. Teniendo en cuenta su desarrollo en otras ciudades<sup>937</sup>, una élite femenina formada por mujeres “inteligentes, cultas y de ideas amplias”<sup>938</sup>, la mayor parte institucionistas y liberales -Mangini (2006) las calificó como *las modernas*<sup>939</sup> mientras que para Marina y Rodríguez de Castro (2009) son las *conspiradoras*<sup>940</sup>-, se van a lanzar a crear el primer club femenino.

---

<sup>936</sup> “Esta idea [de formar un club de señoras] resultaba un poco exótica en Madrid y la mayoría de las que la teníamos era por haber estado en Londres, donde eran, y supongo que siguen siendo, tan abundantes” (Baroja y Nessi, 1998, p. 89). Carmen Monné -cuñada de Carmen Baroja- o María de Maeztu también conocían el club londinense. A principios de la década de los 20, Magda Donato -seudónimo de Carmen Eva Nelken- tuvo la oportunidad de visitar el Lyceum Club de Berlín (Marga Donato, “Crónicas femeninas. Se funda en Madrid un club de señoras”, *Heraldo de Madrid*, 16 de marzo de 1926, p. 5).

<sup>937</sup> En 1926 con el nombre de Lyceum Club había sucursales en Berlín, París, Roma, Florencia, Estocolmo, Bruselas y Atenas (Ibíd.). Cuando al año siguiente María Luisa pudo visitar la sede del club londinense, nos informa de que también existen clubes con este nombre en Holanda, Dinamarca, Bélgica, Suiza, Grecia, Turquía, así como en América, África y Asia (María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Los Clubs Lyceum”, *El Sol*, 21 de octubre de 1927, p. 1).

<sup>938</sup> Donato, “Crónicas femeninas”, 5. Cuando todavía no se había constituido oficialmente el LCF, Magda Donato revela algunos de los nombres de las promotoras del proyecto: “María de Maeztu, Victoria Kent, Isabel Oyarzábal de Palencia, María L. [Lejárraga] de Martínez Sierra, Cenobia de Campubrí de Jiménez, las señoras de Pérez de Ayala [Mabel Rick], Salaverría [Amalia Galarraga], Riaño [Aurora Lanzarote], Gorbea [Encarnación Aragoneses Urquijo], Araquistáin [Trudy Graa], etc., etc.”. Justifica Donato que “la mayoría de estas señoras lleva nombres ilustres. Unas se han labrado su fama con el esfuerzo de su propio valer; las demás tienen el raro, el excelso mérito de saber ser las ‘dignas’ compañeras de hombres notables” (Ibíd.).

<sup>939</sup> Se trata de mujeres que pertenecen a distintas generaciones pero que comparten una serie de peculiaridades que las identifica como grupo: pertenecen a la burguesía -e incluso a la aristocracia-, formación cultural, conciencia política liberal -feminista a veces o por lo menos, con ideas sobre la emancipación femenina-, aptitudes profesionales, apoyo a la modernidad en el aspecto físico y en el modo de vestir (Mangini, 2001, pp. 75-80).

<sup>940</sup> Son aquellas que van a tratar de escapar de la trampa moral del género, convirtiéndose por ello en sujetos inmorales y peligrosos para gran parte de la sociedad patriarcal por atreverse a reexaminar el papel social perfectamente delimitado que se les había adjudicado. Tanto las conspiradoras como las modernas, se propusieron “adelantar el reloj de España”, como escribió León (1982, p. 360).



*Las fundadoras*<sup>941</sup> -nombre que recibió este grupo de mujeres- va a reunirse inicialmente y de modo provisional en los locales de la Residencia de Señoritas -calle Miguel Ángel, 8-, cedidos por María de Maeztu, a la que al parecer, se le ha venido atribuyendo erróneamente el mérito de fundarlo -tanto a ella como a Victoria Kent-, aunque su impulso fue, desde luego, decisivo, según se desprende de la correspondencia que en su día mantuvo con María Martos de Baeza, otra afiliada al LCF (Melián Pérez, 2001).<sup>942</sup>

No obstante, María de Maeztu -figura emblemática de la renovación educativa en el primer tercio del siglo XX (véase Pérez-Villanueva, 1989; Vázquez Ramil, 2012; Lastagaray Rosales, 2015) que desde el siglo anterior venía impulsando la ILE- va a ser elegida para presidir la primera junta directiva<sup>943</sup>. La van a acompañar

---

<sup>941</sup> El art. 3 del Reglamento del LCF, en su apartado A, se refiere a las socias fundadoras como aquellas que firmaron el acta de constitución en abril de 1926 (Lyceum Club Femenino, *Reglamento*, 5). Desde el 1 de diciembre de 1926 hasta 7 de enero de 1927 y bajo el título “Vida Femenina. Las fundadoras del Lyceum Club Femenino Español” en el periódico *La Libertad*, se fueron publicando las impresiones sobre el nacimiento y la representatividad del Club en el presente y hacia el futuro de Carmen Monné de Baroja, Beatriz Galindo -seudónimo de Isabel Oyarzábal de Palencia, vicepresidenta-, Herminia Peñaranda de Garu, Carmen Baroja de Caro -presidenta de la sección de Artes plásticas-, María Rodrigo -presidenta de la sección de Música-, Amalia Galarraga de Salaverría -tesorera-, Zenobia Camprubí de Jiménez -secretaria-, Aurora Lanzarote de Riaño, Pilar Bolívar de Tapia, Pura Maortua de Ucelay, Benita Asas Manterola, Dolores Cebrián de Besteiro, Julia Peguero de Tralleros, Carmen Gallardo de Mesa y María Martínez Sierra.

<sup>942</sup> Al rastrear la información sobre el LCF en las fuentes hemerográficas de la época nos hemos dado cuenta de que la mayoría de los nombres de las socias casadas aparecen bajo la etiqueta de “señora de”, algo muy común en el primer tercio del siglo XX puesto que reconocer a las mujeres por el apellido de sus maridos era un tratamiento social generalizado en esta época por influencia anglosajona (Hurtado, 1998, p. 37). En las páginas que siguen vamos a proceder del mismo modo para una mejor identificación de las socias.

<sup>943</sup> La actividad intelectual y profesional desplegada por María de Maeztu en la década de los veinte - las direcciones de la Residencia de Señoritas y de la sección Primaria del Instituto Escuela consumían mayoritariamente su tiempo-, va a suponer que su cargo de presidenta sea más ficticio que real: María ocupó la presidencia en el periodo 1926-1928 pero realmente actuó en su lugar Isabel Oyarzábal de Palencia -alias Beatriz Galindo, esposa del pintor Ceferino Palencia- desde junio de 1926 y permanecerá en el cargo hasta 1933. En este año será sustituida por Ángeles García-Mauriño Campuzano (Fagoaga, 2002, pp. 149-150).

dos vicepresidentas: la escritora y luego diplomática, Isabel Oyarzábal [de Palencia] y la abogada Victoria Kent; la tesorera era Amalia Galarriga [de Salaverría] (...); la traductora y esposa del poeta Juan Ramón Jiménez, Zenobia Camprubí, era la secretaria; y la profesora estadounidense, Helen Phillips [directora del Instituto Internacional], era vicesecretaria (Mangini, 2006, pp. 128-129).

Respaldando a estas mujeres de la directiva figuran otros nombres,

que significan cultura y espíritu [como por ejemplo]: Señoras de Baroja [Carmen Monné de Baroja y Carmen Baroja y Nessi], [Dolores Moya] de Marañón, [Victoria González del Campillo de] Pittaluga, Duquesa de Alba, Duquesa de Pastrana, Marquesa de Amposta, Condesa de San Esteban de Cañongo, [Luisa Graa de] Alvarez del Vayo, [Gertrudis –Trudy- Graá de] Araquistain, [María Martos Arregui de] Baeza, Ariza de Arco, [Consuelo B. de] Bastos, [Dolores Cebrián Fernández-Villegas de] Besteiro, [Zenobia Camprubí de] Jiménez (esposa del poeta Juan Ramón), [Carmen Medinaveitia de] Castro, [Teresa Manteca de] Díez Canedo, Arbós, [Eloísa C. de] Sangróniz, [Blanca G. de] Zancada, [Mabel Rick de] Pérez de Ayala, [Ana Zavala Pring de] Lafora, [María Luisa Navarro de] Luzuriaga; la señora de Victorio Macho [Soledad Martínez Romarate]; [Constance Archibald] de Madariaga, [María de la O Lejárraga de] Martínez Sierra y [Rosa Spottorno Topete de] Ortega y Gasset, [María Pérez Peis de] D'Ors.<sup>944</sup>

Como se puede comprobar, el periodista sitúa a María Luisa en el núcleo inicial de socias, dato que coincide con la información aportada por Zenobia Camprubí de Jiménez que la incluye en el censo que elaboró (Aguilera, 2011, p. 84). Aunque no estamos en condiciones de asegurar cómo se introdujo en el LCF ni si formó parte de *las fundadoras* -no hemos podido localizar entre sus pertenencias ningún documento que la vincule al Club, aunque circula por internet su foto vinculada a la junta directiva<sup>945</sup>-, creemos que cumple los requisitos de admisión que según señala Hurtado (1999, p. 31) son “haber producido obras periodísticas, literarias, artísticas o científicas; distinguirse por sus actuaciones en obras de interés social; o poseer títulos académicos”. Además, estamos seguros de que su relación con el entorno institucionista, el haber sido compañera de estudios de María de Maeztu en la ESM, la visibilidad que en estos años poseía ya la *R de P* -publicación en la que nos

---

<sup>944</sup> Luis E. De Aldecoa, “Una visita al Lyceum Club Femenino”, *Estampa*, núm. 23 (1928): 11. El censo de socias más completo hasta la actualidad se encuentra en Aguilera Sastre (2011). Cruzando los datos aportados por Zenobia Camprubí de Jiménez -primera secretaria del LCF- con la investigación llevada a cabo por Fagoaga (2002) ha conseguido identificar a 402 socias, de las que aporta nombres y apellidos, su dirección postal y, en muchos casos, el nombre de sus maridos para una mejor identificación de estas.

<sup>945</sup> La Junta Directiva del LCF en el Anexo XXVI.

detendremos en otro apartado de este capítulo-, así como el ser “esposa de” Lorenzo Luzuriaga -un hombre suficientemente conocido en los círculos intelectuales (Barreiro Rodríguez, 1989)- debieron de ser otros avales suficientes para contar con ella en esta asociación femenina.

Pocos meses después de la constitución del LCF como sociedad y contando ya con financiación propia<sup>946</sup>, se inauguró oficialmente a principios de noviembre de 1926 y de forma permanente en una sede social propia situada en la calle Infantas núm. 31, ocupando un espacio en el edificio conocido como la Casa de las Siete Chimeneas<sup>947</sup>. Parece que este domicilio social era un local elegante, cómodo y moderno, con varias dependencias adaptadas al cumplimiento de uno de los fines generales del Club: “Fomentar el espíritu colectivo, proporcionando a sus asociadas en el local de la sociedad, cuantas comodidades sean posibles para hacerles agradable su estancia en él, facilitando así el intercambio de ideas y la compenetración de sentimientos”.<sup>948</sup>

---

<sup>946</sup> Desde sus inicios fue un centro privado, cuyos recursos provenían del dinero aportado por las socias. Según cuenta Carmen Monné de Baroja, “ha podido inaugurarse sin otros medios que las cuotas dobles de sus cien primeras fundadoras, las cuotas de entrada, una fiesta a beneficio del Club [en realidad una representación teatral de “El Mirlo Blanco”, grupo al que ella pertenecía] (...) y la rifa de un bello cuadro de Zubiaurre” (“Vida Femenina. Las fundadoras del Lyceum Club Español, *La Libertad*, 1 de diciembre de 1926, p. 3). Posteriormente se autofinanció con las cuotas de las socias, así como con la recaudación obtenida en la organización de determinados eventos, aunque durante el primer bienio republicano recibió una subvención de 10.000 pesetas (“Subvenciones”, *ABC*, 8 de enero de 1932, p. 22).

<sup>947</sup> En la actualidad el edificio está situado en la Plaza del Rey, esquina con la calle Infantas. Su propietario es el Ministerio de Cultura, y alberga la sede de la Secretaría de Estado de Cultura (ver Anexo XXVII). El 8 de marzo de 2017, en un acto presidido por la alcaldesa de Madrid -Manuela Carmena- y el ministro de Educación, Cultura y Deporte -Íñigo Méndez de Vigo-, se colocó una placa conmemorativa del 90 aniversario del LCF, recordando a una de las primeras y más influyentes asociaciones femeninas de España y a las mujeres que formaron parte de ella (véase [https://www.lainformacion.com/espana/Casa-Chimeneas-Lyceum-Femenino-Generacion\\_0\\_1006100386/](https://www.lainformacion.com/espana/Casa-Chimeneas-Lyceum-Femenino-Generacion_0_1006100386/))

<sup>948</sup> Lyceum, *Reglamento*, 2-3.

En este proceso de intercambio, en el club madrileño<sup>949</sup> van a confluír mujeres de distintas tendencias políticas o religiosas, maduras y también jóvenes, la mayoría casadas, pero también algunas solteras que, en opinión de León (1982, p. 360), “se movían por Madrid sin mucha conexión. Sin formar un frente de batalla (...). [y] no encontraron un centro de unión hasta que apareció el Lyceum Club”. Este frente de batalla lo van a formar, sobre todo, aquellas que están preocupadas por elevar el nivel cultural y educativo de la población femenina en nuestro país, así como también por luchar colectivamente para mejorar una situación de injusticia social, de discriminación femenina. Porque, como refleja Hurtado (1998), uno de los descubrimientos que hicieron las socias del LCF fue darse cuenta de que sus problemas no eran individuales ni aislados sino una cuestión social de género.

La cobertura que la prensa de la época da al Club refleja que en poco tiempo se muestra como “uno de los símbolos más llamativos de la irrupción de las mujeres en los espacios públicos” (Núñez Puente, 2006, p. 310), convirtiéndose además en un prestigioso foro al hacerse un hueco en la vida cultural y social madrileña. Como decimos, esto queda patente gracias a que la prensa se encargó de difundir y publicitar casi a diario la diversidad de actividades sociales y culturales organizadas -cursillos, seminarios, exposiciones, veladas musicales, conferencias, lecturas de poemas, bailes, desfiles de moda...-, publicando notas sueltas, crónicas o anuncios breves y también amplios reportajes y entrevistas a las organizadoras. La novedad y la publicidad contribuyeron, sin duda, a que, apenas transcurrido un año de su inauguración oficial, María Luisa advirtiese de la escasez del local y de la necesidad de uno más espacioso para acoger una programación cultural amplia y diversa con éxito de público.<sup>950</sup>

Siguiendo el Reglamento, la actividad desplegada en el Club se va a “encauzar y fomentar” (art. 49) a través de siete secciones: Social, Musical, Artes plásticas e industrias, Literatura, Ciencias, Internacional e Hispanoamericana (art. 50). Cada una va a funcionar de forma autónoma bajo las órdenes de un Comité Directivo -está

---

<sup>949</sup> En 1929 se inaugura en Barcelona una réplica del club madrileño, aunque, como apunta Pessarrodona (2010, pp. 38-45) pasó más desapercibido que el LCF de la capital si bien ambos compartieron algunos paralelismos: vinculación con la ILE, promoción de actividades culturales y confiscación por las autoridades franquistas al término de la guerra civil.

<sup>950</sup> Navarro de Luzuriaga, “Los Clubs Lyceum”, 1.

obligado a rendir cuentas mensualmente a la Junta Directiva-, integrado por una presidenta -considerada además como vocal de la Junta Directiva-, secretaria y tesorera. Estos cargos serán elegidos y renovados cada dos años por las integrantes de esa sección exclusivamente. Las asociadas deben distribuirse entre las distintas secciones, pudiendo pertenecer a más de una teniendo en cuenta sus intereses y afinidades (arts. 51, 53, 56, 57).

En los diez años de funcionamiento del LCF parece como si las distintas secciones rivalizaran entre sí por la gran cantidad de actividades organizadas, intentando además demostrar que era un centro cultural serio y ameno. Sin subestimar la labor de las restantes, nos vamos a referir sólo a tres de ellas debido a la participación o cierto protagonismo de María Luisa.

En primer lugar, nos queremos detener en la sección de *Ciencias*, que estuvo bajo su presidencia hasta el verano de 1931. Durante este tiempo se encargó de organizar conferencias y cursillos a cargo de personalidades de prestigio en este ámbito, como por ejemplo, las pronunciadas a lo largo del mes de marzo de 1927 por Julio Palacios -distinguido físico que disertó el día 9 sobre “De dónde sale la luz”-, Américo Castro -filólogo y amigo personal, habló el día 16 sobre “Quevedo: un escritor barroco en el Madrid de Felipe IV”-, Blas Cabrera -otro eminente físico intervino el día 23 acerca de “El mentir de las estrellas”- y Enrique Súnier -médico pediatra y Consejero de Instrucción Pública participó el día 30 sobre “La misión de la mujer en la protección del niño”-<sup>951</sup>. Unas semanas más tarde intervendrá el científico Enrique Rioja sobre la “Evolución y diferencia biológica” (Del Pozo Andrés, 1985, p. 208).

En 1928 va a tener lugar, en opinión de Del Pozo Andrés (1985) una de las actuaciones más importantes que organiza esta sección. Se trata de un ciclo de conferencias titulado “Biología y patología de la mujer” que se va a desarrollar semanalmente desde el 15 de febrero, a última hora de la tarde. En este ciclo van a intervenir prestigiosos médicos como el neuropsiquiatra José Sanchís Banús, el cardiólogo Luis Calandre, el otorrinolaringólogo Antonio García Tapia<sup>952</sup>, Eduardo

---

<sup>951</sup> “Conferencias. Lyceum Club”, *La Libertad*, 6 de marzo de 1927, p. 4.

<sup>952</sup> Con el título “Mecanismo de la audición”, durante una hora impartió su conferencia de manera amena e instructiva, utilizando además un lenguaje claro y común para explicar cómo funciona el oído -órgano humano que junto con la vista es la ventana de la inteligencia el sentido social por excelencia- y cómo se produce la audición. Su discurso transcurrió a través de casos prácticos que ilustró mediante

García del Real, el Dr. Muñoyerro, el pediatra Carlos Sáinz de los Terreros<sup>953</sup>, el cirujano Manuel Bastos y el endocrino Gregorio Marañón.<sup>954</sup>

Además de presidenta, María Luisa también va a intervenir en esta sección como conferenciante. Tenemos constancia de su participación, y al parecer con bastante éxito, al menos en dos ocasiones. La primera tendrá lugar el 18 de diciembre de 1928, con la conferencia titulada “Psicología del adolescente”. Algunos medios extractaron sus palabras<sup>955</sup>, pero sobre todo destacaron la claridad y concisión expositiva de tan ilustre conferenciante sobre una edad tan crítica para uno y otro sexo, donde los problemas pedagógicos se unen a los psicológicos, señalando el ejemplo del hogar y de la escuela como recursos valiosísimos para la formación de los adolescentes.

La segunda intervención de María Luisa va a tener lugar en diciembre de 1929, en el cursillo titulado “Madres e Hijos”, siendo ella la única oradora. Pronunciará dos conferencias: una el 12 de diciembre, sobre “Madres e Hijos: I. El Hijo”<sup>956</sup> y otra el día 20, acerca de “Madres e Hijos: II. Madres”.<sup>957</sup>

---

figuras de yeso y por medio de croquis y dibujos -todo ello elaborad por él- (“Informaciones y noticias varias de Madrid”, *ABC*, 1 de marzo de 1928, p. 21).

<sup>953</sup> Su conferencia abordó de manera interesante y bien documentada el tema de “El hijo único” desde el punto de vista médico-social, señalando los inconvenientes que ofrece la educación de aquél y la formación de su carácter, teniendo en cuenta que carece de ejemplos a seguir. Hizo hincapié en que tanto la figura del maestro como la del padre son esenciales en el desarrollo de este tipo de chicos porque ejercen una influencia decisiva en su carácter (“Informaciones y noticias varias de Madrid”, *ABC*, 29 de marzo de 1928, pp. 23-24).

<sup>954</sup> “Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 74 (1928): 93.

<sup>955</sup> “Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 84 (1928): 23-24; “Conferencia. En el Lyceum Club”, *El Socialista*, 19 de diciembre de 1928, p. 33; “Vida Cultural”, *La Época*; 19 de diciembre de 1928, p. 2; “Psicología de la adolescencia”, *ABC*, 19 de diciembre de 1928, p. 21.

<sup>956</sup> “Noticias e Informaciones diversas”, *ABC*, 12 de diciembre de 1929, p. 20.

<sup>957</sup> “Noticias e Informaciones diversas”, *ABC*, 20 de diciembre de 1929, p. 22.

En el verano de 1931 todavía continúa al frente de la sección de Ciencias (Champourcín y Conde, 2007, p. 377)<sup>958</sup>. Aunque no tenemos otra constancia documental, es probable que en el otoño de ese año y debido a los nuevos compromisos profesionales adquiridos con el gobierno republicano, María Luisa abandone la presidencia de esta sección y además su puesto de vocal adjunta en la Directiva del Club -cargo que le correspondía por ser elegida para dirigir una sección según recoge el Art. 57 del Reglamento-. Esta marcha, independientemente de los compromisos adquiridos, podía producirse en cualquier momento puesto que el Comité Directivo de cada sección debía ser renovado cada dos años a menos que las socias que la componían -las únicas con derecho a votar en esta elección- acordasen la renovación parcial (Art. 53). Según revela Del Pozo Andrés (1989, p. 208), su sustituta va a ser la señora Parilla.

La sección en la que nos queremos detener en segundo lugar es la *Social*, donde el despliegue de actividades promovido fue muy grande y variado: abarcó desde tés<sup>959</sup> de agradecimiento a instituciones o en honor de mujeres con cierta relevancia -entre ellos el ofrecido a María Luisa con motivo de sus nombramientos por el gobierno de la Segunda República<sup>960</sup>- hasta conferencias de carácter educativo, festivales, bailes

---

<sup>958</sup> En la carta fechada en 14 de julio de 1931 que Ernestina de Champourcín dirige a su amiga Carmen Conde, le incluye la relación de secciones del LCF y sus presidentas. En esta relación aparece todavía María Luisa al frente de la de Ciencias.

<sup>959</sup> Tomar el té era un uso y una costumbre social muy asentada entre la clase media y que María de Maeztu utilizaba también en la Residencia de Señoritas para que las residentes se acostumbrasen a las buenas maneras sociales. Sin duda, muchas de las socias se sentían familiarizadas con esta práctica que trasladaron sin problema al Club, aunque el objetivo, en un periodo de efervescencia intelectual y cultural como el que se vive en la capital en estos momentos, no era que éste fuese sólo una asociación de mujeres que se reunían simplemente para tomar el té.

<sup>960</sup> En el rastreo hecho al LCF en la prensa madrileña hemos encontrado multitud de tés de reconocimiento a personas e instituciones. Entre ellos queremos destacar tres, por su relevancia y por tener a María Luisa de protagonista: 1) El organizado por una comisión formada por “las señoras de Sangróniz, Elorrieta, Luzuriaga y García de Quevedo, y las señoritas de Redondo, de Luna y de Champourcín” en honor de los asistentes a la XIII Asamblea de la Unión Internacional Pro Sociedad de Naciones (“Un té en el Lyceum Club Femenino”, ABC, 25 de mayo de 1929, p. 22). María Luisa, junto con sus compañeras, se ocupó de atender a los numerosos invitados españoles y extranjeros, y fue además la encargada de contestar en francés a los discursos de las distintas delegaciones participantes en la Asamblea. 2) El ofrecido a la prensa madrileña en agradecimiento a la atención prestada a la

y tómbolas para recaudar fondos con distintas finalidades, llegando incluso a organizar clases de diferentes idiomas, taquigrafía, corte, bailes, declamación y gimnasia rítmica desde 1933 (Del Pozo Andrés, 1985, p. 208). Las asociadas adscritas a esta sección también dedicaron tiempo y espacio para:

1. Concienciar y ofrecer formación política. A pesar de que el LCF se definía como apolítico, va a intentar iniciar la transformación de algunas disposiciones legales que rigen el destino de las mujeres solteras o casadas por considerarlas injustas en esos tiempos ante la infinidad de conflictos que se presentan en su convivencia con los hombres. Tras la revisión de algunas de estas disposiciones, envían una instancia a la Comisión de Códigos con “las reformas que las socias por unanimidad y con general aplauso consideraban el minimun de los derechos humanos” (Hurtado, 1999, p. 33). En definitiva, lo que pedían era la modificación, en unos casos, y la supresión, en otros, de determinadas normas jurídicas incluidas en los Códigos Civil y Penal para “resaltar [en opinión de Victoria Kent] la personalidad jurídica de la mujer, que creo más importante que conseguir derechos políticos y a defenderla de algunos preceptos legales que la esclavizan socialmente”.<sup>961</sup>

---

labor cultural desarrollada por el LCF (“Informaciones y noticias varias de Madrid. Un té a la Prensa en el Lyceum Club”, *ABC*, 11 de junio de 1930, p. 25). 3) El promovido por algunas socias para agasajar a María Luisa por su nombramiento en Misiones Pedagógicas y en la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer (“Informaciones y noticias diversas”, *ABC*, 2 de octubre de 1931, p. 32). El diario *Informaciones* publica una foto de la homenajeadada con un grupo de mujeres en la que podemos reconocer a Clara Campoamor (“Té de Honor en el Liceum”, *Informaciones*, 5 de octubre de 1931, p.10).

<sup>961</sup> “¿Son injustas las leyes con las mujeres? La señorita Kent, presidente del Club Lyceum nos habla de las peticiones formuladas en pro de la emancipación femenina”, *Heraldo de Madrid*, 23 de febrero de 1927, p. 1. Además de la supresión del art. 438 del Código Penal sobre el destierro al que será sometido el marido que descubra en adulterio a su esposa y la mate o cause lesiones graves, demandan cambios en el Código Civil porque consideran injusto que: la mujer casada sigue la condición y nacionalidad de su marido (art. 22); la mujer deba obedecer al marido y éste protegerla (art. 57); el padre reconozca a los hijos naturales sólo en algunos casos (art. 135); investigación de la paternidad sólo en caso de hijos ilegítimos (art. 141); pérdida de la patria potestad en caso de que la madre contraiga segundas nupcias (art. 168); inhabilitación de la soltera o casada para ser tutor, testigo testamentario, albacea, etc. (arts. 237, 298, 681); llevar una vida deshonesta es causa de desheredación para la mujer y no para el hombre (art. 853); administración y gobierno de los bienes gananciales sólo por parte del marido, que además puede gravar o hipotecar cualquier bien sin consentimiento de su esposa (arts. 1413 y 1416).



Pero mientras las *injusticias* denunciadas no desaparecieron, el Club organizó cursos de derecho civil y político a cargo de las socias Matilde Huici de San Martín y Clara Campoamor<sup>962</sup> -abogadas profesionales- para poner en evidencia las desigualdades que los Códigos admiten para hombres y mujeres, además de buscar el interés de las socias -y también del público femenino en general- por exigir reformas de cara a mejorar la condición jurídica femenina en España. Coincidiendo con estas conferencias, en abril de 1930 el LCF se adhirió a un escrito que la Asociación Nacional de Mujeres Españolas entregó al jefe del Gobierno pidiendo nuevamente para las mujeres su reconocimiento jurídico, la patria potestad compartida, la investigación de la paternidad, la igualdad de los sexos ante la desheredación, la conservación de la nacionalidad para la española que se case con un extranjero y que los emigrantes contribuyan con sus ganancias al sostenimiento de la familia.<sup>963</sup>

2. Obra social. Desde que comenzaron a organizarse, las mujeres del LCF comenzaron a planear y organizar obras de carácter social<sup>964</sup> con el objetivo de prestar servicios a la comunidad en la que viven. En este sentido, una de las primeras iniciativas que emprendieron fue la de proteger y educar a la infancia madrileña abandonada a través de la creación de instituciones de asistencia gratuita para acoger a los hijos de las obreras durante su jornada laboral. Sin embargo, en opinión de María Luisa, no aspiraban “a crear una obra benéfica más, sino que [la pretensión era] ayudar a hacer que los niños madrileños desamparados tengan un hogar donde

---

<sup>962</sup> Desde noviembre de 1929 hasta mayo de 1930, van a impartir varias conferencias dentro del curso titulado “La mujer en el Derecho español”, tocando entre otros temas: deberes de la mujer, derechos individuales y políticos, derecho público, el derecho al sufragio, la ley electoral o el derecho municipal (“La mujer en el Derecho español. La mujer como persona”, *ABC*, 24 de noviembre de 1929, p. 32; “Clara Campoamor en el Lyceum Club”, *ABC*, p. 18 de febrero de 1930, p. 27; “Noticias e Informaciones diversas”, *ABC*, 21 de febrero de 1930, p. 27; “Noticias e Informaciones diversas”, *ABC*, 28 de marzo de 1930, p. 24; “Noticias e Informaciones diversas”, *ABC*, 6 de abril de 1930, p. 39; “Noticias e Informaciones diversas”, *ABC*, 14 de mayo de 1930, p. 25).

<sup>963</sup> “Informaciones y noticias varias de Madrid. Peticiones de las mujeres españolas”, *ABC*, 6 de abril de 1930, p. 25.

<sup>964</sup> Julio Romano, “Lyceum. El primer Club femenino inaugurado recientemente en Madrid”, *La Esfera*, 20 de noviembre de 1926, p. 11.

puedan vivir felices y debidamente atendidos”<sup>965</sup>. Es así como surgió la idea de crear la *Casa del Niño*, que, aunque se inauguró en marzo de 1929<sup>966</sup> en una de las barriadas madrileñas más desfavorecidas culturalmente -la pretensión era ir poblando con estos centros no sólo los barrios humildes y necesitados de la capital sino también los del resto del país<sup>967</sup>-, desde muchos meses antes se estuvieron publicitando en la prensa toda una serie de actos para recaudar los fondos necesarios para su puesta en marcha. También a través de la prensa distintas personas afines al espíritu del LCF hicieron llamamientos a la colaboración ciudadana para conseguir donaciones con las que financiar esta iniciativa privada que María Luisa califica como “una institución ejemplar” y “una obra de todos”.<sup>968</sup>

Según el testimonio de Baroja y Nessi (1998, p. 92), “Primo de Rivera cedió un local [un solar] cerca de los Cuatro Caminos y [allí] se construyó una casita preciosa en donde unos cuantos chiquillos vivían como príncipes. Regentaban aquello Consuelo Bastos (...) y las de Gancedo entre otras”<sup>969</sup>. La pretensión era acoger niños y niñas,

---

<sup>965</sup> María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Una obra de todos. La asistencia a los niños”, *El Sol*, 24 de febrero de 1928, p. 6.

<sup>966</sup> Una nota publicada en el diario *ABC* informa de que ha empezado a funcionar esta obra de gran interés social y atendiendo a la petición del Comité Directivo de dicha Casa invita a los lectores a visitarla. Se encuentra instalada en los jardines del Canal de Isabel II -calle Bravo Murillo, 32-, “y su visita es una grata demostración de lo felices que podrían ser los niños humildes de Madrid si contasen con muchas casas semejantes” (“La Casa de los Niños”, *ABC*, 14 de marzo de 1929, p. 20).

<sup>967</sup> Luis Bello, “La Casa del Niño. Primera obra del Lyceum”, *El Sol*, 16 de diciembre de 1927; María Luz Morales, “otra vez la Casa de los Niños”, *El Sol*, 18 de junio de 1927, p. 9.

<sup>968</sup> Navarro de Luzuriaga, “Una obra de todos”, 6. De las palabras de María Luisa publicadas en este artículo parece deducirse que el modelo de institución al que aspiran es el de las Casas de los Niños creadas por María Montessori, que María Luisa considera como “una institución de asistencia infantil bien organizada (...) desde el punto de vista técnico, pedagógico (...) [y también] social y humano, como obra de cuidado a los niños en todos sus aspectos y sin alejar a los padres de la labor educativa y de la asistencia a aquéllos” (Ibíd.).

<sup>969</sup> Esas *otras* a las que se refiere Carmen Baroja son María García Tapia, Victoria Kent, Gloria de Luna, María Güell de Oriol y Luz Sela. Todas forman la Comisión Directiva, cuyo amor por la infancia defiende María Luisa así como también su inteligencia, formación y entusiasmo (Ibíd.). Su tarea: asegurar a los padres que sus hijos “serán acogidos, bañados, alimentados con tres comidas, y andarán al sol y al aire libre vigilados constantemente por personas capacitadas. No es un régimen escolar el

de entre dos y seis años de edad, que pasarían el día en este centro en jornadas de ocho de la mañana a ocho de la tarde disfrutando de “un pabellón bien iluminado y ventilado, rodeado de jardines, y que tenía como dependencias el comedor, dormitorios, sala de juegos, cuarto de baño, cocina, servicios higiénicos y un gabinete para el examen médico de los niños, todo ello primorosamente amueblado y decorado” (Del Pozo Andrés, 1985, p. 209). A finales de 1931, este centro desapareció; tal vez debido a que no se podía seguir asumiendo el gasto que ocasionaba mensualmente -según Del Pozo Andrés (1985, p. 212) se necesitaban 1200 pesetas- o a que algunas de sus promotoras se incorporaron a otras actividades educadoras o políticas -es el caso de Consuelo Bastos con su incorporación al Consejo Superior de Protección a la Infancia o de Victoria Kent, directora general de Prisiones y diputada en las Cortes republicanas-.

No obstante, el LCF no va a abandonar su trabajo con los menores. Por las mismas fechas, algunas socias decidieron crear la *Asociación Auxiliar del Niño*, para la que Pilar Zubiaurre de Gómez Abascal recaudó fondos organizando fiestas (González-Allende, 2007, p. 412). Recogiendo el testimonio del abogado Angel Ossorio y Gallardo -presidente de la *Asociación*-, Hurtado (1999, pp. 34-35) menciona que un grupo de socias formado por Luisa Graá de Alvarez del Vayo, María Martos de Baeza, Constanza de la Mora Maura de Hidalgo de Cisneros y Matilde Huici de San Martín entre otras, establecieron con bastante éxito bibliotecas y clubs para jóvenes en el Puente de Vallecas, en el Barrio de la Prosperidad y en el Puente de Extremadura.<sup>970</sup>

---

que se desea (...); lo esencial de la obra consiste en la nutrición médica, en la higiene y en la educación. De este modo los niños (...) podrán ingresar en las escuelas y adquirir fácilmente la instrucción necesaria, con una ventaja sobre los otros niños que continuará en el resto de la vida, puesto que ese es el fin que se persigue: preparar a los niños en condiciones ventajosas para su ingreso en la vida” (José M<sup>a</sup> Salaverría, “Los niños pobres”, *ABC*, 5 de abril de 1927, pp. 4-5).

<sup>970</sup> Parece que estaba previsto que a la obra social del LFC también se incorporase el proyecto de constitución de una “Liga de Amas de Casa”, que al menos en junio de 1928 aspiraba a “abaratarse los precios de las subsistencias, a organizar colonias infantiles para niños de clase media que necesitaban el campo o el mar y cuyas familias no puedan acompañarles por motivos económicos o de otra índole, y a suministrar medios a las mujeres modestas para embellecer sus hogares” (De Aldecoa, “Una visita al Lyceum”, 11). Subrayamos la idea de proyecto porque en noviembre de 1929, Isabel Oyarzábal de Palencia -presidenta en esos momentos del LCF- sigue manejando esta idea al hacer balance de los tres años de existencia del Club (José Montero Alonso, “El Lyceum Club Femenino entra en el cuarto año de su vida”, *Nuevo Mundo*, núm. 1869 (1929): 12).

Otra iniciativa de carácter social se materializó en mayo de 1932 con ocasión de la inauguración de nuevas salas de lectura en la Biblioteca Nacional. Una de ellas se destinó a libros escritos para ciegos en braille, donados por el Comité del Libro para el Ciego que se creó en el LCF bajo la presidencia de Mercedes Rodrigo. Comenzaron donando 200 volúmenes, que abarcaban libros antiguos y modernos, de estudio y de recreo, invitando a los posibles usuarios a solicitar al Servicio de copia del Comité aquellos ejemplares que les interesen y no se encuentren todavía en el fondo.<sup>971</sup>

Finalmente, queremos detenernos brevemente en la sección de *Literatura*, que se encargó de organizar multitud de conferencias con gran asistencia de público, impartidas por distinguidos intelectuales españoles sobre todo, pero también algunos extranjeros. La nómina es muy extensa -aparece recogida en varias investigaciones (Del Pozo Andrés, 1985; Hurtado, 1999; Eiroa San Francisco, 2015)- debido a que, tal como evoca Baroja y Nessi (1998, p. 91) “todos se pirraban por el Lyceum. No hubo intelectual, médico o artista que no diera una [conferencia]”.

Sin embargo, algunas intervenciones fueron polémicas y se hicieron famosas, tanto por la actitud provocativa de los conferenciantes como por las reacciones de incomodidad en el auditorio. En este sentido, la más comentada y recordada fue la de Rafael Alberti en noviembre de 1929, titulada “Palomita y Galápagos. ¡No más artríticos!”. Consistió en la lectura de una serie de poemas cómicos que hicieron reír y también escandalizar al público. Ernestina de Champourcín, presente en el acto, narró por carta lo vivido a su amiga Carmen Conde en estos términos:

El domingo, gran escándalo en el Lyceum. Alberti dio una conferencia estilo futurista metiéndose con algunos escritores cuyas señoras estaban presentes. Estas damas tomaron la broma por lo trágico: silbaron, patearon y le insultaron. ¡Querían asaltarle! Y todo terminó pidiendo un voto de censura para la sección literaria. Yo (que la represento ahora, Pilar [Zubiaurre de Gómez Abascal, presidenta de esta sección] está en Barcelona) estoy divertidísima, claro, y dispuesta a dimitir si se ponen tontas (Campourcín y Conde, 2007, pp. 329-330).<sup>972</sup>

---

<sup>971</sup> “Libros para ciegos en la Biblioteca Nacional”, *ABC*, 27 de mayo de 1932, p. 37.

<sup>972</sup> Rafael Alberti recoge su versión de los hechos en su obra *La arboleda perdida*. Según parece, lo que no le gustó fueron las risas que provocaron sus poemas y por eso reacciono criticando ferozmente a intelectuales liberales y de izquierdas conocidos -Ramón Pérez de Ayala, Juan Ramón Jiménez, Ortega y Gasset, Eugenio D’Ors, Gregorio Martínez Sierra, Valle-Inclán, entre otros-, cuyas esposas estaban entre el público, diciéndoles a ellas lo que supuestamente no se atrevía a decirles a ellos

Pasados unos días, le escribe de nuevo:

Te mando el recorte del Heraldo [de Madrid] para que te enteres un poco de lo que pasó en el club. Hoy hay asamblea y no sé lo que va a pasar. Pienso pedir para las señoras que tan mal se condujeron el “voto de censura” que nos quieren dar a nosotras [por lo ocurrido. Alberti estuvo algo pesado, pero bastante gracioso. Parodió un discurso académico muy bien (Champourcín y Conde, 2007, p. 333).

La crítica de Alberti venía envuelta en el simbolismo que representaba la paloma -juventud, modernidad- y el galápago -tradición, antigüedad-, dos circunstancias que se daban en el LCF, representadas en las diferentes generaciones de las asociadas que allí convivían. González-Allende (2007) ve detrás de la actitud de Alberti una crítica a las mujeres de más edad -representaban una amplia mayoría- y que no mostraban mucha comprensión y empatía ante las manifestaciones de la modernidad. Desconocemos la posición adoptada por María Luisa ante la actitud del poeta o si incluso se sintió agraviada por pertenecer por edad al grupo de “las mayores”. Pero teniendo en cuenta que se movía en el círculo literario y de vanguardia de *La Gaceta Literaria*, su carácter y su mentalidad abierta, estamos seguros que no le dio importancia.

Por la época en la que Alberti pronunció su conferencia, las mujeres del LCF ya estaban curtidas en las *críticas*. Las primeras comenzaron suavemente -casi en plan advertencia porque se desconocía lo que esta experiencia iba a dar de sí y desde sus inicios por parte del sector social más conservador, señalando la “masculinización femenina” que pretendía la mujer moderna al lanzarse a la conquista de las costumbres y privilegios masculinos, como la imitación de las tertulias y los clubes. A este respecto, y con motivo de su inauguración oficial, se podía leer en la prensa:

Nos parece bien que [la mujer española] rompa la costumbre nociva y egoísta de su aislamiento, y desarrolle el espíritu de solidaridad y de apoyo mutuo, aportando al panorama social sus grandes virtudes (...). Pero estas distinguidas damas (...) rompen con los viejos prejuicios raciales formando su club (...). El *Lyceum* debe ser el hogar posible de todas las mujeres españolas, y no una agrupación donde predomine la catedrática y la marisabidilla, la doctora redicha y petulante. ¡No, por Dios! (...) demasiadas letras secan el corazón, y el tesoro de la

---

(Hurtado, 1999, pp. 35-36; Marina y Rodríguez de Castro, 2007, pp. 25-26; González-Allende, 2007, pp. 418-420).

mujer española es su dulzura, su piedad, su comprensión humanitaria de los dolores, y cualquier cosa que pueda cegar estas fuentes lo creemos un sacrilegio.<sup>973</sup>

Pero las críticas de los reaccionarios se hicieron más intensas y duras a partir de 1927, cuando, en opinión de María Luisa, el LCF empieza a ser más conocido después de haber “merecido repetidas veces los honores de la publicidad (...) con motivo de comentarios, críticas o elogios, su nombre se ha hecho ya familiar al gran público a pesar de su corta existencia”.<sup>974</sup>

El recelo social que provocaban las inquietudes intelectuales femeninas, así como su participación en espacios públicos, sociales e intelectuales centraron los ataques y la fiscalización de “las gentes de la derecha. Las ordinarièces, los sarcasmos, las calumnias, cayeron sobre el modesto club donde unas mujeres pretendían entretenerse de modo amigable e inteligente. Gran crimen. Se las pintó como a unas sufragistas, ridículas o anglómanas, como ateas, enemigas de la familia cristiana, etc.” (Caro Baroja, 1978, p. 70).<sup>975</sup>

Esta asociación de mujeres no era vista como un centro cultural, como un espacio de progreso femenino, sino como un enemigo que ponía en peligro la familia y el hogar. Tanto sus actividades como su Biblioteca -en ella podían encontrar desde el

---

<sup>973</sup> Romano, “Lyceum. El primer Club femenino inaugurado recientemente en Madrid”, 10. Coincidimos con Del Pozo Andrés (1985, p. 204) cuando advierte en las palabras del periodista algunos aspectos críticos: 1) el concepto de Club, que va implícito en el nombre de la asociación, sabiendo que la interpretación española de este concepto se asocia con casino o círculo; en todo caso, un espacio reservado a los hombres. Entre las calumnias vertidas hacia el LCF estaba su consideración de “casino femenino lleno de mujeres jugadoras [porque] había una sala para jugar a las cartas” (Marina y Rodríguez de Castro, 2009, p. 49); 2) la mención a la talla profesional e intelectual de las asociadas, al ser calificadas de catedráticas, marisabidillas o doctoras.

<sup>974</sup> María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Bon en el Lyceum (Conferencia telefónica)”, *La Gaceta Literaria*, núm. 8 (1927): 5.

<sup>975</sup> Otros calificativos despectivos empleados fueron liceómanas, desequilibradas, excéntricas, criminales (Hurtado, 1998; Balló Colell, 2016). Si nos atenemos al testimonio de Ernestina Champourcín, otro calificativo fue el de drogadictas. Escribe Champourcín a Conde: “La persecución arrea de lo lindo. Ahora dicen que tenemos un fumadero de opio” (6 de febrero de 1929); pocos días después, vuelve sobre el tema: “Si fuera verdad lo del ‘fumadero’ no tendríamos ánimos para organizar tanta cosa. ¿No te parece?” (10 de febrero 1929) (Champourcín y Conde, 2007, pp. 271 y 272, respectivamente).

Corán hasta el Ripalda (Lastagaray Rosales, 2015), pero también se podían leer variedad de periódicos<sup>976</sup>- todo ello lo hacían *peligroso*, puesto que rompían con las costumbres de una sociedad todavía eminentemente patriarcal que

glorificaba y a la vez despreciaba a la mujer. [que] defendía que la mujer era intelectualmente inferior al hombre, pero espiritualmente superior por la maternidad y por su función educativa, y (...) esto era lo importante. Ambas cosas, su miseria y su grandeza, su minusvalía y su plusvalía, la recluían en el hogar, donde debía de estar bajo la tutela del padre, de los hermanos o del marido, a salvo de la podredumbre del mundo (Marina y Rodríguez de Castro, 2009, p. 22).

En este contexto, y como era de esperar, la Iglesia Católica se sumó a la polémica y atacó duramente, tratando de destruir lo que León (1982, p. 360) calificó como “la sublevación de las faldas”. El envite principal vino del periódico *Iris de Paz* -Órgano oficial de la Archicofradía del Inmaculado Corazón de María y del Comité ejecutivo de la Obra de la Buena Prensa-, donde a través de quince artículos firmados bajo el seudónimo de Lorvent -un canónigo de la Archicofradía (Hurtado, 1999, p. 37)- se consideraba al Lyceum como “el club de las descontentas, centro oficial de murmuración y cotorreo, y casino mujeriego” (Del Pozo Andrés, 1985, p. 205); y a sus socias como “liceómanas enormemente peligrosas” (Marina y Rodríguez de Castro, 2009, p. 49), pidiendo, en consecuencia, su internamiento. En apoyo de Lorvent, acudió la Unión de Damas Española del Sagrado Corazón que, mediante una circular publicada entre otros medios por el *Heraldo de Madrid* a mediados de agosto de 1927, animaban a las católicas a darse de baja de este club con la excusa de que asociaciones femeninas como ésta presumían de llevar a cabo actividades culturales, benéficas y sociales, pero en realidad pretendían destruir “la sociedad y la familia católica apostólica romana”.<sup>977</sup>

En las siguientes semanas, las columnas de la prensa se hicieron eco del revuelo ideológico a favor o en contra del LCF<sup>978</sup>; revuelo al que puso fin la Junta Directiva del

---

<sup>976</sup> Pedro G. Arias, “Una conferencia em el Lyceum Club (Impronta literaria)”, *La Gaceta Literaria*, núm. 90 (1930): 11.

<sup>977</sup> “La Unión de Damas del Sagrado Corazón”, *Heraldo de Madrid*, 12 de agosto de 1927, p. 1.

<sup>978</sup> Magda Donato, “Al margen del feminismo. Un manifiesto”, *El Liberal*, 13 de agosto de 1927, p. 1; Ricardo Baeza; “El Blanco y el Negro (Una lanza por el Lyceum)”, *El Sol*, 21 de agosto de 1927, p. 12; “Justa indignación, Más respeto, señores clericales”, *La Libertad*, 23 de agosto de 1927, p. 3; E. De Gorbea Lemmi, “La actualidad. Juego de Damas”, *La Libertad*, 24 de agosto de 1927, p. 5; “Las damas

Club al publicar a finales de septiembre en varios medios una nota declarando su integridad moral y su deseo de no mantener disputa con ninguna asociación.<sup>979</sup>

La polémica también se nutrió de las actitudes de sus propias protagonistas y también de las actitudes de algunos intelectuales que parecían querer burlarse de la actividad intelectual femenina. Ya hemos mencionado la conferencia de Rafael Alberti, pero también fue muy sonado el comentario del dramaturgo Jacinto Benavente: “cuando fueron a pedir[le] (...) una conferencia para el Club contestó con su arbitrario talante: No tengo tiempo. Yo no puedo dar una conferencia a tontas y a locas” (León, 1982, p. 360). Sus palabras fueron interpretadas como un agravio hacia el LCF y hacia sus socias, a las que al parecer consideraba, por un lado, incultas y, a por otro, demasiado modernas (González-Allende, 2007, p. 420).

Con respecto a la actitud de las socias y considerada *desde dentro* del Club, podemos deducir reacciones críticas de distinta índole. Por una parte, parece que el propio LCF presentaba una doble moral a la hora de aceptar/rechazar como socias a algunas figuras de renombre, puesto que la condición imprescindible es, según apunta María Luisa, que “toda asocia debe ser, naturalmente, persona de reconocida solvencia moral”<sup>980</sup>. Sin embargo, y pese al componente liberal del Club, parece que conservaban prejuicios propios de una sociedad tradicional y conservadora, lo que se evidencia en el rechazo de perfiles como el de Margarita Nelken -hermana de la socia Carmen Eva Nelken, alias Magda Donato- o Maruja Mallo<sup>981</sup>; y, por el contrario, la

---

del Lyceum”, *La Libertad*, 25 de agosto de 1927, p. 3; Andrenio, “Una escaramuza contra el Liceo”, *La Voz*, 25 de agosto de 1927, p. 1; Teresa de Escorriaza, “Ante un ataque”, *La Libertad*, 26 de agosto de 1927; María Ruiz Espuig, “El Club Femenino. Palos de ciego”, *La Libertad*, 31 de agosto de 1927, p. 3.

<sup>979</sup> Los días 21 al 23 de septiembre *Heraldo de Madrid*, *La Voz*, *El Imparcial*, *El Liberal*, *La Libertad*, *El Sol* o *La Nación* publicaron esta nota -con distintos titulares-, firmada por María de Maeztu, Victoria Kent, Isabel de Palencia, Eloísa C. De Sangróniz, Luisa S. De Gorostidi, María Blanco de Valentín y Mabel Pérez de Ayala.

<sup>980</sup> Navarro de Luzuriaga, “Bon”, 4.

<sup>981</sup> Margarita Nelken (1896-1968). Fue una escritora, periodista, crítica de arte y activista que reivindicó el papel de las mujeres en la década de los 20 del siglo pasado. Su obra *La condición social de la mujer en España. Su estado actual, su problemática y su desarrollo* tuvo mucha repercusión e incluso fue motivo de escándalo al relacionar la situación social de las mujeres con la ausencia de derechos. Aunque las hermanas Nelken formaron parte del grupo de las *fundadoras* del LCF, Margarita no respondía al perfil de socia por ser madre soltera y tener fama de libertina (Mangini, 2006, p. 132).



aceptación de Victorina Durán<sup>982</sup>, que perteneció al círculo fundacional y además llegó a presidir la sección de Artes Plásticas.

Por otra parte, las socias más jóvenes del Club -Las sinsombrero (Balló Colell, 2016)-, criticaban las diferencias intergeneracionales e ideológicas que las separaban de las más veteranas: se trata de aquellas que Alberti había criticado en su conferencia y tenía tenía alrededor de cuarenta años o más la mayoría -es el caso de María Luisa-, que Hurtado (1999, p. 31) califica como “la generación del fin de siglo”<sup>983</sup>. Esto es denunciado en repetidas ocasiones por Ernestina de Champourcín en su epistolario a Carmen Conde: “hace falta elemento joven y animado; es lo que menos abunda”, “faltan muchachas activas y animadas, en vez de las viejas que se pasan el día poniendo defectos... son una plaga” (Champourcín y Conde, 2007, pp. 229 y 2171). Hay que recordar además que una gran mayoría de las mujeres del LCF

---

Según el testimonio de Baroja y Nessi (1998, p. 105), “Margarita Nelken era muy inteligente y había sido muy guapa y graciosa. La conocí en casa de Ricardo [Baroja Nessi] (...). Conmigo siempre fue muy amable. (...) [pero] tenía un horrible odio al Lyceum. [Unos] decían que era muy antifeminista; otros aseguraban que no había intentado entrar porque temía que no se la admitiera por antiguas aventuras que había tenido, ya que en el Lyceum lo único que no se toleraba era la conducta *non sancta*”.

Otro caso de rechazo fue el de Maruja Mallo (1902-1955), figura del surrealismo y uno de los genios artísticos del siglo pasado, cuya fama de libertina provocó rechazo entre la burguesía liberal (Espín, 2012, pp. 40-43). Este pudiese ser el motivo por el que en su epistolario Ernestina de Champourcín escribe a su amiga en la Nochebuena de 1928: “Maruja Mallo se ha dado de baja en el club. No la veo nunca” (Champourcín y Conde, 2007, p. 249).

<sup>982</sup> Pintora, escenógrafa, directora artística, articulista y comentarista teatral. Victorina Durán (1899-1994) escribió varios manuscritos autobiográficos -recientemente publicados bajo la edición de Murga Castro y Gaitán Salinas (2018)-, donde recoge las vivencias de su intensa vida social en una época decisiva de la historia intelectual, social y política en España (Carretón Cano, 2005). Su lesbianismo abiertamente declarado -circunstancia socialmente inasumible en la década de los años 20 del siglo pasado- no fue un impedimento para ser reconocida dentro de la élite cultural madrileña de esos años. Ella, junto otras asociadas del LCF -Victoria Kent, María de Maeztu, Matilde Ras, Elena Fortún, Carmen Conde, Consuelo Berges, Matilde Calvo Rodero- formaron parte de una tertulia femenina denominada “Círculo Sáfico de Madrid” (Espín, 2012, pp. 167-168; Carretón Cano, 2005, p. 20).

<sup>983</sup> Pertenecen a esta generación entre otras Carmen Baroja de Caro, Zenobia Camprubí de Jiménez, María Martos de Baeza, María de Maeztu, Pilar Zubiaurre de Gutiérrez Abascal, Isabel Oyarzábal de Palencia, Clara Campoamor, María Lejárraga de Martínez Sierra o Encarnación Aragoneses de Gorbea.

estaban casadas con intelectuales de reconocido prestigio en la España del primer tercio del siglo XX. Así lo confirman dos socias: Baroja y Nessi (1998, p. 89) apunta que “allí nos juntábamos todas o casi todas las mujeres que en Madrid habían hecho algo y que por ellas o por sus maridos tenían una representación” (Ibíd.); y también Victorina Durán reconoce que “cada una tenía su personalidad o la de su marido” (Carretón Cano, 2005, p. 12). Esta circunstancia provocó que Concha Méndez las denominase “las maridas de sus maridos”, calificativo que fue utilizado despectivamente por los detractores del club para rebautizarlo como “el club de las maridas” (González-Allende, 2007, 416).

Finalmente, queremos hacer mención a otro grupo de críticas que aparecieron enmascaradas, bien a través de imágenes gráficas -caricaturas- o de otros relatos fabulados, porque tanto en unas como en otras tuvo cierto protagonismo María Luisa.

Con respecto a las primeras, el LCF prestó sus locales al artista Bon -seudónimo de Román Bonet Sintés<sup>984</sup>-, donde expuso treinta y una caricaturas de varias señoras y señoritas asociadas<sup>985</sup>, con una visión personal y satírica y una ilustración modernista basada en el dibujo sintético y directo (Molíns, 2002, p. 154). Con motivo de esta exposición, María Luisa -una de las caricaturizadas<sup>986</sup>- lo entrevistó para *La Gaceta Literaria*<sup>987</sup>, simulando mantener con el artista una conversación telefónica que

---

<sup>984</sup> Caricaturista, pintor, cartelista e ilustrador, que en la década de los años 20 del siglo pasado colaboró en numerosas publicaciones periódicas de la capital como *Nuevo Mundo*, *La Esfera*, *El Liberal*, *Heraldo de Madrid*, *La Voz*, *Humor Gráfico*, *Buen Humor* o *La Gaceta Literaria*, entre otras. Ilustró, además, portadas de novelas de Ramón Gómez de la Serna, iniciador del humor de vanguardia en nuestro país (Molíns, 2002).

<sup>985</sup> “Bon hace una exposición de caricaturas de damas en el Lyceum”, *Heraldo de Madrid*, 12 de marzo de 1927, 3; “Bon. La exposición del Lyceum femenino. Su próximo viaje a América”, *La Esfera*, 2 de abril de 1927, p. 20. Ver Anexo XXVIII.

<sup>986</sup> Algunas otras eran Matilde Huici, María de Maeztu, Señora de Uzelai [Pura Maortúa], Carmen Abreu, María Martínez Sierra [seudónimo de María Lejárraga García], viuda de Meabe [Julia Iruretagoyena], señora de Álvarez del Vayo [Luisa Graa], [Matilde] Calvo Roderó, Victoria Durán, señora de Caro-Raggio [Carmen Baroja Nessi], señora de Gorbea [Encarnación Aragoneses Urquijo, alias Elena Fortún], Beatriz Galindo [seudónimo de Isabel Oyarzábal Smith de Palencia], Victoria Kent o Ascensión Madariaga (“Nuestro compañero Bon”, *Heraldo de Madrid*, 14 de marzo de 1927, p. 6).

<sup>987</sup> Navarro de Luzuriaga, “Bon”, 5.

a él parece incomodarle. Con el humor que siempre la caracterizó se dirige a él como “Bom-bon”, autodenominándose ella “Melé” -probablemente en consonancia y también parodiando al director de la revista que utilizaba el seudónimo de “GC”-.

En relación con el pensamiento y las actitudes críticas del momento hacia el LCF, Bon parece posicionarse con argumentos como “no estoy para perder el tiempo con señoras”, “supongo que tendrá muchos calcetines que coser y algún puchero que espumar”, “está usted completamente loca”, “con justa razón [la] llama el padre José el Club jacobino” o “no pierdan sus almas pensando en reivindicaciones sociales y otras zarandajas de mal gusto”. Sin embargo, María Luisa, que reacciona inicialmente tranquila y pausadamente, responde a las palabras provocadoras del artista diciéndole que “sus caricaturas (...) tienen mucho de retratos psicológicos; en ocasiones con bromas felices; algunas [mujeres], aunque parece que pegan, son expresión cariñosa”. Pero poco a poco va cambiando el tono y la expresión para mostrar su enfado por la visión que trata de dar de las socias: en primer lugar, la suya propia -ella aparece retratada “con un eterno gesto del que explica a Pestalozzi”- pero también el de otras asiduas al Club, utilizando un discurso cargado de ironía con el que parece intentar rebatirle a Bon algunos de sus argumentos mencionados antes pero, sobre todo, explicarle y justificarle a él y a los lectores en general quiénes son las “liceómanas” que ha caricaturizado. Aunque son extensos los comentarios de María Luisa, creemos interesante reproducirlos, al menos, en parte:

Entre ellas [las socias], algunas espuman el puchero; otras se pasan *haciéndolos* desde el día 15, pensando en la paga del día 1º (...). Las hay que cosen calcetines, unos poquitos nada más; con lo caros que están, no se anda, en general, tan bien de ellos que su reparación ocupe toda la actividad de la vida femenina; un ratito basta. El resto de la jornada lo distribuyen esas jacobinas (?) entre dar de mamar a sus hijos pequeños; repasar u orientar los estudios de los mayores; ser las celosas vigilantes de la clínica de su marido, el médico; poner en limpio las cuartillas de su cónyuge, el escritor de mala letra y poco tiempo; desbrozar discretamente el camino por donde marcha el compositor o el director de orquesta, el poeta, el hombre de ciencia o de negocios, que es su compañero en la vida, apartando su pensamiento de las menudencias agobiantes que obscurecen y aniquilan su gestión creadora.

Otras dan clase, se dedican al comercio, hacen música, escriben, se asocian activamente a la cultura humana y se ganan la vida.

El Club, con la biblioteca, las conferencias y cursillos y los conciertos, ofrece ocasión de educar el espíritu decaído de las que no disfrutaban en sus casas de facilidades para ampliar su cultura, aprovechando en ella ese rato perdido que todo ser humano tiene derecho a disfrutar.

Las que pasan el día dedicadas a actividades intelectuales, mezcladas con el cumplimiento responsable de sus funciones de mujeres y madres, van allí a charlar un rato, a descansar, a desarrugar el rostro del ceño torvo que imprime la fatiga, a refrescar su espíritu, (...) [porque las socias] 'vivir queremos plena y conscientemente', (...) para colaborar en la cultura, en el hogar y en la especie como seres inteligentes, sensibles y saludables.<sup>988</sup>

Detrás de este extenso discurso de María Luisa se esconden dos de las características del LCF: la heterogeneidad de sus afiliadas y la reivindicación como espacio de sociabilidad; peculiaridades que, por otra parte, fueron destacadas para bien y para mal. Respecto a lo primero, hay que añadir y subrayar el carácter cosmopolita y elitista de esta asociación: en ella se daban cita distinguidas damas como la reina Victoria Eugenia o la Duquesa de Alba -presidentas de honor- y otras aristócratas (Aguilera Sastre, 2011, pp. 80-90), así como numerosas extranjeras o relacionadas con el extranjero que ya han sido mencionadas repetidas veces<sup>989</sup>, y distinguidas personalidades iberoamericanas que también prestaron su colaboración, como Gabriela Mistral, Victoria Ocampo, Alfonsina Storni o Norah Borges (Marina y Rodríguez de Castro, 2009, p. 69).

Todas ellas, en opinión de Victorina Durán, “hacían de este club un lugar exquisito y de gran categoría” (Carretón Cano, 2005, p. 12), un espacio de convivencia; “un lugar de apoyo y reconocimiento solidario”, indica Fagoaga (2002), hacia el talento de las mujeres, “que permite desarrollar una hermandad femenina ente mujeres creadoras, de mutuo apoyo para iniciar su obra o afirmarla” (pp. 154 y 146, respectivamente).

Muchas de estas mujeres ya se conocían porque, como ya hemos comentado, compartían otros espacios de sociabilidad en la vida cultural madrileña de la década de los años 20. En opinión de Eiroa San Francisco (2015, p. 201) “Madrid era una ciudad pequeña donde todo el mundo se conocía, especialmente estas élites cultas” por lo que de muchos de esos espacios salieron amistades y colaboraciones<sup>990</sup>, que

---

<sup>988</sup> *Ibíd.*

<sup>989</sup> Nos referimos a María de Maeztu, Victoria Kent, Carmen Monné de Baroja, Mabel Rick de Pérez de Ayala, Trudy Graa de Araquistain, Luisa Graa de Alvarez del Vayo, Zenobia Camprubí de Jiménez, Rosa Spottorno de Ortega y Gasset, Isabel Oyarzábal de Palencia...

<sup>990</sup> La convivencia en el LCF va a promover la creación de otras asociaciones femeninas con intenciones sociales o femeninas en las cuales van a participar muchas socias. Es el caso, por ejemplo,

muchas de ellas recuerdan al referirse unas a otras, a los amigos comunes, a las actividades compartidas, a los matrimonios de algunas de ellas con intelectuales o artistas... En el caso de María Luisa, parece que dejó huella en dos socias jóvenes: una de ellas es Ernestina de Champourcín, que la menciona a menudo en sus cartas entre 1929 y 1930, presentándola como una “una mujer enérgica e inteligente” (Champurcín y Conde, 2007, p. 273), además de cariñosa, gran conversadora, dispuesta siempre a prestar ayuda... La afabilidad con la que se dirige a ella muestra que conectaron, llegando a afirmar que “se pasan muchas tonterías del ‘Club’ por no hablar de vez en cuando con personas así [se refiere a María Luisa]”. Parece como si desde su primer contacto con ella descubriese a una persona que no esperaba por pertenecer a una generación distinta a la suya -de hecho, se refiere a ella siempre como la “Sra. de Luzuriaga”-, la generación más veterana, “la generación del fin de siglo” (Hurtado, 1999, p.31)<sup>991</sup>, sobre la que manifiesta algunos prejuicios: “las viejas que se pasan el día poniéndonos defectos [a las más jóvenes]... son una plaga” (Champurcín y Conde, 2007, p. 271). Sin embargo, María Luisa a diferencia de otras compañeras, supo adaptarse e involucrarse con la modernidad y la vanguardia que representaba la generación de Ernestina<sup>992</sup>, en la que también hay que incluir a Concha Méndez -futura esposa del editor y poeta Manuel Altolaguirre (Ulacia Altolaguirre, 1990, pp. 86-91)-, sobre la que María Luisa también debió de causar algún efecto positivo. Esta poeta y escritora de vanguardia publicó en 1930 un

---

de la Liga Española por la Paz y la Libertas (1930) -con la participación de María Luisa-, La Cívica (1931), la Unión Republicana Femenina (1932) -fundada por Clara Campoamor- o la Agrupación Femenina Republicana (1931) -fundada por María Luisa y auxiliada por Victorina Durán-.

<sup>991</sup> Esta generación está formada por Carmen Baroja de Caro, Zenobia Camprubí de Jiménez, María Martos de Baeza, María de Maeztu, Pilar Zubiaurre de Gutiérrez Abascal, Isabel Oyarzábal de Plaencia, Clara Campoamor, María Lejárraga de Martínez Sierra, Encarnación Aragoneses de Gorbea o la propia María Luisa Navarro de Luzuriaga.

<sup>992</sup> Se trata de “una generación nueva”, como apunta Hurtado (1999, p. 31) o de “las sinsombrero” como sostiene Balló Colell (2016), donde muchas de ellas poseían estudios universitarios y se hicieron visibles después de la Primera Guerra Mundial. Algunos de sus nombres son: Victoria Kent, Matilde Huici, María Teresa León, Mercedes Gaibrois, María Luz Morales, Maruja Mallo, Concha Méndez, Dolores Cebrián, Constanza de la Mora, Josefina de la Torre, Carmen Conde, Pura Maortúa, etc.

poemario titulado *Canciones de mar y tierra*<sup>993</sup>: se trata de una recopilación de experiencias vividas en sus viajes -el viaje como metáfora y realidad- que está lleno de topónimos y de dedicatorias dirigidas a sus amistades<sup>994</sup>. Algunas de estas dedicatorias van dirigidas a mujeres modernas, cosmopolitas, compañeras suyas en el LCF -seguramente como fruto de la conexión intergeneracional que allí se produjo-, como María de Maeztu, Concha Albornoz, Maruja Mallo, Ernestina de Champourcín, Zenobia Camprubí de Jiménez o María Luisa, a quién le dedica el poema titulado “¡Pronto!”<sup>995</sup>, donde el mar y el viajar actúan como símbolos de movilidad y crecimiento, de comunicación con el mundo exterior -circunstancias presentes en María Luisa- frente al enclaustramiento, encorsetamiento y pasividad que quiere denunciar la autora y al que socialmente venían estando sometidas la mayoría de las mujeres (Sánchez Rodríguez, 2001, pp. 128-133)

Por lo que se refiere a las críticas a través de los *relatos fabulados*, el primero se publicó en 1929. Se trata de una novela escrita por el joven periodista de izquierdas y escritor vanguardista José Díaz Fernández, titulada *La Venus mecánica*. En esta obra, el autor proporciona una descripción satírica del ambiente de la España de los años veinte en relación con las ambiciones intelectuales femeninas y los prejuicios a los

---

<sup>993</sup> Se compone de 83 poemas, escritos en sintonía con las vanguardias poéticas de estos años, acompañados de dibujos realizados por Norah Borges -esposa del crítico y vanguardista Guillermo de Torre y hermana del gran escritor argentino Jorge Luis Borges-, quien tuvo mucho éxito como pintora e ilustradora, además de ser amiga de muchas *modernas* de Madrid (Mangini, 2006, p. 32). La protagonista del poemario es una mujer marinera que, en contraste con el comportamiento decimonónico y las costumbres tradicionales y estereotipadas de la mujer, navega en su barco, buscando algo poco usual para una mujer: la libertad o la aventura. Es decir, la autora nos quiere mostrar a una protagonista que dirige su propia vida, gestionando su autonomía y su destino, manifestándose como una mujer emancipada e independiente (Wilcox, 2001, pp. 207-233), modelo que el LCF quiso potenciar en la segunda década del siglo XX.

<sup>994</sup> Concepción Méndez Cuesta, *Canciones de mar y tierra* (Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos, 1930).

<sup>995</sup> Ver Anexo XXIX. El topónimo Cádiz y la temática marinera, tal vez sean un guiño a los orígenes y a la tradición familiar masculina de María Luisa. Acompaña al poema una ilustración de Norah Borges. María Luisa y Norah volverán a coincidir en 1945 en Buenos Aires, cuando la primera presida la Comisión de Ayuda al Español Demócrata en el Exterior y la segunda, consejera de esa asociación (ver apartado 6.3.3).

que se enfrentaban, ridiculizando a la mujer intelectual que forma parte de un club femenino con muchas similitudes con el LCF:

En el club femenino, el hombre sólo tenía acceso a la sala de té. Las asociadas se esforzaban en demostrar que el otro sexo no les era necesario y que preferían el trato entre sí para gastar alegremente las horas de ocio. Pero como casi todas eran esposas, madres o hijas de intelectuales, en realidad lo que llevaban allí eran las opiniones de sus maridos, de sus padres o de sus hijos, expuestas aún con más encono y con más agresividad. La independencia de aquellas señoras consistía en fumar egipcios e inventarse fiestas artísticas para que acudiesen personas del otro sexo (Díaz Fernández, 2009, p. 82)

La segunda fabulación se publicó en *La Gaceta Literaria* siendo su autor Ernesto Giménez Caballero -alias Gecé<sup>996</sup>-, quien una vez instaurada la Segunda República va a poner el foco en el LCF a través de la publicación de un folletín<sup>997</sup>, “despotricando contra las mujeres de ideas avanzadas en general y contra las socias del Lyceum Club, aunque sin mencionarlo ni reconocerlo”. De su lectura se desprende una sátira hacia un grupo de mujeres, “la mayoría casadas con escribas” según nos cuenta, que habitan en un lugar imaginario llamado Cogul. Estas mujeres fundan un local de señoras que llaman Lyceum -imitando a otro extranjero- y con él intentar cambiar sutilmente el patriarcado. GC aporta muchos datos sobre la manera de proceder de este grupo, que califica como “heroicas irredentas”, como, por ejemplo, que

[para lograr sus objetivos] se disfrazan mansamente de ovejas sumisas (...). Con suaves balidos atraían a los orgullosos y tremebundos cachicanes. Les hacían pasar bajo la puerta. Les enseñaban el letrero [prohibiendo hablar de política y respetando la religión y la Honra] . Les ofrecían unos dulces, unas quisicositas. No les cobraban nada. Les permitían mirar fijamente a las asociadas, sin que éstas se turbaran. Les ofrecían cigarrillos. Y finalmente -cuando ya

---

<sup>996</sup> Aunque en otro apartado de esta investigación hablaremos tanto de esta publicación como de su director y fundador, simplemente queremos reflejar que Gecé “fue un vanguardista adelantado, antes de convertirse en uno de los fundadores ideológicos del falangismo” (Marina y Rodríguez de Castro, 2009, p. 37).

<sup>997</sup> Ernesto Giménez Caballero, “La Femenidad en mi República: Folletín. I, II”, *La Gaceta Literaria*, núm. 117 (1931): 5-6; Ernesto Giménez Caballero, “Folletín dieciochesco. Las mujeres de Cogul. III, IV, V”, *La Gaceta Literaria*, núm. 119 (1931): 12; Ernesto Giménez Caballero, “Folletín dieciochesco. Las mujeres de Cogul. VI, VII”, *La Gaceta Literaria*, núm. 122 (1932): 11. Un resumen del argumento del folletín puede verse en Marina y Rodríguez de Castro (2009, pp. 38-40).

estaban tiernos- les tocaban el punto más sensible de un hombre... (...) la vanidad, solicitándoles unas palabras, una orientación, una conferencia.<sup>998</sup>

Se atreve además a dar nombres -sin apellidos- e incluso algunos rasgos que las caracterizan de las que para él son las fundadoras, “las figuras más representativas de las irredentas de Cogul”: Zenobia, Pilar, Amalia, Mercedes, Carmen, Matilde, Isabel, la Condesa, Concha, Ernestina, Trudis, María, Clara o Victoria<sup>999</sup>. En este grupo también aparece el nombre de una tal María Luisa, a quien describe como una mujer con un

rostro de rasgos un poco bacánticos, [un] rostro de mujer sanguínea, mediterránea, casi de matrona mitológica, como una especie de Ponomá... Esta es María Luisa.

- ¿Qué hacía esa María Luisa?

- Multiplicarse de un modo extraordinario. No sólo en hijos, sino en obras e intervenciones sociales. Su marido era un escriba fuerte y plétórico. Entre los dos habían fundado un hogar que era más bien un campamento. Allí todo el mundo hacía la instrucción y se ocupaba de algo.<sup>1000</sup>

¿Estamos ante una mera coincidencia con el nombre de María Luisa y con los nombres de algunas socias destacadas del LCF?; socias a quien GC conocía, y dándose además la circunstancia de que su mujer también era socia.<sup>1001</sup>

---

<sup>998</sup> Giménez Caballero, “Folletín dieciochesco. III, IV, V”, 12.

<sup>999</sup> *Ibíd.*; Giménez Caballero, “Folletín dieciochesco. VI, VII”, 11.

<sup>1000</sup> Giménez Caballero, “Folletín. VI, VII”, 11. Aunque no tenemos la seguridad total de que se trate de María Luisa Navarro de Luzuriaga, sí podemos establecer ciertos paralelismos entre ella y la descripción hecha por GC. Por ejemplo, vemos coincidencia en los rasgos físicos. También hay que decir que por esta fecha, María Luisa tenía 4 hijos y que además de ser vocal en el Patronato de Misiones Pedagógicas y ser Comisaria del Gobierno en la EH y PM, sigue desempeñando su puesto docente en el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid. Su marido, es un escritor reconocido en temas educativos además de simpatizar con la República. Y, efectivamente, su hogar -situado en la calle Miguel Ángel núm. 31 según el Padrón Municipal de 1930 (AVM, Hoja nº 22026, tomo 169)- podía parecer un campamento por la cantidad de personas que vivían o pasaban por él: según el testimonio de Isabel Luzuriaga Navarro (comunicación personal, 6 de marzo de 1996), además del matrimonio y sus cuatro hijos, habitaban en la casa Ángeles Medina -madre de Luzuriaga-, cuatro personas de servicio fijas -a quién María Luisa favoreció su alfabetización- y tres eventuales o temporales.

<sup>1001</sup> Aguilera Sastre (2011, pp. 80-88) incluye la relación de socias del Lyceum elaborada por Zenobia Camprubí. Entre estas socias se encuentra la esposa de GC, Edith Sironi.



Pese a todas las críticas y ataques directos de la sociedad patriarcal y religiosa, las mujeres del LCF no se dejaron amilanar y supieron resistir y avanzar juntas hacia delante con su proyecto y con una programación cultural que cada vez tenía más afluencia de público. Esto motivó el planteamiento de un traslado de local, que se hizo efectivo dos meses antes de la proclamación de la Segunda República<sup>1002</sup> -en él va a permanecer el Club hasta su clausura-, un tiempo de ilusión y esperanza para las expectativas femeninas sobre la educación y la igualdad de derechos que, sin embargo, va a romper la cordialidad de las asociadas, además de poner a prueba el carácter apolítico inicial del Club.

El nuevo régimen político se va a vivir con gran entusiasmo en el LCF (Champourcín y Conde, 2007, p. 373). Muchas socias se significaron con él -sus nombres aparecían asiduamente en la prensa apoyando y defendiendo intereses republicanos-, y según datos aportados por Fagoaga (2002, p. 159-164), al menos el 13 % de ellas se afiliaron a algún partido político. Estas circunstancias contribuyeron al abandono del Club de algunas socias: unas, por estar en desacuerdo con el ambiente generado, como es el

---

<sup>1002</sup> El 9 de febrero de 1931 se inaugura oficialmente la nueva sede en la calle San Marcos, 44 -cercana a la anterior-, con asistencia de numeroso público que fue acogido por la directiva -encabezada por Isabel Oyarzábal de Palencia, presidenta, y Matilde Huici de San Martín, vicepresidenta-. Entre la concurrencia se encontraban muchas socias, como, por ejemplo, María Luisa que acudió acompañada de su esposo, el pedagogo Lorenzo Luzuriaga (“Inauguración del nuevo local del Lyceum”, *ABC*, 10 de febrero de 1931, p. 39). Ernestina de Champourcín también recoge la novedad del local y le comenta a su amiga Carmen Conde: “¿Te has enterado de que el Lyecum ha inaugurado solemnemente sus nuevos locales? En realidad, está precioso; decorado con muy buen gusto; ahora tenemos los salones, a más del de té, uno de conferencias y otro de exposiciones” (Champourcín y Conde, 2007, p. 370). Estas palabras también son corroboradas por Victorina Durán: “pronto se nos quedó pequeña la casa [de la calle Infantas y] nos trasladamos a la calle de San Marcos donde tuvimos, debajo de los salones un piso bajo para hacer exposiciones y dar conferencias” (Carretón Cano, 2005, p. 12). Como ya hemos mencionado, la necesidad de un local más amplio ya había sido advertida por María Luisa en 1927 (María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Los Clubs Lyceum”, *El Sol*, 21 de octubre de 1927, p. 1).

caso de Carmen Baroja Nessi de Caro<sup>1003</sup>, de María de Maeztu<sup>1004</sup> o de Pilar de Zubiaurre de Gutiérrez Abascal (González-Allende, 2007, p. 416) o María Lejárraga de Martínez Sierra<sup>1005</sup>. Y otras, por ser distinguidas para ocupar puestos de responsabilidad y de clara orientación y compromiso político. En esta nueva situación se encuentran, entre otras

[Isabel] Oyarzábal [Smith de Palencia] es solicitada por el Ministerio de Trabajo; Clara Campoamor y Victoria Kent se dedican a la vida parlamentaria; María Luisa Navarro [de Luzuriaga], a los cambios educativos que la República quería implantar. María Martos [de Baeza], Trudy Graa [de Araquistain] y Mabel Rick [de Pérez de Ayala] salen de España acompañando a sus maridos en misiones diplomáticas. (Fagoaga, 2002, p. 152).

Unas y otras forman lo que Del Pozo Andrés (1985, p. 206) califica como “los cerebros más brillantes de la institución” y con su marcha van a paralizar, en cierto

---

<sup>1003</sup> En sus memorias (Baroja y Nessi, 1998, pp. 103-108) retrata muy bien el ambiente político que se vivió en el LCF desde la proclamación de la República, capitaneado por algunas amigas y/o conocidas para las que no escatima comentarios. Va a darse de baja en 1934, algo que también corrobora su hijo: “En los años finales el “Lyceum” dejó de ser para ella tan agradable como lo había sido al principio. Empezó a estar dominado por las mujeres de algunos políticos republicanos y socialistas. Varias de las fundadoras se apartaron y dejaron de ir” (Caro Baroja, 1978, p. 70).

<sup>1004</sup> “No voy al Lyceum -confiesa María de Maeztu a María Martos- por no encontrarme con algunas personas de quienes yo no sospechaba que me tuviesen tal odio... pues no les hice más que bien” (Lastagaray Rosales, 2015, p. 197). Esta misma autora revela que durante la Segunda República María de Maeztu, que poco después de la puesta en marcha del LCF tuvo que dejar de presidirlo por la gran cantidad de actividades desplegadas, es nombrada presidenta honoraria.

<sup>1005</sup> Más que el ambiente político, a María le molestaba el ambiente burgués que se había instalado en el Club. Por ello crea en diciembre de 1931 la Asociación Femenina de Educación Cívica -más conocida por *La Cívica*-, intentando retomar el espíritu inicial del LCF de crear un hogar espiritual y material donde se le proporcione educación y cultura social a las mujeres (Aguilera Sastre, 2008). A *La Cívica* van a pertenecer muchas compañeras del Lyceum: María de Maeztu, Clara Campoamor, Benita Asas, Pura Maortúa de Ucelay, Matilde de la Torre, Isabel Oyarzábal de Palencia, María Rodrigo... (Marina y Rodríguez de Castro, 2009, pp. 153-154).

Al igual que sucedió con el LCF, tampoco se ha podido hallar la documentación de *La Cívica*, de modo que no tenemos constancia de la participación directa de María Luisa en ella. Sin embargo, la información que esta asociación generaba ocupaba un lugar destacado dentro de la revista *Cultura Integral Femenina*, de cuyo comité de redacción formaba parte María Luisa.

modo, la “organización de actos culturales (...), con la consiguiente disminución de la cantidad y calidad de las actividades intelectuales de esta entidad”.

¿Abandonó María Luisa el LCF durante la Segunda República? ¿Dejó de frecuentarlo o de ser una “club-woman”, utilizando una expresión de Ernestina de Champourcín? (Champourcín y Conde, 2009, p. 229) Sospechamos que no, aunque no tenemos confirmación ni certeza de que así fuera más allá, como ya hemos mencionado, de su renuncia a la presidencia de la sección de Ciencias ante la imposibilidad de compatibilizarla con los nuevos retos profesionales. Sin embargo, el testimonio de su hija Isabel evidencia que siguió yendo algunas tardes porque en los recuerdos de infancia de una niña de siete años aparece este Club:

(...) recuerdo [con] mi madre [algunas] salidas [como por ejemplo] acompañarla al Lyceum Club que es un club de señoras todas aristócratas y profesionales. Ahí estaba Rosario [Lacy de] Elorrieta que era la primera médico de España, la primera mujer que hizo medicina en España; ahí estaba Matilde Huici, ahí estaba María de Maeztu, ahí estaba Elena Fortún [Encarnación Aragoneses de Gorbea]... Ahí estaban bueno pues todas las mujeres que representaron algo... Victoria Durán, Victoria Kent... todas las mujeres intelectuales. Entonces mi madre iba ahí a merendar, que se merendaban sándwiches ingleses (...) y a veces yo me sentaba así, a su lado, mientras mamá estaba con sus mujeres. Supongo que sería el día en que las muchachas [del servicio] salían o algo así.<sup>1006</sup>

De este testimonio personal se puede deducir que la afiliación al LCF de María Luisa en ningún momento supuso una amenaza en su faceta de madre -su fundación coincide con los primeros años de la infancia de su hija y con los años de mayor visibilidad en él de su madre- ni tampoco en su faceta de esposa: no parece que Luzuriaga se opusiese a su implicación en la esfera pública y cultural a la que a lo largo de los años se había ido incorporando, junto a las esposas de algunos intelectuales muy significativos para él. Es más, acude con ella a algunos actos organizados por el Club, ¿en muestra de apoyo y reconocimiento hacia ella y hacia las mujeres de esta asociación frente a las críticas recibidas?

El LCF va a seguir funcionando hasta 1939 aunque durante la guerra civil permaneció inactivo debido a que la mayoría de las socias abandonaron la capital. Las últimas actividades de las que tenemos constancia tuvieron lugar pocos días

---

<sup>1006</sup> Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996.

después del levantamiento militar, con ocasión de la donación de alimentos a los combatientes, a los heridos del Frente Popular y a sus familias.<sup>1007</sup>

Terminada la guerra, el ministro Serrano Súñer determinó su cierre definitivo y cedió el local a la Sección Femenina de Falange Española. Ésta lo rebautizó como Círculo Cultural Medina, y con él se produjo el retorno al modelo patriarcal, no sin antes liquidar todo lo que había sido y representado el LCF en la década anterior (Baroja y Nessi, 1998, pp.108-109; Hurtado, 1998, p. 31; Hurtado, 1999, p. 23 y 40; Fagoaga, 2002, pp. 155-156): un modelo de sociabilidad que desde sus inicios había sido atacado y censurado por transgredir las normas.

Sin duda, para muchas de las que habían sido socias, su pertenencia al Club supuso un motivo más para las represalias, el exilio, el silencio y el olvido.

### ***Liga Femenina Española por la Paz y la Libertad***

Otra asociación a la que María Luisa estuvo vinculada a finales de la década de los años 20 fue la Liga Femenina Española por la Paz y la Libertad -en adelante LFEPL<sup>1008</sup>-, que como apoyo a la Sociedad de Naciones<sup>1009</sup> e integrada en la Women's International League for Peace and Freedom -más conocida por el acrónimo WILPF- fue creada por un grupo minoritario de mujeres entre las que abundaban las asociadas

---

<sup>1007</sup> “El Lyceum Club Femenino envía paquetes de comestibles a los combatientes”, *ABC*, 28 de julio de 1936, 31; “Ofrecimientos y donativos”, *ABC*, 30 de julio de 1936, p. 31.

<sup>1008</sup> Queremos hacer constar que ha sido complicado el proceso de reconstrucción porque no hemos podido localizar suficiente información sobre la LFEPL, a diferencia de otras asociaciones femeninas que han recibido más atención porque existen más evidencias de sus actividades. Desde luego, entre la documentación de María Luisa (FO-M: carpeta 5) no hemos encontrado ninguna referencia. Sí a través de la prensa, así como también gracias a investigaciones realizadas sobre algunas de sus fundadoras como Matilde Huici Sanmartín, Clara Campoamor o Isabel Oyarzábal. También hemos podido recabar información en alguna investigación sobre el asociacionismo femenino y sufragismo antes y durante la Segunda República.

<sup>1009</sup> La Sociedad de Naciones se creó en 1919 como una organización encargada de “promover la cooperación internacional y conseguir la paz y la seguridad” (Paz Torres, 2009, p. 242), actuando de mediadora en los conflictos internacionales y tratando de mejorar las relaciones entre los distintos países. Sin embargo, como sostiene Cid Fernández (1992, p. 266), “no jugó debidamente su papel en diversos conflictos, ni tuvo una preocupación por las cuestiones educativas comparable con la que tendría en la etapa más reciente de la O.N.U., a través de la U.N.E.S.C.O.”.

al LCF. Tal vez por ello, la prensa católica consideraba a esta nueva asociación “prima o hermana del Lyceum Club Femenino”<sup>1010</sup> dada su especial vinculación con éste, que, en opinión de Del Pozo Andrés (1985, p. 206), “sirvió de modelo para el desarrollo de todo tipo de asociaciones para el progreso cultural de las féminas”. Sin embargo, la actividad de la LFEPL y su presencia en la sociedad madrileña fue mucho menor y se produjo de forma intermitente.

Además del LCF, la LFEPL va a tener relación con otras asociaciones femeninas con las que participó conjuntamente en algunos actos ligados a cuestiones feministas; asociaciones que en este periodo también incluyen el apoyo a la Sociedad de Naciones y el pacifismo, cuyos avances conocen por mantener contactos frecuentes con organizaciones internacionales (Moreno Seco, 2005) en un momento en que, como afirma Fagoaga (1985, p. 171) “la inclusión de principios pacifistas en programas feministas (...) alcanza en la década de los veinte a la casi totalidad de las organizaciones internacionales”.

Sin embargo, las organizaciones femeninas defensoras del pacifismo se habían ido formando ya desde mediados el siglo XIX en EE.UU., y posteriormente en Europa, “teatro de las guerras en la primera mitad del siglo XX y marco para las reuniones de las organizaciones pacifistas o del Desarme” (Cuesta Bustillo, 2016, p. 246).

Contextualizar y abordar la reconstrucción de la LFEPL requiere tener en cuenta una serie de cuestiones imprescindibles: el papel desempeñado por algunas pioneras y activistas del pacifismo (Hyman Alonso, 2010, Magallón Portolés, 2007, Nash, 2004); entender cómo y por qué aquellas organizaciones sirvieron de detonante para que algunas mujeres españolas se sumaran en la década de los años 20 al nacimiento y crecimiento de organizaciones de este tipo; o la promoción de campañas cívicas para la construcción de la paz y de la democracia. En palabras de López Martínez (2000) esta década “fue una auténtica ola que enganchó la organización de la paz” (p. 321) como secuela de la reciente guerra europea; una situación ante la que la mayoría de las feministas pacifistas manifestaron una clara repulsa y condena del conflicto bélico, aunque no hay que perder de vista que “mientras unas mujeres militaban en el pacifismo, otras se incorporaban a las diversas fórmulas de colaboración con la guerra, ya desde actividades asistenciales, o desde la administración pública, o desde

---

<sup>1010</sup> Fray Juníperp [seud.]. “Mesa revuelta”, *El Siglo Futuro*, 29 de noviembre de 1929, p. 2.

la producción industrial o armamentística” (Cuesta Bustillo, 2106, p. 246)<sup>1011</sup>. En lo que a María Luisa respecta, es notorio que vivió la guerra europea desde sus orígenes pues, como ya hemos mencionado en el capítulo 2, se encontraba en Alemania ampliando estudios gracias a una pensión de la JAE cuando estalló el conflicto, circunstancia que le permitió vivir de primera mano la contienda. Al país germano llegará en marzo de 1914, en compañía de su primer hijo para reunirse con su marido que desde finales de noviembre del año anterior se encontraba disfrutando también de una pensión que le fue prorrogada para 1914 (Barreiro Rodríguez, 1989, p. 111). Con la guerra europea de telón de fondo, la estancia de ambos se vio recortada, teniendo que regresar a España en un viaje lleno de incidencias y dificultades porque como recordó muchos años después en Buenos Aires, el hecho de haber nacido en Francia le costó más de un disgusto<sup>1012</sup>. Probablemente, las vivencias de esta experiencia la harían situarse contra la guerra y posicionarse a favor del pacifismo, aunque su compromiso se manifieste años más tarde.

En su repaso el movimiento pacifista en EE.UU. desde el siglo XIX, Hyman Alonso (2010) señala que es en este momento cuando “algunas organizaciones de mujeres, fundamentalmente de carácter religioso, se pronunciaban abiertamente a favor de la paz y en contra de la violencia en distintos frentes” (p. 84). Varias de estas mujeres destacan como precursoras del movimiento pacifista feminista y algunas trabajan con las sufragistas europeas -desde principios del siglo XX utilizaron su lucha por el voto para conectarla con el movimiento por y para la paz (Magallón Portolés, 2007)- y para entre todas crear una corriente internacional por la paz. En este sentido, cabe destacar la figura de Jane Addams, “una de las primeras y más importantes feministas-pacifistas de la historia mundial” (Hyman Alonso, 2010, p. 92), cuyo trabajo continuado

---

<sup>1011</sup> Como advierte Alcañiz (2007), aunque el pensamiento pacifista estaba muy extendido tanto en Europa como en EE.UU. muchas militantes feministas se debatían entre el pacifismo y el militarismo: unas defendían la “cruzada de paz” emprendida mientras que la mayoría optaron por “el patriotismo [que] se antepuso a los ideales de paz y (...) para no ser menos patrióticas que los hombres, se apuntaron al (...) [patriotismo] en la retaguardia de la guerra” (p. 39).

<sup>1012</sup> Valentín de Pedro, “La obra ejemplar de las Misiones Pedagógicas”, s.l., (1944): 19 (FO-M: carpeta 5).

la hizo merecedora del Premio Nobel de la Paz en 1931 (Cuesta Butillo, 2016, p. 241).<sup>1013</sup>

El reconocimiento y respeto de Addams contribuyó a estrechar sus vínculos con las mujeres europeas, a las que se unió a través del Consejo Internacional de Mujeres y de la Alianza Internacional pro-Sufragio de la Mujer. Ambas organizaciones se convirtieron “en un claro movimiento por la paz hasta el año 1914, cuando estalló la guerra entre las naciones europeas” (Hyman Alonso, 2010, p. 92), y en ellas Addams resultó ser una figura fundamental para el desarrollo de sus actividades.

Poco antes de iniciarse la Primera Guerra Mundial, doce millones de mujeres de veintiséis países se posicionaron y movilizaron -coordinadas por la Alianza Internacional pro-Sufragio- contra el conflicto bélico enviando una petición a los gobiernos de Francia, Alemania y Gran Bretaña para que paralizaran la guerra (Alcañiz, 2007). Y aunque no consiguieron su objetivo, en enero de 1915 mujeres de catorce países -pioneras en distintos campos científicos y profesionales- dejaron al margen el enfrentamiento militarista entre sus naciones para fundar un Partido Femenino de la Paz, con sede en Ginebra, eligiendo a Jane Addams como presidenta. Su objetivo era “convencer a las mujeres de todo el mundo a que se opusieran a toda explotación del hombre y de toda forma de opresión” (García-Sanz, 2010, p. 127).<sup>1014</sup>

En la primavera de ese mismo año se va a producir otro acontecimiento que va a motivar que 1915 sea considerado como el inicio de la “inclusión de los principios pacifistas en programas feministas” (Fagoaga, 1985, p. 171). Se trata de la

---

<sup>1013</sup> La primera mujer en recibir el Nobel de la Paz fue la baronesa austríaca Bertha von Suttner (1843-1914), que dedicó su vida a trabajar por la paz y la armonía entre los pueblos. Su amistad con Alfred Nobel, que además la apoya en su labor pacifista, la llevó a sugerirle la creación de un premio que reconociese los esfuerzos de hombres y mujeres por la paz mundial. La apuesta de la baronesa por el diálogo y la vía diplomática, la promoción de asociaciones pro-paz en distintos países europeos vinculadas a la Asociación Internacional para la paz y el arbitraje entre las naciones -con sede en Londres y a la que pertenecía- debieron ser méritos suficientes para obtener la distinción internacional (Cuesta Bustillo, 2016, pp. 229-230).

<sup>1014</sup> Fagoaga (1985, p. 169) recoge que, según declaraciones de sus fundadoras, el objetivo de esta organización era “unir dos movimientos que se sentían vitalmente vinculados: el movimiento sufragista y el movimiento pacifista. El primero ha sido reconocido como uno de los más grandes movimientos mundiales de liberación; ya es hora de que también se reconozca igual mérito al segundo. Sólo las mujeres libres pueden construir una paz futura”.

celebración en La Haya del primer Congreso Internacional de Mujeres (Hyman Alonso, 2010; Nash, 2004; Magallón Portolés, 2006) -de su compromiso por la paz surgiría un Comité Internacional de Mujeres para una paz permanente-, promovido por la Alianza Internacional por el voto de la Mujer (Magallón Portolés, 2006); un congreso emblemático no sólo por la alta participación femenina<sup>1015</sup>, a pesar de las dificultades causadas por la guerra, sino también porque con su celebración se unían dos movimientos estrechamente vinculados: el feminismo y el pacifismo. La conjunción de ambos movimientos aspiraba, en primer lugar, a proclamar y defender -sobre todo lo primero- que la mujer es un ser pacífico por naturaleza frente a la actitud belicista del hombre, fácilmente constatable al echar un vistazo a la multitud de conflictos bélicos originados a lo largo de la humanidad y donde el hombre representaba el poder y la mujer quedaba al margen (Aguilera Sastre, 2004, p. 16). En segundo lugar, pretendía trazar un plan de acción alternativo -una estrategia de paz- a los acontecimientos bélicos en la creencia de que “las mujeres podían jugar un importante papel contra la guerra (Magallón Portolés, 2006, p. 51). Y lo jugaron porque, además de condenar la guerra, se desligaron de las decisiones políticas adoptadas por sus respectivos países, promoviendo la mediación urgente de los países neutrales para conseguir el desarme, la igualdad entre hombres y mujeres, así como entre las naciones, además de la necesidad de instituir una organización internacional que interviniese en la resolución pacífica de los conflictos entre países -la futura Sociedad de Naciones- (Magallón Portolés, 2012).

Terminada la guerra europea, en la primavera de 1919 se va a celebrar en Zurich (Suiza) el segundo Congreso Internacional de Mujeres, donde se constituyó la WILPF -vigente en la actualidad y cuya primera presidenta va a ser nuevamente Addams-. Con sede en Ginebra, la declaración de intenciones resultaba especialmente clarificadora porque

aspiraba a unir a mujeres de cualquier país que se opongan a toda clase de guerras, explotación y opresión; y que trabajen por el desarme universal y la solución de conflictos, mediante el reconocimiento de la solidaridad humana, la conciliación y el arbitraje, la cooperación mundial y

---

<sup>1015</sup> Según la información manejada por Magallón Portolés (2012) asistieron más de un millar de mujeres pertenecientes a países neutrales y beligerantes y en representación de unas 150 organizaciones.



el establecimiento de la justicia social, política y económica para todos, sin distinción de sexo, raza, clase o credo (Magallón Portolés, 2012, pp. 112-113).

Aprovechando la celebración del Congreso, la WILPF va a hacer un “llamamiento de los intelectuales de todo el mundo para que se reanuden las relaciones tanto tiempo interrumpidas, en superación del nacionalismo bélico” (Cuesta Bustillo, 2016, p. 239), además de protestar contra la guerra y también contra los tratados de París, y de hacer propuestas para la protección de mujeres y niños.

Al Congreso de Zurich le va a suceder, dos años más tarde, el celebrado en Viena, donde nuevamente la insistencia fue a favor de la paz mundial y la amistad entre los pueblos. A los tres congresos, presididos por Jane Addams, asistieron delegados de muchos países europeos, así como representantes destacados del mundo pacifista, aunque ninguno contó con representantes españoles pero sí tuvieron conocimiento de su celebración a través de la prensa (Cuesta Bustillo, 2016, pp. 239-240).

La prensa fue una vía de penetración, conocimiento y difusión de organizaciones feministas de carácter internacional y entre cuyos objetivos se encontraba el pacifismo, pero no fue la única. En opinión de Magallón Portolés (2012), el Instituto Internacional de Madrid -destinado a fomentar la educación superior femenina en nuestro país (De Zulueta, 1992)- fue una de estas vías, gracias al intercambio continuo con universidades femeninas estadounidenses. Según parece, la propia Jane Addams “visitó España y dio su apoyo al proyecto de Alice G. Gulick [fundadora del Instituto]” (Magallón Portolés, 2012, p. 115). Pero también fue importante el papel desempeñado por la JAE y su política de becas para realizar estancias de investigación en el extranjero, donde las becadas tuvieron la oportunidad de conocer y contactar con el feminismo internacional a través de la WILPF y otras asociaciones femeninas entre cuyos objetivos estaban la defensa de la paz.<sup>1016</sup>

Una de las conexiones españolas con la WILPF va a tener lugar a finales de los años veinte<sup>1017</sup>, cuando para conectarse con el pacifismo internacional se organice en

---

<sup>1016</sup> Nos referimos, por ejemplo, a la International Federation of University Women, cuya representación en España estuvo a cargo de la Juventud Universitaria Femenina -en adelante JUF-, creada en 1920. Ese mismo año nuestro país estuvo representado por María de Maeztu en su Conferencia. La XII Conferencia se celebró en Madrid (Magallón Portolés, 2012, p. 117).

<sup>1017</sup> La información aportada por WILPF España (<https://wilpf.es/nucleos-del-feminismo-pacifista-en-espana-su-relacion-con-wilpf/>), identifica tres núcleos de mujeres organizadas en torno al feminismo

Madrid la LFEPL, que en opinión de Paz Torres (2009) no es más que una de las muchas asociaciones que se crearon en nuestro país para apoyar la labor de la Sociedad de Naciones, de la que España está ausente durante los años de la dictadura de Primo de Rivera aunque retornará a ella con la Segunda República<sup>1018</sup>, con la participación e implicación de mujeres como Clara Campoamor o Isabel Oyarzábal -consideraba esta institución internacional como “la esperanza de todos los pacifistas” (Paz Torres, 2009, p. 246)-. Estas mujeres -pertenecientes a la LFEPL- van a aprovechar el marco internacional “para evidenciar la necesidad de incorporar el punto de vista femenino en la conformación de un nuevo orden mundial” (Paz Torres, 2009, p. 246).<sup>1019</sup>

La primera referencia a esta asociación femenina pacifista la encontramos publicada a mediados de noviembre de 1929 y la proporciona Isabel Oyarzábal -presidenta en esos momentos del LCF- con motivo de una entrevista en la que hace balance del cuarto aniversario de la asociación que preside. En ella avanza que está

---

pacifista; núcleos que desde 1915 hasta 1930 lideraron las hermanas Carvia (Valencia), Carmen Karr (Barcelona), Isabel Oyarzábal (Madrid) y Montserrat Graner (Barcelona). Todas crearon y lideraron asociaciones que mantuvieron vinculación y colaboraciones con la WILPF para la difusión de sus objetivos. Sobre Montserrat Graner y la Lliga Catalana per la Pau i la Llibertat (1930), ver Fagoaga, 1985, pp. 170-171.

<sup>1018</sup> El art. 65 de la Constitución republicana recogerá la adhesión al pacto de la Sociedad de Naciones y la defensa de sus principios. La España franquista estará vetada y no formará parte de las Naciones Unidas hasta 1955 año en el que todavía era muy patente el rechazo hacia las estructuras que conforman el nacionalsindicalismo (Paz Torres, 2009, pp. 261-262).

<sup>1019</sup> En el caso de Clara Campoamor, participó como delegada del Gobierno de la Segunda República en la Asamblea General de la Sociedad de Naciones que se celebró en Ginebra del 7 al 29 de septiembre de 1931. La delegación española estaba presidida por Alejandro Lerroux como ministro de Estado y la completaban Salvador de Madariaga, Amadeo Hurtado, Leopoldo Palacios, Clara Campoamor, Francisco Bernís y Julio Casares. Nuestra delegación presentó una resolución que fue aprobada con la siguiente redacción: “La Asamblea, convencida del gran valor de la contribución femenina a la obra de la paz y de la buena armonía de los pueblos, fin esencial de la Sociedad de Naciones, ruega al Consejo examine la posibilidad de intensificar la colaboración de las mujeres en la obra de la Sociedad de Naciones” (Fagoaga y Saavedra, 2006, p. 128). Paz Torres (2009) también destaca el papel desempeñado por Isabel Oyarzábal en este organismo internacional y reconoce que las aportaciones de ambas españolas “contribuyen a destacar el papel de la mujer en este tipo de actos” (p. 255).

en proyecto la formación de una agrupación pacifista denominada Liga Femenina por la Paz, cuyas primeras firmas se recogieron precisamente en el citado Club<sup>1020</sup>, como resultado de los vínculos compactos que algunas socias habían ido creando al compartir amistades, actividades intelectuales y culturales, lugares de socialización femenina y reivindicaciones en defensa de la igualdad femenina y la plena incorporación a la educación y el trabajo.

Un par de semanas más tarde, el proyecto se hizo realidad al publicar varios periódicos de la capital una nota<sup>1021</sup> para dar publicidad a esta nueva asociación que se acaba de formalizar y cuya pretensión es “la divulgación del verdadero concepto de la paz y la defensa de ésta”<sup>1022</sup>. En el fondo estaban pidiendo poder contribuir con su experiencia y valía a la construcción de la sociedad, que se las tuviera en cuenta puesto que formaban parte de la otra mitad de la sociedad.

La LFEPL la van a integrar mujeres de varias asociaciones -la JUF, la ANME y el LCF-, que en 1928 habían dirigido al presidente del Consejo de ministros una petición, rogándole “adopte las medidas necesarias de acuerdo con los demás gobiernos, para renunciar a las guerras e instituir los cánones que sean precisos, al objeto de conseguir un rápido desarme” (Fagoaga, 1985, p. 169). En opinión de Eiroa San Francisco (2014), la iniciativa de estas mujeres estaba en consonancia “con la defensa de principios pacifistas que alcanzó a la casi totalidad de las organizaciones internacionales de mujeres” (p. 150).

Coincidiendo con su participación más activa en el LCF, María Luisa se va a involucrar en este proyecto, que va a compartir con un grupo de once mujeres con ideas pacifistas y que además son conocidas en la vida cultural madrileña, la mayoría de ellas socias fundadoras del LCF (Aguilera Sastre, 2011). Sin embargo, la estructura de la LFEPL no aparece tan jerarquizada como en el Lyceum, aunque hay una

---

<sup>1020</sup> José Montero Alonso, “El Lyceum Club Femenino entra en el cuarto año de vida”, *Nuevo Mundo*, 15 de noviembre de 1929, p. 12.

<sup>1021</sup> *ABC*, *El Liberal*, *La Época* y *El Sol* publican esta nota el 26 de noviembre de 1929. Al día siguiente lo harán *Heraldo de Madrid* y *La Libertad*. El 29 de noviembre, el diario católico *El Siglo Futuro* publicó la crónica de Fray Junípero -seudónimo utilizado por Antonio María Saiz Cerrada-, en la que se hacía eco de la creación de una “tal” Liga Femenina Española por la Paz (Fray Junípero, “Mesa revuelta”, 2).

<sup>1022</sup> “Liga Femenina Española por la Paz”, *ABC*, 26 de noviembre de 1929, p. 30.

presidencia, que va a ocupar Isabel Oyarzábal de Palencia<sup>1023</sup>. Junta a ella, van a formar parte del comité fundador y ejecutivo Carmen Baroja de Caro<sup>1024</sup>, Margarita Gorriti<sup>1025</sup>, Carmen Gallardo de Mesa<sup>1026</sup>, María Luisa [Navarro] de Luzuriaga, Amalia G. [Galarraga] de Salaverría<sup>1027</sup>, Rosario Lacy de Elorrieta<sup>1028</sup>, Clara Campoamor<sup>1029</sup>,

---

<sup>1023</sup> Isabel Oyarzábal Smith (1887-1974). Escritora -firmaba con el seudónimo de Beatriz Galindo-, conferenciante, corresponsal de prensa extranjera, traductora. Militante socialista y feminista moderada, perteneció a diversas asociaciones de corte progresista -entre ellas la Asociación Nacional de Mujeres Españolas, en adelante ANME, o el LCF, del que fue socia fundadora-. Durante la Segunda República representará al gobierno en el Consejo de Administración de la Sociedad de Naciones (Ginebra) y fue la primera mujer que firmó en esa institución internacional en nombre de un gobierno además de ser embajadora de España en Suecia y Finlandia (Domingo, 2000, pp. 391-392; Marín Eced, 2009a, p., 741; Marina y Rodríguez de Castro, 2009, p. 77).

<sup>1024</sup> Carmen Baroja Nessi (1883-1950). Artista plástica, periodista y folclorista. Hermana de Pío -escritor- y Ricardo -pintor-. Socia fundadora del LCF (Hurtado, 1998; Domingo, 2000, pp. 374).

<sup>1025</sup> Maestra donostiarra, también conocida como Margarita Vasseur por su matrimonio con el escritor y diplomático uruguayo Álvaro Armando Vasseur, cónsul en San Sebastián y secretario de la legación de Uruguay en Madrid (García-Sanz, 2010, p. 128).

<sup>1026</sup> Carmen Gallardo Martín-Gamero (1874-1951), traductora. Fue una de las primeras universitarias que acudió a la Facultad de Letras de Madrid junto a María Goyri, aunque no llegó a finalizar sus estudios. Socia del LCF y colaboradora asidua de la Residencia de Señoritas Estuvo casada en segundas nupcias con el escritor, poeta y crítico teatral Enrique de Mesa (García-Sanz, 2010, p. 128; Marín Eced, 2009a, p. 731).

<sup>1027</sup> Amalia Galarraga (1885-1970). Maestra, aunque no llegó a ejercer. Fue tesorera del LCF y estuvo casada con el escritor José María Salaverría (García-Sanz, 2010, p. 128).

<sup>1028</sup> Rosario Lacy Palacio (1891-1954) fue la primera licenciada española en Medicina, aunque no ejerció (García-Sanz, 2010, p. 128). Miembro de la JUF.

<sup>1029</sup> Clara Campoamor Rodríguez (1888-1972). Empleada de Comercio; funcionaria de Correos y Telégrafos; profesora de taquigrafía y mecanografía de la Escuela de Adultas de Madrid; abogada desde 1924. Relacionada con María de Maeztu, con la que compartió el LCF, la Residencia de Señoritas y la Asociación de Mujeres Universitarias. Fue presidenta de la JUF -filial de la ANME-. Diputada en 1931 por el Partido Radical, fue miembro de la comisión parlamentaria que se encargó de redactar el proyecto de Constitución republicano. En ese mismo año fundó la Unión Republicana Femenina para promover el sufragio femenino, que finalmente consiguió que aprobasen las Cortes. Durante el primer bienio republicano fue delegada del gobierno en la Sociedad de Naciones en Ginebra (ver nota 1019), cargo que compaginó con sus intervenciones en el Congreso de los Diputados. En 1932 defendió la Ley del Divorcio, llegando a tramitar algunos famosos, como el de Josefina Blanco-

Matilde Huici<sup>1030</sup>, María M. [Martos] de Baeza<sup>1031</sup>, Benita Asas Manterola<sup>1032</sup> y Encarnación [Aragoneses, alias Elena Fortún] de Gorbea<sup>1033, 1034</sup>

Unas y otras se van a encargar de la dirección, organización y desarrollo de las actividades de la Liga, con “el objetivo de difundir ideas pacifistas en los actos sufragistas y en actos culturales relacionados con el mundo de la educación, la literatura, el derecho y las artes” (Fagoaga, 1985, p. 170). De este modo, y para dar respuesta a este planteamiento, en el momento de su fundación se organizaron doce

---

Ramón Valle Inclán o Concha Espina-Ramón Gómez de la Serna (Domingo, 2000, pp. 375-376; Marín Eced, 2009a, p. 726). También puede verse *Diccionario Biográfico electrónico de la Real Academia de la Historia*, s.v. «Clara Campoamor Rodríguez», acceso el 15 de octubre de 2020, <https://dbe.rah.es/biografias/10216/clara-campoamor-rodriguez>

<sup>1030</sup> Matilde Huici Navaz (1890-1965). Maestra, inspectora de Primera Enseñanza y abogada desde 1925 aunque acabó dedicándose a los Tribunales de Menores. Fue compañera de estudios de Clara Campoamor y Victoria Kent, con las que también coincidió en la Residencia de Señoritas, donde residió mientras se estaba formando, y en el LCF. A principios de 1935 fue nombrada delegada española en la Comisión de Protección a la Infancia y a la Juventud en la Sociedad de Naciones (García-Sanz, 2010).

<sup>1031</sup> María Martos (1888-1981). Casada con el traductor y crítico literario Ricardo Baeza, colaborador en *El Sol*. Vocal de la ANME y posteriormente socia fundadora y bibliotecaria del LCF. En la correspondencia mantenida con María de Maeztu en la década de los veinte del siglo pasado hay evidencias de que fue “la madre de la idea” que impulsó la creación del club femenino (Melián Pérez, 2001). María Luisa y María Martos se volverán a reencontrar en el exilio bonaerense, formando parte de la Comisión de Ayuda al Español Demócrata en el Exterior, que preside la primera (ver apartado 6.3.3. y Anexo XLIII).

<sup>1032</sup> Benita Asas Manterola (1873-1968). Maestra católica y una mujer preocupada por mejorar la condición social, jurídica y económica de su género. Formó parte de la primera Junta Directiva de la ANME, siendo su presidenta en el periodo 1924-1932; periodo en el que promovió la batalla por el voto femenino hasta conseguir su aprobación por las Cortes republicanas. Fue la representante de la ANME en la LFEPL (Domingo, 2000, pp. 373-374).

<sup>1033</sup> *Encarnación Aragoneses Urquijo* (1886-1952). Escritora, más conocida por el seudónimo de Elena Fortún. Creadora del personaje infantil *Celia*, cuyas aventuras publicó en la revista *Blanco y Negro*. Casada con el militar republicano Eusebio Gorbea Lemmi (Domingo, 2000, pp. 371; Marín Eced, 2009a, p. 724).

<sup>1034</sup> La relación aparece publicada en “Liga Femenina Española por la Paz”, *ABC*, 26 de noviembre de 1929, p. 30.

secciones: Deportes, Arte y Literatura, Economía, Orden Interior, Educación Primaria, Educación Superior, Derecho de la Mujer, Derecho del Niño, Espectáculos, Feminismo-sufragio, Prensa y Propaganda<sup>1035</sup>. Su centro de reunión va a estar en la Carrera de San Jerónimo, 53 bajo<sup>1036</sup>, domicilio perteneciente a la sede de la JUF<sup>1037</sup> -presidida por entonces por la abogada Clara Campoamor-, que presta sus locales para reunirse además de ser “referencia de enganche”, en opinión de Fagoaga (2002, p. 153), para captación de socias numerarias -tienen los mismos derechos que las socias fundadoras y pagan la misma cuota, además de trabajar en las secciones que les interesen y asistir a las asambleas-, aunque también admiten hombres, como asociados “fraternales” para cooperar en los fines de la Liga, que una vez pagada la cuota anual de dos pesetas tendrán derecho de asistencia a las asambleas.<sup>1038</sup>

Las fundadoras, por tanto, parece que están dispuestas a acoger en su sede “a cuantas personas simpaticen con su ideal [invitándolas] a inscribirse y a ayudar a la consecución de fines que tanto interesan a la mujer”<sup>1039</sup>. Este fue uno de los acuerdos que se tomaron en su primera junta directiva, aunque también decidieron “adherirse a la Asociación Nacional pro-Sociedad de Naciones y a la ‘Paneuropea’ [así como] invitar a todas las asociaciones especialmente a la femeninas para unirse a la causa”.<sup>1040</sup>

El origen de la LFEPL se remonta a unos meses antes de su constitución, con ocasión de la celebración en Madrid del Congreso Internacional de Asociaciones pro

---

<sup>1035</sup> No hemos podido averiguar de qué sección se encargaba María Luisa, pero sí sabemos que Isabel Oyarzábal se ocupó de la sección de Deportes; de la de Arte y Literatura, Carmen Baroja; de la del Derecho del Niño, Matilde Huici; y de la del Derecho de la Mujer, Clara Campoamor (“Conferencias y otros actos. La Liga Femenina por la Paz”, *El Sol*, 12 de marzo de 1930, p. 8).

<sup>1036</sup> “Liga Femenina Española por la Paz”, 30.

<sup>1037</sup> Figuras destacadas vinculadas a esta asociación y relacionadas también con el LCF (Aguilera Sastre, 2011) fueron Victoria Kent, Clara Campoamor, María de Maeztu o Elisa Soriano -primera presidenta de la JUF (Vázquez Ramil, 2014)-.

<sup>1038</sup> “Liga Femenina Española por la Paz”, *Heraldo de Madrid*, 27 de noviembre de 1929, p. 2.

<sup>1039</sup> “Liga Femenina Española por la Paz”, *Mujeres Españolas*, núm. 43 (1929): 27.

<sup>1040</sup> Liga Femenina Española por la Paz”, *Heraldo de Madrid*, 27 de noviembre de 1929, p. 2.

Sociedad de Naciones en la segunda quincena del mes de mayo<sup>1041</sup>, al que acudieron representantes de casi todos los países del mundo, incluido España, a través de delegaciones presididas en su mayoría por ex ministros y profesores de Universidad. Según parece, la delegación española estuvo formada por

56 miembros, incluyendo los suplentes y un Comité de Damas. Los delegados fijos [serán]: el conde de Gimeno; señores Argenta, Elorrieta (don Tomás), Sangróniz, Bäuer, Marfil, Zancada, Castillejo, duque de Canalejas, Raventós, Losada, Maseda, Roca de Togores, Gasset Neira; señoras [María Luisa] Navarro de Luzuriaga, [Matilde] Huici de San Martín, [Isabel] Oyarzábal de Palencia y señoritas M. [María] de Maeztu y Clara Campoamor.<sup>1042</sup>

De estas mujeres y con el apoyo de otras “entusiastas mantenedoras de los ideales perseguidos por dicha entidad [la Sociedad de Naciones], [surgió] la idea de fundar una asociación cuyo objeto fuera la divulgación del verdadero concepto de paz y su defensa”.<sup>1043</sup>

De las cinco mujeres que integraron el Comité de Damas de la delegación española en el Congreso, María Luisa va a formar parte de una amplia comisión que se formó en el LCF para agasajar con un té a los congresistas en la clausura del Congreso<sup>1044</sup>. La celebración resultó muy cordial y exitosa de público, acudiendo gran número de socias y de delegaciones extranjeras. Se pronunciaron algunas palabras de salutación y agradecimiento<sup>1045</sup> por parte de las delegadas francesa y holandesa, además del “delegado polaco M. Lypacewicz, que señaló los esfuerzos que realizan las mujeres europeas por su emancipación política y por el arraigo de la paz en todos los

---

<sup>1041</sup> “Pro Sociedad de Naciones. En mayo se reunirá en Madrid un Congreso Internacional”, *El Imparcial*, 31 de marzo de 1929, p. 1.

<sup>1042</sup> “El Congreso de Asociaciones pro Sociedad de Naciones”, *La Correspondencia Militar*, 19 de mayo de 1929, p. 3. El Comité de Damas estaba formado por socias del LCF. Tomás Elorrieta era el marido de Rosario Lacy, también socia del Club.

<sup>1043</sup> “Liga Femenina Española por la Paz”, *Mujeres Españolas*, núm. 43 (1929): 27.

<sup>1044</sup> La comisión organizadora estaba formada por “las señoras de Sangróniz, Elorrieta, Luzuriaga y García de Quevedo, y las señoritas de Redondo, de Luna y de Champourcín” (“Un té en el Lyceum Club Femenino”, *ABC*, 25 de mayo de 1929, p. 22).

<sup>1045</sup> Este agradecimiento de las congresistas no fue sólo para la organización de este acto sino que también se extendió a otras socias del Club que fueron designadas para atender y acompañar a los congresistas durante su estancia en Madrid (*Ibid.*).

corazones. Saludó a las mujeres españolas alentándolas a proseguir en esta obra de concordia”.<sup>1046</sup>

En nombre de la comisión organizadora, María Luisa fue la encargada de responder a los discursos anteriores. Lo hizo en francés, enfatizando con sus palabras el problema feminista en nuestro país y reivindicando el carácter de la mujer española. Pero dado el contexto en el que se encontraba, un aspecto muy interesante de sus palabras fue la referencia a “la obra pacifista, [asegurando] que no habrá más guerras cuando la mujer se incorpore al movimiento del mundo”<sup>1047</sup>. La persona encargada de hacer la crónica del acto destacó la ponderación con que supo tocar los temas, así como la “calurosa ovación de extraños y de compatriotas [que] acogió el bello discurso de la señora de Luzuriaga”.<sup>1048</sup>

No sabemos si las palabras alentadoras pronunciadas por el delegado polaco sirvieron de detonante para que las cinco delegadas españolas en el Congreso pensasen en fundar la LFEPL. Pero lo cierto es que, como consecuencia de su participación e intervención en él, surgió la idea de esta asociación pacifista cuyo lema va a ser “Prepárate para la paz en la paz”<sup>1049</sup> y su objetivo “difundir ideas pacifistas en los actos sufragistas y culturales” (Eiroa San Francisco, 2014, pp. 149-150).

A pesar de esta declaración, consideramos escasas sus actividades, así como los actos programados teniendo en cuenta su declaración de intenciones y que, además, como afirma Moreno Seco (2005, p. 170), “el pacifismo evolucionará en los años treinta, a medida que la amenaza del fascismo se cierne sobre Europa y sobre España”. De hecho, después de la cobertura dada por la prensa a su constitución (ver nota 1021), su rastro se pierde en los meses siguientes. El rastreo hecho en los principales diarios madrileños siguiendo las actividades que pudiesen promover deja en evidencia la inactividad de esta asociación, bien porque efectivamente quedó paralizada o bien porque en caso de organizar algo, no se le diese cobertura. Sea como fuere, transcurridos unos meses nos encontramos nuevamente al comité

---

<sup>1046</sup> *Ibíd.*

<sup>1047</sup> *Ibíd.*

<sup>1048</sup> *Ibíd.*

<sup>1049</sup> “Conferencias y otros actos. La Liga Femenina por la Paz”, *El Sol*, 12 de marzo de 1930, p. 8.



fundador a principios de marzo de 1930 tratando de organizar un acto de propaganda en el teatro Reina Victoria Eugenia de Madrid para exponer sus finalidades y orientación<sup>1050</sup>. Una representación de dicho comité, formada por Benita Asas, Isabel Oyarzábal, Carmen Baroja, Matilde Huici y Clara Campoamor intervinieron ante un público distinguido, numeroso y atento a cuanto las oradoras expusieron, destacando sobre todo que esta “Asociación (...) laborará por la paz, exaltando en la mujer no sólo el sentimiento, sino el conocimiento exacto de los problemas históricos, económicos, sociales, que, promotores de las guerras, han de ser atacados en su base para matar a la guerra”<sup>1051</sup>. Es probable que con este acto, además de publicitarse como grupo femenino buscasen también incorporaciones a su causa.

Por lo que recoge la prensa, María Luisa no intervino en este acto -no sabemos si asistió como espectadora- pero, sin embargo, va a firmar con algunas compañeras del comité directivo un escrito que en junio de este mismo año van a publicar algunos diarios de la capital<sup>1052</sup>, dando nuevamente cobertura y visibilidad a la LFEPL. Se trata de una nota en la que Clara Campoamor, Isabel Oyarzábal de Palencia, Margarita Gorriti, Matilde Huici de San Martín, Carmen de Mesa, María Martos de Baeza, Rosario Lacy y María Luisa Navarro de Luzuriaga -por este orden-<sup>1053</sup>, muestran su indignación y quieren lanzar una advertencia contra un grupo femenino denominado “Comité femenino pro paz, progreso y honor de España”, que nada tiene que ver con la asociación fundada por ellas. Según las firmantes, es la primera vez que oyen hablar de dicho Comité -dudan incluso de su existencia legal-, que consideran “un clan de damas mal orientadas”, de “intrépidas” y “aguerridas señoras”, que “entienden a su

---

<sup>1050</sup> “Propaganda”, *El Sol*, 8 de marzo de 1930, p. 3.

<sup>1051</sup> “Conferencias y otros actos”, 8.

<sup>1052</sup> En concreto, y por orden cronológico, publican la misma nota *La Voz*, *El Sol*, *La Libertad* y el *Heraldo de Madrid*, entre el 14 y el 18 de junio. *El Siglo Futuro* no la reproduce, pero sí se alude a ella en Fray Junípero [seud.]. “Mesa revuelta”, 1.

<sup>1053</sup> Clara Campoamor, Isabel Oyarzábal de Palencia, Margarita Gorriti, Matilde Huici San Martín, Carmen de Mesa, María Martos de Baeza, Rosario Lacy y María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Una protesta”, *El Sol*, 15 de junio de 1930, p. 5; Clara Campoamor, Isabel Oyarzábal de Palencia, Margarita Gorriti, Matilde Huici San Martín, Carmen de Mesa, María Martos de Baeza, Rosario Lacy y María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Una protesta”, *La Libertad*, 17 de junio de 1930, p. 3.

modo la paz, el progreso y el orden” al no respetar las opiniones y preferencias de todos.

María Luisa y sus compañeras defienden su asociación frente a lo que parecen ser un grupo de intrusas que con “intromisiones intolerables y reprobables en la libertad y en la conciencia de los ciudadanos [constituyen un grupo] que no alcanza a ver la disparidad irónica que existe entre su nombre y su obra”.

Lo que califican de intolerable y reprobable tiene que ver con una carta que desde finales de mayo circula por Madrid y que fue enviada por dicho Comité a personas particulares. En ella, el mencionado Comité anuncia que

ha acordado hacer campaña, por medio de la Prensa sana, de circulares y de gestión personal continua, entre sus miles de afiliados y ante el público en general, contra todas las marcas de industria y comercio que se anuncien en los periódicos (...) de izquierda, fomentadores de la perturbación y acogedores de cuantas mentiras deshonran a nuestra patria y la llevan a la anarquía.<sup>1054</sup>

Destapó el tema el diario *La Libertad*, que además reprodujo íntegramente la carta, advirtiendo a los lectores que no sólo se trata de “un paso más en la campaña organizada por los clericales contra los diarios que encarnan el sentimiento democrático de la época”<sup>1055</sup>, sino que este ataque y coacción hacia los periódicos de izquierda, cargado de violencia, odio y aversión, puede llevarse al Juzgado<sup>1056</sup>. No cabe duda de que desde la dimisión de Primo de Rivera y su relevo en el poder por el General Berenguer, la Iglesia y los partidos conservadores se sentían amenazados por la marea democrática y el republicanismo que estaba viviendo el país (Malerbe, Tuñón de Lara, García-Nieto y Mainer, 1993, pp. 93-100).

Otros diarios también se hicieron eco del asunto, que “ha alborotado el cotarro periodístico liberal”<sup>1057</sup>, protestando enérgicamente contra las amenazas y el boicot<sup>1058</sup> y tachando de “intolerable la coacción de ese Comité femenino (...). Todo el mundo

---

<sup>1054</sup> “Campaña jesuítica. Procedimientos ilícitos”, *La Libertad*, 29 de mayo de 1930, p. 1.

<sup>1055</sup> *Ibíd.*

<sup>1056</sup> “La Prensa”, *La Libertad*, 11 de junio de 1930, p. 1.

<sup>1057</sup> Fray Junípero [seud.]. “Mesa revuelta”, 1.

<sup>1058</sup> “Una coacción intolerable”, *ABC*, 10 de junio de 1930, p. 23.

conoce bien a esas locas que -a la menor excitación- abandonan las labores propias de su sexo para intervenir, con un aire gallardo de combate, en la gobernación del país”.<sup>1059</sup>

En medio de este ambiente de injusticia y de intolerancia se produce la protesta de la LFEPL, que no puede consentir que “en nombre de la paz y de la libertad, a que amamos y servimos”<sup>1060</sup> se las confunda con el Comité femenino, “porque a cada uno se le conoce por sus obras, [y] en nombre de la estricta verdad [quieren hacer] constar que ni los nombres que la integran [a la LFEPL] ni los fines que persigue, ni los actos que realiza tienen la más remota analogía con ese grupo”.<sup>1061</sup>

Por otra parte, María Luisa y el resto de las firmantes de la protesta, justifican y protegen su asociación, que ha sido “creada por mujeres que han dado fe de que la existencia de aquel organismo en verdaderos actos pro paz y libertad, [y además está] legalmente constituida”.<sup>1062</sup>

La Segunda República va a centrar su política y sus relaciones internacionales en el “anhelo pacifista”, teniendo en cuenta que “el eje fundamental de la nueva política internacional es una clara cooperación en el mantenimiento de la paz mundial” (Paz Torres, 2009, p. 237). En este sentido, la constitución de 1931 recogerá la filosofía pacifista a través del art. 6 o el art. 65<sup>1063</sup>. Sin duda, estos planteamientos fueron bien recibidos por las mujeres de la LFEPL, quienes también van a celebrar el reconocimiento de los derechos políticos femeninos que el nuevo régimen concede a las españolas a través de su adhesión a un acto de homenaje a Clara Campoamor que se quiere organizar juntamente con otras asociaciones femeninas por su

---

<sup>1059</sup> “Cataclismo. Las viudas de la Dictadura que andan por ahí”, *Heraldo de Madrid*, 10 de junio de 1930, p. 1.

<sup>1060</sup> Clara Campoamor et al., “Una protesta”, 5.

<sup>1061</sup> Clara Campoamor et al., “Una protesta”, 3.

<sup>1062</sup> Clara Campoamor et al., “Una protesta”, 5.

<sup>1063</sup> En opinión de Paz Torres (2009, p. 237), el art. 6 de la Constitución de 1931 recoge una filosofía pacifista: “España renuncia a la guerra como instrumento de política nacional”. La misma idea está expresada en el art. 65, que alude a la adhesión al Pacto de la Sociedad de Naciones y la defensa de sus principios.

actuación en el Congreso<sup>1064</sup>. María Luisa va a adherirse a este homenaje -aunque no representando a la LFEPL-, junto a otras mujeres muy conocidas de la capital, pertenecientes a distintos sectores políticos y sociales<sup>1065</sup>, además de ser algunas de ellas socias fundadoras de la Liga. Se trata de un homenaje a una de las diputadas republicanas del gobierno del primer bienio que Fagoaga y Saavedra (2006) bautizarían como “la sufragista española”. Su lucha y defensa en las Cortes Constituyentes por el derecho al sufragio para las mujeres -lo consideraba justo, necesario e inaplazable- fue todo un acontecimiento, además de un signo de evolución, aunque también hay que recordar que no estuvo exento de críticas y enfrentamientos. Especialmente dura fuera la rivalidad que mantuvo con su compañera de profesión, del LCF y también diputada, Victoria Kent -contraria a la concesión del voto femenino, al menos hasta que la mujer estuviese preparada para recibir ese derecho-. Sin embargo, más allá del enfrentamiento verbal entre las dos diputadas -dejaba en evidencia las contradicciones existentes del feminismo más progresista-, la propia Campoamor sintió “una verdadera fobia” hacia su persona por parte de toda la Cámara -incluyendo a los compañeros de su propio partido-, provocando gran tensión y exaltación entre los asistentes a los debates y posterior votación del art. 34 del Proyecto de Constitución sobre la igualdad de derechos electorales para ambos sexos mayores de 23 años (Fagoaga y Saavedra, 2006, pp. 157-178). Superada la votación por estrecho margen, el 1 de octubre, las mujeres españolas adquirirán el derecho a votar<sup>1066</sup>, acontecimiento importantísimo por lo que

---

<sup>1064</sup> “El voto femenino. Homenaje a Clara Campoamor”, *La Libertad*, 8 de octubre de 1931, p. 4.

<sup>1065</sup> En la nota que se publica en la prensa anunciando la próxima organización del homenaje a Clara Campoamor se mencionan explícitamente a estas mujeres, indicando además a quién representarán en el acto: Matilde Huici, por LCF; Isabel de Palencia, por Consejo Supremo Feminista; Carmen de Burgos, por Cruzada de Mujeres Españolas; Benita Asas Manterola, por la Asociación Nacional de Mujeres Españolas; María de Maeztu, por la Federación Internacional de Mujeres Universitarias; Pilar Velasco, por la Asociación Universitaria Femenina; Rosario Lacy, por la Liga por la Paz y la Libertad; María Luisa Navarro, por Agrupación Femenina Republicana (sección de Madrid); Victorina Durán, por Agrupación Femenina Republicana (sección provincias); Julia Peguero, por Mundo Femenino; Elisa Soriano, por Asociación de Mujeres Médicas; Matilde Muñoz, periodista; Concha Peña, abogada (“El voto femenino”, 4).

<sup>1066</sup> El 1 de diciembre se producirá la votación definitiva después de alguna enmienda interpuesta para parte de quienes seguían sin estar de acuerdo con el derecho femenino al sufragio. Nuevamente, y

suponía de reconocimiento a la igualdad de géneros, esencial en un sistema democrático.

Sin embargo, en los días siguientes la prensa recoge en sus editoriales distintas reacciones y posibles repercusiones a la aprobación de la concesión del voto, poniendo en cuestionamiento el triunfo de este derecho para las españolas, queriéndolo limitar a las elecciones municipales (Fagoaga y Saavedra, 2006, p. 200-205). Este cuestionamiento creemos que fue la causa de que no sólo las mujeres de la LFEPL sino también aquellas vinculadas a otras asociaciones, se uniesen e hiciesen frente común en torno a Clara Campoamor para demostrarle, por una parte, su agradecimiento por un trabajo tan eficaz en torno a derechos fundamentales para la mujer como la concesión del voto sin limitaciones; pero, por otra, para “para oponerse a cualquier intento que retardase el ejercicio del voto, ya derecho constitucional intangible”.<sup>1067</sup>

El homenaje a Clara Campoamor tuvo lugar el 14 de noviembre en el Hotel Palace, aunque va a quedar diluido en “un acto popular de gratitud a la República por haber concedido en sus Cortes Constituyentes el voto integral y demás derechos a la mujer en igualdad de condiciones que el hombre”<sup>1068</sup>. La organización corrió a cargo de la ANME -una de las asociaciones que inicialmente se habían adherido al homenaje a la diputada republicana y de la que ésta era socia- y en él tomaron la palabra entre otros, Clara Campoamor, así como el ministro de Justicia Fernando de los Ríos<sup>1069</sup>. La información publicada en la prensa no recoge ni aclara si hubo más intervenciones o

---

también por escaso margen, la votación salió favorable: “España se convertía en la primera nación latina que otorgaba iguales derechos electorales al hombre y a la mujer [aunque] (...) la gran incógnita: ¿hacia dónde se encaminaría el voto de la mujer?”. (Fagoaga y Saavedra, 2006, p. 250).

<sup>1067</sup> “El voto femenino”, 4.

<sup>1068</sup> “Para celebrar el voto”, *La Libertad*, 13 de noviembre de 1931, p. 4.

<sup>1069</sup> “Un acto de adhesión a la República. La Asociación de Mujeres Españolas”, *La Libertad*, 15 de noviembre de 1931, 6. Fagoaga y Saavedra (2006) señalan que en este homenaje “la Asociación [Nacional de Mujeres Españolas] hizo entrega a la asociada Clara Campoamor de una placa de plata en la que estaban grabadas las siguientes fechas: 1º de septiembre, primera vez que Campoamor habló en el pleno del Congreso de los Diputados; con la fecha del 14 del mismo mes, fue la primera delegada española que tomó parte en la Asamblea de la Sociedad de Naciones en Ginebra y con la fecha de 1º de octubre, en que se concedieron los derechos electorales a las mujeres españolas” (p. 230).

algunos nombres de asistentes por lo que no sabemos el peso -si lo tuvo- de la LFEPL en el desarrollo de un acto que quería reivindicar a quien era una de sus fundadoras más destacadas en ese momento.

Después de este homenaje, y por algún motivo que desconocemos, el rastro de la LFEPL se pierde durante meses en la prensa, lo que nos lleva a suponer que interrumpió sus actividades. Tenemos que situarnos a finales de noviembre de 1932, un año después del homenaje a Campoamor y coincidiendo en el tiempo con el sexto aniversario del LCF, para encontrarnos nuevamente con ella. Precisamente en la sede de este Club -parece que de ahora en adelante compartirán su domicilio en San Marcos núm. 44- se reunió la Liga para lo que podemos calificar de relanzamiento de su actuación ante la sociedad “acordando comenzar su labor -exclusivamente cultural y sin actuación política alguna-”<sup>1070</sup>. Se mantiene el comité directivo inicial, la cuota anual de dos pesetas, así como las doce secciones ya propuestas, y se avanza que esta asociación “inaugurará sus trabajos con un gran acto público de propaganda, que se anunciará en estas columnas”. Y, seguramente para evitar tanto los problemas como las posibles confusiones habidas en el pasado, advierten que “no podrá verificarse acto alguno en nombre de esta Sociedad que no haya sido acordado por ella”<sup>1071</sup>. Esta comparecencia va a suponer la última referencia localizada de la LFEPL: perdemos nuevamente su rastro, pero esta vez de forma definitiva.

¿Llegó a organizar el comité directivo ese acto de propaganda para promocionar a la LFEPL? ¿Consiguió activar o reactivar -si es que alguna vez estuvieron activas- las distintas secciones? ¿Qué tipo de actividades promovieron? ¿Captaron más socias?... Demasiados interrogantes a los que no estamos en condiciones de dar respuesta. Podemos aventurar algunas posibles causas de su inactividad, o incluso justificar su desaparición dado que no ha sido posible localizar ninguna información más ni en la prensa de la época ni en ninguna otra fuente:

1. Los distintos llamamientos efectuados para captar socias nos hacen suponer que tuvieron poco apoyo. Y esto se puede traducir en escasos ingresos para hacer frente a la organización de actividades. Como hemos mencionado, la cuota anual

---

<sup>1070</sup> “Vida cultural. Liga Femenina por la Paz y la Libertad”, *Heraldo de Madrid*, 26 de noviembre de 1932, p. 2; “Por la paz y la libertad”, *El Sol*, 27 de noviembre de 1932, p. 10.

<sup>1071</sup> “Por la Paz y la Libertad”, *Luz*, 26 de noviembre de 1932, p. 7.

era de dos pesetas -desconocemos si se aportaba una cuota de ingreso- frente a, por ejemplo, las cinco pesetas fijadas por la Asociación Femenina de Educación Cívica<sup>1072</sup> para afiliarse más dos pesetas mensuales (Aguilera Sastre, 2008, p. 95) o, también, las veinticinco pesetas de cuota de entrada fijadas por el LCF más cinco mensuales<sup>1073</sup>.

2. La proliferación de asociaciones femeninas durante la Segunda República, fruto de la libertad y del enfrentamiento ideológico. Éstas se unieron a las ya existentes en los años anteriores, para compartir posiciones, ilusiones y reivindicaciones sociales, laborales y también políticas -el sufragio-. Esto va a favorecer la conexión de muchas mujeres de clase media que se adscriben a unas y otras -incluso compaginan varias asociaciones puesto que el intercambio de mujeres y la conexión entre distintas entidades fue continuo- buscando una formación cultural y política que les permita abordar de forma eficaz los problemas de la sociedad que les tocó vivir. Además de asociaciones como La Cívica, la JUF, la ANME o el LCF, o asociadas de la LFEPL como Isabel de Palencia o Matilde Huici se van a integrar en el Comité Nacional de Mujeres contra la Guerra y el Fascismo -desde 1934, pasará a llamarse Mujeres Antifascistas Españolas- que en 1933 se creó por invitación del Comité Internacional del mismo nombre (Aguilera Sastre, 2004, p. 19).

3. La gran cantidad de actos que en la década de los años treinta del siglo pasado se organizaron a favor de la paz y en contra de la guerra y el fascismo -ante lo que parecía ser un nuevo conflicto en el panorama político internacional- y el papel desempeñado por otras asociaciones femeninas, como por ejemplo La Cívica, programando algunos de estos actos.

4. Las responsabilidades y compromisos profesionales de muchas de las que formaban parte del comité directivo de la LFEPL se vieron incrementadas con el

---

<sup>1072</sup> Algunas mujeres de la LFEPL, como Benita Asas Manterola e Isabel Oyarzábal, formaron parte de las aproximadamente mil quinientas socias que llegó a tener La Cívica -nombre utilizado por sus socias-. Esta circunstancia le garantizó la disponibilidad de recursos suficientes para sufragar las actividades que programaba. En opinión de Marina y Rodríguez de Castro (2009), muchas de las asociadas -mujeres de clase media en su mayoría- “oyeron hablar por primera vez de colectivismo, pacifismo, internacionalismo, abolicionismo, de problemas sociales, sobre formas de gobierno...” (p. 154) a través de cursillos y conferencias.

<sup>1073</sup> Julio Romano, “Lyceum. El primer Club femenino”, *La Esfera*, núm. 672 (1926): 11.

periodo republicano. Comenzando por Matilde Huici, que fue nombrada consejera del Consejo Superior de Protección de Menores -antiguo Consejo Superior de Protección de la Infancia- e inspectora de los Tribunales Tutelares de Menores de nuestro país (García-Sanz, 2010) (ver nota 1030). Pero también, como nos recuerda Fagoaga (2002, p. 152), “[Isabel] Oyarzábal es solicitada para el Ministerio de Trabajo; Clara Campoamor (...) [se dedica] a la vida parlamentaria; María Luisa Navarro, a los cambios educativos que la República quería implantar”. Hay que añadir, además, que algunos de esas responsabilidades y compromisos llegaron a ser incluso a nivel internacional para Isabel Oyarzábal de Palencia (Eiroa San Francisco, 2014; Paz Torres, 2009) y Clara Campoamor (Fagoaga y Saavedra, 2006) (ver nota 1019).

No podemos terminar este apartado sin hacer referencia a que el compromiso de María Luisa con el pacifismo mundial no se va a producir sólo a través de la LFEPL. Como educadora, defensora y propagadora de las ideas de la Escuela Nueva -aspecto al que nos referiremos en otro apartado-, respaldaba la transformación de la sociedad a través del fomento de una educación al servicio de los ideales de paz, justicia, libertad, ciudadanía y democracia que postulaba este movimiento educativo renovador, que en opinión de Cid Fernández (1992, pp. 271-272),

Constituyó el movimiento más sólido de educación para la paz, no sólo por su carácter internacionalista desde el primer momento en que agrupó las experiencias de escuelas nuevas y contó con el apoyo de los más importantes pedagogos del momento, sino también por la amplitud del modelo pretendido de educación para la paz, que va desde el enfoque de los grandes problemas sociales o la transformación concreta del medio escolar.

Los pedagogos de la Escuela Nueva van a afirmar e intentar consolidar sus deseos de paz a través de la educación puesto que la consideran

el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Con la misma convicción con que se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor (Palacios, 1984, p. 27).

Este sentimiento se va a producir sobre todo después de la Primera Guerra Mundial, momento de gran transformación social, política, económica y educativa, que se corresponde además con el periodo de difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la Escuela Nueva (Luzuriaga, 1977); ideas que sirvieron para que muchos países introdujeran en sus sistemas educativos algunas reformas



basadas en los nuevos planteamientos pedagógicos. De este modo, la educación y sus instituciones van a desempeñar un papel estelar en la sociedad, que puede y debe mejorar a través de aquélla y “preparar para la vida” -uno de los objetivos de la Escuela Nueva- ya no va a consistir solamente en preparar a la infancia para el mundo de los adultos, sino que va a suponer “‘preparar al futuro ciudadano en la comunidad’ (...) prepararle para una ciudadanía global, para ser parte de la Humanidad” (Del Pozo Andrés, 2003, p. 55).<sup>1074</sup>

La paz, la construcción de la ciudadanía y la democracia son aspectos relacionados con la escuela y la educación que el movimiento renovador va a tratar de potenciar todavía más a partir de los años treinta, periodo en el que, como nos recuerda Del Pozo Andrés (2003, p. 55),

la Escuela Nueva amplió su ideal de educación democrática para incluir el objetivo de educación para la paz y la comprensión internacional. La paz y la democracia se veían como mutuamente interdependientes y las intenciones del movimiento eran convertir la escuela en el medio ideal para promover el pacifismo y evitar cualquier otro conflicto armado. Los acontecimientos históricos se encargarían muy pronto de despertarles de su sueño.

Una de las publicaciones que se va a encargar de reflejar y difundir la Escuela Nueva en nuestro país es la *R de P*, un proyecto impulsado y desarrollado por el matrimonio Luzuriaga-Navarro al que nos referiremos en el siguiente apartado. Simplemente avanzamos en este momento que se trata de una de las publicaciones pedagógicas más interesantes y representativas del movimiento de renovación pedagógica española del primer tercio del siglo XX cuya fama llegó a ser mundial, sobre todo desde 1927 en que fue designada órgano oficial de la Liga Internacional de Educación Nueva en España y Lorenzo Luzuriaga miembro de su Comité ejecutivo.<sup>1075</sup>

---

<sup>1074</sup> Este objetivo conecta con los argumentos expuestos en el tercer Congreso Internacional de la WILPF -como ya hemos mencionado, se celebró en Viena en 1921- por su presidenta Jane Addams, quien desde su posición de defensora de la paz y la amistad entre los pueblos lanzaba a las mujeres asistentes y al resto del mundo la necesidad de “crear un nuevo orden de cosas en el mundo; es preciso [afirmaba] encontrar los medios de proteger la vida humana y de educar una nueva generación para ello” (Cuesta Bustillo, 2016, p. 240).

<sup>1075</sup> “La Revista de Pedagogía y la Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 63 (1927): 159. Este reconocimiento va a motivar la creación de una Sección Española de la Liga Internacional de Educación Nueva a principios de 1930, de la que María Luisa va a ser uno de sus

En su afán divulgador, esta revista cede sus páginas para dar a conocer los esfuerzos democratizadores de algunos países en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial -basados en los ideales de paz, fraternidad y de concordia internacional- e intentar contrarrestar el avance de la educación fascista<sup>1076</sup>, además de publicitar y reivindicar el papel de un organismo internacional creado como consecuencia de la Primera Guerra Mundial “para la eliminación de futuros conflictos internacionales, [y] también para (...) [buscar] la solución de los problemas que afectan al mundo”<sup>1077</sup>. Se trata de la Sociedad de Naciones (ver nota 1009), de la que España forma parte, y desde la *R de P* están convencidos de la prioridad de dar a conocer y difundir esta institución entre la ciudadanía sirviéndose de la escuela -algo que, por otra parte, también recomendaba la Escuela Nueva<sup>1078</sup>-, que a juicio de esta publicación periódica “es uno de los medios más eficaces para ello”, de modo que “en todas las escuelas o institutos y universidades, debiera consagrarse un periodo de

---

miembros activos además de ejercer de secretaria (“Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm.100 (1930): 191).

<sup>1076</sup> Según recoge Cid Fernández (1992), este tipo de educación se basaba “en los postulados de racismo y ultranacionalismo, en el fomento de actitudes hostiles y agresivas, y en el fomento del odio por otros pueblos y culturas diferentes” (p. 268). A medida que nos adentramos en la década de los años treinta del siglo pasado, este tipo de educación era cada día más real, extendiéndose, sobre todo, por países como Japón, Alemania e Italia, por más que los educadores de otros muchos países siguiesen abogando por la paz y la cooperación internacional. La *R de P*, siempre al servicio del colectivo docente, se pronunció en 1935 sobre este peligro que se cernía sobre la educación, defendiendo “la necesidad de acuerdos internacionales encaminados a educar para la paz y la justicia a la juventud de todos los pueblos, no permitiendo la existencia de tipos de educación nacionalistas y agresivos” (“Guerra y Paz”, *Revista de Pedagogía*, en Cid Fernández, 1992, p. 269).

<sup>1077</sup> “La educación pública y la Liga de Naciones”, *Revista de Pedagogía*, núm. 33 (1924): 344.

<sup>1078</sup> Cid Fernández (1992, pp. 278-279) recoge algunas de las acciones recomendadas por la Escuela Nueva en un plano estrictamente académico, tales como: enseñar la Constitución y los principios y fines de la Sociedad de Naciones; institucionalización del día de la paz; todo tipo de actividades tendentes a fomentar la convivencia e intercambio cultural -juegos, sesiones musicales, representaciones teatrales, intercambio de trabajos escolares o postales, exposiciones de materiales referentes a otros países...-; excursiones o visitas a centros de interés por la paz; estudiar crítica y objetivamente noticias internacionales a través de los medios de comunicación...

tiempo determinado al estudio de los fines y organización de esa entidad internacional”.<sup>1079</sup>

Se va a hacer eco, por tanto, de algunas actuaciones de los Estados adheridos para difundir los principios de la Sociedad de Naciones por medio de las escuelas a pesar de que, a juicio de Cid Fernández (1992, p. 266), “apenas se preocupó por otros modelos de intervención educativa que no fuese la difusión de los principios de la propia Sociedad. [Y] fruto de la despreocupación es el hecho de que no contase con Oficina Internacional de Educación”.

Ejemplos de estas actuaciones son un proyecto relativo a la reforma de la enseñanza presentado por la delegación argentina para contribuir a la formación de una conciencia humana que favorezca ante todo la comunicación, la paz y el bienestar<sup>1080</sup>; las actuaciones de los gobiernos danés<sup>1081</sup> e inglés<sup>1082</sup>; o también las facilidades dadas por los gobiernos francés, alemán, holandés y español a maestros de distintos niveles educativos para acudir al curso anual titulado “Cómo dar a conocer la Sociedad de Naciones y desarrollar el espíritu de cooperación internacional”, organizado por la Oficina Internacional de Educación<sup>1083</sup> desde el verano de 1928 para

---

<sup>1079</sup> “La educación pública y la Liga de Naciones”, 344.

<sup>1080</sup> “La reforma de la enseñanza y la Sociedad de Naciones”, *Revista de Pedagogía*, núm. 35 (1924): 428-429.

<sup>1081</sup> “La jornada de la Sociedad de las Naciones en las escuelas”, *Revista de Pedagogía*, núm. 47 (1925): 513-514. En 1923 la IV Asamblea de la Sociedad de Naciones adoptó una resolución invitando a los Gobiernos a tomar medidas con el fin de difundir entre niños y jóvenes el conocimiento, la existencia y los fines de dicho organismo internacional. Para cumplir con ella, el gobierno danés decidió celebrar en 1925 en todas las escuelas del país una jornada anual con distintas actividades organizada por el Ministerio de Instrucción Pública.

<sup>1082</sup> “La Sociedad de Naciones y la Escuela”, *Revista de Pedagogía*, núm. 91 (1929): 329. A través de su Ministerio de Instrucción Pública, el gobierno inglés editó en 1927 un manual con disposiciones y sugerencias para los maestros sobre los fines y organizaciones de la Sociedad de Naciones.

<sup>1083</sup> Con sede en Ginebra, fue creada en 1925 por E. Claparède y P. Bovet -su primer director-, apoyados por el movimiento pedagógico nucleado en torno al Instituto Jean Jacques Rousseau con la finalidad de contribuir a la institucionalización y al internacionalismo de la Escuela Nueva a través de distintas iniciativas destinadas a la formación de los maestros. Su reconocimiento oficial se produjo en 1929, convirtiéndose en la primera organización educativa intergubernamental (Del Pozo Andrés, 2003,

proporcionar a los educadores una preparación metodológica adecuada para que colaboren activamente en la obra mundial de la paz.<sup>1084</sup>

Desconocemos si detrás de la redacción de alguna de estas noticias estaba María Luisa, puesto que no llevan firma, aunque daría su visto bueno por formar parte del Consejo de Redacción, pero si es de su autoría la reseña que publica en la Revista meses después de la celebración en Madrid del Congreso Internacional de Asociaciones pro-Sociedad de Naciones, del que informa brevemente<sup>1085</sup> y que, como hemos mencionado, dio origen a la LFEPL.

La reseña versa sobre un manual para maestros preparado por una comisión de pedagogos, franceses e ingleses, sobre todo, titulado “¿Qué es la Sociedad de Naciones?”, editado por el Servicio de Publicaciones de este organismo, donde se encuentra recogido y minuciosamente expuesto, según su opinión, todo lo que se refiere a la Sociedad de Naciones hasta en sus más pequeños detalles. Considera, además, que este manual cumple

con las instrucciones de la Asamblea, comunicadas a los gobiernos de las naciones asociadas, [y] tiene por objeto dar a conocer al personal docente del mundo la finalidad y la obra de la Sociedad de Naciones para que puedan ser incluidas en todos los libros escolares en la forma que se crea pertinente y conducir, por medio de enseñanzas adecuadas, a las generaciones futuras al sentimiento de la paz universal.<sup>1086</sup>

Anima María Luisa a los maestros a utilizar este recurso no sólo para explicar y comentar tanto la obra como los fines de la Sociedad, sino también para “infiltrar en las almas infantiles el sentimiento de humana concordia, más importante que los intereses materiales de un momento y lugar, los cuales deben ser salvados por el espíritu de humana cooperación”.<sup>1087</sup>

---

pp. 59 y 64-65). El español Pedro Roselló -colaborador de la R de P- fue una pieza clave en este organismo educativo, tanto en su creación como en su mantenimiento (Cid Fernández, 1992).

<sup>1084</sup> “Un cursillo sobre la Sociedad de Naciones”, *Revista de Pedagogía*, núm. 100 (1930): 176-177.

<sup>1085</sup> “La Sociedad de Naciones y la Escuela”, 328.

<sup>1086</sup> María Luisa Navarro, reseña de *¿Qué es la Sociedad de Naciones?*, *Revista de Pedagogía*, núm. 96 (1929): 572.

<sup>1087</sup> *Ibid.*

Termina su crónica apostando por la gran utilidad de este manual, cuya lectura y utilización recomienda, ampliándola finalmente a “todos los que se interesen por esta nueva visión de la estructura de los pueblos que rechacen las crueldades de las guerras como medio de sancionar querellas, y deseen la transformación de aquéllos, construyendo compromisos que procuren hacer reinar la justicia en las relaciones internacionales”.<sup>1088</sup>

#### 4.2. Colaboraciones en periódicos, revistas y otras publicaciones

Aunque excede esta investigación realizar un estudio sobre la prensa en España<sup>1089</sup>, si nos gustaría dedicar unas líneas a este tema para ilustrar la mayor o menor relevancia de las colaboraciones<sup>1090</sup> de María Luisa Navarro en un medio de comunicación social como la prensa, que en nuestro país no se desarrolla hasta el siglo XVIII. En este momento aparece una prensa divulgativa, alentada por el pensamiento ilustrado y enciclopedista -la prensa favorecerá la penetración de las ideas ilustradas-, que convive con la prensa tradicional informativa -gacetas, avisos...-, cuya aparición va a ser regular y seriada, además de abarcar un gran número de temas: moral, religión, ciencia, arte... El interés de periódicos y revistas por los temas educativos se incrementará desde este momento, respaldando así a aquellos que pensaban que la educación era fundamental en los procesos de transformación y modernización de las sociedades. A partir de esta fecha y hasta la actualidad, la

---

<sup>1088</sup> *Ibid.*, 572-573.

<sup>1089</sup> Sobre este tema remitimos a los estudios de Sáiz y Seoane (1990-1998).

<sup>1090</sup> En las líneas que siguen vamos a utilizar este término para referirnos a los artículos y reseñas publicados por María Luisa en diversos medios, teniendo en cuenta que no la consideramos periodista puesto que ni su dedicación prioritaria es el periodismo ni vive de él -desconocemos si estas colaboraciones eran remuneradas aunque en caso afirmativo resultasen ser un ingreso económico extra-, como sucedía en el caso de algunas coetáneas como Carmen de Burgos -alias Colombine-, Isabel Oyarzábal -alias Beatriz Galindo-, Marga Donato -seudónimo de Carmen Eva Nelken-, M<sup>a</sup> Luz Morales... Creemos que María Luisa utilizó la prensa como plataforma para difundir sus reivindicaciones de los elementos de la sociedad que ella creía más débiles -la mujer y la infancia-, buscando realizar una labor formativa más eficaz en el ámbito cultural y educativo. Parece que, durante el primer tercio del siglo XX, la prensa española está muy intelectualizada y es utilizada por un número significativo de intelectuales no sólo como medio para darse a conocer sino también para llegar a un público amplio y no simplemente a los que leen sus obras (Sáiz y Seoane, 1998, pp. 61-64).

prensa de temas generales ha reservado un espacio a la información y análisis de la educación y sus problemas para dar información, crear opinión y, en muchas ocasiones, proporcionar formación.

Sin embargo, debido a intereses económicos, sociales y/o políticos, este medio se ha visto sometido a una especialización temática para satisfacer los intereses diversos de los lectores; especialización que ha desembocado con el paso del tiempo en la creación -entre otras- de la *prensa pedagógica*<sup>1091</sup>, bautizada así por su inclinación hacia los asuntos educativos, y que Hernández Díaz (2013) define como aquella cuya “secuencia temporal mantiene un criterio de atención y estudio expresamente interesado en asuntos que afectan a los procesos de la educación, dentro de la institución escolar o en otras diferentes, pero también educativas y formativas” (p. 16).<sup>1092</sup>

Este género se desarrolla y consolida en España a partir de la tercera década del siglo XIX<sup>1093</sup>, “coincidiendo con los inicios del proceso de construcción del sistema nacional de educación” (Hernández Díaz, 2013, p. 17), gracias a que la prensa pedagógica va a ser utilizada como instrumento para impulsar las políticas legislativas liberales de reforma escolar que favorecieron la instrucción pública de los ciudadanos de este país además de la configuración de la profesión de maestro de primera enseñanza.<sup>1094</sup>

La llegada del siglo XX traerá consigo un crecimiento en el número y en la variedad de publicaciones sobre educación -progresión que se mantendrá según Checa Godoy

---

<sup>1091</sup>A pesar del tiempo transcurrido desde su publicación, para el estudio de esta temática sigue siendo imprescindible consultar Checa Godoy (2002).

<sup>1092</sup> En este trabajo se expone una muestra representativa y actualizada de los estudios realizados por distintos investigadores e investigadoras sobre la prensa pedagógica profesional en nuestro país.

<sup>1093</sup> Checa Godoy (2002, pp. 13-41) nos dice que antes de ese periodo la educación se presenta en la prensa como un tema secundario, aunque en el trienio liberal comienza a aflorar cierta inquietud. Habrá que esperar a la muerte de Fernando VII para que se produzca con la estabilización del sistema liberal el ambiente necesario para la creación de esta prensa.

<sup>1094</sup> Para conocer de modo cronológico y temático la evolución de la prensa pedagógica, además de tener conocimiento de las distintas etapas por las que transcurrió desde 1803 hasta 1940, véanse los estudios de Checa Godoy, 2002, pp. 13-41; Esteban y López Martín, 1992, pp. 217-256.

(2002, p. 29) hasta la Guerra Civil si exceptuamos el periodo de la Dictadura de Primo de Rivera<sup>1095</sup>-, respondiendo al ambiente reivindicativo emanado de los Congresos Pedagógicos ya celebrados y de los que van a celebrarse en el primer decenio; reivindicaciones que en ese momento giran en torno a los problemas pedagógicos del momento y a aspectos profesionales, aunque se mantendrán a lo largo de todo el primer tercio del siglo. Durante este mismo periodo nos encontramos también con un tipo de prensa pedagógica cuyo origen hay que situar en el último cuarto del siglo XIX, pero será ahora cuando adquiera mayor protagonismo. Se trata de las revistas científicas” (Hernández Díaz, 2013, p. 23): aquellas que van a incorporar las innovaciones pedagógicas y de carácter científico que contribuirán -dentro de su ámbito- a la modernización de la España contemporánea hasta la guerra civil. Son abundantes los ejemplos que podríamos citar, aunque aquí sólo queremos destacar dos en las que colaboró de manera asidua María Luisa: el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936) -en adelante BILE-, principal órgano de difusión institucionista que incluye además entre sus contenidos temas científicos y sobre todo los avances y ensayos pedagógicos-; y también la *R de P* (1922-1936) heredera de la anterior con muchas de sus características aunque con un radio de acción y un objetivo más amplio-.

Es interesante además tener en cuenta que a medida que avanza la centuria

La prensa más solvente y renovadora aumenta su interés por la enseñanza. *El Sol*, diario madrileño que aparece en 1917, es un buen ejemplo, pues va a contar desde sus inicios con una sección semanal de enseñanza que redactará el pedagogo manchego Lorenzo Luzuriaga bajo el título de “Pedagogía e Instrucción Pública”, sección que mantiene casi un lustro (Checa Godoy, 2002, p. 28).

Como tendremos ocasión de comprobar, María Luisa participó en esta página semanal del diario madrileño, aunque con una presencia desigual. Una vez desaparecida esta página y trascurrido algo más de un lustro, regresará con su firma a *El Sol*, al que envía sus crónicas desde Europa mientras disfrutaba de la pensión concedida por la JAE.

---

<sup>1095</sup> Hay que tener en cuenta además que “los periodos que ostentan ideología liberal suelen ser ricos en la producción de títulos; los conservadores, por el contrario, la limitan” (Esteban y López Martín, 1992, p. 233).

Esta colaboración en la página de Pedagogía e Instrucción Pública del prestigioso diario madrileño María Luisa la compagina con otra publicación que Checa Godoy sitúa “entre las publicaciones más renovadoras” -dentro de lo que califica como prensa pedagógica liberal-. Nos referimos al *Boletín Escolar*, “una publicación trisemanal, que va a mantenerse entre 1917 y 1922. A sus páginas va a asomarse, pese a su relativa corta vida, toda una nueva generación de pedagogos españoles” (Checa Godoy, 2002, p. 65). Una vez que desaparece esta publicación, la mayoría de estos colaboradores lo serán de la *R de P*, considerada como

La publicación de más categoría pedagógica, más incluso que el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, dada su mayor amplitud en contenido (...), unida ideológicamente a la Liga de la Educación Nueva, situada doctrinalmente entre el Museo Pedagógico y la Institución, y con un plantel insuperable de redactores y colaboradores españoles y extranjeros. (...) [se trata en definitiva de] un proyecto colosal para renovar pedagógicamente a todo el país: desde la cátedra de la Universidad hasta el último maestro de la última escuela de Las Hurdes (Lozano Seijas, 1978, p. 199).

Formando parte de ese plantel de redactores y colaboradores, nos encontramos de nuevo a María Luisa, para quien la *R de P* tuvo además de un componente profesional importante otro no menos significativo a nivel afectivo, emocional e incluso doméstico en sus primeros años.

Pero no toda la proyección de María Luisa antes de la Segunda República se ciñe a su colaboración en la prensa de carácter pedagógico. Es por ello que no podemos perder de vista *Vida Marítima* -la primera publicación en la que difunde su pensamiento educativo-, además de una revista literaria y cultural como *La Gaceta Literaria* -guía y órgano expresivo del vanguardismo español- o el diario *Informaciones* -un periódico de derechas que apoyó a la Dictadura de Primo de Rivera y que iba a acoger, en principio, con simpatía a la República-, donde publica artículos con contenido educativo, pero también relacionados con la mujer -tema este último al que dedicará más tiempo una vez proclamada la República-, incluidos en la página semanal “De, por, para las mujeres y los niños”.

Una última consideración para finalizar esta exposición nos lleva a subrayar el estilo claro y reflexivo de las distintas colaboraciones de María Luisa en todas estas publicaciones, además de mostrar capacidad de síntesis y buenos conocimientos gramaticales a la hora de expresarse. Su lectura nos sitúa ante una ocasión única de leerla en primera persona, algo en lo que no se prodigaba en exceso. Estas colaboraciones y su análisis sirven no sólo de instrumento de apoyo a esta



investigación, sino también -y fundamentalmente- de información y de comprensión acerca de cuáles eran sus inquietudes intelectuales y educativas; inquietudes que se verán trasladadas a la realidad en la década de los años treinta, especialmente a partir de la proclamación de la Segunda República, periodo que, como sabemos, fue el momento de la materialización de los sueños de un grupo de intelectuales del que ella formaba parte: hombres y mujeres que intentaron contribuir a construir una nueva España con su empeño de poner en práctica sus ideas de renovación a través de la educación.

#### **4.2.1. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE, 1913)**

Más conocido por su acrónimo, fue la primera de las muchas creaciones que la ILE va a promover desde su fundación en 1876 hasta su desaparición en 1939 para ayudar a estimular en nuestro país un proceso de renovación científica, educativa, cultural y social, tomando como modelos otros países más avanzados.

Varios autores y autoras reconocen la importancia del Boletín para el estudio no sólo de la ILE -de la que día a día vamos enriqueciendo nuestro conocimiento gracias a las aportaciones de numerosas investigaciones- sino también para el análisis de la evolución histórico-educativa española de finales del siglo XIX y el primer tercio del XX<sup>1096</sup> -periodo que comprende su primera época de publicación-, dado que entre los temas que esta publicación recoge predominan los de tipo pedagógico.

El nacimiento del BILE responde al cumplimiento del art. 16 de los Estatutos fundacionales de la Institución -aprobados interinamente por la Junta General del 31 de mayo y autorizados por R.O. 16 de agosto de 1876-, donde se recoge que “la Institución establecerá, según lo permitan las circunstancias y los medios de que pueda disponer: (...) 5º. Un Boletín, para publicar sus documentos oficiales y trabajos científicos”<sup>1097</sup>. Sin embargo, sus antecedentes hay que buscarlos en “las publicaciones de contenido científico y literario aparecidas poco antes, y después de

---

<sup>1096</sup> A falta de un estudio hemerográfico más completo, que concluya la historia de la ILE, son fuentes básicas para aproximarse al BILE los trabajos de Esteban Mateo (1978); Herrero (1999, pp. 119-31); Jiménez-Landi (1996a, pp. 132-37); Jiménez-Landi (1996b, pp. 517-22); Martínez Medrano (1999, pp. 71-78); Ontañón (2003, pp. 19-26).

<sup>1097</sup> “A los cincuenta años. 1887-1926”, *BILE*, núm. 801 (1926): 354.

la Revolución de 1868 (...) principalmente, en Madrid, Sevilla y Granada [algunas de ellas] inspiradas por los intelectuales krausistas” (Jiménez-Landi, 1996b, p. 517).

El primer número de esta revista pedagógica se publicó el 7 de marzo de 1877 y desde esa fecha hasta 1936 se publicó ininterrumpidamente, aunque con pequeños cambios que afectaron a la dirección -inicialmente, estuvo dirigida por Francisco Giner de los Ríos<sup>1098</sup>-, a su periodicidad -irregular el primer año, quincenal el segundo y mensual desde 1893-, al número de páginas -desde cuatro el primer año hasta superar la treintena en 1893-, a la calidad del papel, a las imprentas donde se edita, a su precio, o a su estructura (Herrero, 1999, pp. 121-122; Ontañón, 2003, pp. 20-21 y 23-24; Martínez Medrano, 1999, pp. 74-75).

Nos encontramos ante una publicación novedosa en ese momento en España debido a su formato a dos columnas, estructura y contenido, que además fue concebida como “órgano oficial de la *Institución* y Revista consagrada tanto a la difusión de la cultura general, cuanto muy especialmente, al estudio de las cuestiones pedagógicas”<sup>1099</sup>. De este modo, el Boletín se constituye en el portavoz de la vida de la Institución y en la plataforma desde donde se publican artículos firmados por una importante nómina de personalidades de la cultura del país y del extranjero. A lo largo de los sesenta años de la primera etapa del BILE, fueron 650 autores los que firmaron cerca de 500 trabajos publicados, de los cuales 300 son de autores extranjeros -entre los más productivos, el belga Alexis Sluys, los portugueses Alice Pestana, Bernardino Machado o A. Coelho; John Dewey o G. Stanley destacan por haber publicado más de una decena de artículos-, respondiendo “al doble fin de abrir España al extranjero, especialmente a Europa, y de implicarse en una reforma educativa profunda basada en una investigación rigurosa de las teorías pedagógicas modernas y sus aplicaciones en las diversas escuelas y países” (Herrero, 1999, p. 125).

Entre los autores españoles que más artículos publicaron destaca por encima de todos Francisco Giner de los Ríos. Junto a él, con un número elevado de

---

<sup>1098</sup> A lo largo de sus casi sesenta años de publicación, fueron varios sus directores: Francisco Giner de los Ríos (1877-1881 y 1890-1904); Joaquín Costa (de 1881 a 1884); José de Caso (1884 a 1889); Ricardo Rubio (1904-1910 y 1917-1934); Adolfo Posada (1910-1917); José Ontañón (1934-1936) (Ontañón, 2005, p. 20).

<sup>1099</sup> *En el Cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tip. Archivos, 1926, pp. 19-20. Se trata de un folleto conmemorativo, con una tirada especial de 200 ejemplares.

colaboraciones, aparecen entre otros Domingo Barnés, Manuel Bartolomé Cossío, Ricardo Rubio, Adolfo Posada, Rafael Altamira, Lorenzo Luzuriaga... -figuras claves en nuestro proceso de renovación educativa-, lo que nos lleva a insistir en la gran “variedad de procedencias científicas [entre los colaboradores], que incluyen grandes pedagogos españoles y extranjeros, pero también escritores, psicólogos, filósofos y políticos” (Herrero, 1999, p. 125).

Todos estos colaboradores publicaron textos sobre temáticas muy variadas, recogidas en varias secciones, que irán cambiando en número, orden y denominación, para quedar definitivamente consolidada a partir de 1889, en tres: *Pedagogía* -agrupa temas sobre enseñanzas, corrientes pedagógicas, cronología y descripción de los viajes realizados a otros países de Europa, etc.-; *Enciclopedia* -recoge material sobre ciencia, arte, filosofía, historia y otras disciplinas-; *Institución* -la más importante para conocer cuestiones sobre la vida de la ILE y sobre el desarrollo de su proyecto educativo-.

Si tuviésemos que destacar alguna característica del BILE durante su existencia en esta primera época, sin duda sería que ofreció un panorama intelectual amplio, abierto siempre al exterior -basta echar un vistazo a su índice alfabético para contrastar esta afirmación (Esteban Mateo, 1978, pp. 61-320)-, con la intención de promocionar el prestigio que las distintas ciencias tenían fuera de nuestras fronteras y de este modo contribuir a nuestra europeización, objetivo propuesto desde las últimas décadas del siglo XIX. Sin embargo y pese a estas pretensiones, no podemos dejar de mencionar que la expansión del Boletín fue limitada ya que además de tener que competir con otras revistas más especializadas que fueron surgiendo -la *R de P* o la *Revista de Occidente*-, tuvo muy poca demanda entre el público -el número de suscripciones fue siempre muy bajo a pesar de su módico precio- (Jiménez-Landi, 1996b, p. 521; Esteban Mateo, 1978, pp. 25-27). Podríamos añadir también que, pese a la novedad de su formato, no resultaba atractivo por su excesiva sobriedad -nota distintiva de la ILE-, que se mantuvo incluso en su despedida al público en diciembre de 1936, cuando la dirección inserta la siguiente nota:

Con este número de Diciembre termina el tomo LX del Boletín (...). Sintiéndolo profundamente, la ILE. se ve obligada a suspender su publicación, mientras dure la situación anormal porque atraviesa nuestro país.

Existe para ello no sólo razones de índole económica, que no es posible dejar de tener presentes, sino también las dificultades insuperables en los actuales momentos de hacer llegar nuestra revista a manos de gran número de nuestros suscriptores. (...)

Cuando las dolorosas circunstancias cesen, (y ¡ojalá, para bien de España y de todos sea en plazo breve!). Reanudaremos con la publicación de nuestro Boletín las relaciones de amistad y convivencia espiritual que, gracias a él hemos sostenido durante tantos años con nuestros suscriptores de España y del Extranjero (Martínez Medrano, 1999, pp. 75-76).

Casi cincuenta años después de estas palabras, la llegada de la democracia supuso la recuperación del BILE gracias al impulso de la Fundación Francisco Giner de los Ríos -heredera de los bienes de la ILE- que se hizo cargo de su edición en una segunda época, imprimiéndole un nuevo enfoque, aunque sin perder la herencia recibida. En este sentido, en las palabras de presentación del primer número publicado en marzo de 1987, se dice

Los años pasados nos han afianzado más en los principios inspiradores de nuestra institución y de su boletín, que ahora se renuevan; respeto máximo a la persona humana, a sus ideas religiosas, filosóficas, políticas o de cualquier otra índole, reconocimiento de la función educadora como agente de todo progreso duradero y vehículo de la cultura, cuyo fin primordial consiste en el máximo desarrollo de los grandes valores del espíritu humano (Martínez Medrano, 1999., p. 78)

Volviendo a la primera etapa del BILE -la que nos interesa en esta investigación-, queremos insistir en la labor de transmisión cultural y científica que realizó gracias a la importante nómina de colaboradores nacionales o extranjeros, fijos o discontinuos. Entre estos colaboradores discontinuos se encuentra María Luisa Navarro Margati - firma en la revista con su nombre de soltera a pesar de que ya se había casado con Luzuriaga hacía unos meses-. Su colaboración se limita a la sección de Pedagogía; una sección que desde 1896 “va ocupando cada vez más espacio en el Boletín” (Ontañón, 2003, p. 24) debido a que los trabajos sobre los avances y ensayos pedagógicos tienen un claro predominio sobre otros de carácter más científico (Herrero, 1999, pp. 122-123). Esta colaboración se ciñe sólo a la sección de *Revista de Revistas* que comenzó a publicarse en 1897 y permanecerá en el BILE hasta 1930; apartado del que se venía encargando Domingo Barnés desde 1902 en que entró a colaborar como redactor del Boletín (Cardá; 1996, pp. 292-296). Nos encontramos ante “un apartado muy interesante” (Ontañón, 2003, p. 24) puesto que además de traducir artículos y recoger todo tipo de temas de interés -noticias y acontecimientos relacionados con el ámbito educativo- publicados en las principales revistas pedagógicas extranjeras -principalmente europeas aunque también americanas-, también nos encontramos con cierta frecuencia con la colaboración femenina aunque sólo sea para la tarea de traducir, como en este caso-, algo sin duda novedoso para la época ya que “la presencia de las mujeres en la publicación [es un] reflejo de la

actitud de la Institución Libre de Enseñanza y de su posible influencia en la incorporación de la mujer a la vida intelectual o al mundo laboral, en suma, la sociedad activa” (Ontañón, 2003, p. 26).<sup>1100</sup>

Tanto en este apartado como en otros, hay personas que “no colaboran asiduamente (...); [su] presencia (...) es incluso circunstancial y breve; pero cumple con esa consigna de alerta, que la Institución quiere mantener en la sociedad española” (Jiménez-Landi, 1996b, p. 520). Este parece ser el caso de María Luisa que, como venimos apuntando, colabora sólo en “Revista de Revistas”, y de forma eventual, con la transcripción de *Zeitschrift für kinderforschung*, una revista alemana que se edita en Langensalza -ciudad alemana próxima a Leipzig y Jena a donde acudiría gracias a la beca de la JAE<sup>1101</sup>-, y que en el Boletín traducen por *Revista para el estudio del niño*<sup>1102</sup>. Sospechamos que no es casualidad que el BILE informe sobre esta revista por varios motivos, algunos de los cuales ya se han mencionado líneas atrás.

En primer lugar, queda indicado que el Boletín además de ser un de órgano de expresión de la Institución y un instrumento clave para la difusión de todas las reformas e innovaciones educativas en España desde 1877 hasta 1936 (Esteban Mateo, 1978), sirvió también para difundir el interés de la ILE por las corrientes científicas innovadoras -europeas y americanas-. Por tanto, “conocido que el interés principal de la institución y sus protagonistas es la educación” (Herrero, 1999, pp. 119-131) -como se puede apreciar por la proporción de trabajos sobre esta temática en la

---

<sup>1100</sup> La autora española que más artículos pedagógicos publicó en el Boletín es María Sánchez Arbós -más de una veintena-, aunque también encontramos en un número muy inferior trabajos de Concepción Arenal, Carmen Cortón, Isabel Sama. Entre las autoras extranjeras destacan Alice Pestana, Gabriela Mistral o María Montessori (Herrero, 1999, pp. 124-126).

<sup>1101</sup> Hay que recordar que María Luisa había estudiado alemán en la ESM -clases impartidas por José Ontañón Arias, profesor en la ILE- y probablemente la traducción de esta revista le sirviese para practicar el idioma del país al que iba a viajar gracias a la pensión -el conocimiento de idioma era un requisito indispensable para la JAE a la hora de conceder las pensiones-.

<sup>1102</sup> Según recogen Conde López y Ballesteros Alcalde (1995, p. 1022), la traducción más exacta de *Zeitschrift für kinderforschung* es *Revista de investigación infantil de orientación médica, neuropsiquiatría, pedagógica y psicológica*. Esta publicación es la continuadora de *Kie Kinderfehler* (Los defectos infantiles), la primera revista paidopsiquiátrica germana, fundada en 1896.

las distintas secciones<sup>1103</sup>-, el BILE acabó convertido en el “órgano introductor y defensor de la *nueva pedagogía* en nuestro país, y ello a través de los genuinos creadores de la misma [tanto extranjeros como nacionales que firman sus colaboraciones, además de] la serie de obras y revistas extranjeras de las que el BILE da cuenta en cada número” (Esteban Mateo, 1978, pp. 23-24).

En segundo lugar, queremos advertir sobre el título propuesto por el BILE para la traducción de esta revista alemana, que recordamos es *Revista para el estudio del niño*; título que coincide con el desarrollo de la nueva pedagogía científica, denominada *Paidología*<sup>1104</sup> -término acuñado por el profesor alemán Óscar Chrisman en 1896-, cuyo origen hay que situarlo “en el interés que el niño despertó a finales del siglo XVIII que fue en aumento a través del XIX y XX, llegándose a declarar este último como el “siglo del niño” (Cardá y Carpintero, 1989, p. 18).

Chrisman entendía la Paidología como un “conjunto de conocimientos concernientes a la naturaleza y desenvolvimiento del niño organizados sistemáticamente” (Del Pozo Pardo, 1985, p. 275), y aspiraba a que esta ciencia se convirtiese en el eje de todos los trabajos que se llevasen a cabo sobre la infancia.

De ahí que reciba el subtítulo de *ciencia del niño* y que se defina como una ciencia que “estudia experimentalmente los fenómenos psíquicos y fisiológicos en los niños (*psicopaidología* y *fisiopaidología*), [además de] las anomalías (*pathopaidología* ó *pediatría*) y los medios prácticos para fortalecer su voluntad y engendrar en ellos hábitos morales (*paidología moral*)<sup>1105</sup>. Se aprecia en estas palabras cómo los fundamentos de la paidología se encuentran diseminados en otras ciencias, aunque

---

<sup>1103</sup> Esta autora señala que más del 42% de los trabajos publicados en el Boletín durante su primera etapa versan sobre educación, llegando a tener una clara predominancia a partir de 1889 sobre otras materias científicas.

<sup>1104</sup> Término que actualmente ha desaparecido del ambiente pedagógico y psicológico internacional al haber perdido su sustantividad como ciencia y quedar integrados sus contenidos en otras ciencias o ámbitos de conocimiento actuales como “Psicología de la Educación, Psicología Pedagógica, Pedagogía Experimental, Psicometría, Psicología Infantil, Biología de la Educación, Psicología Genética, Biología Pedagógica, Psicología Escolar, Psicopedagogía, y otros próximos” (Hernández Díaz, 2008, p. 19).

<sup>1105</sup> E. Piñerúa Álvarez, “La paidología o pedagogía científica y el movimiento paidológico en Europa y América”, *ABC*, 13 de abril de 1910, p. 4.

guarda una estrecha conexión -a veces casi confundiéndose- con la psicología y la pedagogía.<sup>1106</sup>

La Institución, a través del Boletín -como medio para la modernización, europeización y reforma escolar española desde finales del siglo XIX y a lo largo del primer tercio del XX-, se mostró partidaria desde el principio a apoyar el movimiento paidológico mundial con la introducción en nuestro país de obras y autores que aborden con rigor científico los problemas de la infancia. El introductor y representante en España de esta nueva ciencia es Domingo Barnés -así lo reconoce Claparède en 1911 al referirse al movimiento paidológico que se viene desarrollando en nuestro país (Cerezo Manrique, 2001, pp. 117-118)-, director como queda apuntado de la sección Revista de Revistas donde se publica esta traducción. El esfuerzo de Barnés por introducir la Paidología en España comenzó con la defensa de su Tesis Doctoral que con el mismo título defendió en la Universidad de Madrid en 1904, dirigida por Cossío: se trata de un trabajo de iniciación en este campo, que irá mejorando y actualizando en las sucesivas reediciones publicadas hasta 1932 en que aparece la última.<sup>1107</sup>

En tercer lugar, hay que señalar que esta revista alemana parece que es una de las muchas que se publican en el país germano con contenidos en torno a la *paidología*<sup>1108</sup>. Por estos años, esta ciencia está viviendo su época dorada en Norteamérica, pero sobre todo en Europa: Alemania, junto con Francia y, sobre todo, Suiza -donde se encuentra Claparède<sup>1109</sup>-, que lidera el movimiento paidológico

---

<sup>1106</sup> Para una aproximación al movimiento paidológico internacional, así como su incursión y desarrollo en España véase Cerezo Manrique (2001) y Hernández Díaz (2008).

<sup>1107</sup> Se trata de un manual que irá recogiendo, a lo largo de cuatro reediciones, el núcleo teórico de las ideas psicológicas y pedagógicas de Domingo Barnés; manual que le servirá para su docencia en la EESM como responsable de la primera cátedra de Paidología al quedar esta disciplina incorporada a su plan de estudios en 1918 y, posteriormente, para sus clases en la Universidad de Madrid en 1932. Sobre estos aspectos puede verse Barnés Salinas, 2008, pp. 38-42; Carda, 1996, pp. 292-296; Cardá y Carpintero, 1989, pp. 3-28.

<sup>1108</sup> E. Piñerua Álvarez, "La paidología o pedagogía científica y el movimiento paidológico en Europa y América", 5.

<sup>1109</sup> Edouard Claparède (1873-1940) fue uno de los principales impulsores europeos de la psicología aplicada a la educación en las primeras décadas del siglo XX, cuyas ideas fueron difundidas en España por D. Barnés y otros educadores a través de artículos en el *BILE* y la *R de P*, así como de traducción

gracias a las investigaciones que se están realizando en sus laboratorios y cátedras universitarias.

De ser ciertas estas hipótesis, no entendemos el porqué de la presencia esporádica e irregular de la revista alemana en el BILE, tal y como hemos comprobado en los años que hemos podido revisar: sólo aparecen referencias de esta publicación y firmadas por María Luisa en cuatro números del Boletín -aunque no consecutivos- desde enero de 1913, incluidos en el tomo 37<sup>1110</sup>. La única explicación probable sería que nos encontramos ante una de las muchas publicaciones periódicas nacionales y extranjeras que están sujetas al intercambio protocolario que la ILE hace con el Boletín entre revistas afines (Jiménez-Landi, 1996b, p. 521).

Por lo que respecta a la estructura que presenta esta revista alemana, hay que señalar que siempre es la misma: artículos -mínimo tres-, seguidos de un apartado dedicado a Noticias, otro de Revista de Revistas y finalmente un apartado de Bibliografía, donde no sólo se incluyen referencias de las últimas publicaciones alemanas sino también breves comentarios a algunos de los títulos incluidos. El contenido de los números traducidos por María Luisa creemos que encaja bastante bien con su formación y especialización profesional y estamos seguros que le servirá enormemente en su puesto de profesora auxiliar en el CN de S y C -cargo que ocupa en el momento en que aparece su firma en el Boletín-, ya que en ellos aparece información sobre temas relacionados con problemas del lenguaje oral y escrito en la

---

de sus obras. Fundador junto con Pierre Bovet del Instituto J.J. Rousseau, “con el fin de promover el conocimiento científico del niño y el desarrollo de métodos innovadores de enseñanza entre los futuros educadores” (Lafuente y Ferrándiz, 1997, p. 153). Por el Instituto pasaron un amplio número de becados de la JAE -entre los que se encuentra la propia María Luisa- (Marín Eced, 1991). Muchos de estos becados se convirtieron en sus discípulos, que además de traducir sus obras se agruparon en la Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos del Instituto J.J. Rousseau, poniendo de manifiesto la importancia e influencia de esta Institución y de uno de sus fundadores.

<sup>1110</sup> Hemos revisado el BILE desde 1911 hasta 1915 -ambos incluidos-, y hemos comprobado que la revista traducida por María Luisa aparece en el núm. 634 (1913): 16-9; núm. 635 (1913): 55-7; núm. 637 (1913): 114-17; núm. 639 (1913): 174-77. En el mes de marzo (núm. 636) y mayo (núm. 638) se incluye *Die Deutsche Schule* (La escuela alemana, Leipzig y Berlín), traducida por Luzuriaga -sólo hemos localizado estos dos números-. A partir del mes de junio, fecha en que ya no se registra más la colaboración de María Luisa, la revista alemana que se transcribe es *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege* (Revista de Higiene Escolar, Hamburgo), por José Ontañón Valiente; revista que, por otra parte, encontramos en todos los años revisados.



infancia; atención de alumnos con necesidades educativas especiales -especialmente sordomudos aunque también aparecen en menor medida débiles mentales y anormales-; higiene escolar; innovaciones psicoeducativas de la Escuela Nueva; uso de metodologías nuevas en la escuela, como la utilización de pruebas psicológicas -test, escalas y cuestionarios- para el diagnóstico y la medición de la inteligencia de personas con dificultades pedagógicas y problemas de aprendizaje<sup>1111</sup>, o la instrucción de personas sordas a través del método oral y no mímico. Hay que señalar además, la ventaja que supondría para ella conocer de primera mano referencias bibliográficas como las que incluye la revista sobre publicaciones que dan a conocer experiencias, corrientes de pensamiento o teorías en psicología, pedagogía o filosofía.<sup>1112</sup>

No hemos podido verificar la vía de acceso de María Luisa al *BILE* ni tampoco por qué su colaboración fue tan breve, aunque sí podemos aventurarnos con respecto a

---

<sup>1111</sup> Una de las características propias de la Educación Especial del primer tercio del siglo XX fue la obsesión por parte de muchos psicopedagogos -Decroly, Binet, Claparède...- por las clasificaciones para intentar englobar la totalidad de las deficiencias que puedan presentar los individuos bajo un concepto tan amplio e impreciso como el de “anormalidad”. Entre los métodos de diagnóstico para la clasificación de anormales, fundados en el examen psicológico se encuentra el método del perfil psicológico de Rossolimo, que aparece en el núm. 634 (enero 1913): 16-17. Se trata de uno de los métodos reconocidos a principios del siglo XX como los más apropiados para la determinación del nivel intelectual, que intentaba diferenciar entre deficientes mentales y psíquicos a través de pruebas psicológicas graduadas que examinaban diversas capacidades mentales como la atención, la voluntad, la percepción y la memoria (Herraiz Gascuña, 1995, pp. 65-94).

<sup>1112</sup> Por ejemplo, en el núm. 637 (1913): 116-17 aparece la obra de Th. Ziehen, *Teoría del conocimiento sobre fundamentos psicofisiológicos y físicos* (Jena: G. Fischer, 1913), en la que el filósofo y psicólogo alemán estudia la teoría del conocimiento. Mencionamos a este autor porque sus ideas son un punto de referencia en la Historia de la Psicología: sus trabajos proceden tanto del campo de la psiquiatría como de la anatomía, la fisiología, la filosofía o la psicología experimental. Precisamente dentro de esta última, desarrolló una prueba dirigida al diagnóstico de diversas facultades intelectuales -memoria e inteligencia, sobre todo- que fue catalogada dentro de los métodos de examen psicológico -junto con el perfil psicológico de Rossolimo (ver nota anterior) o el método Vermeylen, entre otros- que se utilizaron a principios del siglo XX como método y selección de niños anormales. El pensamiento de Ziehen llegó a España a través de la inclusión de referencias de algunos de sus trabajos o reseñas de algunas de sus obras en algunas revistas especializadas como el *BILE* o la *R de P*, así como a través del contacto personal que mantuvo con psiquiatras españoles como Luis Simarro y Gonzalo Rodríguez Lafora (Mülberger, Fabá, Lorente, Martos, Peñaranda, Astudillo, 2000, pp. 179-190).

la primera cuestión a hacer alguna conjetura, siguiendo la información recogida en algunos capítulos de esta investigación y que recordamos de nuevo. En primer lugar, y comenzando por lo más próximo a la fecha en la que nos encontramos, María Luisa es una recién graduada en la ESM, donde había conocido al que era su marido y junto al que había traducido del alemán a Pestalozzi.

En segundo lugar, y remontándonos a un periodo anterior de su formación, hay que recordar que cuando María Luisa se instala en la capital con su familia, será alumna de la AEM -institución gemela a la ILE, dedicada a la promoción y educación de la mujer desde el último tercio del siglo XIX-, fundada por el krausista Fernando de Castro, lo que le permitió entrar en contacto indirecto con la ILE e ir conociendo y acercándose a algunas de sus figuras representativas.

En tercer lugar, no podemos olvidar tampoco que, cuando en el verano de 1910 se inaugura el Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa en Santander -y durante dos veranos más-, fue una de las maestras seleccionadas personalmente por Cossío para acompañar a las colonias de niños que van a acudir a este centro terapéutico para recibir lo que se denominaba cura higiénica -a base de aire puro, sol, mar, buena alimentación y reposo-, acompañada de un programa de instrucción al aire libre.

A falta de datos objetivos que ratifiquen todas estas sospechas, si nos gustaría destacar que la inclusión de la firma de María Luisa en el BILE pone de manifiesto dos peculiaridades importantes: por un lado, el hecho de que en las primeras décadas del siglo XX existían ya en nuestro país un número de mujeres -bien es cierto que todavía escaso- que gracias a su preparación profesional y a su puesta al día en el panorama pedagógico eran capaces de publicar en revistas científicas artículos o reseñas después de que se hubiese superado la polémica en torno a la instrucción de la mujer y su función en la sociedad del último tercio del siglo XIX (Mérida Nicolich, 1990, pp. 230-237). Por otro lado, hay que resaltar el interés de María Luisa por los temas relacionados con la psicología educativa o pedagógica (Cerezo Manrique, 2001), lo que nos permite situarla entre las primeras psicólogas (García Colmenares, 2011)<sup>1113</sup>

---

<sup>1113</sup> Además de María Luisa, esta autora incluye dentro de este grupo a Regina Lago, Matilde Huici, Concepción Majano, Dolores González Blanco, Julia Morros Sardá y Mercedes Rodrigo. Precisamente esta última está considerada como la primera mujer española que recibió formación específicamente psicológica con E. Claparède en el Instituto J.J. Rousseau de Ginebra; formación que le sirvió para su desarrollo profesional como psicóloga además de para tomar parte activa en el proceso de

que reciben formación fuera de nuestro país en centros de reconocido prestigio gracias a las pensiones de la JAE, lo que redundará sin duda en la fundamentación y en la mejora de su práctica docente.

Este interés por temas que giran alrededor de la psicología -sobre todo infantil- y la pedagogía, así como por personajes e instituciones de estas ciencias, irá en aumento y marcará la vida personal y profesional de María Luisa; interés que tendrá continuidad sobre todo en la *R de P* donde, como tendremos ocasión de ver, realizará más de un centenar de reseñas de libros<sup>1114</sup> de autores como P. Bovet, A. Descoedres, A. Ferriere, O. Decroly, A. Hamaide, J. Dewey. E. Claparède, C. Vermeulen... -figuras clave en el desarrollo de las nuevas corrientes en psicología y pedagogía-, además de traducir obras de J. Piaget, O. Decroly o E. Claparède, que serán editadas por la propia Revista.

#### **4.2.2. El Sol y su Página de Pedagogía e Instrucción Pública (1917-1921)**

La fundación del diario madrileño *El Sol*<sup>1115</sup> coincide con los planteamientos de renovación de un grupo de intelectuales que pretendían concienciar al país de la necesidad de romper con la vieja política de los partidos turnistas de la Restauración para construir un país moderno y democrático, acorde con el ritmo de los nuevos tiempos surgidos de los reajustes económicos, políticos y sociales debidos a los efectos de la postguerra europea.

Capitaneando este grupo -conocido como la *Generación del 14* (Tuñón de Lara, 1984, p. 145)- se encuentra José Ortega y Gasset, quien en compañía de su amigo Nicolás M. Urgoiti deciden publicar el 1 de diciembre de 1917 un periódico que por su calidad iba a superar a todos los diarios publicados en España hasta la fecha. Indicios de esta calidad serán, por ejemplo, la extensa nómina de redactores y colaboradores habituales<sup>1116</sup> o la gran cantidad de informaciones y comentarios que presentaba cada

---

institucionalización de la psicología española en los años veinte del siglo pasado (Herrero, 2003, pp. 139-148).

<sup>1114</sup> Ver Anexo XLVII, Tabla 5: Clasificación Temática de reseñas en la *R de P* (1ª época: 1922-1936).

<sup>1115</sup> Para un estudio minucioso de los orígenes y posterior desarrollo de este diario remitimos a Redondo (1970).

<sup>1116</sup> Además del propio Ortega, nos encontramos con la firma de Félix Lorenzo, Mariano de Cavia, Luis de Zulueta, S. de Madariaga, Azorín, Ricardo Baeza, Corpus Barga, Luis Bello, Américo Castro, Pérez

ejemplar de gran formato, generalmente a lo largo de sus doces páginas -a veces ocho o dieciséis, según la extensión de las informaciones recogidas-.

Sin llegar a ser portavoz de las ideas de un partido o un medio exclusivo de opinión -tal como venía sucediendo con la prensa española hasta la fecha-, *El Sol* pretendía renovar el estilo de la prensa tradicional, además de ser un órgano de información, un foco de propagación de las ideas liberales y regeneracionistas a través del cual poder educar a los españoles y contribuir a la ansiada regeneración política y social de España. Y es que “una de las constantes del periódico sería su fe ciega y firme en las posibilidades de hacer de España un país nuevo a partir de la formación de sus ciudadanos, ... descuidada años y años por un Estado miope -tal era la tesis de *El Sol*- empeñado en no reconocer otra realidad que la que emanaba de la *Gaceta*” (Redondo, 1970, p. 70).

Formar ciudadanos suponía elevar el nivel intelectual y cultural del país, y a esta tarea se entregaron algunos de los colaboradores del diario, que ya desde su primer número anunciaba cada una de las secciones fijas a las que *El Sol* va a dedicar diariamente su última página y cuya dirección correrá a cargo de destacados profesionales<sup>1117</sup>, especialistas en sus respectivos campos.<sup>1118</sup>

---

de Ayala, Fernando de los Ríos, Luzuriaga, Luis Bagaría... y un largo etcétera. Estos y otros nombres de prestigiosos escritores, periodistas, políticos e intelectuales que también dejaron su firma en las páginas de *El Sol* fueron una de las razones -otras fueron el tipo de información publicada, así como el origen social y cultural de sus lectores- que llevaron a que fuera calificado de elitista e intelectual (Elorza, 2012).

<sup>1117</sup> Los domingos: Agricultura y ganadería por Luis de Hoyos, catedrático de la Escuela Superior del Magisterio; Lunes: Pedagogía e Instrucción Pública por Lorenzo Luzuriaga, inspector de Primera Enseñanza; Martes: Biología y Medicina por el doctor Rodríguez Lafora; Miércoles: Ciencias sociales y económicas por Luis de Olariaga, catedrático de la Universidad Central; Jueves: Historia y Geografía por Alfonso Reyes, del Centro de Estudios Históricos; Viernes: Ingeniería y arquitectura por Federico de la Fuente, profesor de la Escuela Industrial; Sábados, Derecho y legislación por Fernando de los Ríos, catedrático de la Universidad de Granada.

<sup>1118</sup> Hay que recordar que el diario madrileño no hacía más que seguir un hábito que se había instalado en la prensa desde 1915, fecha en la que según Seoane y Sáiz (1996, p. 53) algunos diarios empiezan a publicar páginas semanales especializadas, que buscan atraer a un público sectorial o satisfacer a los distintos miembros de la familia. La costumbre se generaliza en los años veinte: páginas femeninas, infantiles, teatrales, cinematográficas, taurinas, deportivas, de turismo, de agricultura, de higiene y medicina, etc.

Pasados unos años, y coincidiendo con una etapa de expansión y consolidación de este periódico, a la distribución semanal inicial se irán incorporando otras secciones nuevas<sup>1119</sup> con el propósito de responder a las necesidades de los lectores: un público, preferentemente intelectual y burgués, porque “El Sol trataba de hacerse oír por las élites del país a fin de que ellas supieran ponerse al frente del movimiento de renovación cuya necesidad se sentía imperiosamente. Si se pretendía conseguir una forma más moderna de gobierno era necesario encontrar los hombres que, con ánimo decidido, estuvieran dispuestos a lograr su realización” (Redondo, 1970, p. 388).

Pretendía, por tanto, dirigirse el diario a estas élites, sus lectores, en definitiva; hombres, pero también mujeres pertenecientes a la clase media intelectual y liberal, porque intelectuales, liberales y burgueses eran sus redactores y colaboradores.

Uno de estos intelectuales y profesional destacado en el ámbito educativo de la década de los veinte en España será Lorenzo Luzuriaga, quien se encargará de la dirección de la página semanal de Pedagogía e Instrucción Pública, que desde el 3 de diciembre de 1917 saldrá todos los lunes, ocupando la última página de *El Sol*, hasta el 20 de enero de 1920 en que será trasladada al jueves, aunque manteniendo su distribución y contenido original: artículos de opinión, noticias de interés -españolas o extranjeras-, y reseñas y comentarios de libros, artículos o conferencias. En esta página, además, observamos que se reserva un espacio importante para la publicidad.

Si bien en otras secciones del diario también se recogen artículos y noticias que hacen referencia a temas educativos, será la página de Pedagogía la gran apuesta de *El Sol* para exponer la visión y el análisis de la situación educativa española y el deseo de concienciar a los políticos de la educación de la necesidad de renovarla. Con este objetivo, Luzuriaga intenta

‘hacer precisión’ en pedagogía. No ... como teórico -que no lo es- sino como práctico. Simplemente informa, expone los problemas, orienta metodológicamente. Su crítica no es

---

<sup>1119</sup> Desde el 26 de junio de 1919 todos los domingos se publicará un suplemento financiero y a partir de agosto del mismo año, una página dedicada al cine. En 1921 se incluyen tres secciones nuevas: desde el 22 de enero se publica una página especial para la mujer -“Fémina”-; a partir del 19 de abril la edición de los lunes incluye una página deportiva; y, desde el 27 de octubre, la página de Pedagogía e Instrucción Pública será sustituida por una dedicada a la crítica de libros. Finalmente, desde el 10 de julio de 1923, se incorporará al diario la página “La casa propia”, dedicada a la arquitectura y decoración (Redondo, 1970, p. 308).

esencialmente pedagógica -aunque tampoco deje de ser tal-, sino sociológico-educativa o histórico-educativa. Luzuriaga se concede un orden de prioridades y sabe que España necesita una reforma en 'extensión', antes que una reforma 'en profundidad' (Barreiro Rodríguez, 1989, p. 172).

Y, justamente para "hacer precisión", en la página de Pedagogía -lo mismo que otras publicaciones en las que colaborará y también dirigirá<sup>1120</sup>- nos encontramos a un Luzuriaga

esbozando ... ya los primeros elementos teóricos de la Escuela única, divulgando cuestiones básicas de organización escolar en el marco del sistema educativo y en el de la escuela, presentando en España a los autores, teorías y movimientos de vanguardia en el ámbito educativo o en campos próximos a los de la educación, y elaborando las bases para una preparación científica y cultural de los maestros (Barreiro Rodríguez, 1989, p. 171).

Compartiendo con él éstas y otras ideas estarán algunos de sus colegas profesionales y amigos<sup>1121</sup>, cuya firma encontramos en muchas de las noticias, comentarios u opiniones que aparecen publicadas en esta sección. Y por supuesto, no podemos dejar de nombrar a su mujer, que también forma parte de las firmas habituales de esta sección. Ambos, utilizarán la página de Pedagogía para divulgar sus ideas sobre temas muy diversos y siempre de actualidad.

Por lo que respecta a María Luisa, su participación se inicia el 21 de enero de 1918 y se prolonga hasta el 11 de agosto de 1921. Durante este tiempo aparecen quince

---

<sup>1120</sup> Nos referimos en concreto al *Boletín Escolar*, publicación periódica dirigida también por Luzuriaga y de la que hablaremos en las páginas que siguen. Pero queremos en este momento hacer alusión a la coexistencia de la página de Pedagogía e Instrucción Pública con este *Boletín*. Ambas publicaciones compartieron los mismos objetivos además de la fecha de inicio de su publicación en 1917, aunque tuvieron distinta fecha de finalización: la experiencia en *El Sol* finaliza en octubre de 1921 mientras que el *Boletín Escolar* desaparece en julio de 1922.

<sup>1121</sup> Aunque el elenco es largo, nos gustaría citar a Américo Castro, Manuel García Morente, Blas Cabrera, Domingo Barnés, Pedro Roselló, Álvaro López Núñez, Modesto Bargalló o María Luisa Navarro, puesto que sus firmas también van a aparecer en la *R de P*, el proyecto editorial y pedagógico al que Luzuriaga se dedicará una vez que deje de publicarse la página de Pedagogía de *El Sol*: el 27 de octubre de 1921 saldrá por última vez sin que la dirección del diario justifique o explique esta decisión. Una semana más tarde, sabemos de las intenciones de futuro de Luzuriaga por un aviso difundido en el mencionado diario en la sección "Revista de Libros" -sustituta de la de Pedagogía-: "REVISTA DE PEDAGOGÍA. Editada por L. LUZURIAGA. APARECERA PROXIMAMENTE. Pídase prospectos al Apartado 6002. Madrid". ("Revista de Libros", *El Sol*, 3 de noviembre de 1921, p. 8).

colaboraciones, repartidas entre comentarios de libros y artículos, de los cuales cinco son traducciones, sobre todo del francés -idioma que domina-.

Una lectura detenida de estas colaboraciones nos permite, al menos, apreciar dos cuestiones:

1ª. El mayor número de artículos y traducciones firmadas por María Luisa aparecen en 1918, a pesar de que sus obligaciones profesionales -profesora de sección en el CN de S y C de Madrid, Secretaria Técnica y Jefa de estudios en el mismo centro- no debían de dejarle mucho tiempo libre para escribir y traducir.

2ª. Todas las colaboraciones, que giran en torno a las inquietudes que siente nuestra autora por las cuestiones educativas, podríamos agruparlas utilizando varios criterios de clasificación<sup>1122</sup>, aunque para acercarnos a su figura, el más interesante pueda ser, sin lugar a duda, el criterio temático. De este modo, podemos distinguir claramente cuatro temas: infancia, mujer, educación y sordomudos. Temas sobre los que María Luisa comenzará a partir de este momento -y en algunos casos por primera vez- a manifestar públicamente su opinión a través de un medio de comunicación de gran difusión. Y temas que no presentan una secuencia cronológica ni consecutiva, sino que aparecen mezclados, aunque interrelacionados entre sí por el denominador común de la necesidad que ella siente hacia la educación a todos los niveles.

Atendiendo pues al *criterio temático*, el primer tema con el que nos encontramos es el que hace referencia a la *infancia*, que junto con el de la *mujer*<sup>1123</sup>, es preciso apuntar que aparecen escasamente planteados ya que la lectura de los textos que se refieren

---

<sup>1122</sup> Los criterios de clasificación alternativos son cuatro: el criterio cronológico, bastante obvio, ya que consistiría en analizar año por año el número de colaboraciones -ocho en 1918, dos en 1919, una en 1920 y cuatro en 1921-; un criterio basado en la naturaleza de estas colaboraciones, que nos llevaría a considerar que diez son originales y cinco traducciones; un criterio que diferencia entre artículos -nueve- y comentarios de libros -seis-; y, finalmente, un criterio temático.

<sup>1123</sup> Sobre la *infancia* podemos leer "Una institución necesaria" (28 de enero de 1918, 8); "Los niños de París durante los ataques aéreos" (29 abril de 1918, p. 8); "Chejov y los niños" (2 de diciembre de 1920; p. 16). Sobre la *mujer* publica: "Por las madres y por los niños pequeños. El trabajo de las mujeres y la maternidad" (16 de diciembre de 1918, p. 8) y "Conferencia interesante. ¿Invalidan a la mujer las condiciones orgánicas para su desenvolvimiento en la vida social?" (10 de marzo de 1921, p. 8).

a ellos -tres artículos y dos traducciones- apenas nos permiten hacernos una idea clara de lo que representan estas cuestiones para María Luisa.

Por lo que respecta a la *infancia*, podemos observar en “Una institución necesaria” su malestar por la falta en nuestro país de un establecimiento en el que las madres que acuden a trabajar -obreras o burguesas- puedan dejar a sus hijos que todavía no están en edad escolar. Reclama, por tanto, la necesidad de organizar lo que denomina “refugios infantiles”<sup>1124</sup>, tan extendidos por Europa, en los que además de atender a las necesidades de los menores se facilite instrucción a las personas encargadas de ellos y propone que el modelo a seguir en España -en concreto en la Escuela Municipal de Puericultura de Madrid- sea la institución berlinesa “Pestalozzi-Froebel-Haus”, de la que ofrece todo tipo de detalles.

Por otra parte, en otro artículo bastante extenso titulado “Chejov y los niños”, también podemos advertir el malestar -casi angustia- de María Luisa por el porvenir de la infancia al extrapolar a la realidad española bastantes años después la vida de miseria que llevan los protagonistas infantiles de las novelas del autor ruso que acaba de traducir y publicar la Editorial Calpe. Es por ello que se plantea la siguiente reflexión:

Se ensayan toda clase de procedimientos para la educación del hombre. La escuela clásica, la escuela moderna, escuelas al aire libre, la escuela del trabajo, los gabinetes de psicología

---

<sup>1124</sup> Los “refugios infantiles” que María Luisa reclama son las “nursery schools” o los “kindergarten” europeos, creados estos últimos en Alemania en 1837 por Fröebel, cuyas ideas fueron introducidos en España por Fernando de Castro, si bien el impulso definitivo para la propagación de las teorías froebelianas sería a través de la ILE en 1876. María Montessori sería la continuadora de las ideas del pedagogo alemán al inaugurar en 1907 su “Casa dei Bambini”.

Pero, además, con este artículo María Luisa está anticipando un tema que meses más tarde Luzuriaga expondrá al redactar las “Bases para un programa de instrucción pública”, que presenta la Escuela Nueva de Madrid como ponencia al programa mínimo del XI Congreso del PSOE celebrado del 23 de noviembre al 2 de diciembre en la Casa del Pueblo, publicadas íntegramente en *El Sol* (25 de noviembre 1918). Las cinco primeras bases se refieren a la “asistencia infantil preescolar” a través de la creación de salas de cuna -para niños menores de dos años cuyas madres no los puedan cuidar por su trabajo u otras circunstancias-, refugios infantiles (nurseries) -lugares de custodia y recreo para niños de dos a cuatro años- y jardines de infancia (kindergarten) -instituciones donde se llevará a cabo una labor educativa con niños de cuatro a seis años-. Estas instituciones deberán ser atendidas por personal femenino seglar, con una preparación adecuada, con gustos y aptitudes maternas, y en ellas se proporcionará gratuitamente todo lo que los niños necesiten.



experimental, las fichas, los 'test', etc... Todos estos sistemas de cultivo humano, ¿qué semilla harán germinar? ¿Sobre qué fermento actuarán? ¿Qué eficacia podrán tener? ¿Tendrán la virtualidad de igualar a la niñez en sus posibilidades futuras?<sup>1125</sup>

En referencia al tema de la *mujer*, es preciso destacar el amplio comentario que dedica a una conferencia pronunciada por el Dr. Vital Aza en la Residencia de Señoritas con el título “¿Invalidan a la mujer sus condiciones orgánicas para su desenvolvimiento en la vida social?”. La extensión del comentario tal vez se deba al impacto que el acto debió de causar en la sociedad madrileña.

“Conferencia interesante”, “un canto al feminismo”, “una voz de aliento”, “la confirmación científica de la capacidad intelectual de la mujer”... son algunos de los calificativos que María Luisa emplea a la hora de valorar las palabras de este ginecólogo, que afirma rotundamente -y después de hablar de cuestiones como la sexualidad, la menopausia, la menstruación o el embarazo- que no hay nada que invalide a la mujer para simultanear una vida social e intelectual con una vida como madre y esposa, algo que sin duda reivindicaba el grupo que Mangini (2001) califica como “las modernas de Madrid”, al que María Luisa estaba vinculada.

Entre los artículos dedicados a la *educación*<sup>1126</sup> podemos destacar dos. Por un lado, el titulado “Documentos Pedagógicos. Una opinión femenina sobre la coeducación”. Con él no desea avivar la polémica que sobre el tema se ha vuelto a plantear en España con motivo de la creación de un nuevo instituto<sup>1127</sup>, sino que quiere contribuir

---

<sup>1125</sup> M. L. Navarro, “Chejov”, 16.

<sup>1126</sup> Sobre este tema publica “Durkheim” (18 de marzo de 1918, p. 8), “Una institución escolar complementaria” (14 de abril de 1918, p. 4), “Una encuesta sobre los gustos estéticos de la juventud escolar” (30 de diciembre de 1918, p. 8), “Documentos Pedagógicos. Una opinión femenina sobre la coeducación” (28 de julio de 1919, p. 12), “Hispanismo eficiente. El ‘Instituto de las Españas’ en Nueva York” (20 de enero de 1921, p. 6).

<sup>1127</sup> Aunque no lo menciona, creemos que puede estar refiriéndose al Instituto-Escuela ya que desde el momento de su creación en 1918 se organizó toda una campaña, a favor y en contra, de este establecimiento que intentó la renovación educativa de la segunda enseñanza en España. La coeducación fue uno de los principios educativos y formativos esenciales aceptado por este centro, que, aunque en teoría se implantó en nuestro país a partir de 1909, en la práctica encontró fuertes resistencias entre los sectores más conservadores apelando a los prejuicios morales que el contacto entre sexos produce a partir de cierta edad, por lo que se puede admitir y hasta recomendar en los niveles primarios, pero no más allá.

a la difusión de algunas de las ideas que se han esgrimido a favor de este tipo de educación utilizando para ello los argumentos de una educadora inglesa que acaban de ser publicadas en ese país por la revista *The Child*.

Por otro lado, en el artículo titulado “Hispanismo eficiente. El ‘Instituto de las Españas’ en Nueva York” nos informa, minuciosamente, de su reciente inauguración como centro asociado a la Universidad de Columbia, de su organización, así como de los actos programados en su apertura. Parece que su puesta en marcha viene precedida del entusiasmo que por estas fechas despiertan los estudios hispanos en Norteamérica, algo a lo que contribuyó sin duda Federico de Onís -catedrático de la Universidad de Salamanca y uno de los impulsores del Instituto- desde que en 1916 se trasladase a aquella universidad para impartir cursos de lengua y literatura españolas<sup>1128</sup>. La intensa labor desplegada por Onís sobre todo a través de sus clases universitarias, pero también en numerosos actos académicos y culturales va a contribuir enormemente -a juicio de María Luisa- a fomentar la opinión y aproximación a las “cosas de España”<sup>1129</sup> en Estados Unidos, contribuyendo además a favorecer las relaciones internacionales de la JAE con centros análogos<sup>1130</sup>. Finaliza María Luisa su crónica elogiando esta institución que va a contribuir a la expansión de la cultura

---

R.D. de 10 de mayo de 1918, disponiendo se organice en esta Corte, con el carácter de ensayo pedagógico, un Instituto de Escuela de Segunda enseñanza, en los elementos del Profesorado oficial, y bajo la inspección y dirección de la Junta para Ampliación de estudios e investigaciones científicas (*Gaceta de Madrid* núm. 131, de 11 de mayo de 1918, pp. 402-404).

<sup>1128</sup> Sobre la gestación del Instituto de las Españas y la labor de Federico de Onís puede verse López Sánchez, 2006, pp. 143-145.

<sup>1129</sup> Tal vez por ello, la JAE lo designase su representante en este país, convirtiéndose en la figura “que sirvió de cabeza de puente para todas las actividades de la Junta en Estados Unidos, y se encargó con extraordinaria brillantez de todo lo relacionado con la difusión de la lengua y la cultura española” (Ribagorda, 2009, p. 161).

<sup>1130</sup> Según se recoge en la Memoria de la JAE, el objetivo de la creación de este Instituto era “dotar a este país [Estados Unidos] de un centro para el estudio de la cultura hispánica en sus diversas manifestaciones; promover un interés más amplio y activo por la lengua, literatura, arte, ciencia y civilización españolas y portuguesa y estrechar las relaciones culturales entre los Estados Unidos y todas las naciones hispánicas” (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, *Memoria correspondiente á los cursos 1920 y 1921*. Madrid: Imp. de Fortanet, 1922, p. 102. Recuperado de [http://www.edaddeplata.org/tierraafirme\\_jae/memoriasJAE/index.html](http://www.edaddeplata.org/tierraafirme_jae/memoriasJAE/index.html))

española en el extranjero, pero también deseando que “despierte [en España] la atención que se merece, y que debía ser algo mayor que el que se presta a todo hispanismo oficial de cartón-piedra y escayola”.<sup>1131</sup>

Para concluir con nuestra revisión de los temas que María Luisa trata en sus colaboraciones en la página de Pedagogía debemos mencionar a los *sordomudos*<sup>1132</sup>, más concretamente a las colaboraciones que hacen referencia a la adquisición del lenguaje de estos niños y niñas, que ya han sido analizadas en un apartado anterior pero que queremos traer de nuevo aquí por dos motivos que los distinguen de las demás:

1. Es el tema elegido por esta autora para iniciar y finalizar su participación en esta sección del diario. Esto puede ser debido a la especial sensibilidad que esta cuestión le causa, ya que como sabemos en la década de los veinte se encuentra laboral y profesionalmente vinculada al Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales de Madrid.
2. Lo que publica no son propiamente artículos, aunque en ellos manifieste su opinión, sino más bien comentarios de libros -en la mayoría de los casos- de reciente publicación, con lo cual quiere contribuir, por un lado, a informar al lector interesado y especializado, de las últimas novedades concernientes a la enseñanza de sordomudos; y, por otro, prestar una atención específica a la educación y mejora de este tipo de niños.

Estas colaboraciones nos permiten comprobar que, transcurridas varias semanas de la puesta en marcha de *El Sol* y de la publicación de su página especial de los

---

<sup>1131</sup> No dudamos del reconocimiento de María Luisa ante la valía de esta institución educativa y cultural pero también creemos que detrás de la publicidad, sus palabras y deseos pueden estar contagiados de un cierto espíritu afectivo a la JAE y al CEH, pues Onís formaba parte de la primera hornada de discípulos de Ramón Menéndez Pidal en la Sección de Filología. Otro de estos discípulos era Tomás Navarro Tomás, director del Laboratorio de Fonética de la citada Sección, al que por estas fechas todavía estaba vinculada María Luisa, como ya hemos visto en el apartado 2.3.2.

<sup>1132</sup> Sobre este tema publicó “El peligro de los gestos en los institutos de sordomudos” (21 de enero de 1918, p. 8); “Dos trabajos sobre la enseñanza de los sordomudos” (18 de noviembre de 1918, p. 8); “La fonética experimental en España” (3 de abril de 1919, p. 8); “La Paraula. Laboratori d’estudis e investigacions” (14 de abril de 1921, p. 8); “Pedagogía de anormales. La enseñanza de la pronunciación a los sordomudos” (11 de agosto de 1921, p. 8).

lunes, hace su aparición María Luisa en la sección “Libros y Revistas” el 21 de enero de 1918; colaboración que concluirá el 11 de agosto de 1921, con la reproducción de dos apartados de un libro recién publicado<sup>1133</sup>. Terminan así sus colaboraciones en esta página de Pedagogía, pero no en *El Sol*, pues unos años más tarde, concretamente a finales de 1927, vuelve a colaborar en este diario, enviando tres crónicas desde Bruselas<sup>1134</sup>, mientras se encuentra disfrutando de una pensión de la JAE. Su preocupación por introducir en nuestro país las corrientes de modernidad educativa y cultural europeas, la estimulan para asomarse a las páginas del periódico para poner de manifiesto sus impresiones sobre los clubs femeninos -a propósito de la polémica levantada por la inauguración del Lyceum Club madrileño- y la Educación Nueva.

#### 4.2.3. Boletín Escolar (1917-1922)

Coincidiendo en el tiempo con sus colaboraciones en la página de Pedagogía e Instrucción Pública, María Luisa va a participar en otra publicación más especializada en el ámbito educativo como fue el *Boletín Escolar*<sup>1135</sup>. Se trata de un periódico que se autocalifica de profesional<sup>1136</sup>, fundado y dirigido por su marido según cuenta él

---

<sup>1133</sup> M<sup>a</sup>. L<sup>a</sup>. Navarro, “Pedagogía de anormales”, 8.

<sup>1134</sup> Nos referimos a “Asociaciones femeninas. Los clubs Lyceum” (21 de octubre de 1927, p. 4); “La Educación Nueva. El desarrollo psíquico del niño” (17 de noviembre de 1927, p. 59); “La Educación Nueva. El método Decroly” (24 de diciembre de 1927, p. 2). Los originales escritos a máquina de los artículos publicados en noviembre y en diciembre pueden verse en FO-M: carpeta 5.

<sup>1135</sup> Hemos localizado esta publicación en la Biblioteca Nacional de Madrid aunque no se conserva completa, por lo que sólo hemos podido consultar los años 1917, 1919 y 1922. Esta circunstancia no nos va a permitir reconstruir la historia evolutiva de este periódico, aunque los años consultados nos permitirán hacer una primera aproximación al mismo.

<sup>1136</sup> *Boletín Escolar*, núm. 1 (1917): 2.; “Nuestras reformas” *Boletín Escolar*, núm. 48 (1917): 728.

mismo<sup>1137</sup>, aunque en realidad desempeñó la tarea de redactor-jefe<sup>1138</sup> porque la dirección la ejercería Rafael Calleja Gutiérrez, hijo del fundador y presidente de la Editorial Calleja -propietaria del periódico- desde el fallecimiento de su padre en 1915.<sup>1139</sup>

Precisamente siguiendo la huella dejada por su progenitor, Rafael Calleja “no renunció a ninguno de los objetivos paternos, sostuvo las líneas de trabajo de la época anterior, pero diversificó la producción editorial hacia los campos de la literatura y de las obras científicas” (Ruiz Berrio, 2002, p. 58)<sup>1140</sup>, consiguiendo incrementar el prestigio de la editorial no sólo en nuestro país sino también en América y Europa

---

<sup>1137</sup> Gonzalo Losada, “Don Lorenzo Luzuriaga”, *Negro sobre Blanco. Boletín Literario Bibliográfico*, núm. 17 (1961): 2 (FO-M, carpeta 2: correspondencia y recortes). El autor reproduce información obtenida de unas notas autobiográficas inéditas del propio Luzuriaga, quien además relata que entró a colaborar con la Editorial en 1918 -aunque el Boletín había comenzado a publicarse el año anterior-. Allí, además de formar parte de la plantilla del periódico, parece que dirigió una serie de publicaciones escolares. Sin dudar de este testimonio, tenemos que decir que no hemos podido averiguar cuál o cuáles fueron estas colecciones, aunque sí sabemos que Luzuriaga publicó al menos un texto escolar sobre Derecho para el primer grado de la enseñanza primaria en la *Colección escolar*, centrándose fundamentalmente en la educación cívica. En esta misma colección también publicaron nombres importantes en el ámbito pedagógico del momento como Ángel Llorca, Modesto Bargalló, Agustín Nogués, Pilar Oñate o Gloria Giner (Ruiz Berrio, 2002, pp. 72 y 120-22).

<sup>1138</sup> *Boletín Escolar*, núm. 12 (1917): 254.

<sup>1139</sup> Una biografía del fundador, así como de la Editorial se encuentra en Fernández de Córdoba y Calleja (2006). Como complemento y ampliación a lo aquí recogido sobre los aspectos pedagógicos, véase Ruiz Berrio (2002). En este trabajo se destaca la gran influencia que esta editorial ejerció en la sociedad española como vehículo de educación formal y no formal desde su fundación a través de una cuantiosa producción editorial, constituyéndose en uno de los agentes que contribuyeron a la modernización española. En ambos trabajos, no se menciona el *Boletín Escolar*. La explicación tal vez se deba a que, como apunta Ruiz Berrio (2002, p. 46), no se conservan datos y fondos del archivo de la editorial porque desaparecieron en un incendio.

<sup>1140</sup> Este autor vuelve a mencionar en páginas posteriores la incorporación de nuevas colecciones y series de carácter literario, científico y universitario al fondo editorial -escritas y dirigidas por nombres importantes del ámbito cultural y pedagógico- con Rafael Calleja al frente de la dirección, contribuyendo a diversificar más la producción ofertada.

hasta 1931, en que abandonó la empresa y fue reemplazado por su hermano Saturnino.<sup>1141</sup>

Entre los objetivos paternos siempre estuvo la idea de publicar un periódico que contribuyera al desarrollo de la educación y de la profesión docente. Según recoge el nieto, “Saturnino Calleja Fernández fue siempre un apasionado defensor de los maestros españoles y de la mejora de la enseñanza en las escuelas del país” (Fernández de Córdoba, 2006, p. 39). Lo intentó con *La Ilustración de España* (1884) y posteriormente con *El Heraldo del Magisterio* (1890) (Ruiz Berrio, 2002, pp. 48-56; Fernández de Córdoba, 2006, pp. 39-41). Y varias décadas después, su hijo Rafael honra la memoria de su padre entre el magisterio al fundar, financiar y dirigir *Boletín Escolar*, un periódico con características muy similares a los anteriores y, contando además con un público incondicional, tal y como él mismo relata:

Los maestros antiguos en la profesión no le han olvidado. Con emoción honda y gratísima hemos separado entre las cartas motivadas por la publicación del BOLETIN ESCOLAR centenares de recuerdos cariñosos, de muestras de gratitud por las campañas y los beneficios que el Magisterio debe a D. Saturnino Calleja. No pocos nos hablan de su ininterrumpida relación con la Casa durante cuarenta años; algunos nos dicen que se suscriben al BOLETIN ESCOLAR como se suscribieron hace treinta años a *La Ilustración de España*; la mayoría nos aconsejan que sigamos la senda nobilísima que durante toda su vida modelo siguió D. Saturnino Calleja.

BOLETIN ESCOLAR es una muestra patente de nuestro firme propósito de procurarlo. Si lo conseguimos, si logramos ser gratos y útiles al Profesorado español, habremos cumplido acaso la mejor y la mayor parte de la misión que nos dejó el hombre ilustre a cuya memoria dedicamos estas palabras filiales.<sup>1142</sup>

El primer número del *Boletín Escolar* salió publicado el 19 de mayo de 1917; a partir de esta fecha, todos los sábados llegará a los lectores que se hayan suscrito,

---

<sup>1141</sup> Fernández de Córdoba (2006, pp. 75-78) periodiza la historia de la Editorial en dos fases diferentes: 1ª, 1876-1915, cuyo director es Saturnino Calleja Fernández, el fundador; 2ª, 1915-1959, siendo primeramente director y presidente Rafael Calleja Gutiérrez hasta 1931 y posteriormente asumiría el mando su hermano Saturnino hasta 1959. Ruiz Berrio (2002, pp. 57-59) también se refiere a distintos periodos por los que pasa la Editorial Calleja según quién se encuentre al frente y aunque no coincide en su número con Fernández de Córdoba, sí coincide básicamente en la misma cronología manejada por éste. Así la divide en tres periodos distintos, que se corresponden con los tres directores que estuvieron al frente de la misma: 1º, 1876-1915, Saturnino Calleja Fernández, el fundador; 2º, 1915-1929, Rafael Calleja Gutiérrez; 3º, 1929-1958, Saturnino Calleja Gutiérrez.

<sup>1142</sup> “Segundo Aniversario. Don Saturnino Calleja”, *Boletín Escolar*, núm. 8 (1917): 146.

anunciando casi desde su inicio la intención de “ir mejorándolo más cada día, persuadidos de que nuestra labor ha de ser útil porque tiende, en su modestia, a recoger y estimular hondos latidos del alma nacional”<sup>1143</sup>. Estas mejoras no se hicieron esperar, siendo una de las más importantes la reconversión del Boletín en una publicación trisemanal<sup>1144</sup>; reconversión que venía avalada tanto por la poca puntualidad en la información oficial proporcionada a los lectores -debido a su carácter semanal- como por la buena acogida que tuvo en los primeros meses. Estas dos circunstancias animaron al editor a publicar el periódico todos los martes, jueves y sábados desde el 18 de septiembre hasta el 29 de julio de 1922, en que desaparecerá definitivamente debido a la reorganización que pretende abordar la Editorial<sup>1145</sup>. Sin embargo, este nuevo proyecto no prosperó. Como hemos mencionado, a partir de 1931 Rafael Calleja Gutiérrez fue relevado en la dirección de la editorial por su hermano Saturnino, a quien le tocó vivir unos tiempos económicos difíciles que culminaron con la desaparición de la editorial al final de la década de los años cincuenta del siglo pasado (Ruiz Berrio, 2002, pp. 58-59; Fernández de Córdoba, 2006, pp. 81-87).

A lo largo de cinco años de publicación ininterrumpida, llegaron a los lectores setecientos sesenta y dos números del *Boletín Escolar* y más de diez mil quinientas páginas<sup>1146</sup>, que muestran una publicación modesta -en el sentido de austera, sin apenas ilustración<sup>1147</sup> ni publicidad salvo la de su patrocinador-, íntegramente dirigida

---

<sup>1143</sup> “Nuestros propósitos”, *Boletín Escolar*, núm. 7 (1917): 129.

<sup>1144</sup> “A nuestros lectores”, *Boletín Escolar*, núm. 18 (1917): 388.

<sup>1145</sup> “A los lectores de ‘Boletín Escolar’ y al público”, *Boletín Escolar*, núm. 761 (1922): 761.

<sup>1146</sup> Dato aproximado extraído de la revisión de los Índices que el *Boletín Escolar* publicó anualmente entre 1917 y 1921 como resumen de los contenidos incluidos en cada una de sus secciones. Como el periódico dejó de publicarse el 31 de julio de 1922, no se editó el Índice correspondiente a este año.

<sup>1147</sup> Hemos podido observar que en los números editados en 1917 aparecen algunos dibujos y fotografías que ilustran las temáticas que contienen algunas de las secciones del periódico. Pero a medida que transcurren los años, van desapareciendo. Parece que ésta era la tónica general de los textos escritos que producía la Editorial; todo lo contrario, sucedía con los cuentos y los libros escolares, los productos estrella de la casa y los que le dieron popularidad ya que en la etapa en la que Rafael Calleja ejerce de director, se rodeó de los mejores artistas e ilustradores para ganarse a los lectores y asegurarse el éxito de la empresa (Ruiz Berrio, 2002, pp. 57-58).

al magisterio primario desde el principio al fin, y, sobre todo, con el viejo objetivo no ya de promover una asociación de maestros y maestras públicos y privados de toda España -propósito perseguido por Saturnino Calleja Fernández desde la fundación del periódico *La Ilustración de España* (1884) (Ruiz Berrio, 2002, pp. 48-56; Fernández de Córdoba, 2006, pp. 39-41)-, sino de consolidar el movimiento asociativo entre el magisterio y el profesorado en general porque

No debe haber más que un magisterio único, con una preparación semejante y unos sueldos equivalentes; que el maestro rural y el profesor del doctorado sean miembros de una gran escuela, en la que no hay grados inferiores ni superiores, sino grados diferentes...

(...) [a] la unificación del personal empleado en la enseñanza primaria, y la del magisterio y profesorado en general, dedicaremos una gran parte de nuestro tiempo y de nuestras energías, contando para ello, como es natural, con el apoyo y el estímulo de los maestros nacionales, que constituyen el elemento más interesado en que aquellos fines se lleven a cabo.

(...) [pero] esto no será posible si no se cuenta con asociaciones profesionales fuertes, numerosas, ricas, cultas. Y por eso prestaremos especial atención a todo lo que toque e interese a las asociaciones de maestros, inspectores, profesores y administrativos.<sup>1148</sup>

Es por ello por lo que una de las secciones fijas del *Boletín* desde sus inicios hasta su final fue la destinada a “Asociaciones Profesionales”, donde se van a comunicar “las noticias que se nos envíen respecto al movimiento de las asociaciones profesionales de maestros, inspectores, etc., como son las referentes a convocatorias, resultados de reuniones, programas, etc.”<sup>1149</sup>. Otras secciones del periódico -junto con

---

<sup>1148</sup> “Nuestro saludo y nuestros propósitos”, *Boletín Escolar*, núm. 1 (1917): 1-2.

<sup>1149</sup> “Asociaciones profesionales”, *Boletín Escolar*, núm. 1 (1917): 3. A medida que van sucediéndose los años, comprobamos a través de los Índices que el Boletín publicaba anualmente como resumen de los contenidos publicados en cada una de sus secciones, que a ésta se le va dedicando cada vez más espacio en la publicación, lo mismo que a toda la información oficial procedente del Ministerio.



la anterior, permanecieron invariables a lo largo del tiempo- son: artículos, comunicaciones<sup>1150</sup>, acción cultural<sup>1151</sup>, bibliografía<sup>1152</sup> y trabajos varios.<sup>1153</sup>

Con este amplio panorama de información y la fama que precedía a la editorial, no nos extraña el éxito obtenido, que desde las páginas del *Boletín* publicitan y agradecen<sup>1154</sup>, animando además a suscribirse a aquellos que todavía no lo hayan hecho, y presumiendo de ser “la publicación más barata de España en su género”.<sup>1155</sup>

Como ya hemos avanzado, la Editorial Calleja suspende temporalmente la edición del *Boletín Escolar* de forma repentina a través de un comunicado publicado el 29 de julio de 1922, anunciando el “cese [de] la publicación de este periódico el día 31 del actual” y sin otra explicación que su “propósito de reorganizar completamente este

---

<sup>1150</sup> Se difunden “las aspiraciones, quejas, opiniones de todo el personal primario, tanto en el orden estrictamente pedagógico como en el profesional y económico” (“Comunicaciones”, *Boletín Escolar*, núm. 1 (1917): 11).

<sup>1151</sup> Aparece por primera vez en el núm. 8 (1917): 150, y a través de ella “se dará cuenta de las noticias que se nos envían sobre cursos, conferencias y, en general, sobre toda la acción cultural de índole pedagógica”.

<sup>1152</sup> Informan de “aquellos libros de que se nos envíe dos ejemplares [y] cuando la obra lo merezca por su importancia, se hará de ella una breve reseña” (“Bibliografía”, *Boletín Escolar*, núm. 1 (1917): 12).

<sup>1153</sup> En 1917 el periódico se inicia con estas secciones además de “Revista pedagógica de España y del Extranjero” -desaparece a partir de julio de 1920 según refleja el índice correspondiente a ese año-, tres “suplementos” -científico, literario y extraordinario, que sólo se publican este año ya que desde diciembre (núm. 209, 1918) el único suplemento publicado es “Desde la Escuela y para la Escuela”, dirigido por Ángel Llorca y Luis A. Santullano-, “Concursos de Boletín Escolar” -desaparecen en 1918 y no vuelven a convocarse, al menos que tengamos constancia, hasta 1922 aunque con una orientación distinta- y “Curiosidades y ecos” -sólo presente en 1917-.

<sup>1154</sup> *Boletín Escolar*, núm. 3 (1917): 38; núm. 7 (1917): 129; núm. 18 (1917): 388.

<sup>1155</sup> *Boletín Escolar*, núm. 1 (1917): 7. En 1917, el precio de la suscripción para Madrid y provincias era de 6 pesetas por un año, 3,50 pesetas por un semestre y 2 pesetas por un trimestre (Ibíd). A pocas semanas de echar el cierre, el periódico sigue alardeando de su bajo coste (*Boletín Escolar*, núm. 737 (1922): 725), costando 16 pesetas la suscripción anual y 9 pesetas la semestral (*Boletín Escolar*, núm. 736 (1922): 702).

periódico para convertirlo en una gran revista pedagógica, literaria, artística y científica, defensora, como lo es BOLETIN, de los intereses del Magisterio”.<sup>1156</sup>

Una hipótesis probable -aunque no comprobable dado que no hay documentación original (ver nota 1139)- del cierre del periódico puede ser el temor a la competencia que le podría estar suponiendo una publicación pedagógica con una orientación similar aparecida seis meses antes del cierre del periódico. Nos referimos a la *R de P*, fundada, dirigida y editada gracias a la iniciativa privada de Luzuriaga -primer redactor jefe y colaborador del *Boletín* como hemos apuntado al comienzo- que hacía algunos años había abandonado este periódico.

La experiencia de Luzuriaga al frente del Boletín creemos que no fue más allá de los dos primeros años. Sabemos que en este tiempo se encarga de sustituir al director en su ausencia<sup>1157</sup>, que forma parte del jurado calificador de los concursos del periódico<sup>1158</sup>, y que publica quince artículos en 1917<sup>1159</sup> y seis en 1918<sup>1160</sup>. Pero su colaboración en esta empresa se ciñe únicamente al primer año y los cuatro primeros meses del segundo. Su rastro desaparece y no lo volvemos a encontrar hasta 1921 en que publica nuevamente un artículo.<sup>1161</sup>

Es probable que su ausencia del *Boletín* se deba al incremento de la actividad periodística que por estos años está desarrollando -*El Sol*, *BILE*, *Semanario España...*-, así como a su faceta de autor especializado en temas pedagógicos y también al despliegue de una actividad política derivada de su profesión pedagógica y de su trabajo cotidiano (Barreiro Rodríguez, 1989); sin embargo, según afirmaba su hijo Jorge en una entrevista, “era más bien un intelectual que un político. Aunque

---

<sup>1156</sup> “A los lectores de Boletín Escolar y al público”, *Boletín Escolar*, núm. 762 (1922): 761.

<sup>1157</sup> *Boletín Escolar*, núm. 12 (1917): 254.

<sup>1158</sup> “Resultado del Segundo Concurso de Boletín Escolar”, *Boletín Escolar*, núm. 33 (1917): 559.

<sup>1159</sup> Según podemos observar en los índices del periódico, Luzuriaga inicia su colaboración ya en el primer número, publicando “La Escuela y la guerra” (núm. 1 (1917): 2) y finaliza en el mes de diciembre, con la publicación de “Los grandes educadores. Vives” (núm. 60 (1917): 909).

<sup>1160</sup> Publica tres en el mes de enero, uno en febrero y uno en abril.

<sup>1161</sup> Lorenzo Luzuriaga, “Sobre una denominación. “¿Inspectores de Primera enseñanza” o “consejeros escolares”?”, *Boletín Escolar*, núm. 600 (1921): 1493.

pertenecía al PSOE, no era un político de partido. Era un liberal, consecuente con sus ideas, un hombre socialista, un hombre de izquierdas” (Tagliabúe, 1989, p. 510).

Parece que el tiempo dedicado al *Boletín*, su experiencia en tareas organizativas y de planificación fueron suficientes para coger experiencia y dar forma a un proyecto editorial, aunque mucho más ambicioso. Según Jorge Luzuriaga “desde hacía tiempo pensaba que sería útil una revista para maestros” (Ibíd.). Esta aspiración se consumaría en la *R de P*, una publicación que llegará a ser no sólo “uno de los hitos del periodismo educativo en España (...) [teniendo en cuenta que] gran parte de lo mejor de la pedagogía progresista española del primer tercio del siglo se asomará a sus páginas” (Checa Godoy, 2002, p. 65), sino que además alcanzará un gran prestigio a nivel internacional.

Si echamos un vistazo a la estructura del *Boletín Escolar* y a su esquema organizativo, podemos afirmar que nos hallamos ante lo que podríamos considerar el antecedente de *R de P* ya que en el periódico observamos algunas características que luego se van a reproducir al fundar y dirigir aquélla, y además con objetivos mucho más ambiciosos.

En primer lugar, queremos destacar que entre los propósitos o fines del *Boletín* se encuentra el de servir a “la gran familia del magisterio primario [pero también al] magisterio en general”, y conseguir mejoras profesionales que redunden en “el desarrollo y prosperidad del magisterio, y de la escuela y del niño, de quienes somos todos servidores”.<sup>1162</sup>

En segundo lugar, nos encontramos ante un “periódico que pretende reflejar fielmente todas las manifestaciones de nuestra vida pedagógica, cultural y profesional”<sup>1163</sup>; un deseo que reafirma la tesis defendida por Barreiro Rodríguez (1989) sobre Luzuriaga acerca de “su vocación de organizador de la enseñanza y hombre práctico [que] cree que para historiar necesitamos a) ideas que orienten nuestra vida escolar, b) legislación de base y c) situación real del sistema educativo” (pp. 225-226). Estas ideas de Luzuriaga se ven reflejadas en la estructura organizativa que *Boletín Escolar* presenta a sus lectores en el primer número. Así, cada ejemplar va a constar de veinte páginas como mínimo, de las cuales dieciséis incluyen: por un

---

<sup>1162</sup> “Nuestro saludo y nuestros propósitos”, *Boletín Escolar*, núm. 1 (1917): 1-2.

<sup>1163</sup> *Boletín Escolar*, núm. 1 (1917): 6.

lado, trabajos sobre asuntos y problemas educativos -la información más importante de lo ocurrido en España y en el extranjero sobre instrucción pública, un artículo de un pedagogo ilustre, además de trabajos sobre los diversos problemas que la actualidad pedagógica despertaba en ese momento-; pero también, todo tipo de informaciones que puedan interesar al magisterio primario, tales como las disposiciones oficiales más importantes, movimiento del personal docente -vacantes, oposiciones, nombramientos, propuestas, concursos...-, asociaciones profesionales, noticias personales y noticias del ministerio. Las cuatro páginas restantes son ocupadas inicialmente por tres suplementos -científico, literario y extraordinario-, redactados por especialistas distinguidos en las materias respectivas<sup>1164</sup>. Hay que destacar también que apenas transcurridas unas semanas desde la publicación de su primer número, desde este periódico convocan a los lectores a participar en varios concursos -señas de identidad de la *R de P*-, que tratarán sobre asuntos científicos, pedagógicos y literarios. Para los ganadores se establecen premios en metálico y en especie -obras didácticas y literarias del fondo de la Editorial Calleja- y derecho a publicación de lo presentado a concurso.<sup>1165</sup>

El objetivo de estos concursos se situaba en establecer una comunicación directa con los lectores y de este modo que “puedan acudir a cada uno de ellos (...) según sus aficiones o aptitudes”<sup>1166</sup>. Parece que al menos con el primero y el cuarto se consiguió el objetivo propuesto, a juzgar por la alta participación de trabajos presentados<sup>1167</sup> y no tanto en los otros dos.

---

<sup>1164</sup> *Ibid.*, 6-7. Desde el núm. 209 (1918) y hasta el final de su publicación, el *Boletín Escolar* sólo se publicará un suplemento pedagógico, titulado “Desde la Escuela y para la Escuela” (ver nota 19), tal como se puede observar a través de sus índices.

<sup>1165</sup> “Concurso de “Boletín Escolar”, *Boletín Escolar*, núm. 7 (1917): 130.

<sup>1166</sup> “Concursos de “Boletín Escolar”. Segundo Concurso”, *Boletín Escolar*, núm 16 (1917): 335.

<sup>1167</sup> En el primero se presentaron 108 trabajos para resolver tres problemas matemáticos (“Concursos de “Boletín Escolar”. Primer Concurso”, *Boletín Escolar*, núm. 8 (1917): 149; “Resultado de nuestro Primer Concurso”, *Boletín Escolar. Suplemento Científico*, núm. 6 (1917): 21-24). Al cuarto concurso se presentaron 267 trabajos con la intención de manifestar los problemas más graves de la enseñanza española y al mismo tiempo proporcionar soluciones, aunque sólo 12 cumplieron las condiciones establecidas -entre ellos se encontraba el trabajo de Angel LLorca y José Xandri Pich, que años más tarde colaborarán en la *R de P*-. Tal vez, la alta participación no se deba sólo al interés del tema sino

En tercer lugar, *Boletín Escolar*, “no tiene color político (...) ni preocupación de partido”<sup>1168</sup>, aunque le dedica un espacio importante a informar y opinar sobre la actividad político-educativa para dar a los lectores una visión de los problemas existentes a nivel nacional, además de cumplir con el compromiso informativo de no perder de vista la actualidad.

En cuarto lugar, nos encontramos con algunas de las ideas que sobre educación nueva posee y defiende Luzuriaga, como la escuela única, la escuela unificada, sindicalismo, preparación de los maestros<sup>1169</sup>...; ideas que ya desde 1913, fecha de inicio de su carrera profesional, viene difundiendo a través de sus colaboraciones en el *BILE*, en el *Semanario España* y, posteriormente, en *El Sol* y, por supuesto, la *R de P*. Se rodeará además Luzuriaga de “toda una nueva generación de pedagogos españoles” (Checa Godoy, 2002, p. 65), que colaborarán habitualmente en esta publicación y cuyas firmas podremos ver también unos años más tarde en la *R de P*. Es el caso de Rufino Blanco, Américo Castro, Cossío, Virgilio Hueso, Gonzalo R. Lafora, A. López Núñez, Rodolfo Llopis, Ángel Llorca, Luis A. Santullano, Domingo Barnés, F. Martí Alpera, Leonor Serrano, J. Xandri Pich, etc., y, por supuesto, su mujer, María Luisa Navarro<sup>1170</sup>. Todos ellos contribuirán a dar prestigio y calidad a esta publicación que Checa Godoy (2002, p. 65) califica de ambiciosa y renovadora - a pesar de su corta existencia-, además de encuadrarla dentro de la prensa pedagógica liberal del primer tercio del siglo XX.

Para concluir este análisis de *Boletín Escolar*, queremos detenernos en las colaboraciones publicadas por María Luisa Navarro de Luzuriaga.

Lo primero que nos llama la atención es que, a diferencia de anteriores publicaciones, en esta ocasión firma por primera vez con su apellido de casada, circunstancia que se convertirá en algo habitual a partir de este momento.<sup>1171</sup>

---

también a la gran cantidad de premios, así como a su cuantía (“Cuarto Concurso de Boletín Escolar. Más de 3.500 pesetas en premios”, *Boletín Escolar*, núm. 51 (1917): 763-764; “Cuarto concurso de “Boletín Escolar”. Fallo del Jurado”, *Boletín Escolar*, núm. 110 (1918): 1544-1545).

<sup>1168</sup> “Nuestros propósitos”, *Boletín Escolar*, núm. 7 (1917): 129.

<sup>1169</sup> Estos y otros temas son recogidos por Barreiro Rodríguez, 1989, pp. 209-309.

<sup>1170</sup> Ver índices de cada Tomo.

<sup>1171</sup> Ver Anexo XL, Tabla 2: Relación de artículos ordenados cronológicamente.

También queremos indicar que su contribución es breve en el tiempo puesto que se ciñe únicamente al año 1917, cuando circunstancias familiares y profesionales van a centrar su atención<sup>1172</sup>. En esta fecha divulga su opinión a través de cinco artículos y en torno a dos cuestiones que siempre le interesaron: la educación en sentido amplio y, especialmente, la educación del alumnado con necesidades educativas específicas.

Con respecto a la primera cuestión, reflexiona sobre la disciplina escolar<sup>1173</sup>, un tema del que -según su opinión- tanto hablan los profesionales de todos los niveles de la enseñanza y que se ha convertido en un verdadero problema para todos aquellos que no son capaces de mantener lo que califica de “orden obediente” porque el estado de inquietud del alumnado molesta fundamentalmente al maestro pero también al resto de los compañeros alumnos, provocando calificación y/o clasificación del alumnado en bueno/malo en función de su capacidad para adaptarse al plan escolar establecido<sup>1174</sup>. María Luisa se cuestiona si realmente existe este problema en la escuela o si por el contrario mantener la disciplina escolar no es más que ejercer una coacción deliberada por parte del maestro hacia las actividades individuales, espontáneas, naturales y libres de sus alumnos. Está convencida que este tipo de actividades son el verdadero problema en el que deberá centrarse el trabajo de los maestros en el aula y no la disciplina escolar puesto que un trabajo activo, una ocupación manual cualquiera centrará la atención del niño y no surgirán, por tanto, problemas de indisciplina, sino que “un niño ocupado y aun entusiasmado por la construcción de su obra, no se dejará perturbar por otro; él mismo reclamará su

---

<sup>1172</sup> Queremos recordar que en febrero de este año nace su segundo hijo, Carlos -Jorge, el primero tiene poco más de tres años-. Además, por esta misma fecha, hemos visto que María Luisa solicita a la JAE una pensión para estudiar durante tres meses y a partir del 15 de junio el funcionamiento de los centros de sordomudos y ciegos en Suiza, motivada por su nombramiento como jefe de estudios y secretaria técnica del Colegio Nacional en Madrid.

<sup>1173</sup> María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Disciplina escolar”, *Boletín Escolar*, núm. 11 (1917): 227-228.

<sup>1174</sup> María Luisa recuperará algunos años después este tema, con ocasión de celebrarse a finales de febrero de 1928 un acto público organizado por la Liga de Educación Nueva (Grupo de Madrid) y la *R de P* en la Escuela de La Florida. En esta ocasión trató sobre los niños buenos y malos, destacando características de unos y otros y recomendando aprovechar la vitalidad y el ansia de movimientos para que adquieran el sentido de la responsabilidad y de libertad que les ayudará a ser excelentes adultos (“En la Escuela de l. Liga de Educación Nueva”, *El Sol*, 28 febrero 1928, 2; “Liga de Educación Nueva. En la Escuela de la Florida”, *La Voz*, 28 febrero 1928, 4).

libertad de acción”<sup>1175</sup>. Concluye rechazando la magnitud dada a la disciplina como problema escolar para proponer que el verdadero problema sea que los maestros sean capaces de “sugerir actividades de acuerdo con la psicología infantil”.<sup>1176</sup>

A partir de agosto y en varias entregas sucesivas, María Luisa se dedicará a transmitir y difundir su planteamiento acerca de cómo cree que debe ser la reorganización que necesita el Instituto Nacional de Sordomudos situado en Madrid - una institución educativa de carácter popular puesto que se nutre de clientes procedentes casi exclusivamente de las clases más humildes-. Su propuesta parte de su disconformidad con la organización actual del mencionado centro, que califica de poco eficaz. De este modo y en calidad de profesora y de jefa de Estudios en la mencionada institución<sup>1177</sup> -es la primera vez que va a mencionar su actividad profesional para presentarse y dirigirse a los lectores-, redacta su propuesta de reorganización, comprometiéndose además a realizar los ajustes económicos necesarios para que su plan de reforma no se convierta en una utopía. Nos encontramos, por tanto, ante un plan bastante completo en el que no pierde de vista el desarrollo general del alumnado en torno a los tres grados en los que se divide esta enseñanza especial -párvulos, primaria y escuela profesional y de perfeccionamiento- y por eso fija condiciones de ingreso en el Instituto, y todo lo que concierne a cada uno de los grados: edades de inicio y finalización, fines educativos, composición de los grupos, organización horaria y distribución de las materias a desarrollar, condiciones del profesorado, práctica de la coeducación... No olvida María Luisa hacer mención a la preparación profesional que este centro educativo debería proporcionar a su alumnado de cara a su inserción profesional una vez que abandona la institución al cumplir los dieciséis años tras haber superado la escuela profesional y de perfeccionamiento.<sup>1178</sup>

---

<sup>1175</sup> Navarro de Luzuriaga, “Disciplina escolar”, 228.

<sup>1176</sup> *Ibid.*

<sup>1177</sup> La Dirección General de Primera Enseñanza (Sección Escuelas Normales) notificó a María Luisa el 16 de enero de 1917 su nombramiento como jefa de estudios y secretaria técnica del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid (FO-M: carpeta 5). La noticia de este nombramiento puede verse en “Instrucción Pública. Primera Enseñanza”, *El Día*, 10 enero 1917, p. 3.

<sup>1178</sup> María Luisa Navarro de Luzuriaga, “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización”, *Boletín Escolar*, núm. 14 (1917): 287-288; “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas

#### 4.2.4. La Revista de Pedagogía: 1ª época (1922-1936) y 2ª época (1939).

La *R de P* constituyó el más alto exponente de la inquietud educativa en España en los años anteriores y posteriores a la proclamación de la Segunda República<sup>1179</sup>; un tiempo en el que como señalan Alfaro y Carpintero (1983, p. 204) “el contexto educativo del país se cuestionaba, al menos, la necesidad de una renovación pedagógica concreta, en base a una problemática por los aspectos metodológicos y por la necesidad de puesta en práctica del movimiento de la Escuela Nueva”. Gran parte de lo más destacado de la pedagogía española del primer tercio del siglo XX participa a través de sus páginas de este interés/necesidad de renovación, puesto que la revista consiguió aglutinar y aunar las aportaciones de los especialistas más destacados en diversos ámbitos no sólo a nivel nacional sino también a nivel internacional, aunque siempre con el interés puesto en el movimiento pedagógico contemporáneo y en su difusión general, y de manera especial entre el magisterio.

Esta manera de proceder nos hace pensar que la revista funcionó en la práctica como un medio de información, pero también de formación profesional para este colectivo sobre las innovaciones metodológicas más relevantes de la pedagogía de su tiempo, principalmente de aquel movimiento pedagógico universal. Y pensamos esto porque entendemos que la vinculación de Lorenzo Luzuriaga y María Luisa Navarro -fundadores de la *R de P*- tanto con las ideas y planteamientos de la Escuela Nueva como con el cuerpo de maestros de enseñanza primaria, pudieron ser estímulos suficientes a la hora de abordar la difícil empresa que supuso una publicación de estas características, que hay que recordar que a finales de 1933 llegó a alcanzar los 4.000 ejemplares de tirada -hecho nada frecuente en las publicaciones

---

para su reorganización. (Continuación)”, *Boletín Escolar*, núm. 15 (1917): 312-313; “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización. (Continuación)”, *Boletín Escolar*, núm. 16 (1917): 337-338; “El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización. (Conclusión)”, *Boletín Escolar*, núm. 17 (1917): 369-370.

<sup>1179</sup> Para comprender el alcance y significación de esta revista en este periodo, es imprescindible la consulta de Aritmendi (2009), Mérida-Nicolich (1983b) y Viñao, (1994-1995). Es necesario referir también que esta revista ha sido objeto de estudio por algunos autores y autoras que han examinado distintas materias interrelacionadas con la educación a lo largo del primer tercio del siglo pasado y que han tenido su espacio en esta publicación. En este sentido queremos nombrar el trabajo de Alfaro y Carpintero (1983), Casado Marcos de León (2011) y Casado y Sánchez-Grey (2007).



especializadas de la época<sup>1180</sup>-. En este sentido, puede resultar extraño que la revista haya sido calificada entre otros por Viñao (1994-1995) como “la empresa intelectual más importante del primer tercio del siglo XX” (p. 8) en España.

Podemos establecer una división de la trayectoria de la revista en dos épocas: la *primera* (1922-1936) -la más importante por su gran acogida entre el sector docente y por ello la más estudiada y analizada- abarcaría sus catorce primeros años de existencia, donde se publicaron ciento setenta y cinco números, agrupados en volúmenes anuales de unas seiscientas páginas, que se distribuyeron fundamentalmente en España, pero también en Europa y América. En estos años, la revista introduce y difunde entre el magisterio nacional, pero también en el ámbito educativo en general tal como hemos adelantado, las preocupaciones por la renovación del contexto escolar y de la formación del niño, ofreciendo una amplia y actualizada panorámica de los principales temas y tendencias educativas del momento, contribuyendo “muy activamente a la europeización y actualización científica del país, en paralelo con otras empresas de la época” (Alfaro y Carpintero, 1983, p. 212), tales como el Museo Pedagógico Nacional, la JAE o la Residencia de Estudiantes.

Tanto Mérida-Nicolich (1983b) como Aritmendi (2009) coinciden en distinguir claramente *dos etapas* dentro de esta *primera época*, que convergen en dos periodos históricos importantes como lo fueron la Dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República, aunque tal como nos recuerda Luzuriaga (1968) la revista subsistió a los acontecimientos políticos y sociales que tuvieron lugar en España en esos años “sin afiliarse a ningún partido, tendencia o grupo social o político, manteniendo su independencia intelectual y pedagógica, hasta que terminó su publicación” (p. 8). A pesar de este testimonio, sabemos que esta neutralidad no fue tan real, sobre todo en el periodo republicano donde la revista hace una clara apuesta política por el nuevo régimen, identificándose con sus objetivos y poniéndose además a su servicio, tal y como se publica en sus páginas:

---

<sup>1180</sup> Revista de Pedagogía.1933, p. 430. Se incluye una relación de cincuenta provincias españolas, ordenadas de mayor a menor según el número de suscriptores, y entre las diez primeras aparecen Madrid, Barcelona, Lérida, Valencia, Oviedo, Coruña, Lugo, Huesca y Navarra.

Hasta ahora nos habíamos mantenido alejados, por pulcritud, de las esferas oficiales. Pero las circunstancias de España han variado tan radicalmente desde el 14 de abril que nos han permitido solicitar la colaboración de esas autoridades.

Mientras el gobierno de España -con algunas excepciones- estuvo en manos de algunos ignorantes y poco escrupulosos políticos, no podíamos dignamente incorporar a nuestra obra a los que regían el Ministerio de I.P. Pero cuando, como ahora, éste se halla dirigido por personas de la mayor solvencia intelectual, técnica y moral, constituye para nosotros un honor muy grande su colaboración y lo agradecemos en todo lo que vale.

Aunque nuestra revista no tiene carácter político, sino sólo pedagógico, por esta vez, como en general desde el advenimiento de la República, somos ministeriales. Esto no quiere decir que renunciemos al derecho, y al deber, de criticar los actos del Ministerio, cuando, a nuestro juicio, no respondan a sus compromisos y a las conveniencias nacionales. (...). La REVISTA DE PEDAGOGIA con sus modestos medios está, sin reserva alguna, al servicio de la República y especialmente de la educación nacional, siguiendo los principios pedagógicos que siempre ha defendido.<sup>1181</sup>

En cuanto a la *primera etapa de la primera época (1922-1931)*, podemos decir que se corresponde con el periodo fundacional y posterior reconocimiento internacional a través de la designación de la revista como órgano oficial en España de la *Liga Internacional de Educación Nueva*. Luzuriaga -representante español y presidente de

---

<sup>1181</sup> “Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 121 (1932): 47. Quizá convendría recordar que algunos colaboradores y redactores de la revista ocuparon cargos de mayor o menor responsabilidad dentro del nuevo régimen político y que sus fundadores fueron acusados de recibir trato de favor a la hora de optar a determinados puestos relacionados con Instrucción Pública (“Continúa el enchufismo socialista”, *ABC*, 21 de octubre de 1934, p. 53). Desconocemos si la afinidad republicana del matrimonio Luzuriaga o sus amistades influyeron para que Luzuriaga fuese nombrado secretario de la Junta de Relaciones Culturales del Ministerio de Estado (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 114 (1931): 287) y consejero de Instrucción Pública (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 116 (1931): 383), recibiendo el encargo del ministro Marcelino Domingo de redactar las “Bases para un anteproyecto de ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única” (“Informaciones. Bases para un anteproyecto de ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única”, *Revista de Pedagogía*, núm. 117 (1931): 417. Véase también Barreiro Rodríguez, 1989). Por su parte, María Luisa fue nombrada vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 117 (1931): 431) y comisaria especial de la EH y PM (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 118 (1931): 479). Viñao (1994-1995, p. 25) aporta otros nombres relacionados con la revista que también ocuparon puestos en distintas instituciones como Domingo Barnés, Luis de Zulueta, Américo Castro, Gonzalo Lafora, Fernando Sáiz, Luis Alvarez Santullano, Angel LLorca o Antonio Ballesteros.

la Liga Española<sup>1182</sup>- y su equipo de redactores y colaboradores -la mayoría adscritos a la referida Liga- se dedican a divulgar a través de esta publicación el pensamiento teórico, las ideas y los proyectos de la Escuela Nueva: los métodos activos, los avances científicos o las experiencias innovadoras serán la prioridad. De este modo podemos leer colaboraciones de Claparède, Montessori, Kerschensteiner, Cousinet, Ferrière o el propio Luzuriaga, para quien “el objetivo esencial era llevar a la enseñanza pública el espíritu, las ideas y los métodos que constituían la educación nueva” (Aritmendi, 2009, p.96).

Por lo que respecta a la *segunda etapa de la primera época* (1931-1936) hay que señalar que las grandes reformas llevadas a cabo bajo el entusiasmo político y pedagógico republicano tendrán cabida en la revista, que a juicio de Viñao (1994-1995) abandonará la divulgación científica de la etapa anterior para dar más peso a la divulgación de la práctica educativa y contribuir a la tan ansiada renovación pedagógica de nuestro país.

La *segunda época* (junio-noviembre de 1939) -mucho más corta y un poco menos conocida, tendrá lugar tras el paréntesis de la Guerra Civil, y se corresponde con su publicación en Tucumán (Argentina), cuando sus fundadores se encuentran exiliados en Argentina. La brevedad de esta época no supuso en ningún caso la ruptura con sus planteamientos iniciales ya que continuaron estando presentes en su ideario los problemas de la teoría y la práctica educativas, y especialmente los que se referían a la educación nueva y a la escuela activa. Sin embargo, como tendremos ocasión de ver, un cúmulo de circunstancias adversas explican que su trayectoria en el tiempo fuese tan corta.

### ***Revista de Pedagogía: 1ª época (1922-1936). Etapa española***

Una aproximación concreta a los orígenes de la *R de P*, nos lleva a tener en cuenta los testimonios de dos de los hijos de los fundadores. Respaldados por sus recuerdos, podemos afirmar que nos encontramos ante un proyecto mancomunado<sup>1183</sup> y con

---

<sup>1182</sup> En 1927, la *R de P* es designada órgano oficial en España de la Liga Internacional de Educación Nueva y Luzuriaga miembro del Comité Ejecutivo (“La Revista de Pedagogía y la Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 63 (1927): 159).

<sup>1183</sup> Término empleado por autores como Zambrano (2005, p. 9), Casado (2011, p. 58) o Casado y Sánchez-Grey (2007, p. 23). Por su parte, Lozano Seijas (2002) no hace alusión expresa a este término,

unos comienzos modestos; tan modestos que durante años la administración y redacción estuvo localizada en el domicilio familiar<sup>1184</sup>.

Según Jorge Luzuriaga Navarro,

La Revista de Pedagogía la comenzaron mi padre y mi madre -la intervención de ésta, sobre todo en los primeros tiempos, tuvo una importancia capital- con las 1.000 pts. a que se refiere mi padre en la nota que reproduzco en el *Boletín de la Editorial Losada*. En un principio, ese dinero estaba destinado a la adquisición de unos abrigos, pero ante la idea de papá de iniciar una revista destinada al magisterio para informarle de los principios y desarrollo de la Nueva Educación,

---

aunque puede deducirse de sus palabras cuando se refiere a Luzuriaga y a la revista: “A su lado, a su mismo nivel, estaba una mujer inolvidable, su esposa, María Luisa Navarro de Luzuriaga, colaboradora, además, en los quehaceres de la *Revista de Pedagogía*” (pp. 9-10).

<sup>1184</sup> Hasta 1930, la *R de P* se encuentra domiciliada en Miguel Ángel núm. 31. Según hemos podido comprobar en el Padrón Municipal de Habitantes de 1920 (AVM, tomo 137, hoja nº 38855), la familia Luzuriaga Navarro tenía aquí su residencia, en el 2º dcha. En este domicilio vivirán hasta diciembre de 1933 en que se trasladan a la Colonia de El Viso (AVM, PMH 1930, tomo 169, hoja nº 22023). A partir de 1930, la *R de P* trasladará su sede a Pi y Margall núm. 7, local en el que venían celebrándose las reuniones del Grupo de Madrid de la Liga Internacional de Educación Nueva (“Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 98 (1930): 93). En esta misma dirección se encuentra también el Centro de Estudios Pedagógicos fundado en octubre de 1929 por Luzuriaga y Fernando Sáinz (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 93 (1929) 431), inspector de 1ª enseñanza, colaborador y redactor de la revista desde 1928 (“Nota”, *Revista de Pedagogía*, núm. 79 (1928): 334) y secretario junto a María Luisa Navarro de la Liga Española de Educación Nueva (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 93 (1929): 431 y “Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 100 (1930): 191). No podemos dejar de mencionar que también en la misma dirección se encuentra José Ortega y Gasset a quien Luzuriaga consideraba “maestro y amigo de toda la vida” (“Las fundaciones de Ortega y Gasset”, s/f, p. 1, FO-M, carpeta 3: artículos publicados a la muerte de Ortega y Gasset). Recuerda Isabel Luzuriaga Navarro que “cuando nos vinimos a [vivir] aquí al Viso, la revista ya no funcionaba en casa, sino que funcionaba en la calle Pi y Margall, se llamaba entonces, 7, encima de Espasa-Calpe que era donde tenía la revista..., por supuesto la Revista de Occidente, al lado de Ortega. Quiere decir que mi padre y Ortega..., o mi padre seguía a Ortega o Ortega a mi padre, la cuestión es que siempre todos juntos, la Revista de Occidente y dos puertas más adelante la *Revista de Pedagogía*. En El Viso, primera casa la nuestra y la segunda la de él, jardín por medio.” (comunicación personal, 6 de marzo de 1996). Sobre la relación Ortega-Luzuriaga puede consultarse Barreiro Rodríguez (1989). Ambos intelectuales siguieron en contacto en el exilio como lo demuestra la correspondencia mantenida entre el verano de 1937 y finales de 1941, que se encuentra depositada en el CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/M-5025.

ambos volvieron a examinar los abrigos viejos y decidieron que podían tirar por lo menos un invierno más (Barreiro Rodríguez, 1989, p. 19).<sup>1185</sup>

Por su parte, Isabel Luzuriaga Navarro también rememora los inicios de esta publicación:

Se fundó en la calle Miguel Ángel (...). Y se fundó con mi madre y mi padre en una habitación chiquitita que había. (...). Y me acuerdo de mi madre con una pila así de sobres azules y (...) pegando sellos. Y mi padre con una máquina de escribir que está ahí, que es chiquitita, haciendo horas extras, metiendo papeles y mandándolos..., después ya tomaron un empleado (...). Nació así, casera, casera, casera<sup>1186</sup>.

Este origen familiar y humilde no apartó a los fundadores de sus objetivos, que en palabras de su hija fueron fundamentalmente instruir y divulgar: “Recuerdo que había no sé cuántos (...) analfabetos en España. (...) la revista tuvo mucho éxito entre el profesorado. (...) mucho, mucho. (...) la hicieron para divulgar”.<sup>1187</sup>

Efectivamente, respaldados por intelectuales y políticos, destacados especialistas españoles y extranjeros, así como profesionales de distintos ámbitos de la enseñanza<sup>1188</sup>, los objetivos de la revista aparecen explícitos ya desde el primer número, y se repetirán en todos a través de una nota del Comité Editorial:

---

<sup>1185</sup> La nota a la que se refiere Jorge Luzuriaga, publicada por el Boletín de la Editorial Losada, recoge unas notas autobiográficas inéditas de su padre fechadas en 1952 y que pueden consultarse en CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/M5025/405-408. Con respecto a la *R de P*, en el Boletín se recoge lo siguiente: “*La Revista de Pedagogía* se inició modestamente. ‘Con un capital de 1000 pesetas -dice Luzuriaga (...)- que obtuve de la venta del original de un libro dedicado a Victoriano Suárez, con artículos de *El Sol*, que no llegó a publicarse” (Losada, “Don Lorenzo Luzuriaga”: 2. En FO-M, carpeta 2).

<sup>1186</sup> Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996. Su hija también recuerda que cuando su familia abandonó esta casa, fue alquilada por la familia Azcárate -amigos de sus padres- y ella continuó frecuentándola pues iba allí a jugar con Anina Azcárate -compartió con ella varias estancias en la colonia que tenía la ILE en San Antolín de Bedón-.

<sup>1187</sup> *Ibid.*

<sup>1188</sup> En la mancheta de la revista incluida al dorso de la portada en todos los números se puede ver la relación de redactores -entre los que figura siempre María Luisa Navarro- y colaboradores nacionales o extranjeros. Un seguimiento a todos los colaboradores puede hacerse a través de Mérida-Nicolich (1983a).

La REVISTA DE PEDAGOGIA aspira a reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, a contribuir a su desarrollo. Dotada de la amplitud de espíritu que requiere el estudio científico, está alejada de toda parcialidad y exclusivismo, e inspirada en el sentido unitario que tiene la obra educativa, dirige su atención lo mismo a los problemas de la enseñanza primaria que de la secundaria y universitaria.<sup>1189</sup>

Esta amplitud de espíritu va a estar representada según Viñao (1994-1995, pp. 18-19) por las cuatro tendencias o corrientes que en mayor o menor medida confluyeron y convivieron en sus páginas: la corriente de filiación institucionista, la de los intelectuales de la generación del 14, la del socialismo de los intelectuales y profesores adscritos al PSOE y, finalmente, el movimiento de la Liga Internacional de la Escuela Nueva. El resultado de esta confluencia/convivencia equivale a decir que la *R de P*

fue una plataforma de saber y poder a partir del cual se acumuló un importantísimo capital cultural y social capaz de constituir, en buena medida, la cantera de ideas y personalidades políticas imprescindible para servir de base a la puesta en práctica del proyecto reformista, liberal socialista, que encarnó la conjunción republicano-socialista (...) aupada al poder del Estado a partir de las elecciones de abril de 1931 (Mainer Baqué, 2009, pp. 320-321).

A través de sus casi 600 páginas por año y de diferentes secciones<sup>1190</sup>, esta publicación mensual ofreció a sus numerosos lectores -fundamentalmente maestros, directores, inspectores, profesores de instituto y universitarios- una valiosa información sobre la renovación, reforma y mejora de la escuela difundiendo las innovaciones metodológicas más relevantes. Su calidad llegó a ser extraordinaria y venía avalada precisamente por la amplia y actualizada panorámica que ofrecían los autores y colaboradores, todos ellos relacionados directa o indirectamente con la actividad educativa.

Al cumplirse los cinco primeros años de vida de esta publicación, se hace la siguiente declaración: “no podemos menos de señalar el hecho de que hayan desfilado por nuestra Revista con trabajos originales algunos de los nombres más

---

<sup>1189</sup> Presentación de la Revista por el editor y sus redactores en el dorso de la portada del núm. 1 (1922).

<sup>1190</sup> La revista contó siempre con artículos originales, comunicaciones, informaciones pedagógicas, notas del mes, bibliografía pedagógica reciente, revistas, libros recibidos, noticias -tanto de España como del extranjero-, educación nueva en la práctica, perfeccionamiento del magisterio, consultorio pedagógico, bibliografía selecta, cursos y conferencias, congresos y asambleas.

eminentes de la pedagogía nacional y extranjera”<sup>1191</sup>. Los colaboradores extranjeros eran sobradamente conocidos: Claparède, Cousinet, Decroly, Dewey, Ferrière, Kerchensteiner, Kilpatrick, Montessori, Piaget, entre otros<sup>1192</sup>. Gracias a ellos la revista hacía realidad su pretensión de abrirse a Europa y al mundo buscando soluciones pedagógicas a los problemas de la enseñanza en nuestro país. Con respecto a los españoles, más que mencionar nombres -la lista sería larga (ver nota 1188)- hay que decir que “aglutinó en torno a sí un buen número de ex alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y de pensionados de la JAE, combinando sabiamente en sus páginas la presencia de profesores de universidad, de segunda enseñanza y sobre todo de Escuelas Normales e inspectores con los maestros-directores y maestros” (Viñao, 2007b, p. 31).<sup>1193</sup>

Estos hechos contribuyeron de manera notable a situar a la *R de P* no sólo entre las publicaciones pedagógicas más interesantes y representativas del movimiento de renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX en nuestro país, sino también a sobresalir como una de las más prestigiosas de Europa al ser reconocida en 1927, tal como hemos indicado anteriormente, como órgano oficial en España de la Liga Internacional de Educación Nueva y su director miembro del Comité Internacional<sup>1194</sup>. Hay que indicar, sin embargo, que ambos reconocimientos fueron objeto de discrepancia y disputa “por la Sociedad de Amigos del Niño liderada por Rodolfo

---

<sup>1191</sup> “Nota”, *Revista de Pedagogía*, núm. 60 (1926): 575.

<sup>1192</sup> En total fueron 97 los colaboradores extranjeros que publicaron trabajos en la Revista. Una relación de aquellos que al publicar su primer artículo pasaron a ser incluidos en la nómina de colaboradores puede verse en Viñao (1994-1995, pp. 43-45).

<sup>1193</sup> En otro trabajo anterior, Viñao (1994-1995, pp. 14-17) sostiene que tanto la Escuela como la Junta fueron viveros en los que se formaron redactores y colaboradores, que pusieron esta formación y su experiencia al servicio de la revista y de su compromiso de impulsar en nuestro país una pedagogía más moderna.

<sup>1194</sup> “La Revista de Pedagogía y la Liga Internacional”, *Revista de Pedagogía*, núm. 63 (1927): 159). Seguramente como consecuencia del reconocimiento y del nombramiento, Luzuriaga quiere crear una Sección Española de la Liga. Por ello convoca a una reunión para su constitución e intercambiar impresiones sobre la finalidad que habrá de tener (“Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 64 (1927): 207).

Tomás y Samper, y la Asociación de Antiguos Alumnos del Instituto J.J. Rousseau presidida por Domingo Barnés” (Viñao, 2007b, p. 31).<sup>1195</sup>

Al triunfo de la revista hay que añadir la fundación de una editorial -*Publicaciones de la Revista de Pedagogía*-, que combinando teoría y práctica pretendía cerrar el círculo divulgativo de un ideario para la reforma y modernización del sistema educativo español basado en los planteamientos renovadores propuestos por las corrientes de la pedagogía contemporánea. A través de distintas colecciones se editaron regularmente obras de autores españoles y extranjeros destacados; muchos de ellos colaboradores de la Revista, razón que está en la base de la selección de algunas obras ofrecidas a los lectores como artículos<sup>1196</sup>, aunque también hay que señalar que otras muchas obras se tradujeron por primera vez al castellano. A lo largo de su existencia, llegó a tener “mucho prestigio profesional, con distribución comercial media-alta gracias a sus numerosos suscriptores, que llegaba prácticamente a todas las escuelas del país porque los libros de la *Revista de Pedagogía* -casi desde su creación en 1922- constituían un material imprescindible para la renovación y puesta al día de los profesores” (Lozano Seijas, 2002, p. 9).

Según el testimonio del propio Luzuriaga, la editorial llegó a publicar “más de doscientos títulos, en los que se alternaban los más destacados pedagogos

---

<sup>1195</sup> Este hecho pone en evidencia, como explica Del Pozo Andrés (2003-2004, p. 344), las tensiones encubiertas entre los tres grupos existentes en Madrid que se disputaban el liderazgo en las relaciones con la Liga Internacional. Estas disputas quedaron patentes con la visita de A. Ferrière -vicepresidente de la Liga y eminente pedagogo- a la capital entre finales de noviembre y principios de diciembre de 1930, de regreso a Ginebra después de un viaje por diversos países sudamericanos. Ferrière no se decantó por ninguno de los grupos mencionados, seguramente para no poner en peligro la publicación de sus obras en España debido a que cada grupo contaba con el respaldo de una editorial -Luzuriaga la *R de P*, Tomás y Samper la Editorial Beltrán y Barnés la Editorial La Lectura-. La *R de P* informó ampliamente de la visita del pedagogo ginebrino: “Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 107 (1930): 528; “Informaciones. El viaje de M. Ferrière a España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 108 (1930): 561-562; “Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 108 (1930): 572-573.

<sup>1196</sup> Tomando como base la relación de publicaciones de la *R de P* elaborada por Viñao (1994-1995, pp. 35-41), hemos contabilizado al menos 60 obras -de autores relevantes de la pedagogía española y extranjera- de las 150 que forman parte del catálogo de la Editorial que fueron publicadas como artículos, en su mayoría con el mismo título o títulos similares, con el fin publicitar su aparición en las distintas colecciones.



extranjeros y los de habla española”<sup>1197</sup>, reunidos en torno a dieciocho colecciones<sup>1198</sup>, que trataban de mantener informado a sus lectores sobre las nuevas corrientes pedagógicas, pero también sobre cómo trasladar a la práctica del aula los nuevos principios educativos.

### ***Revista de Pedagogía: 2ª época (junio-noviembre de 1939). Etapa Americana***

La etapa americana de la Revista supuso para el matrimonio Luzuriaga-Navarro el intento de reanudar un proyecto editorial que tanto éxito había alcanzado en su etapa española<sup>1199</sup>-, cuyo objetivo era servir de órgano difusor del movimiento pedagógico argentino, en particular, y americano, en general, para contribuir así al desarrollo educativo de estos países.

---

<sup>1197</sup> Losada, “Don Lorenzo Luzuriaga”, 2 (FO-M: carpeta 2).

<sup>1198</sup> Siguiendo un orden cronológico se publicó la Serie Metodológica (1923), Serie Escolar (1924), Programas escolares (1924), Biblioteca Pedagógica (1924), La Pedagogía contemporánea (1925), Los Libros de la escuela. Lecturas escolares (1925), La nueva educación (1927), La escuela activa. Textos escolares (1928), La práctica de la educación activa. La educación activa (1929), La pedagogía clásica (1930), La pedagogía social y política (1931), Cuadernos de trabajo (1932), Biblioteca de Información (1934), Colección legislativa escolar (1934), Nuevos textos bilingües (1935), Serie Didáctica (1936), Cuadernos de Pedagogía experimental y Psicología del niño (1936).

<sup>1199</sup> Aunque bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga la *R de P* en España se editó de enero de 1922 a julio de 1936, sabemos que durante la guerra se publicaron algunos números, según podemos leer en la carta que Luzuriaga le escribe a José Ortega para despedirse antes de su marcha a Tucumán (Argentina): “De ellas [la Revista y sus publicaciones] se incautaron en Madrid, y han publicado seis números en Barcelona. Pero esto no me importa mucho.” (Glasgow, 23 de enero de 1939. CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/ M5025/178, 179).

Según recoge Mérida-Nicolich (1983b), esta publicación “reaparece en 1938, en Barcelona, como órgano teórico de la FETE (...) abarca cinco números: de febrero (...) al mes de agosto-septiembre del mismo año, en que aparece el último ejemplar de que tenemos noticia. El secretario de redacción es José Luis Sánchez Trincado, pero las circunstancias de la guerra hacen muy distinta la versión de esta nueva *Revista de Pedagogía*, aunque quiere presentarse recogiendo la tradición anterior” (p. 66). Por su parte, Viñao (1994-1995, p. 9) también sostiene que fueron cinco los números publicados en 1938 que corresponden a los meses de febrero a junio.

La aceptación y difusión que esta publicación había tenido en España, y el hecho de que ya fuese conocida y apreciada en los países hispanoamericanos<sup>1200</sup> gracias a la labor de divulgación y relación personal mantenida por su director en sus viajes y contactos en el continente americano<sup>1201</sup> pueden ser las causas que mueven al

---

<sup>1200</sup> Desde sus inicios, la Revista aspiró a trabajar con las repúblicas hispanas en el desarrollo educativo a ambos lados del atlántico. Es por ello por lo que hemos podido apreciar el interés mostrado no sólo por la Revista hacia el movimiento educativo en estos países, sino que también la Revista fue foco de atención por parte de la prensa hispana, que reproducía artículos publicados previamente en España, además de informar de los libros editados por su editorial. En este sentido, hemos podido leer multitud de comentarios o crónicas en las Secciones de Notas del Mes, Informaciones, Noticias, Revistas o Libros -como se puede apreciar en el Anexo XLVI, Tabla 4, algunas de las reseñas publicadas llevan la firma de María Luisa Navarro-, así como colaboraciones de eminentes personalidades del ámbito de la cultura y el pensamiento, que se inician en 1925 (ver “Notas del mes”, *Revista de Pedagogía*, núm. 43 (1925): 311-312) como J. Vasconcelos, Gabriela Mistral, Juan Mantovani, Clotilde Guillén de Rezzano, etc. Sólo por citar algunas de las informaciones publicadas, véase “Revistas”, *Revista de Pedagogía*, núm. 31 (1924) 345; “Advertencia”, *Revista de Pedagogía*, núm. 38 (1925): 96; “Nota”, *Revista de Pedagogía*, núm. 40 (1925): 192; “Revistas”, *Revista de Pedagogía*, núm. 68 (1927)396; “Revistas”, *Revista de Pedagogía*, núm. 72 (1927): 588; “Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía* núm. 83 (1928): 527; “Noticias. Hispanoamérica”, *Revista de Pedagogía*, núm. 98 (1930) 96; “Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 121 (1932): 47; “Noticias. Extranjero”, *Revista de Pedagogía*, núm. 138 (1932): 336; “Noticias. Extranjero”, *Revista de Pedagogía*, núm. 131 (1932): 528; “Noticias. Extranjero”, *Revista de Pedagogía*, núm. 138 (1933): 288; “Noticias. Extranjero”, *Revista de Pedagogía*, núm. 141 (1933):432; “Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 154 (1934): 478.

<sup>1201</sup> Siendo inspector de 1ª enseñanza adscrito al Museo Pedagógico, Luzuriaga viaja a Sudamérica gracias a una pensión de la JAE: una R.O. 31 de mayo de 1928 le concede la equiparación de pensionado para dar una serie de conferencias pedagógicas en las Repúblicas de Centroamérica y estudiar la organización pedagógica y escolar de estos países -especialmente Panamá y Costa Rica- durante seis meses (Ver Arch. JAE: expediente 89-399-36 a 44, en [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/)).

La *R de P* informa sobre este viaje, de los países visitados -Panamá, Chile y Argentina- y de las invitaciones rechazadas por la premura de tiempo-, de la buena acogida dispensada y de la buenísima impresión que el director de la revista trae del desarrollo de la enseñanza de los países visitados (“Nota”, *Revista de Pedagogía*, núm. 79 (1928): 334; “Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 82 (1928) 478; “Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 83 (1928): 527). Le impresionó el gran desarrollo de la enseñanza primaria en Argentina, un país que para él ocupa un lugar destacado dentro de los países hispanos y del que ofrece datos y pruebas de su desarrollo (“Informaciones. La enseñanza en la Argentina”, *Revista de Pedagogía*, núm. 86 (1929): 82-85).

matrimonio Luzuriaga-Navarro a ponerla en marcha de nuevo nada más instalarse en Tucumán (Argentina), capital de la provincia del mismo nombre situada en el noroeste argentino, y a la que llegaron tras el exilio europeo vivido en Gran Bretaña.

Aunque fue una experiencia breve y, en cierto modo frustrante por el poco éxito alcanzado, consideramos que debemos detenernos en analizar este proyecto editorial del matrimonio Luzuriaga-Navarro por dos motivos fundamentales:

En primer lugar, porque supone hasta cierto punto, recuperar su actividad profesional, interrumpida como veremos en septiembre de 1936.

En segundo lugar, porque así como la primera época de la Revista es bastante conocida y ha sido estudiada ampliamente, la existencia de la etapa americana de esta publicación (junio-noviembre de 1939) se conoce poco, tal vez debido a que su trayectoria en el tiempo fue muy corta, aunque permaneció fiel a sus planteamientos iniciales: continuaron estando presentes en su ideario los problemas de la teoría y la práctica educativas, y especialmente los que se referían a la educación nueva y a la escuela activa.

Las primeras referencias que aluden a la reaparición de una nueva *R de P* las encontramos en las cartas que Luzuriaga escribe a algunos de sus amigos en el verano de 1938, cuando comienza a entusiasmarse con el proyecto de irse a Tucumán (Argentina) al año siguiente, mostrándose “dispuesto a trabajar más que nunca, incluso en mi revista y [sus] publicaciones”<sup>1202</sup>. Es tanta la emoción que siente por empezar de nuevo *su revista* que no esperará a llegar a la ciudad argentina para ir

---

<sup>1202</sup> Carta de Lorenzo Luzuriaga a Ángel Establier. Glasgow, 28 de agosto de 1938. CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/M5025/141,142.

elaborándola. “He empezado a pedir artículos<sup>1203</sup> para la Revista y he recibido uno muy bueno de la Montessori”, le escribe a Alberto Jiménez.<sup>1204</sup>

Una vez instalados física y profesionalmente en la ciudad argentina, Luzuriaga comienza a hacer gestiones para sacar adelante la publicación -“ya tengo aquí una imprenta muy buena”, le comenta a Alberto Jiménez<sup>1205</sup>-, empresa que será posible por la disponibilidad de tiempo de María Luisa<sup>1206</sup> y porque su trabajo en la Universidad Nacional de Tucumán -en adelante UNT- le quita poco tiempo:

Tengo sólo seis horas de clase a la semana, y como me queda tiempo libre, después de su preparación he empezado a preparar la revista, y he encontrado toda clase de facilidades para ello. Cuento con la colaboración de la gente mejor del oficio, y la de los intelectuales afines más sobresalientes. Saldrá el mes próximo en forma parecida a la anterior, aunque referida como es natural más a las cosas americanas, y con más colaboración internacional.<sup>1207</sup>

Unos días después de que Luzuriaga escribiera estas palabras aparece recogida en la prensa local, y con amplia cobertura, una noticia con el siguiente titular en

---

<sup>1203</sup> A propósito de la petición de artículos, sabemos que en una de las últimas cartas que escribe a José Castillejo, antes de dejar Glasgow, comentándole los planes laborales a realizar en Tucumán - entre ellos la revista- le dice que “quisiera que cuando le fuera posible me mandara algún trabajo sobre el tema o temas de educación que más le interesase tratar. Aunque modestamente, será remunerado.” (Glasgow, 1 de enero de 1939. CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/M5025/167,168).

Una vez instalados en Tucumán, escribe de nuevo a Castillejo, comentándole la actividad desarrollada desde su llegada e insiste de nuevo en su petición: “(...) quisiera contar con V. y con un artículo suyo para uno de los primeros números, sobre el tema de educación de ese país que más le interese de entre lo que haya visto. Aunque modestamente, retribuimos por los trabajos solicitados. Le agradecería no me dejara defraudado en este sentido.” (Tucumán, 20 de abril de 1939. CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/M5025/188). Parece que la petición cayó en saco roto pues según hemos podido comprobar, en los siete números que se publicaron, no aparece ningún artículo firmado por Castillejo.

<sup>1204</sup> Glasgow, 26 de octubre de 1938. CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/M5025/149-151.

<sup>1205</sup> Tucumán, 30 de marzo de 1939. CDMH, SEEA: MF/M5025/182,183.

<sup>1206</sup> Como veremos en el apartado dedicado a Tucumán, María Luisa se dedicará inicialmente al cuidado de la familia y, posteriormente, con el paso de los meses, a impartir conferencias y cursos al magisterio de esa ciudad argentina.

<sup>1207</sup> Carta de Luzuriaga a José Castillejo. Tucumán, 20 de abril de 1939. CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/M5025/188.

grandes letras: “En Tucumán iniciará su Segunda Época la ‘Revista de Pedagogía’. También se editarán entre nosotros varias colecciones de libros pedagógicos. Dirección del Profesor Luzuriaga”.<sup>1208</sup>

El cronista de la noticia realiza una amplia glosa de lo que fue y supuso esta publicación en su etapa española, así como también nos recuerda la nómina de pedagogos colaboradores que tuvo “para tener una idea de lo notable que resulta este elenco [de colaboradores] para una revista de la índole a que nos referimos”. También señala que “reaparecerá entre nosotros, comenzando su segunda época el 1 de junio próximo. Afrontará los problemas más teóricos de la pedagogía y ciencias afines como también las cuestiones prácticas de la educación: didáctica, organización, higiene, magisterio”. Finalmente, incluye en el texto algunos comentarios que sobre la Revista hace Luzuriaga: “(...) la Revista anhela ser un órgano de expresión del movimiento pedagógico argentino e hispanoamericano y aspira a convertirse en el instrumento de progreso para la educación nacional en todos los países hispanoamericanos”.

Es evidente el adelanto que de forma implícita se hace de los objetivos que tendría esta publicación en su nueva etapa, en la que no se aprecian cambios sustanciales con respecto a su primera época, tal y como su director anuncia pues “además de los artículos de fondo originales, tendrá también sus secciones permanentes de Información, movimiento pedagógico, notas mensuales, revistas, libros nuevos sobre la especialidad de diversos idiomas comentados o resumidos en notas rápidas y, en fin, cuantas noticias puedan considerarse interesantes en este género”.<sup>1209</sup>

Por fin, y como se había divulgado, el 1 de junio de 1939 ve la luz el primer número de esta publicación periódica mensual -al igual que sucediera en los comienzos de la etapa española, la dirección y administración está situada en el domicilio familiar-, dirigiéndose "a los viejos y a los nuevos lectores" en los siguientes términos:

La generosa hospitalidad de la República Argentina ha hecho posible, después de una interrupción de tres años, la reaparición de la 'Revista de Pedagogía'. (...) no viene a enseñar nada a nadie. No aspira a desempeñar el papel de dómine adocrinador, ni el de crítico acerbo. Viene sólo a buscar a los viejos amigos y a hacer otros nuevos. Viene a colaborar, en la medida

---

<sup>1208</sup> Recorte del diario *La Gaceta* (Tucumán), de 14 de mayo de 1939, s.p., con el titular “En Tucumán iniciará su segunda Época la Revista de Pedagogía” (FO-M, carpeta 4: Objetos personales y recortes de periódico sobre Luzuriaga).

<sup>1209</sup> “A nuestros lectores”, *Revista de Pedagogía*, núm. 1 (1939): 3.

de sus fuerzas, en la gran empresa de la educación en las repúblicas hispanoamericanas, recogiendo observaciones, acumulando experiencias y expresando las ideas que juzga más acertadas en el vasto campo de aquélla. La 'Revista de Pedagogía', aspira así a ser la plataforma desde la que puedan oír su voz los que tengan algo que decir, con acento original y auténtico, sobre cuestiones educativas.<sup>1210</sup>

Una vez que la Revista está en la calle, la publicación de sus primeros números fue ampliamente difundida a través de los medios de comunicación escritos<sup>1211</sup>, invitando a maestros y profesores en general, así como especialistas y gente interesada en los temas pedagógicos, a colaborar en la difusión de sus ideas de manera que logre por el interés de todos "ser expresión del pensamiento pedagógico americano y con ello un poco camino para una escuela mejor".<sup>1212</sup>

Si echamos un vistazo a los seis números publicados<sup>1213</sup> apenas si se aprecian cambios en su presentación y estructura interna, ya que tal como se anunciaba mantendrá las mismas secciones. Así, nos encontramos con artículos de fondo -treinta en total- de temática muy amplia, en los que se plantean cuestiones teóricas y prácticas. Se trata de textos inéditos, escritos específicamente para la revista, firmados por ilustres colaboradores, que ya lo habían sido en la época anterior y que identificamos con la pedagogía contemporánea y, más concretamente, con Escuela Nueva y su tendencia innovadora y reformista<sup>1214</sup>: M. Montessori, A. Hamaïde, Ad. Ferrière, J. Dewey, C. Washburne, J. Cohn y W. H. Kilpatrick. A estos nombres se

---

<sup>1210</sup> *Ibíd.* Cursiva propia.

<sup>1211</sup> En agosto, la redacción de la Revista publica una nota ("Revista de Pedagogía", *Revista de Pedagogía*, núm. 3 (1939): 188) en la que manifiesta su agradecimiento a distintos diarios -*La Prensa* y *La Nación* de Buenos Aires, *El Día* de Paraná y *La Gaceta* de Tucumán- y revistas -*Nosotros* y *La Obra* de Buenos Aires-, por las amables palabras y comentarios con los que fue recibida su reaparición.

<sup>1212</sup> Luz Vieira, "Noticias educacionales: Reaparición de la Revista de Pedagogía", *El Día*, s.n. (1939): s.p. (FO-M, carpeta 4: objetos personales y recortes de periódico sobre Luzuriaga).

<sup>1213</sup> Agradecemos a Isabel Luzuriaga Navarro la donación de los ejemplares que conforman el primer volumen de la *R de P* en su etapa americana.

<sup>1214</sup> En la contraportada de cada uno de los números publicados aparece la relación de colaboradores. Su número se ha reducido con respecto a la etapa española -de 44 pasa ahora a 42-: se han suprimido los nombres de P. Oestreich, A. Sluys, J. Tews, F. Watson y W. Wolff para introducir a Lorenzo Filho, Juan Mantovani y Clotilde Guillén de Rezzano.

unirán colaboraciones inéditas de otros “reputados intelectuales europeos y americanos”, como se lee en la contraportada-, sobre todo representantes de la pedagogía argentina como son Juan Mantovani, Risiri Frondizi, Eugenio Pucciarelli, Francisco Romero, Juan E. Cassani, Luz Vieira Méndez, Marcos A. Moriñigo, Clotilde G. de Rezzano, Aníbal Sánchez Reulet... entre otros (Suayter, 2005, p. 132), la mayoría vinculados a las universidades argentinas y desde luego personajes destacados en la cultura pedagógica de ese país. No podemos dejar de mencionar la presencia de María de Maeztu en esta segunda época, puesto que de todos los que colaboran es la única que tiene cierta continuidad en la publicación pues pertenecía al equipo de redactores de la revista en su primera época.<sup>1215</sup>

Junto a los *artículos* también figuran las secciones permanentes de Informaciones -destinada, al igual que en la primera época, a recoger todas las cuestiones relativas a problemas educativos en diferentes países-, *Notas del mes* -sobre actualidad pedagógica-, *Noticias*- tanto americanas como europeas-, *Revistas*, *Libros comentados*<sup>1216</sup> y *Libros recibidos*. Aparece también en esta nueva época el *Concurso de la Revista de Pedagogía*, a través del cual se pide a los maestros que relaten sus experiencias escolares para que puedan ser compartidas con los demás lectores. Las bases aparecen ya en el primer número y en ellas se pide que los artículos a concurso versen “sobre cualquier problema relacionado con la educación” aunque no con “carácter académico abstracto, sino [que tengan] un sentido real”<sup>1217</sup>. Además, se hace hincapié en que sólo podrán concursar los suscriptores que estén al corriente de

---

<sup>1215</sup> Viñao (1994-1995, pp. 41-43) nos proporciona una relación de los redactores de la *R de P* en su etapa española.

<sup>1216</sup> En esta sección aparecen, sobre todo, los comentarios de colaboradores locales. La persona que más reseñas de libros publica es María Luisa Navarro -firma siempre utilizando su apellido-, con un total de once, seguida por Luzuriaga con nueve y, luego, a gran distancia, otros colaboradores. Sus comentarios, algunos de gran interés en torno a obras que afectan a la formación de futuros maestros/as, nos sitúan en torno al panorama de la literatura pedagógica moderna argentina. Dabusti Muñoz (2012) nos ofrece unos datos interesantes en relación con esta sección, que no hacen sino acentuar el objetivo de la *R de P* ya señalado: “De las reseñas publicadas un 63% son de obras editadas en el país y un 27% de obras nacidas en el exterior; la mitad de ellas son de autores extranjeros y la otra mitad de argentinos. Se trata de obras no sólo educativas, aunque predominan éstas, hay también estudios filosóficos, literarios, psicológicos, etc.” (pp. 99-100).

<sup>1217</sup> “Concurso de artículos de la Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 1 (1939): 62.

sus pagos. Al igual que en la etapa española, los trabajos seleccionados se publicarán y tendrán una pequeña remuneración económica. En principio el plazo de admisión termina el 31 de julio, aunque posteriormente fue prorrogado al 30 de agosto “a petición de algunos lectores”<sup>1218</sup>. De los artículos presentados se seleccionó el de la profesora Delia Ortiz Arigós de Montoya, titulado *Estática y dinámica del saber y la cultura*; fue publicado en el número de octubre.<sup>1219</sup>

A partir del número 5 -correspondiente al mes de octubre- se reanuda también la sección titulada *Cursos y Conferencias*, que inaugura José Ortega y Gasset. En ella se recoge el extracto de las cuatro conferencias que el filósofo español pronunció en el curso “El hombre y la gente” en la Sociedad de Amigos del Arte de Buenos Aires.

El análisis de los sumarios de los números publicados en esta segunda época (junio-noviembre de 1939), pone de manifiesto que, aunque estructuralmente la Revista no presenta grandes cambios, sí debemos hacer notar que internamente sufre ciertas transformaciones que darán lugar a la aparición de alguna sección nueva. Nos referimos, en concreto, a la sección *Vida Escolar*, cuyo origen, probablemente, podríamos buscar en la reestructuración y nuevo planteamiento de la sección de Informaciones, dada la proximidad de los contenidos de ambas.<sup>1220</sup>

Al margen de estas cuestiones de estructura, apreciamos también algunas diferencias relativas a su diseño y presentación con respecto a la primera época<sup>1221</sup>:

1. Al igual que en la etapa española, continúa publicándose mensualmente, exceptuando los meses que van de enero a marzo<sup>1222</sup> -periodo vacacional estival-. La dirección de la Revista tiene la intención de que cada volumen lo compongan nueve cuadernos que harán un total de 600 páginas -unas 64 páginas por número-

---

<sup>1218</sup> “Concurso de artículos de la Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 3 (1939): 187.

<sup>1219</sup> Delia Ortiz Arigós de Montoya, “Estática y dinámica del saber y la cultura”, *Revista de Pedagogía*, núm. 5 (1939): 277-281.

<sup>1220</sup> Podemos tomar como ejemplo para ilustrar lo que estamos diciendo, “Vida Escolar. El nuevo plan de estudios belga”, *Revista de Pedagogía*, núm. 2 (1939): 111-115.

<sup>1221</sup> Las diferencias con respecto a la primera época las establecemos a partir del trabajo realizado por Viñao (1994-1995, pp. 12 y ss.).

<sup>1222</sup> Ver contraportada de cada uno de los números publicados en esta segunda época.



Como sólo salieron seis, el total de páginas publicadas correspondientes al vol. 1 fue de 384, a razón de 64 páginas por número.

2. El formato de la revista ha variado un poco su tamaño: ahora mide 21x16 cms. frente a los 23x17 de la época anterior.

3. Presenta, en la portada de todos sus números, un anagrama, en el que figura un galeón español<sup>1223</sup> sobre fondo negro y coronado con las iniciales R. DE P.", que no existía en su primera época.

4. El color de su portada y contraportada es naranja, mientras que el de las páginas interiores es sepia, incluidas las de publicidad, "elemento esencial del funcionamiento de la publicación" (Dabusti Muñoz, 2012, p. 99).<sup>1224</sup>

5. Los suscriptores gozan de un 20% de descuento en las publicaciones –frente al 25% de la 1ª época-, además del envío libre de gastos de las mismas. Las suscripciones se abonarán por adelantado.

6. El precio de esta publicación -ya sea suscripción o número suelto- aparece recogido en la contraportada de todos los números publicados, estableciéndose tres cuantías diferentes según el país/países en que se quiera adquirir: una para Argentina, otra para Repúblicas Hispanoamericanas y Brasil, y otra, para el resto de América y Europa.

Obviamente, el tiempo transcurrido desde su publicación en España y las fluctuaciones de la economía hacen que una vez que se pone en marcha la edición periódica de la Revista se reiniciará también la publicación de obras pedagógicas a través de su Servicio de Publicaciones, que tanto éxito había alcanzado en España. Al principio, se ofrecen títulos procedentes de un pequeño depósito que la Revista

---

<sup>1223</sup> Dabusti Muñoz (2012, p. 99) cree que es un guiño al descubrimiento español de América.

<sup>1224</sup> En todos los números de la revista se anuncian prestigiosas editoriales como El Ateneo, Losada, Espasa Calpe Argentina -a partir del núm. 3, Kapelusz y Estrada, ambas de Buenos Aires-, que dan a conocer básicamente obras de carácter educativo, aunque también filosóficas y literarias. Este hecho "es un indicativo del público al cual la revista va dirigida: en primer lugar, a los maestros y profesores del primario y medio, en un sentido más amplio a quienes se interesan, sin ser especialistas o profesionales de ese campo, por la educación y la cultura (Dabusti Muñoz, 2012, p. 99). También apreciamos que se anuncian el establecimiento Gráfico Miguel Violetto de Tucumán -encargado de editar la publicación- y en los últimos números la Caja Popular de Ahorros de la Provincia de Tucumán.

conserva de la primera época -la mayoría a punto de agotarse- y “que se venderán exclusivamente a los lectores y suscriptores” <sup>1225</sup>, a los cuales se les aplicará una bonificación del 20% sobre el precio de venta.

A partir del número de octubre se ofertan títulos nuevos, comenzando así su labor editorial en América. Los primeros títulos en aparecer serán: Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la enseñanza primaria, del Dr. Decroly y G. Boon -traducido por M<sup>a</sup> L. Navarro de Luzuriaga-; El método de proyectos, de Fernando Sainz; Experiencia y educación de J. Dewey -traducido por L. Luzuriaga-; y Metodología de las ciencias físicas, de Vicente Valls.

A pesar del gran esfuerzo intelectual y económico que supuso la Revista para sus fundadores, el proyecto no cuajó. Como afirma Dabusti Muñoz (2012, p. 109), “si conformar un nuevo cuerpo de colaboradores es tarea difícil, aún más arduo es conseguir fondos a través de los anuncios publicitarios y las suscripciones para cubrir los gastos que demandaba esta empresa”. Esta fue, por tanto, una de las causas fundamentales por las que a partir de noviembre de 1939 -fecha con la que concluye el primer volumen-, y una vez pasado el periodo vacacional, no saldrán más números<sup>1226</sup>. Pero no sólo el precipitado final de la publicación se debió a la falta de apoyos económicos derivados de una preocupación política y económica por los acontecimientos que estaban teniendo lugar en Europa -como apunta el propio Luzuriaga (1968) y también confirma su hija<sup>1227</sup>. El pedagogo manchego escribe a José Castillejo sobre esta circunstancia: “La situación aquí es bastante difícil económicamente, a pesar de la guerra; quizá más adelante se mejore a medida que compren cosas los aliados, pero ahora estamos en el periodo de reajuste, siempre complejo” <sup>1228</sup>.

---

<sup>1225</sup> Ver última página de cada uno de los números publicados en esta segunda época.

<sup>1226</sup> En el número de noviembre se incluye una nota de la redacción anunciando que “con el presente número [correspondiente al mes de noviembre] el Vol. 1º de la 2ª Época de la Revista de Pedagogía que, como se viene anunciando, no se publica durante las vacaciones de verano (diciembre, enero y febrero). Volverá, pues, a aparecer en el próximo mes de marzo” (“Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 6 (1939): 352).

<sup>1227</sup> Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996.

<sup>1228</sup> Tucumán, 14 de diciembre 1939. CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga, MF/M5025/204.

Otra de las causas fue la escasa aceptación que tuvo esta publicación entre el magisterio argentino, probablemente porque no asumían como propios de su realidad escolar los contenidos que en ella se abordaban a pesar de los llamamientos que la dirección hacía por mejorar y adaptar la publicación:

En nuestro deseo de que la REVISTA DE PEDAGOGIA sea una obra de colaboración y de máxima utilidad a sus lectores, agradeceríamos vivamente a estos nos indicaran las medidas o reformas que estimen debamos introducir, especialmente en lo que se refiere a los temas de los artículos, trabajos, informaciones, etc., que crean de mayor interés para ellos.<sup>1229</sup>

Distinta suerte tuvieron las Publicaciones de la Revista de Pedagogía, que alcanzaron una amplia difusión en los países de habla hispana y mantuvieron vivo el espíritu de la revista durante muchos años gracias a su incorporación a los fondos de la recién creada Editorial Losada<sup>1230</sup>; se trata de un sello editorial que va a alcanzar mucho prestigio social y profesional en la década de los 40 del siglo pasado, además de ser conocida como “la editorial de los exiliados” (Dabusti Muñoz, 1999, p. 398; 2012, p. 87) debido a que

además de recibir el aporte de tantos “transterrados”, como los calificaba José Gaos o como “conterrados” como los denominó Juan Ramón Jiménez, publicó por primera vez en lengua española las obras de García Lorca. (...).

Pero luego, y al margen de los españoles residentes en el país, vinieron las ediciones de Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Miguel Hernández, José Bergamín, Francisco Ayala, Emilio Prados, Javier Xirau, León Felipe, Pedro Salinas, etc. (Dabusti Muñoz, 1999, pp. 400-401).

El español Gonzalo Losada -su fundador-, había llegado a la Argentina en 1928 como representante y gerente de la sucursal para ese país de Espasa Calpe, una de las principales editoriales españolas y de la que Luzuriaga había sido nombrado secretario Técnico en 1922 y posteriormente director de las publicaciones infantiles<sup>1231</sup>. La actividad de esta editorial va a ser casi nula durante la guerra civil en

---

<sup>1229</sup> “Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 4 (1939): 251; “Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 5 (1939): 289.

<sup>1230</sup> La trayectoria de esta empresa editorial puede verse en Gudiño Kieffer (2002). Sobre ésta y otras editoriales que se fundaron en Buenos Aires por las mismas fechas -las tres más importantes fueron Losada, Sudamericana y Emecé- y que sirvieron de vehículo de cultura durante décadas en el continente y en el mundo puede verse De Zuleta (1999, pp. 55-71), Pochat (s/f) o Loedel Rois (2012).

<sup>1231</sup> Losada, “Don Lorenzo Luzuriaga”, 2 (FO-M: carpeta 2).

España y en América, y, sobre todo, a medida que las tropas nacionales van asumiendo más poder -escasez y racionamiento del papel, nuevas normas de publicación y censura de autores y libros, restricción internacional en la circulación de mercancías...-. Se produce entonces la salida de Losada de Espasa Calpe -no estaba dispuesto a asumir la coacción a la libertad de pensamiento y expresión que los nuevos directivos le querían imponer a la editorial, que se había pasado al campo cultural franquista- para embarcarse en agosto de 1938 en un nuevo proyecto editorial que llevará su nombre, junto a un grupo de amigos y colaboradores españoles y argentinos -todos intelectuales de gran prestigio- (Gudiño, 2002, pp.75-82). La impresionante relación de escritores que integraron el catálogo de la Editorial Losada con el paso de los años la erigió en uno de los pilares de la industria editorial y de la cultura latinoamericana.<sup>1232</sup>

Desde su llegada a la Argentina Luzuriaga se vincula a la Editorial. Su amistad y su relación con el propietario va a constituir un soporte importante del trabajo y la obra del pedagogo en aquel país. Tanto es así que Dabusti Muñoz (1999 y 2012) se refiere a él como “un hombre de Losada” en su intento de demostrar el gran vínculo entre ambos, no sólo por el patrocinio de la *R de P* en su 2ª época sino también porque Luzuriaga fue consejero y miembro del grupo inicial de colaboradores-fundadores, además de encargarse de organizar y dirigir el área pedagógica a través de diferentes colecciones, publicando en ellas muchos títulos propios y otros de su mujer.<sup>1233</sup>

Como ya ocurriera en España, el apoyo entre el matrimonio Luzuriaga-Navarro va a ser fundamental en este proyecto, pero esta vez se va a implicar toda la familia,

---

<sup>1232</sup> Sobre el éxito editorial desde sus comienzos puede verse Loedel Rois (2012, pp. 207-218). Coincidiendo con el vigésimo aniversario de la fundación de la Editorial se publica un catálogo del que se pueden extraer aspectos cuantitativos: más de 1200 títulos publicados de los cuales 675 son en lengua castellana y el resto en francés, inglés, alemán o italiano, 40 obras pasaban de la décima edición y otras llegaron a tener dieciséis o diecisiete ediciones, sucursales en los países sudamericanos más importantes y también representantes en Europa y EEUU, el 33% de los títulos son de autores sudamericanos.... En opinión de Dabusti Muñoz (1999, pp. 402-403), todos estos datos dan prueba del éxito y la magnitud que llegó a tener Losada.

<sup>1233</sup> Quisiera agradecer a Mabel Peremartí (comunicación personal, 22 de julio de 1999), de la Editorial Losada, la información facilitada acerca de las obras traducidas y publicadas por María Luisa Navarro en el periodo comprendido entre 1940-1948, algunas de las cuales ya habían sido publicadas previamente en España (ver capítulo 7).

sobre todo en lo que concierne al trabajo de traducción. En este sentido, Dabusti de Muñoz (2012) nos recuerda que

cuando él no es el traductor, es alguien de su grupo familiar. El apoyo de su mujer y de (...) sus hijos (...) en las traducciones es importante no sólo por lo que significa estar unidos en los ideales que encarna esta empresa de transmisores de autores y tendencias, sino también como medio de subsistencia para la familia” (p. 92).<sup>1234</sup>

### ***Aportaciones de María Luisa Navarro***

Para valorar la colaboración intelectual de María Luisa en esta publicación, queremos indicar en primer lugar que una de las tareas que asume dentro de esta publicación fue fundamentalmente la de traductora. Recuerda Mavi Navarro que Soledad Ortega -hija del filósofo- “ha hablado a veces de mi tía Maruja en sus charlas y decía ‘Yo recuerdo en la calle Miguel Ángel a tu tía Maruja haciendo traducciones y con la teta... y con un niño y haciendo sus traducciones’, porque ella hacía traducciones, muchas traducciones... Era bilingüe...”<sup>1235</sup>. Esta labor de traductora le fue adjudicada tanto en la propia revista como en la editorial, donde María Luisa va a publicar libros traducidos del francés.

En segundo lugar, queremos apuntar que compartimos con Mérida-Nicolich (1983b) el planteamiento de que es “una figura de segunda fila que *lleva buena parte del peso del trabajo*” (p. 60. Cursiva propia). Esta afirmación viene a resaltar el carácter mancomunado de esta publicación al que ya hemos aludido, además de apoyar el testimonio de sus hijos sobre el trabajo invisible de su madre en el desarrollo de este proyecto editorial. Pero sólo podemos valorar lo evidente, es decir, lo que lleva su firma -en sus distintas versiones (ver Anexo XLVI, Tabla 4)- y así, revisando los sumarios de esta publicación periódica nos encontramos que en la 1ª época, María Luisa firma dos artículos sobre la educación de sordomudos -reflexiona sobre las dificultades y la necesidad de la adquisición del lenguaje para mejorar la incomunicación que sufren estos niños y niñas (ver Anexo XLIV Tabla 2)- y participa asiduamente en una de las secciones encargada de proporcionar a los lectores una excelente y abundante información bibliográfica como es la sección *Libros*, donde

---

<sup>1234</sup> Una relación de las traducciones que realiza la familia puede verse en Loedel Rois (2012, pp. 392-396 y 398-399).

<sup>1235</sup> Mavi Navarro Muñoz-Cobo, comunicación personal, 17 de noviembre de 1997.

firma 100 reseñas<sup>1236</sup> -muchas de las obras reseñadas aparecen recogidas en la sección *Libros recibidos*-.

Pese a lo abultado de la cifra, hay que decir que en estas reseñas no observamos una verdadera crítica por parte de María Luisa hacia las lecturas comentadas, aunque sí expone algún pensamiento divergente con sus redactores -siempre en un tono cordial y respetuoso-, sobre todo en aquellos temas hacia los que ella es más sensible. Nos encontramos con recomendaciones y presentaciones de libros y autores que abarcan disciplinas diversas que tienen como objeto de estudio la infancia y la escuela. En muchos casos nos dice que son lecturas densas de contenido -lo que, según ella, impide una síntesis breve, sin restarle categoría al libro o a su autor- y que, además, como no podía ser de otra manera, responden en su mayoría a las ideas y planteamientos renovadores del movimiento educativo contemporáneo - principalmente de la Escuela Nueva<sup>1237</sup>-.

Teniendo esto presente, podemos señalar tres aspectos acerca de lo que aportan los comentarios de María Luisa.

El primero, tiene que ver con la abundante información sobre obras generales - algunas de carácter más elemental o de divulgación y otras más especializadas-, con la finalidad de que pudieran servir de guía y orientación a los maestros que quisieran completar su formación cultural y pedagógica en cuestiones esenciales para la enseñanza y su puesta en práctica y difundir en nuestro país las novedades pedagógicas europeas, además de impulsar la formación y actualización científica del magisterio español. Y todo ello con la finalidad de colaborar a esa gran tarea de

---

<sup>1236</sup> Una relación de las colaboraciones de María Luisa en la revista -incluye reseñas y artículos- puede verse en Mérida-Nicolich (1983a). Esta autora presenta unas cifras que rondan el centenar, aunque aporta datos contradictorios: por un lado, cuando enumera las colaboraciones, recoge 95 (pp. 148-165), incluyendo dos artículos; pero, por otro, cuando hace la relación de autores que escriben a partir de diez colaboraciones le atribuye 97 (p. 245). Hay que señalar además que le atribuye una reseña que no le corresponde (p. 150) y que no contabiliza seis -cuatro de ellas pertenecientes al suplemento *La vida en la escuela* (1924)-. Nuestra relación puede verse en Anexo XLVI, Tabla 4.

<sup>1237</sup> Aunque desde su fundación la *R de P* informó a sus lectores sobre las ideas y métodos pedagógicos de la Escuela Nueva, así como de los Congresos Internacionales que desde 1921 se fueron organizando, tal como hemos adelantado anteriormente no sería designada órgano oficial de este movimiento internacional hasta 1927 ("La Revista de Pedagogía y la Liga Internacional de Educación Nueva", *Revista de Pedagogía*, núm. 63 (1927): 159).

transformación nacional a través de la educación -recogiendo el testigo de la ILE-, que alcanzó su punto crucial en el primer bienio republicano.

Toda esta cuantiosa información ofrecida por María Luisa, que según Mérida-Nicolich (1983b, p. 60) “nos sitúa respecto al panorama de la literatura pedagógica del momento”, nos lleva a plantear una clasificación temática para englobar su totalidad, más allá de la genérica obras generales-obras especializadas. Somos conscientes de la dificultad que supone categorizar teniendo en cuenta, como ya hemos comentado, que la mayoría de ellas están muy vinculadas con las ideas y planteamientos defendidos por la Escuela Nueva u otras disciplinas que comparten temas comunes, lo que nos puede llevar a que una misma reseña pueda aparecer en más de una categoría<sup>1238</sup>. Sin obviar esta situación y teniendo presente además la clasificación de materias que consta en el índice general de cada volumen publicado<sup>1239</sup>, así como también orientándonos por los propios títulos reseñados por María Luisa, proponemos la siguiente distribución en siete categorías temáticas, ordenadas alfabéticamente y teniendo en cuenta un criterio cronológico, además de respetar las referencias bibliográficas originales publicadas por la propia Revista<sup>1240</sup>:

1. *Educación femenina*: Incluimos en esta categoría cuatro títulos sobre los que María Luisa opina con relación a dos temáticas intrínsecamente relacionadas y presentes en su pensamiento educativo. Nos referimos a la educación de la mujer y la coeducación. Es sabido que la coeducación es una de las innovaciones fundamentales de las escuelas nuevas desde sus orígenes a finales del siglo XIX y por ello se convirtió en uno de los principios fundamentales que debería cumplir cualquier institución educativa para ser calificada *de reforma o nueva*<sup>1241</sup>. El debate

---

<sup>1238</sup> Es el caso, por ejemplo, de Libros escolares o para la escuela, que también podemos incluir en Metodología; el caso de algunos de Psicología en Educación Especial; o también Libros escolares o para la escuela en Miscelánea.

<sup>1239</sup> Pedagogía general; Filosofía, Psicología, Biología; Organización escolar; Metodología; La enseñanza en España; La enseñanza en el extranjero; El magisterio; Reseñas de libros.

<sup>1240</sup> Como puede verse en los Anexos XLVI y XLVII, Tablas 4 y 5, tenemos que advertir que muchas de estas referencias no están completas.

<sup>1241</sup> En 1915, A. Ferrière planteó por primera vez un conjunto de criterios de identificación a cumplir por aquellas escuelas que se consideraban a sí mismas como nuevas. Pero sería a partir de la creación de la Liga Internacional de la Educación Nueva (1920) y sobre todo de la celebración de su primer

a lo largo de la historia en torno a la coeducación ha estado supeditado al “concepto predominante en cada época sobre la forma adecuada de educar a las mujeres (...) [que] supone en cada etapa una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias” (Subirats, 1994, p. 50). Los libros de Leonor Serrano -inspectora de 1ª enseñanza en Barcelona, compañera de María Luisa en la ESM y colaboradora de la Revista- y de Elisabeth Huguenin -profesora de la École des Roches- van en la dirección de reclamar mayor igualdad, mayor espacio para la participación de la mujer -niñas hoy, pero mujeres mañana y también del mañana, afirma la primera- en la sociedad y a ello tiene que contribuir la escuela. Por el contrario, María Luisa cree que los planteamientos de Víctor Mirguet están desfasados en un momento histórico, político, económico y social como es la Segunda República, donde la mujer ha adquirido reconocimiento de derechos y libertad que le han reportado cotas de representación y participación muy alejadas por el modelo propuesto por este autor, al que María Luisa reconoce el mérito de su exposición y redacción de ideas, pero al que aconseja cambiar el título para encuadrarlo mejor en la ideología tradicional y conservadora que quiere transmitir sobre la educación femenina.

Finalmente, también incluimos en esta categoría el libro de Luciano Seoane sobre Concepción Arenal; una figura poco reconocida en España<sup>1242</sup> a juicio de María Luisa y que merece ser revivida mediante una selección de sus obras educativas más importantes. Es por ello que, a falta de esta obra de síntesis, María Luisa valora positivamente esta publicación -según afirma, la primera publicada en nuestro país sobre la pedagogía de la autora ferrolana- ya que puede servir para iniciarse de las

---

congreso en Calais (1921) cuando estos criterios se hicieron oficiales y las escuelas que solicitaban su adhesión a la Liga debían cumplir al menos 15 de los 30 formulados y aprobados. El enunciado del núm. 5 establece que “la Escuela Nueva practica la coeducación” (Tiana Ferrer, 2008, p. 45).

<sup>1242</sup> En 1928 se constituyó en el LCF de Madrid una comisión para levantarle un monumento conmemorativo con el objetivo de reivindicar su figura y mostrar el agradecimiento por la labor social realizada (Lacalzada, 2012, p. 40). María Luisa, además de socia de este club desde su fundación, contribuyó económicamente a la construcción de dicho monumento -data de 1934 y se encuentra en el Parque del Oeste madrileño- pues se hicieron públicas las listas de donantes en diversos periódicos (“El monumento a Concepción Arenal”, *La Libertad*, 25 de septiembre de 1930, p. 8).



ideas de esta pensadora<sup>1243</sup>, que, como sabemos, fue pionera en reivindicar la emancipación femenina -a través de la educación e instrucción- durante la segunda mitad del siglo XIX en el contexto de la reforma cultural promovida por los krausistas. Valora asimismo la selección por parte del autor de las principales ideas educativas y hasta cierto punto sus comentarios, aunque también señala que “a veces no coincidamos”. Sin embargo, no confiesa o aclara sus discrepancias.

2. *Educación Especial*<sup>1244</sup>. Esta categoría también podríamos denominarla atención especializada a la infancia anormal si utilizamos la terminología del primer tercio del siglo XX. Incluimos aquí aquellos títulos -tres en concreto- que mencionan expresamente a esta infancia, es decir, sordomudos, ciegos y anormales. La existencia de esta infancia, junto con unos centros específicos para su tratamiento, un cuerpo científico, una legislación y un interés social, configura la existencia y la consolidación de la Educación Especial en la España del primer tercio del siglo XX según ha podido demostrar Herraiz Gascueña (1995). Siguiendo a este autor y a su argumento de que la “Educación Especial española se configura desde la Medicina, la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, el Derecho y otras ciencias afines” (p. 306), tenemos que decir que esta categoría está muy relacionada con la núm. 7 -la hemos denominado Psicopedagogía-, puesto que como veremos algunos de los títulos allí incluidos bien podrían quedar recogidos en ésta, pues hacen referencia a las pruebas de medición empleadas para clasificar a esa infancia que a lo largo del primer tercio del siglo XX va a quedar asociada al término “educación de anormales”.

Inicialmente nos sorprende que, dado el desempeño profesional de María Luisa y el haber viajado a Europa becada por la JAE para comprobar el grado de desarrollo y la orientación científica de la Educación Especial -especialmente en lo que

---

<sup>1243</sup> Al igual que nos ha ocurrido con otras obras (ver nota 1238), creemos que, si nos atenemos a los argumentos dados por la propia María Luisa, la obra de Seoane podría formar parte de la categoría *Libros escolares o para la escuela* o también *Miscelánea*.

<sup>1244</sup> Utilizamos esta terminología teniendo en cuenta que en otro apartado de esta investigación (ver apartado 3.2.1.) nos hemos referido a María Luisa como una profesional con un currículo especializado en la educación de niños y niñas con deficiencia sensorial, que fue configurando gracias a su dedicación docente en una institución especializada y al apoyo recibido por parte de la JAE para su enriquecimiento profesional en este campo.

concierno a la educación de sordomudos-<sup>1245</sup>, firme sólo tres reseñas en torno a esta temática y no saque más provecho a la posibilidad de disponer de una vía de difusión como la revista -además de la influencia que ésta pueda ejercer en los lectores- para introducir en nuestro país las ideas y los métodos de esta disciplina. Pero la explicación hay que buscarla, en opinión de Herráiz Gascueña (1995, pp. 151-152) en el hecho de que desde la década de los veinte -fecha en la que se sitúa el inicio de la revista además de la publicación de estas reseñas- disminuye la producción bibliográfica nacional y extranjera relacionada con anormales mentales, sordomudos y ciegos para centrarse en la publicación y traducción de obras relacionadas con temas de diagnóstico, clasificación, pruebas de inteligencia, intervención educativa...

3. *Escuela Nueva o Nueva Educación*. Desde su inicio hasta la proclamación de la Segunda República, hay que decir que la Revista “se caracteriza por la difusión de las ideas en torno al movimiento pedagógico internacional Escuela Nueva” (Aritmendi, 2009, p. 91). Detrás de esta afirmación se encuentra el empeño de su director de trasladar a la enseñanza pública española el espíritu, las ideas y los métodos de este movimiento de reforma y renovación además de darle carácter real a su implantación en España.<sup>1246</sup>

---

<sup>1245</sup> María Luisa formó parte de un grupo de vanguardia formado por una treintena de pensionados que viajaron becados a los países de nuestro entorno para interesarse e investigar sobre qué se hacía con esta infancia que se apartaba de aquello que se consideraba normal. Así mismo, formó parte también del grupo de profesionales -relacionados todos con instituciones dedicadas a la enseñanza de sordomudos, ciegos y anormales- compuesto por Anastasio A. González Fernández, Miguel Granell Forcadell, Álvaro López Núñez, Mariano Nuviola Falcón, Mercedes Rodrigo Bellido y Jacobo Orellana Garrido -todos pensionados por la JAE-, que según Marín Eced (1990, pp. 293-294), “dejaron publicados y traducidos, antes de 1936, más de cincuenta escritos” sobre el tema.

<sup>1246</sup> Hay que recordar que la gran variedad de escuelas innovadoras que desde sus orígenes representaron a este movimiento fueron instituciones educativas privadas, si bien como recoge Del Pozo Andrés (2003-2004, p. 325) posteriormente “surgieron las “escuelas de ensayo y reforma” -según la terminología utilizada por Lorenzo Luzuriaga-, que eran *centros públicos* potenciados y financiados por los diversos Estados, en los que se aplicaban innovaciones acordes con las características e idiosincrasia del país, para que fuesen posteriormente generalizadas al resto de las escuelas públicas”. Esta autora refiere también que esta situación se produjo en España (pp. 329-330), donde las autoridades educativas eligieron a la capital como centro de las primeras escuelas de ensayo y

Sin duda, María Luisa quiere contribuir a la consecución de ese objetivo publicando veintiuna reseñas relacionadas con este movimiento internacional, cuyos autores tienen un prestigio reconocido, tanto por su trayectoria profesional como por su formación científica. Queremos destacar que seis reseñas -representan el 30%- se refieren al desarrollo de este movimiento en Sudamérica y otras seis giran en torno a un icono de la Escuela Nueva como Decroly y su metodología -libros escritos por él o por sus colaboradores-<sup>1247</sup>. Pero también nos encontramos con nombres como Ad. Ferrière, G. Boon, J. Dewey o M. Audemars y L. Lafendel.

4. *Libros escolares o para la escuela*. Tomamos prestado la primera parte de este título de la propia revista, que encabeza así una sección que inaugura la propia María Luisa en noviembre de 1922<sup>1248</sup> y que quedará absorbida por otra titulada *La vida en la escuela*<sup>1249</sup> desde 1924. Sin embargo, el calificativo de escolares

---

experimentación, destacando los grupos escolares Cervantes, Príncipe de Asturias y Alfonso XIII, además del Instituto-Escuela.

<sup>1247</sup> La *R de P* dedicó una atención especial a O. Decroly como se puede comprobar al revisar los sumarios de esta publicación: nos encontramos artículos, noticias de libros y reseñas de libros publicados por él o por sus más íntimos colaboradores, y también numerosos estudios relativos a las aportaciones del médico y pedagogo belga escritos por educadores españoles que pretendían animar a los maestros a ensayar los métodos decrolyanos, provocando “lo que algún articulista denominó “la fiebre de los centros de interés” que parece que atacó a los docentes españoles al final de los años veinte” (Del Pozo Andrés, 2007a, p. 157). Hay que recordar, además, que por esas mismas fechas un gran número de maestros y maestras españolas -entre ellas María Luisa- visitaron las instituciones que él dirigía o en las que colaboraba gracias a las pensiones de la JAE (véase Marín Eced, 1990).

Monés i Pujol (2006, pp. 62-65) nos ofrece una bibliografía, aunque no exhaustiva según sus palabras, sobre las principales traducciones al castellano del médico y pedagogo belga y sus colaboradores, así como libros y artículos escritos por españoles sobre este autor y su obra.

<sup>1248</sup> “Libros Escolares”, *Revista de Pedagogía*, núm. 11 (1922): 435-436.

<sup>1249</sup> Comenzó a publicarse en enero de 1924, dentro del programa de reformas que la propia Revista anunciaba en diciembre de 1923. Con la creación de esta sección, la intención era dar cobertura a los aspectos de carácter práctico -de aplicación inmediata- tales como lecciones desarrolladas que pudieran servir de orientación o reflexión a los lectores; noticias e informaciones sobre material y mobiliario escolar; ensayos y experiencias sobre programas, horarios, métodos, libros escolares, etc. (“Notas del mes. La vida en la escuela”, *Revista de Pedagogía*, núm. 24 (1923): 468). Durante su primer año, se publicó como un suplemento a la propia revista, pero a partir de 1925 quedó integrada como una sección más dentro del sumario, desapareciendo algunas de sus secciones como la de Libros Escolares.

desaparecerá definitivamente en 1925 pasando a engrosar la sección Libros. Hemos añadido el subtítulo *para la escuela* porque a muchos de estos títulos María Luisa les atribuye un gran interés y atractivo no sólo para los escolares sino también para los maestros. Es por lo que en esta categoría -la más numerosa dentro de nuestra clasificación- agrupamos una treintena de títulos<sup>1250</sup> que incluyen manuales, libros de texto o lectura, tanto para la formación intelectual de alumnos de distintos grados de la enseñanza -adquisición de conocimientos en relación a ciencias, geografía, literatura, historia- como también para satisfacer el interés y la curiosidad sobre distintas temáticas. Cuatro de estas reseñas aparecieron en la sección “La vida en la escuela” antes mencionada.

5. *Metodología*. Como sabemos, la revista concedía especial importancia a este tema, dedicándole no sólo una sección, sino también publicando en su editorial desde 1923 una colección titulada *Cómo se enseña*<sup>1251</sup>, con el objetivo de acercar a los maestros a los conocimientos más elementales de las didácticas específicas relacionadas con cada una de las materias escolares y que les sirviesen para desarrollar sus propios programas o planes de trabajo. María Luisa no publicó en esta colección, pero contribuyó igualmente desde la Sección de Libros a sugerir ideas a los lectores maestros para desarrollar sus propios programas o planes de trabajo a través de su recomendación de leer doce manuales teórico-prácticos de fácil aplicación y manejo en la escuela sobre distintas materias con la finalidad de que sirvan de material auxiliar, además de reportar beneficios indudables para el

---

<sup>1250</sup> Tres de ellos -Flor de Leyendas de Alejandro Rodríguez, Mi primer libro de historia de Daniel González Linacero, y Lecturas geográficas de Diego Pastor- formaron parte de una de las selecciones más repartidas por las Misiones Pedagógicas. Se trata de la “Biblioteca Z” (García Alonso, 2008, p. 46), que incluye “una selección [de 100 títulos] que cuenta con varias obras de literatura social (...), aunque sobre todo abundan en ella las novelas infantiles y de aventuras, las leyendas, las poesías, las obras de teatro, los libros de geografía, las biografías comentadas y los ensayos sobre educación” (García Alonso, 2008, p. 48)

<sup>1251</sup> En opinión de Mainer Baqué (2009), esta colección surgió ante “la imposibilidad física de incluir en el reducido espacio de una publicación periódica trabajos, con cierto desarrollo, de índole fundamentalmente práctico, accesibles al Magisterio en ejercicio a un precio muy bajo (...). [Eran] Propuestas eminentemente prácticas para abordar de un modo racional y metódico el programa de decena larga de asignaturas que desde el Plan de estudios del año 1901 debían impartirse en la escuela primaria española” (p. 322), donde poco más se hacía que enseñar/practicar la lecto-escritura y la aritmética.

trabajo escolar diario. Destacamos los libros que se refieren a la lectoescritura, tal vez por su interés de aplicarlos a la enseñanza de los sordomudos.

6. *Miscelánea*. Abarca un conjunto de diez obras, de carácter científico -como puede ser la obra de Francisco Vidal sobre Condorcet o la de Raymond Buyse sobre el método experimental en la pedagogía científica (ver Anexo XLVII, Tabla 5) pero sobre todo cultural, cuya lectura puede servir para iniciar en el conocimiento primario de la temática que se propone aunque tanto sea en forma de nociones vagas y ponerlo al alcance de todos los lectores como para dar a conocer la vertiente pedagógica de estas obras, lo que les concede un interés especial para los educadores. Muchos de los títulos aquí incluidos los califica María Luisa de “obritas de vulgarización”<sup>1252</sup> por lo que cree que son imprescindibles en cualquier biblioteca particular.
7. *Psicopedagogía*<sup>1253</sup>: Bajo esta categoría amplia y utilizando un concepto actual para su denominación, incluimos veinte obras relacionadas con esta ciencia nueva en aquellos años -se la denominaba psicología aplicada a la educación o psicología pedagógica aunque también, pero en menor medida, paidología<sup>1254</sup>- que desde los últimos años del siglo XIX, pero sobre todo en el primer tercio del XX, se va configurando gracias a una serie de conocimientos que le van a ayudar no sólo a

---

<sup>1252</sup> Nos referimos por ejemplo a J. Plá Cargol, *La teoría de la Relatividad*. Gerona, Dalmáu Carles, Plá. 1923 (“Libros”, *Revista de Pedagogía*, núm. 26 (1924): 73-74); César Madariaga, *La industria minera*. Calpe, Madrid, 1925 (“Libros”, *Revista de Pedagogía*, núm. 50 (1926): 93); J. Plá Cargol, *Goya. Su vida y sus obras*. 1927. 3,75 ptas.- *El Greco y Toledo*. 1926. 3 ptas. Gerona, Dalmau Carles (“Libros”, *Revista de Pedagogía*, núm. 64 (1927): 204-205).

Queremos también indicar que, aunque inicialmente hemos clasificado los libros de L. Huerta, L. Lafuente y R. Kehl dentro de la categoría *Libros escolares o para la escuela* debido al alto valor orientativo para los maestros acerca de la educación sexual de su alumnado, María Luisa también considera que dicha educación debe ser compartida por los padres y la sociedad.

<sup>1253</sup> Este término, en sentido amplio, lo utilizan también Herrero, García y Carpintero (1995, p. 183) para examinar al conjunto de pensionados por la JAE que solicitaron beca para visitar distintos países e instituciones europeas para estudiar temas relativos a Psicopedagogía, Paidología, Orientación Profesional, Higiene Escolar, Pedagogía General y Experimental, Teoría y Filosofía de la Educación, Organización Escolar, Didáctica General y Específica, Educación Especial, Formación del Profesorado e Inspección. Para saber acerca de la introducción y generalización de la Psicopedagogía en nuestro país es imprescindible la consulta de Cerezo Manrique (2001).

<sup>1254</sup> Conviene recordar que este término está en desuso en la actualidad (ver nota 1104).

“abarcar más contenidos de los que hasta el momento se habría ocupado la pedagogía experimental” (Cerezo Manrique, 2001, p. 19) y a prestar atención a aspectos educativos que habían sido desatendidos y que ponen en evidencia que en el siglo XX -la centuria donde se muestra un interés extremo por la infancia- la Pedagogía ya no se puede considerar la única disciplina científica que se encarga del hecho educativo. Es así como desde campos profesionales diferentes - medicina, psicología, biología, psicoanálisis...- se busca un enfoque multidisciplinar que va a permitir construir el conocimiento del niño para mejorar su educación y permitir a los maestros adaptarse mejor a sus necesidades.

Los contenidos que va a abarcar la psicopedagogía hacen referencia, entre otros, a la atención a los niños con dificultades de aprendizaje, a la orientación escolar y profesional o al estudio y medición de los escolares.<sup>1255</sup>

Como podemos observar en el Anexo XLVII (Tabla 5), los títulos reseñados por María Luisa encajan en los contenidos nombrados puesto que dos hacen referencia a la infancia/adolescencia, seis a la orientación profesional, dos al Psicoanálisis<sup>1256</sup> y ocho a la Psicología, donde destacan entre otros autores Alice Descoedres, Pierre

---

<sup>1255</sup> Cerezo Manrique (2001, p. 19) menciona además la infradotación y sobredotación, medidas higiénicas del proceso de enseñanza-aprendizaje o la individualización y diferenciación en la educación.

<sup>1256</sup> Destacamos sobre todo la obra de S. Freud, que María Luisa cree “la más interesante para conocer la compleja y sutil teoría del creador de esta rama nueva de la psicología”, invitando además a “leer y estudiar las obras de Freud, tan sugestivas e importantes para el conocimiento de la vida psicológica del niño” (“Libros”, *Revista de Pedagogía*, núm. 25 (1924): 32).

Si bien el interés por el padre del psicoanálisis y su obra en nuestro país se remonta a la última década del siglo XIX, será a partir de la publicación de las Obras completas en la década de los años 20 del siglo pasado cuando se convierta en un autor muy atractivo para médicos, filósofos, psicólogos, pedagogos, juristas..., además de causar un gran impacto social como lo demuestran las reseñas y comentarios publicados en la prensa. Tanto la *R de P* como el *BILE* -a través de los trabajos de psiquiatras como J. M. Sacristán y G. Rodríguez Lafora, o de pedagogos como Rodolfo Llopis o Domingo Barnés- contribuyeron a difundir entre los educadores españoles las bases de la teoría psicoanalítica. Un análisis sobre el recorrido que en nuestro país tuvieron las ideas psicoanalíticas puede verse en Carles, Muñoz, Llor y Maset (2000).

Bovet<sup>1257</sup>, C. Vermeulen, Edouard Claparède<sup>1258</sup> o Carl Murchison, cuyo manual es calificado por María Luisa como “una Biblia de la psicología infantil [gracias a la] nutrida y provechosa enseñanza en que apoyar nuestro rudo trabajo de educadores de la infancia”.<sup>1259</sup>

Por su trayectoria hasta este momento, conocemos el interés de María Luisa por los temas psicológicos; interés que ya hizo público con su colaboración en el *BILE* (ver Anexo XLV, Tabla 3) y que sigue manifestando ahora con su participación en esta

---

<sup>1257</sup> Se trata de la traducción hecha por Domingo Barnés de *L'Instinct combatif. Psychologie-Éducation* (1917) y que en España se publicó en 1922 -última reedición en 2007 por la Editorial Biblioteca Nueva, con un estudio introductorio de Juan Manuel Fernández Soria y prólogo de Federico Mayor Zaragoza-. Nos encontramos ante una obra que despertó mucho interés a juzgar por las numerosas ediciones y traducciones a distintos idiomas. En ella Bovet se apoya en el carácter innato de la agresividad -el instinto luchador- para “proponer una serie de acciones educativas encaminadas a evitar que este espíritu de lucha individual se convierta en un fenómeno de violencia colectiva” (Cid Fernández, 1992, p. 276) y con ello conseguir una sociedad donde las guerras no tengan cabida. Bovet está convencido de que el ideal pacifista -en boga después de la guerra europea y promovido por el movimiento feminista pacifista como hemos recogido en otro apartado anterior- se puede alcanzar a través de la escuela y, para ello -basándose en las teorías psicológicas de los instintos- recomienda al educador conocer los instintos del niño -no pueden ser reprimidos sino canalizados para reconducirlos, en caso de que se vuelvan nocivos-. Cree María Luisa que el instinto de lucha desempeña un papel esencial en los problemas de la educación y se manifiesta de distinto modo según las edades -incluso a veces, no se le da importancia- y comparte con el autor la idea de la necesidad de formar en la cultura pacifista -que ella va a defender en la escuela, pero también en la sociedad a través de la LFEPL-, sobre todo a los gobernantes antes que, a los individuos, además de destruir las tradiciones belicosas.

A petición de la Liga Internacional de Educación Nueva (Grupo de Madrid) -como tendremos ocasión de ver, María Luisa, junto con Fernando Sainz, ocupaba el cargo de secretaria, como tendremos ocasión de ver- Bovet fue invitado por la JAE en la primavera de 1928 a pronunciar unas conferencias pedagógicas en la capital española -parece que con bastante éxito-, además de organizar otra serie de actos en su honor (ver “Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 76 (1928): 192; “Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 77 (1928): 238; “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 78 (1928): 288; Fernández Soria, 2007, p. 61).

<sup>1258</sup> Se trata de *L'éducation fonctionnelle* (Neuchatel-Paris: Delachaux&Niestlé, 1931), cuya traducción al español hizo Mercedes Rodrigo y fue publicada en 1932 por Espasa-Calpe. Por su actualidad, ha sido reeditado en 2007 por la Editorial Biblioteca Nueva, con un estudio introductorio de Josep González-Agàpito.

<sup>1259</sup> “Libros”, *Revista de Pedagogía*, núm. 162 (1935): 283.

sección de la revista donde se puede apreciar como de las 10 reseñas publicadas en el primer año de existencia, la mitad pertenecen a esta especialidad. Sin duda, este interés es fruto de la formación recibida en esta disciplina gracias a su paso por la ENCM, la ESM y su formación especializada recibida por medio de las becas de la JAE -como apunta García Colmenares (2011, pp. 32-44), será de las primeras psicólogas españolas que va a formarse fuera de su país en los laboratorios de psicología experimental de Alemania, Francia y Bélgica gracias a estas becas-, manifestando además su compromiso social y su dedicación profesional a temas relacionados con la educación de las personas con necesidades educativas especiales -tanto hasta el momento presente como en el futuro, al menos hasta que no abandone su país para irse al exilio-.

Este interés por la Psicología va a continuar en el exilio. Una vez que María Luisa se instala en Tucumán (Argentina) con su familia, y antes de emprender su carrera docente en la universidad tucumana, se dedica a dar cursos para el magisterio y conferencias relacionados con esta disciplina, tal y como atestigua la información localizada a este respecto.<sup>1260</sup>

El segundo aspecto está relacionado con el idioma original de las publicaciones reseñadas. Aunque la gran mayoría están en castellano -o han sido traducidos a nuestro idioma-, una docena son de autores extranjeros y están en lengua francesa. Este aspecto nos lleva a evidenciar que una de las tareas asumidas por María Luisa dentro de la Revista fue la de traductora, como ya ha sido mencionado a través del testimonio de su sobrina (ver nota 1134). Debemos mencionar que esta labor de traductora María Luisa la ejercería también para la editorial de la revista donde, según el testimonio de su hija, “mi padre abría las puertas para que entrasen libros de

---

<sup>1260</sup> Esta información son recortes de prensa que se encuentran en FO-M: carpeta 5. En total son 16 y se corresponden con dos fechas: siete de ellos se sitúan entre mayo y octubre de 1939 y pertenecen a *La Gaceta* (Tucumán); los nueve restantes están fechadas entre febrero y junio de 1942, y se localizan además de en *La Gaceta*, en *El Liberal* o *La Provincia*. Queremos mencionar también que hemos podido localizar el programa de un curso de vacaciones para maestros organizado del 26 de enero al 14 de febrero de 1942 por el Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires donde María Luisa habló sobre “Desarrollo psicológico del niño” los días 2 y 6 de febrero (CDMH, SEEA, Fondo Lorenzo Luzuriaga: MF/MF5025/1-6)



pedagogía y mi madre los recogía y traducía” (comunicación personal, 24 de noviembre de 2008, cit. por García Colmenares, 2011, p. 50, nota 3).

Finalmente, queremos advertir de la procedencia de los autores extranjeros reseñados. Hay que señalar que muchos de ellos pertenecen al Instituto J.J. Rousseau de Ginebra -fundado por el médico, psicólogo y pedagogo E. Claparède en 1912<sup>1261</sup>- lo que pone de manifiesto el interés de la revista<sup>1262</sup> pero también de María Luisa por informar acerca del desarrollo de la psicología educativa europea y por psicólogos de renombre internacional como el propio Claparède, un autor bastante conocido en España gracias a la traducción al castellano de sus obras y de los artículos publicados en revistas pedagógicas -primero fue el *BILE* y luego en la *R de P*-, que prestan sus páginas a la pedagogía claparediana. Así, podemos leer en la revista

recensiones de sus obras, informes de sus trabajos y amplios reportajes de sus aportaciones en congresos internacionales o sobre trabajos publicados en revistas especializadas. También se da noticia de los cursos y actividades del Instituto [Rousseau] y de los trabajos de sus miembros como Pierre Bovet, Adolphe Ferrière o Jean Piaget. La *Revista de Pedagogía* se convertirá de este modo en la mejor embajadora y la gran divulgadora de la obra de Claparède en España (González-Agápito, 2007, p. 27).<sup>1263</sup>

Es necesario mencionar también que María Luisa informa de otros autores relacionados con el Instituto Rousseau cuyas obras ya están traducidas al castellano por algunos colegas o colaboradores de la propia Revista<sup>1264</sup>.

---

<sup>1261</sup> Se trata de “un Instituto libre de psicología aplicada a la educación (...) con el fin de promover el conocimiento científico del niño y el desarrollo de métodos innovadores de enseñanza entre los futuros educadores” (Lafuente, 1997, p.153).

<sup>1262</sup> Durante su primera época el 20% del total de artículos publicados corresponde a aquellos con contenido referido a temas de psicología. Entre éstos se encuentran los artículos publicados por dos psicólogos de renombre, como son Gonzalo Rodríguez Lafora y Emilio Mira López -destacados impulsores de la psicopedagogía en España-, que además forman parte del Comité de Redacción (Peiró y Carpintero, 1981). Sobre Rodríguez Lafora y Mira López, véase Cerezo Manrique (2001).

<sup>1263</sup> María Luisa realizó siete reseñas de libros cuyos autores están vinculados al Instituto Rousseau, además de traducir E. Claparède, *El sentimiento de inferioridad en el niño* (Madrid: Revista de Pedagogía, 1936).

<sup>1264</sup> Es el caso de M. Audemars y L. Lafendel, *La casa de los niños*. Trad. de Mercedes Rodrigo (Madrid: la Lectura, 1926). Esta reseña fue publicada en septiembre de 1926 (“Libros”, *Revista de Pedagogía*,

No quisiéramos pasar por alto que, siguiendo la línea defendida por los hombres de la ILE de incorporar a la mujer a la vida intelectual o al mundo laboral, la *R de P* va a tener también su cuota femenina de participación. Además de la firma de María Luisa nos encontramos con las firmas de Margarita Comas, Regina Lago, Concepción Sáiz-Amor, Rosa Sensat, Leonor Serrano o María Zambrano -por citar sólo a las que firmaron ocho o más trabajos, bien sean reseñas o artículos<sup>1265</sup>-, todas ellas pertenecientes al ámbito de la enseñanza -en distintos niveles y puestos-, lo que pone de manifiesto la incorporación de la mujer a las tareas profesionales del magisterio.

El análisis de la participación de María Luisa en la revista no quedaría completo si no dedicásemos unas líneas a su colaboración en la 2ª época (1939) -la etapa americana-. Podemos ver su firma -siempre su nombre y su primer apellido- en los seis números editados y siempre dentro de la sección de libros, donde comenta once<sup>1266</sup>, todos de autores sudamericanos y editados en Buenos Aires y Tucumán.

Sus comentarios, que conservan el tono descriptivo y respetuoso empleado en la primera etapa, elogian tanto a los autores por sus exposiciones claras como a las editoriales -la mayoría se publicitan a través de las páginas de la revista-, felicitándolas por su buen gusto a la hora de editar estas obras que para ella tienen un valor pedagógico considerable.

Las temáticas contenidas en las obras reseñadas podemos contemplarlas en cuatro categorías (ver Anexo XLVIII, Tabla 6<sup>1267</sup>), guiándonos una vez más por los títulos y los argumentos de María Luisa y recuperando, además, alguna de las ya establecidas en la etapa española, así como su significado. Esto puede demostrar la continuidad que ella quiere darle a su trabajo en la revista, divulgando entre sus lectores información sobre temas que conoce.

Siguiendo un orden alfabético, nos encontramos con:

---

núm. 57 (1926): 426-28) pero hay que advertir que María Luisa ya había informado de la publicación original tres años antes ("Libros", *Revista de Pedagogía*, núm. 22 (1923): 398)

<sup>1265</sup> La lista completa de colaboradoras nos la ofrece Mérida-Nicolich (1983a).

<sup>1266</sup> Si tenemos en cuenta este dato, hay que señalar que realiza más reseñas que Luzuriaga -también publica en todos los números, pero con un total de ocho reseñas- aunque él también publicará un artículo sobre la educación pública.

<sup>1267</sup> Respetamos las referencias originales publicadas por la propia revista.

1. *Formación de maestros*. María Luisa inaugura su colaboración en la revista con esta temática, donde incluimos dos títulos que a su juicio son indispensables para el alumnado de las Escuelas Normales argentinas, no sólo porque se ajustan a los programas oficiales vigentes sino también porque sus autores son expertos en la formación de maestros. De uno de estos manuales es autora Clotilde Guillén de Rezzano, antigua colaboradora de esta publicación en su primera época.

2. *Libros escolares o para la escuela*. Se trata de tres libros destinados a ser utilizados en las aulas de los distintos niveles educativos. Podríamos incluso decir que dos de ellos tienen un carácter metodológico porque sirven de guía y orientación para las clases de gramática y de música y canto, llegando incluso a proponer que su uso debiera ser obligatorio en todas las escuelas.

3. *Psicología*. La querencia por los temas psicológicos le viene a María Luisa, como hemos visto, desde sus años de formación en España. Cuando llega al exilio, continúa interesándose por esta ciencia y aprovecha la revista para dar a conocer dos publicaciones en francés, pertenecientes a dos colecciones de cuadernos de psicología de la infancia dentro de unas series editadas en París dedicadas al estudio de la infancia y su educación por parte de autores especialistas en la materia, que proporcionan al lector orientación sobre estos temas y lo mantienen al día por la amplitud y variedad de temas tratados.

4. *Miscelánea*. Cuatro obras que a su juicio son de gran interés para leer y sobre las que meditar -tres de ellas son recopilaciones de artículos de prensa y revistas y la cuarta una tesis doctoral sobre el filósofo y ensayista Montaigne-, referidas a distintas temáticas, pero cuyo contenido entronca con distintos aspectos de la educación y que, por ello, le conceden un gran valor pedagógico. Sin embargo, y a pesar del atractivo que presentan las cuatro, parece que por sus palabras se decante por el trabajo de investigación sobre el escritor francés, "cuyas líneas están, en su totalidad, llenas de amena y provechosa doctrina (...) [constituyendo el libro] una unidad de composición hacia la idea central del pensamiento pedagógico de Montaigne, con el aporte de una neta visión histórica de conjunto de la época, hombres y hechos, que prestará útil servicio y positivo deleite al que tenga la suerte de leerlo".<sup>1268</sup>

---

<sup>1268</sup> "Libros", *Revista de Pedagogía*, núm. 6 (1939): 374-375.

#### 4.2.5. Otras publicaciones: *Vida Marítima*, *La Gaceta Literaria*, *Informaciones*

Los primeros trabajos que María Luisa va a publicar en la prensa van a aparecer en la revista *Vida Marítima*, órgano de propaganda de la Liga Marítima Española de la que su padre, Enrique Navarro Cañizares, era socio<sup>1269</sup>. Respondiendo a su título, esta publicación -de carácter ilustrado, con fotos y grabados- ofrece unos contenidos referidos a la marina mercante y militar, los mercados y fletes de los principales puertos españoles, del movimiento marítimo comercial, mercados, pesquerías, noticias oficiales, legislación y jurisprudencia y estadísticas navales, secciones de la propia Liga Marítima Española y de cuestiones económicas, además de enseñanza y academias navales<sup>1270</sup>. Es en este último aspecto donde encaja la colaboración de María Luisa, que llevará a cabo en cuatro ocasiones<sup>1271</sup>, relacionando el medio marítimo con la educación, respondiendo así a los intereses de la revista y a uno de los objetivos que persigue la Liga Marítima.

La revista elogia la colaboración de María Luisa, que se inicia en octubre de 1910:

En este número tenemos la satisfacción de publicar un notable y bien escrito artículo acerca del Sanatorio Marítimo de Pedrosa, de la bella y distinguida señorita Doña María Luisa Navarro, Maestra superior en dicho Sanatorio, y alumna de la Escuela Superior del Magisterio, en cuyo trabajo, con gran competencia y brillantez se desarrolla el interesante tema de la educación física y moral de la infancia en el ambiente marítimo (...), y por el cual se honran hoy nuestras columnas con el oportuno estudio de tan distinguida colaboradora.<sup>1272</sup>

---

<sup>1269</sup> “Sección de la Liga Marítima: Informe de la sesión celebrada por la Junta Central el día 21 de julio de 1903”. *Vida Marítima*, núm. 57 (1903): 411.

<sup>1270</sup> Esta revista puede consultarse en <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0002741281&lang=es>

<sup>1271</sup> M<sup>a</sup> Luisa Navarro, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”, *Vida Marítima*, núm. 318 (1910): 472-73; M<sup>a</sup> Luisa Navarro Margati, “El ambiente marítimo como medio educador”, *Vida Marítima*, núm. 356 (1911): 503; María Luisa Navarro Margati, “Las caravanas marítimas escolares”, *Vida Marítima*, núm. 370 (1912): 152; María Luisa Navarro, “La enseñanza primaria en los barcos de guerra”, *Vida Marítima*, núm. 439 (1914): 100-101.

<sup>1272</sup> “Colaboradora distinguida”, *Vida Marítima*, núm. 318 (1910): 481.

Ilustrado con fotos de las instalaciones y de los niños y niñas con sus profesoras - María Luisa se reconoce claramente en una<sup>1273</sup>-, nos encontramos con el relato de su experiencia como maestra durante su primera estancia en el recién inaugurado Sanatorio Marítimo Nacional de Pedrosa (Santander), pero sobre todo con sus reflexiones acerca de los beneficios fisiológicos y educativos, de los que ya hemos hablado en otra parte de esta investigación, que la estancia en este centro les reporta a los colonos. Está convencida de que ambos beneficios asegurarán el éxito del Sanatorio hacia el futuro porque está convencida de que éste

llegará a ser en breve un establecimiento modelo, tanto por sus condiciones naturales (...), como también por su doble aspecto de Sanatorio montado al estilo de los más notables de Europa (...), encaminados todos a obtener la disminución de la mortalidad infantil y de escuela al aire libre (...).<sup>1274</sup>

María Luisa finaliza su exposición sobre un tema que declara “de interés para la obra que persigue la Liga Marítima Española [como es el de] el aprovechamiento del medio marítimo como educador de la infancia”, instando a la Liga a crear no Sanatorios, pero sí Colonias marítimas para niños y niñas procedentes del interior que puedan formarse contando con el inagotable y beneficioso material que proporciona el entorno marino.

Transcurrido un año desde su primera colaboración y a punto de finalizar su trabajo como maestra por segundo año consecutivo en Pedrosa<sup>1275</sup>, María Luisa insiste nuevamente en el potencial educador que la naturaleza entera ofrece para “la regeneración y purificación de la condición humana”<sup>1276</sup>, destacando especialmente el medio marítimo al que los pueblos más desarrollados de Europa han dirigido sus

---

<sup>1273</sup> Navarro, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”, 473. En esta página se publican dos fotos: en una de ellas, titulada “Una clase”, reconocemos claramente a María Luisa junto a Dolores García Tapia - también maestra en Pedrosa-; en la otra, titulada “Lección marítima”, vemos a las maestras rodeadas de los colonos, de espaldas al objetivo. La primera de las fotos también fue publicada en *Notas santanderinas.- Un sanatorio.- Un concurso*, 1910 (s.l.), con el título “Una clase de niños al aire libre” (ver Anexo XXIV).

<sup>1274</sup> Navarro, “Sanatorio Marítimo de Pedrosa”, 473.

<sup>1275</sup> Su cese se produce el 30 de noviembre de 1911 por finalización de la temporada oficial (FO-M: carpeta 5).

<sup>1276</sup> Navarro, “El ambiente marítimo como medio educador”, 503.

miradas, construyendo en sus costas “colonias y sanatorios que rehacen en forma maravillosa organismos desahuciados”, por la tuberculosis, el escrofulismo, la anemia... Pero reclama que también los niños y niñas no aquejados de ninguna patología o incluso que presentan una fisiología normal puedan beneficiarse igualmente del ambiente marítimo. Y para ello no duda en recomendar una experiencia que ya se practica en algunas ciudades europeas con bastante éxito y que se conoce como “caravanas marítimas escolares”.

Este será el tema objeto de su tercer artículo, que además titula así<sup>1277</sup>, y que saldrá publicado en la primavera de 1912 -apenas unos meses antes de graduarse en la ESM y de regresar a Pedrosa nuevamente a desempeñar tareas docentes<sup>1278</sup>. En esta ocasión, María Luisa propone llevar a cabo en nuestro país estas caravanas -también las denomina “excursiones marítimas”-, destacando las buenas condiciones geográficas que poseemos. Para su organización, describe en primer lugar, lo realizado en países como Francia, Reino Unido -el país europeo que más las ha ejecutado, sobre todo en los colegios de secundaria, debido a su gran afición a los deportes marítimos y fluviales-, Noruega o Alemania por cultivar el gusto y la afición al medio marítimo -sería más correcto decir el medio natural, sea mar o montaña- desde las instituciones educativas. Y, a continuación, expone algunas razones para contribuir a su implantación: la principal se refiere de nuevo al aprovechamiento del ambiente marítimo como medio de educar al individuo. Pero también como medio de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de su organismo mediante la vida al aire libre; de contribuir a su educación intelectual, sacando el aula de los límites reducidos de una escuela para llevarla al medio natural, donde mediante las observaciones hechas directamente sobre aquél -por ejemplo, fenómenos climatológicos o el desarrollo de profesiones u oficios marítimos-, se despierte en los escolares la curiosidad y el interés por conocer y saber más. Y, finalmente, como medio de contribuir a su formación cultural mediante el conocimiento de usos y costumbres locales de los pueblos visitados. En definitiva, todas estas razones expuestas por María Luisa apuntan, aun sin decirlo, a los planteamientos del Higienismo (Viñao Frago y Moreno Martínez, 2000) y de la Escuela Nueva (Del Pozo Andrés, 2009) -movimientos internacionales

---

<sup>1277</sup> Navarro, “Las caravanas marítimas escolares”, 152.

<sup>1278</sup> Su nombramiento se produce el 11 de junio de 1912 (FO-M: carpeta 5).

que presentan propuestas y acciones renovadoras y con gran éxito a nivel internacional-. Porque lo que está proponiendo es abrir la escuela a la vida que nos rodea, aprovechando los recursos del entorno para proporcionar experiencias que van a favorecer una educación integral; y ésta podría dirigir a los escolares hacia una formación profesional como medio de orientar su futuro profesional.

María Luisa concluye su exposición animando a llevar a cabo esta experiencia, sobre todo pensando en los beneficios que podría reportar a los niños y niñas españoles, e insta a poner la voluntad necesaria para superar las dificultades que puedan impedir su puesta en práctica.

En su última colaboración en *Vida Marítima*, María Luisa abandona la educación de la infancia para reflexionar sobre la educación de los adultos en los cuarteles<sup>1279</sup>, donde el número de analfabetos parece ser elevado<sup>1280</sup>. Según nos cuenta, lo es especialmente en los de Marina<sup>1281</sup> -rama de las Fuerzas Armadas que conoce bien por tradición familiar- debido a las circunstancias especiales de ubicación puesto que lo reducido de los barcos de guerra y su inestabilidad en sitios determinados y fijos

---

<sup>1279</sup> Las Cortes de Cádiz implantaron por primera vez la obligatoriedad del servicio militar en los varones. Su duración fue variando en el tiempo, aunque siempre fue un periodo bastante largo, repartiéndose el periodo de permanencia entre servicio activo -cumplidos los veintiún años- y servicio de reserva (Manuel Jorques Ortiz, M. (1 de enero de 2011). "El servicio Militar Obligatorio Español.", [artículo de blog]. Recuperado de <http://www.avile.es/noticias-todas/36-noticias-avile/125-el-servicio-militar-obligatorio-esp%C3%B1ol>)

<sup>1280</sup> Utilizando los censos de población como fuente, De Gabriel (1997a), analiza las tasas de alfabetización desde 1860 (primer censo), destacando los progresos que se producen en el periodo 1910-1920; un periodo en el que España cuenta con una población de 21,3 millones de habitantes (cuadro 1), de los que el 46,3% eran varones analfabetos (cuadro 3). Los mayores de 10 años -hasta esa edad los denomina "población escolar" (De Gabriel, 1997b, p. 218)-, y situándonos a partir de los 21 años -edad en que los varones eran llamados a filas-, las tasas de alfabetización representan sólo el 9,14% (cuadro 7).

<sup>1281</sup> La Constitución de 1812 y la Ley de Instrucción Primaria de 1857 se propusieron generalizar la alfabetización de los españoles a través de las escuelas de primeras letras. Sin embargo, con el inicio del siglo XX, el analfabetismo todavía sigue siendo muy elevado. Muchos jóvenes que eran llamados a filas e ingresaban en la Armada carecían de instrucción básica por no haber tenido la posibilidad de ir a la escuela. (López Wehrli, S.A. (22 de enero de 2022). "Las escuelas de instrucción Primaria en la Armada" [artículo de blog]. Recuperado de <https://transcripcionespaleograficas.es/las-escuelas-de-instruccion-primaria-de-la-armada/>)

imposibilita la formación cultural de la tropa. Pero no sólo manifiesta preocupación por la educación de los analfabetos sino también por los alfabetizados pues cree indispensable que sigan perfeccionando y aumentando los conocimientos adquiridos en la escuela primaria con otros superiores que puedan luego aplicar a otros oficios o industrias relacionados con el mar una vez finalizado el servicio militar. Propone, entonces, una idea novedosa en nuestro país como es la creación de una escuela que pudiese llamarse “elemental y profesional” que ya existe en muchos países europeos, bajo la denominación de “Escuelas de Perfeccionamiento”, muy alejadas de las Escuelas de Artes e Industrias existentes en España. ¿Reclama nuestra autora una atención cívico-militar para una institución como las Fuerzas Armadas que en opinión de Puell de la Villa (2002) no se ha caracterizado por desarrollar una acción pedagógica en la extensión cultural y formación profesional de primera mitad del siglo XX? Nos inclinamos por una respuesta afirmativa además de que en cierto modo se adelanta en el tiempo al buscar una salida laboral para el personal civil y militar.<sup>1282</sup>

En opinión de María Luisa su propuesta resolvería no sólo el problema de la formación sino también el de la función docente: el mismo personal marítimo embarcado podría desarrollar estas clases en sus respectivos buques, siempre que cuente con los conocimientos técnicos necesarios de su profesión marinera y la cultura pedagógica que exige la enseñanza -se adquiriría en las Escuelas Normales o Institutos habilitados para ello-. Esta nueva institución, bien dirigida y considerada, sería en su opinión un gran logro con el que saldrían ganando todos: el país, la marina española civil y militar, pero, sobre todo

el individuo, el cual, como quiera que al venir al servicio de la Armada lo hace voluntariamente, lejos de considerar este servicio como una interrupción en sus aspiraciones profesionales,

---

<sup>1282</sup> En la década de los años veinte la instrucción primaria se hizo obligatoria en la Armada además de poner en marcha programas destinados a eliminar el analfabetismo entre la marinería. (López Wehrlí, S.A. (22 de enero de 2022). “Las escuelas de instrucción Primaria en la Armada” [artículo de blog]. Recuperado de <https://transcripcionespaleograficas.es/las-escuelas-de-instruccion-primaria-de-la-armada/>).

Por su parte, Puell de la Villa (2002) reconoce que las aportaciones del servicio militar a la educación de adultos en la primera mitad del siglo XX es un tema poco investigado. Sin embargo, la acción pedagógica desde los años cincuenta -mucho más investigada- fue mucho más activa a través de campañas alfabetizadoras, cursos de formación profesional y ocupacional de cara a la inserción laboral de la tropa.



vendría a ser éste una escuela de perfeccionamiento que lo pondría en sus mejores condiciones para su lucha posterior en la vida.<sup>1283</sup>

Con estas palabras finaliza María Luisa su exposición y también su colaboración en *Vida Marítima*. Nos gustaría hacer dos observaciones sobre este artículo:

En primer lugar, se publica a bastante distancia temporal del penúltimo -entre ambos media casi un año, 1913-. Tal vez no fuese su intención esta interrupción, pero una serie de circunstancias derivadas de otras ocupaciones pueden haberlo provocado. Nos referimos a la confluencia de su trabajo en el CN de S y C, a la terminación de sus estudios en la ESM, a su casamiento, a su colaboración en el *BILE*, al nacimiento de su primer hijo, además de su intención de solicitar una beca a la JAE. De hecho, la publicación del artículo va a coincidir con su pensión en Alemania.

En segundo lugar, sus planteamientos y observaciones no pasaron desapercibidos, traspasando el círculo de lectores de esta revista ya que pocas semanas después de su publicación fue reproducido en el diario barcelonés *La Publicidad*.<sup>1284</sup>

Finalmente, queremos subrayar que en todas sus colaboraciones observamos continuas referencias a instituciones o situaciones que se producen en los países europeos -siempre presentes en sus reflexiones- de los que no duda en echar mano para ejemplificar e ilustrar sus palabras. Seguramente, la influencia institucionista recibida en sus años de formación se encuentre detrás del imperativo de contribuir a la modernización española aprendiendo de lo que en educación se está llevando a cabo en los países más avanzados. No sólo parece sumarse al lema orteguiano de “Europa como solución” sino que como hemos visto, saldrá al extranjero a informarse, pero sobre todo a continuar formándose, siguiendo el modelo y la propuesta de reforma planteado por Giner y Cossío, y ejecutado por Castillejo.

Como indicábamos líneas atrás, la presencia de María Luisa en *Vida Marítima* finaliza aquí. A partir de este momento sus intereses se dirigen, como ya sabemos, hacia publicaciones más especializadas donde el contenido de carácter pedagógico tiene mayor presencia. No obstante, no perderá la ocasión de participar en otras experiencias periodísticas como *La Gaceta Literaria* o la sección semanal “De, por,

---

<sup>1283</sup> Navarro, “La enseñanza primaria en los barcos de guerra”, 101.

<sup>1284</sup> María Luisa Navarro, “La enseñanza primaria en los barcos”, *La Publicidad*, 31 de marzo de 1914, p. 2.

para las mujeres y los niños” del diario *Informaciones*. Estas colaboraciones contribuirán, sin duda, situarla en una posición de exposición pública en defensa de la promoción de la mujer -esta exposición se verá incrementada en los primeros años republicanos-, acercándola un poco más a ese grupo de mujeres *modernas* (Mangini, 2001)- que quería romper con algunas tradiciones sociales que afectaban a su integración y desarrollo personal.

### ***La Gaceta Literaria***

En tiempos de la dictadura primorriverista aparecen muchas revistas literarias. García y Sanz Álvarez (2012) opinan que probablemente se deba a que “Primo de Rivera veía en ellas una ocupación que distraía a los escritores de embarcarse en otros menesteres más políticos (...) que pudiesen perjudicar con más fuerza al régimen autoritario” (p. 34).

En este contexto comienza a publicarse *La Gaceta Literaria*, “un periódico de las letras” según el calificativo empleado por Ortega y Gasset en su presentación<sup>1285</sup>, quien “subraya la necesidad para España de una revista en que se puedan discutir todos los temas libremente” (Tandy y Sferraza, 1977, p. 112).

Nos encontramos ante una publicación que para Mainer (1981) pretendía “integrar la literatura como suceso de actualidad, abrir cauces entre el escritor y el público, sacudir el provincianismo que aquejaba la vida del país bajo la Dictadura” (p. 248). Y en este sentido también dio cabida a la inquieta vida cultural de esos años, incluyendo entre sus páginas diversas manifestaciones artísticas como la arquitectura, el cine, las artes plásticas, los nuevos estilos musicales, etc.<sup>1286</sup>, presentando a los lectores los

---

<sup>1285</sup> José Ortega y Gasset, “Sobre un periódico de las letras”, *La Gaceta Literaria*, núm. 1(1927): 1.

<sup>1286</sup> El compromiso de Ernesto Giménez Caballero - su director- con lo nuevo fue más allá de sus ideas y publicaciones. Además de *La Gaceta Literaria*, otras contribuciones suyas a la renovación cultural fueron la creación del primer cineclub en 1928 -estrenaría, entre otras, *Un perro andaluz*, mítica película de Buñuel y Dalí- o la apertura de La Galería en Madrid, un local que en sus dos primeros años de existencia editó libros, organizó convites para escritores y artistas nacionales y extranjeros, promovió exposiciones de libros (Hernando Fernández, 1974, p. 65; Sanz Álvarez, 2012, p.33). María Luisa participó en algunas de estas celebraciones en La Galería junto a otras “señoras de”, además de colaboradores y amigos de la revista y de su director. A modo de ejemplo, “Informaciones y noticias varias. Un vino en honor de M. Benjamín Crémieux”, *ABC*, 23 de abril de 1929, p. 27; “Noticiario. Un almuerzo a Américo Castro”, *La Gaceta Literaria*, núm. 25 (1928): 2.

nuevos planteamientos de las distintas vanguardias. Porque esta revista fue una “tribuna de la vanguardia intelectual y artística [que] «acogió y potenció todo el espíritu de la modernidad germinado en los años inmediatamente anteriores» [a su publicación], en palabras de Guillermo de Torre [su secretario]” (Seoane y Sáiz, 1996, p. 393). Ser tribuna de la vanguardia le valió para obtener, por una parte, el reconocimiento de portavoz y aglutinadora de una generación literaria -su fundación se produce en el año que va a dar nombre a la Generación del 27, que se va a reunir en torno a esta publicación, que además la va a difundir por todo el mundo (García y Sanz Álvarez, 2012, p. 12)-. Pero también, por otra parte, el prestigio de ser un documento fundamental para seguir no sólo la evolución literaria y artística de esa generación sino también todo el entorno cultural e ideológico de esa época, en la que convivían intelectuales, artistas y escritores de distintas edades y generaciones. Porque otro mérito importante de esta publicación y sobre todo de su fundador y director Ernesto Giménez Caballero -alias Gecé, abreviatura de sus apellidos, con la que solía firmar- fue congregar a tres generaciones:

A los mayores, los de la llamada “generación del 98”, (...) los de mediana edad, la del 14, y (...) los de entonces jóvenes de la más tarde denominada “generación del 27”. Se agruparon, por tanto, tres “generaciones” (los padres, hijos y nietos del 98) con comunes aficiones, aunque distintas ideologías, pero con un denominador común: la curiosidad intelectual, la afirmación de la cultura y el deseo de universalidad (Sanz Álvarez, 2012, p. 26).

Esta convivencia entre escritores de distintas generaciones y posiciones ideológicas fue una circunstancia inusual y extraordinaria que ninguna publicación cultural o literaria había conseguido hasta entonces.

Con la financiación inicial de 10.000 pesetas aportadas por un grupo formado por Ortega y Gasset, Gregorio Marañón, Nicolás Urgoiti, Ángel Ossorio y Gallardo, el duque de Maura, José Antonio Sangróniz, José Félix Lequerica, José María Areilza, Ramón Bastera y Gustavo Gili, el 1 de enero de 1927<sup>1287</sup> aparece el primer

---

<sup>1287</sup> Según el epistolario entre Guillermo de Torre y Giménez Caballero, el proyecto comenzó a gestarse en 1926 (Sanz Álvarez, 2012, p. 26). En opinión de Hernando Fernández (1974, p. 11), hace años que Gecé se relaciona con el mundo literario español a través de sus reseñas y colaboraciones en *El Sol*, *Revista de las Españas* y *Revista de Occidente*.

Se publicaron un total de 123 números, desde el 1 de enero de 1927 hasta el 15 de mayo de 1932. La consulta completa de los mismos en formato original puede hacerse en la Hemeroteca Municipal de Madrid (sig. F.20/14).

número<sup>1288</sup>, que lleva además por subtítulo “ibérica: americana: internacional. Letras-Arte- Ciencia” -según recoge su cabecera-, dejando en evidencia su carácter panhispánico, internacional y cultural, gracias a que pretendía ser el “eje de confluencia entre los distintos puntos de España, Hispanoamérica y Europa; así como escaparate de las novedades literarias del resto de Europa y de América” (García y Sanz Álvarez, 2012, p. 30). En este sentido, señala Foard (1975, pp. 9-10) que su objetivo era ser un instrumento mediante el cual poder comunicarse con un auditorio amplio. Y, por ello, publicó artículos en distintas lenguas románicas -castellano, catalán, portugués e italiano-, además de contar con colaboraciones europeas e hispanoamericanas (Seoane y Sáiz, 1996, p. 393).

Como ya hemos mencionado, Ernesto Giménez Caballero será el fundador y ejercerá de director y, Guillermo de Torre<sup>1289</sup> su secretario; ambos son dos de las más notables figuras del movimiento vanguardista en España, que habían comenzado a fraguar su amistad al iniciarse la década de los veinte, posicionándose contra la dictadura de Primo de Rivera. Ambos van a coincidir más tarde en la *Revista de las Españas* (1926-1936), publicada por la Unión Iberoamericana -editada en la imprenta del padre de Gecé y de la que Lorenzo Luzuriaga es secretario de redacción-, con personalidades ideológicamente muy dispares y que van a estar presentes también en *La Gaceta Literaria*. Es el caso de Lorenzo Luzuriaga, José Antonio Sangróniz,

---

En 1980 se editó una edición facsimilar en tres volúmenes: *La Gaceta Literaria ibérica-americana-internacional, letras, arte, ciencia* (Madrid-Vaduz, Liechtenstein: Turnes-Topos Verlag AG, 1980).

<sup>1288</sup> La *R de P* se hace eco de la publicación de este primer número y avanza el segundo: “Ha aparecido el primer número de *La Gaceta Literaria*, que ha obtenido un rotundo éxito. En él aparecen, entre otros, artículos de los señores Ortega y Gasset, Moreno Villa, Jiménez Caballero, Américo Castro, Sangróniz, Gómez de la Serna, Guillermo de Torre, Arconada y Lafuente. En el núm. 2, correspondiente al 15 del actual [enero], aparecen artículos de Pío Baroja, Benjamín Jarnés, Gabriel Miró, Lorenzo Luzuriaga, Pérez de Barradas, Gómez de la Serna, García Maroto, M. de Montoliú, Eugenio de Castro, Corpus Barga, etc. Precio del número, 0,20 pesetas” (“Revistas”, *Revista de Pedagogía*, núm. 61 (1927): 46).

<sup>1289</sup> Guillermo de Torre ejerció de secretario hasta agosto de 1927, fecha en la que se marcha a Argentina para casarse con la pintora e ilustradora Norah Borges -hermana del escritor y poeta Jorge Luis Borges-, además de para poner tierra de por medio, según recoge Foard (1975), debido a la existencia de algunas tensiones personales y literarias “motivadas por la simpatía de Gecé hacia los nacionalismos europeos” (pp. 10-11).

Américo Castro, Eugenio D'Ors, Ramón Bastera, Luis Santullano, Guillermo de Torre, Benjamín Jarnés, etc. (Sanz Álvarez, 2012, pp. 32-33).<sup>1290</sup>

Entre las características fundamentales de esta publicación destacan su gran formato y composición -empezó con seis páginas, aunque fueron aumentando y disminuyendo con el tiempo, a cinco columnas-, su frecuencia quincenal -se publicaba el 1 y 15 de cada mes-, la gran variedad de secciones, así como una cuantiosa nómina de interesantes colaboradores. Teniendo en cuenta a Hernando Fernández (1974), su aparición fue bien acogida, tanto por la prensa como por el público, que tan pronto se puso a la venta, agotó la edición.

En opinión de Ramos (2010), Giménez Caballero era un personaje peculiar, una figura influyente en la escena intelectual española, adicto a la modernidad en todos sus ámbitos y calificado como “animador cultural y anfitrión de lo nuevo en *La Gaceta Literaria* (1927-1932), fundamental para entender el tránsito de las ideas innovadoras en la España de la época” (p. 131). Su trabajo difusor a través de *La Gaceta Literaria*, lo convirtieron en

Una figura muy influyente en la escena intelectual del país, particularmente entre los jóvenes seguidores del arte nuevo. En las páginas de la revista conviven los nuevos y consagrados, discutiendo cuestiones relacionadas con pintura, literatura, escultura, música, arquitectura o cina y presentando al lector nuevos los nuevos planteamientos de las diversas vanguardias. Bajo su dirección, la revista se preocupó por acoger las manifestaciones de la modernidad en todos los ámbitos (Ramos, 2010, p. 132).

A pesar de que esta publicación nace con la condición de mantenerse alejada de la política, dedicándose a la divulgación de las letras y las artes, nunca fue totalmente ajena a ella. En este sentido, Foard (1975) apunta que

su atención por movimientos literarios exteriores, su aceptación a las lenguas ibéricas, su interés por los sefardíes y quizá en la selección de los temas y colaboradores. Ya en [noviembre de] 1927 el periódico comenzó a plantear a la comunidad literaria si la política debía intervenir en las letras, proponiendo [responder a] tres cuestiones: 1) ¿Debe intervenir la política en la literatura?

---

<sup>1290</sup> Hernando Fernández (1974, pp. 34-38) publica una relación de los colaboradores extraída del núm. 25 (1928) de la propia revista. Ser trata de una lista muy amplia de colaboraciones obtenidas en el primer año de vida de *La Gaceta Literaria*, entre las que se encuentran Lorenzo Luzuriaga y María Luisa Navarro (“Un año de vida. Primer cumpleaños de La Gaceta Literaria”, *La Gaceta Literaria*, núm. 25 (1928): 1-2). Bassolas (1975, pp. 515-562) publica un índice biográfico de los colaboradores. También puede verse una relación de los mismos en Tandy y Sferrazza (1977, pp. 2-3).

2) ¿Siente usted la política? 3) ¿Qué ideas considera usted fundamentales para el porvenir del Estado español? (p. 119)

La progresiva politización de sus ideas fue impregnando sus páginas cada vez con más frecuencia. Y empezando por su director que dio un salto hacia la derecha fascista a partir de 1929: “Durante ese año y el siguiente, los colaboradores habituales van abandonando la revista” (Ramos, 2010, p. 134), debido a varias circunstancias. A principios de 1929 se va a producir una crisis entre sus antiguos colaboradores debido a la publicación por parte de Giménez Caballero de lo que se considera el primer manifiesto intelectual del fascismo español. Nos referimos a “En torno al casticismo de Italia. Carta a un compañero de la joven España”<sup>1291</sup>. En este artículo ofrece analogías y paralelismos entre la historia y la cultura española e italiana. Entre las comparaciones que hace sitúa al mismo nivel al “maestro de maestros”<sup>1292</sup> o al gran “pedagogo”<sup>1293</sup> Lorenzo Luzuriaga y al filósofo, pedagogo y político Giovanni Gentile<sup>1294</sup>, viéndolos como grandes emprendedores a nivel educativo.

No podemos dejar de mencionar que también a finales de 1929, se va a producir un cambio en la revista: pasó a depender del grupo CIAP (Compañía Iberoamericana de Publicaciones)<sup>1295</sup>, que devolvió a los mecenas iniciales del periódico la suma aportada y puso de codirector a Pedro Sáinz Rodríguez.

Poco a poco la política fue inundando el país y también a *La Gaceta Literaria*. Como apunta Brihuega (1981), “para 1931, la transformación de *La Gaceta Literaria* es ya

---

<sup>1291</sup> Ernesto Giménez Caballero, ““En torno al casticismo de Italia. Carta a un compañero de la joven España”, *La Gaceta Literaria*, núm. 52 (1929): 1 y 5.

<sup>1292</sup> E. Giménez Caballero, “Revista de libros. Señor D. Lorenzo Luzuriaga”, *El Sol*, 29 de abril de 1926, p. 2.

<sup>1293</sup> E. Giménez Caballero, “Visitas Literarias. El pedagogo Lorenzo Luzuriaga”, *El Sol*, 25 de marzo de 1929, p. 3.

<sup>1294</sup> Giovanni Gentile (1875-1944) fue ministro de educación durante el primer gobierno de Mussolini. Desde ese puesto inició una reforma escolar con una dirección humanística y filosófica (Gutiérrez Zuloaga, 1985a, pp. 162-163)

<sup>1295</sup> Se trataba de una editorial madrileña fundada en 1929 por los hermanos Ignacio y Alfredo Bauer y Pedro Sáinz-Rodríguez -ministro de Educación Nacional en el primer gobierno de Franco-. La CIAP tenía delegaciones en Argentina, México, Ecuador, Chile y Uruguay, además de una cadena de librerías especiales por todo el continente sudamericano (Sanz Álvarez, 2012, p. 28).

casi radical. A principios de año (febrero), Giménez Caballero ha firmado un manifiesto fascista con Ledesma Ramos. La mayoría de los colaboradores abandonan la revista” (p. 323)<sup>1296</sup>. La soledad y el aislamiento de Gecé se hace palpable al confeccionar él mismo a partir de agosto de 1931 y hasta mayo del año siguiente -seis números en total- de la revista bajo el título “El Robinsón Literario de España (o la República de las Letras)”. Se trata, en opinión de Tandy y Sferrazza (1977, pp. 125 y ss.), de una serie de comentarios sobre episodios de la vida española de aquellos años, acompañados de su agudeza y particular punto de vista. En este sentido, destaca la crítica que hace a los intelectuales -muchos se convirtieron en políticos intelectuales en la órbita del gobierno republicano-, que abandonaron la revista o la sátira al LCF y algunas de las socias de renombre, entre ellas a María Luisa.<sup>1297</sup>

De manera que el intelectual de primera fila que transitó por las vanguardias españolas de los años veinte del siglo pasado, con un carácter vehemente, apasionado y fanático, reconvertido en ideólogo y defensor del falangismo y el fascismo, que “en principio evita aceptar un calificativo de «fascista» por el que la sociedad le rechaza como unapestado (...) [pero] más adelante lo acepta” (Hernando Fernández (1974, p. 84). En octubre de 1933 José Antonio Primo de Rivera anuncia la formación de Falange Española que según declara Foard (1975) “lograría convertirse en el foco fundamental político antes y después de la guerra civil” (p. 208). Teniendo en cuenta su trayectoria, Giménez Caballero se sintió atraído por este nuevo partido político, y a pesar de las discrepancias con José Antonio, las relaciones entre éste y Gecé resultaron ser estrechas y fructíferas, dando lugar a que Giménez Caballero ayudase en la unificación de Falange con las JONS (Ramos, 2010, p. 145).<sup>1298</sup>

Centrándonos en las colaboraciones de María Luisa en *La Gaceta Literaria*, podemos calificar su posición de secundaria ante la evidencia de su escasa colaboración -publicará cinco artículos- aunque no es una posición trivial puesto que

---

<sup>1296</sup> Los mismos argumentos en Ramos (2010), p. 134.

<sup>1297</sup> Ernesto Giménez Caballero, “Folletín dieciochesco. Las mujeres de Cogul. VI, VII”, *La Gaceta Literaria*, núm. 122 (1932): 11.

<sup>1298</sup> La posición de Gecé en el desarrollo del fascismo español puede seguirse en Tandy y Sferrazza (1977, pp. 151 y ss.).

estuvo cerca del círculo intelectual de escritores y artistas que se reunieron en torno a esta importante revista, y que fueron trascendentales para el surgimiento y desarrollo de la vanguardia en la década de los años veinte en España. En las celebraciones que se citan en la nota 1286, está rodeada de personalidades como Ramón Menéndez Pidal, Fernando de los Ríos, Manuel García Morente, Francisco Salinas, Ramón Gómez de la Serna, Gabriel Miró, Jorge Guillén, Benjamín Jarnés, entre otros. Suponemos que también asistiría a estos actos alguna mujer, pero no se recogen sus nombres. A pesar de ello y, en opinión de Toro Ballesteros (2010, p. 1), esta revista fue “el campo de ensayos de una nómina de mujeres que hasta hace bien poco eran solamente «las esposas de»”. Si echamos un vistazo a la relación de colaboradores, nos encontramos con mujeres de distintas generaciones -casadas y solteras- como Carmen Conde, Ernestina de Champourcín<sup>1299</sup>, Rosa Chacel, Maruja Mallo, Margarita Nelken, María Teresa León, María Goyri, Carmen Baroja, Josefina de la Torre o Jimena Menéndez Pidal, por citar sólo los nombres que nos resultan más conocidos<sup>1300</sup>, que van a escribir sobre libros, opinar sobre arte, cine, etc. Su presencia y sus escritos en *La Gaceta Literaria* prueban la incorporación femenina a la intelectualidad de la década de los años veinte que, como recoge García Maldonado (2010, pp. 3-4),

será testigo del reclamo de las mujeres por hacerse visible en todos los campos: política, cuestiones sociales, profesiones liberales, enseñanza universitaria... y en la cultura, formando un efervescente núcleo intelectual, entre el que se encontraban las mujeres de las generaciones anteriores: María de Maeztu, Carmen Baroja, María Luisa Navarro de Luzuriaga, María Lejárraga, Zenobia Camprubí, Isabel Oyarzábal, Elena Fortún..., que con su trabajo o forma de vida habían reclamado la igualdad de oportunidades para la mujer; y junto a ellas la sabia nueva: Concha Méndez, Maruja Mallo, Norah Borges, Ángeles Santos, Ernestina de Champourcín, Victoria Kent, Rosa Arciniega de Granda, Matilde Huici, María Teresa de León,... y que a través de conferencias, publicaciones de obras, colaboraciones en revistas y diarios, exposiciones... difundieron sus inquietudes intelectuales.

En el caso de María Luisa, sus inquietudes intelectuales se centran sobre todo en un tema tan debatido y no resuelto como es el feminismo y la situación de la mujer en

---

<sup>1299</sup> En su epistolario con Carmen Conde, Ernestina habla con mucho entusiasmo de esta revista que ayudó a cambiar en panorama cultural español (Champourcín y Conde, 2007).

<sup>1300</sup> “Un año de vida. Primer cumpleaños de *La Gaceta Literaria*”, *La Gaceta Literaria*, núm. 25 (1928): 1-2



esos años. Su participación en la revista no es más que el inicio de su manifestación pública de la preocupación por las limitaciones y por las injusticias sufridas por las mujeres ante su falta de derechos, que va a denunciar en tres artículos, en unos años en los que María Luisa era una mujer visible, activa y comprometida a ojos de Gecé, que de forma sarcástica la retrata en *La Gaceta Literaria*: “¿Qué hacía María Luisa? Multiplicarse de un modo extraordinario. No sólo en hijos, sino en obras e intervenciones”<sup>1301</sup>. A pesar de su ironía, de sus palabras se desprende una realidad: el rol femenino tradicional no era incompatible con el rol de mujer moderna que María Luisa y otras mujeres reivindicaban.

Inicia su colaboración entrevistando al caricaturista e ilustrador Bon<sup>1302</sup>-seudónimo de Román Bonet-, muy conocido en Madrid en los años veinte por ser colaborador de numerosas publicaciones periódicas, así como ilustrador de portadas de obras de novelistas muy conocidos (Molins, 2002). La entrevista versa fundamentalmente en torno al LCF, muy de moda en ese momento y que está siendo objeto de duras e intensas críticas por parte de los sectores más reaccionarios ante la visibilidad de las modernas feministas (Mangini, 2001). A Bon parece incomodarle la entrevista, en la que muestra una visión muy conservadora hacia esta asociación y donde María Luisa trata de rebatirle sus argumentos intentando explicarle quienes son sus integrantes y qué pretenden (sobre este artículo ver apartado 4.1, sobre el LCF).

En el *segundo artículo*<sup>1303</sup> comienza a mostrar su actitud y compromiso con la situación femenina, mostrándonos algunas reflexiones sobre el primer capítulo de un libro publicado por Gonzalo R. Lafora<sup>1304</sup>; capítulo que trata sobre la personalidad del

---

<sup>1301</sup> “Folletín dieciochesco. Las mujeres de Cogul”, *La Gaceta Literaria*, núm. 122 (1932): 11.

<sup>1302</sup> María Luisa Navarro, “Arte. Bon en el Lyceum (conferencia telefónica)”, *La Gaceta Literaria*, núm. 8 (1927): 5

<sup>1303</sup> María Luisa Navarro, “Notas a un ensayo. Don Juan y las mujeres”, *La Gaceta Literaria*, núm. 20 (1927): 2

<sup>1304</sup> La propia María Luisa incluye en su artículo la referencia completa de la obra, que reproducimos en su formato original: “Gonzalo R. Lafora: Don Juan, los milagros y otros ensayos. Biblioteca Nueva. Madrid, 1927”.

Una reseña de este libro fue realizada por Francisco Ayala en la propia revista, donde califica toda la obra como un libro para mujeres y también contra ellas. Por lo menos en lo que respecta al primer capítulo, ya que en su aparición Don Juan es un peligro para las mujeres partiendo de la demostración

personaje literario de Don Juan<sup>1305</sup>, quien según el biógrafo del ilustre psiquiatra, lo había definido como “un histérico con las notas de volubilidad, tendencia a la fabulación, al histrionismo, egocentrismo, irritabilidad, detallismo protocolario, bravuconeo exagerado, caballerosidad falsa, predominio de lo emotivo y sexual” (Valenciano Gaya, 1977, p. 112).

Según cuenta María Luisa, una lectura de este capítulo se produjo en el LCF unos meses antes; lectura que en su opinión “dio motivo a acaloradas discusiones sobre su mayor o menor acierto, por su forma y por su fondo”<sup>1306</sup>. No nos dice si ella asistió a este acto, pero sí cree que “pasado algún tiempo y leído serenamente [este capítulo], es necesario reconocer que la figura y personalidad de Don Juan quedan completamente fijadas”.

---

de su existencia por parte del médico que ofrece la historia clínica y los mecanismos psicológicos con los que actúa (“Escaparate de Libros. Libros españoles”, *La Gaceta Literaria*, núm. 17 (1927): 4).

En la misma página que se publica la reseña aparece un anuncio de la obra: “Don Juan, los milagros y otros ensayos por el Dr. Gonzalo R. Lafora. Su célebre trabajo sobre los milagros laicos y religiosos, una original teoría sexual y otros magistrales estudios sobre la inspiración en el arte y en la ciencia, la psicología de cubistas y expresionistas y el espiritismo. Cinco pesetas en todas las librerías y en la Biblioteca Nueva, calle de Lista, número 66”.

<sup>1305</sup> Según recoge Aresti (2001), el personaje de don Juan “ha sufrido a lo largo de la historia varios procesos de mitificación y remitificación por distintos medios. Del mito barroco creado por Tirso de Molina [siglo XVII] surgió el mito romántico, resultando que en España, el lugar de su nacimiento, la versión más popular [y la más reconocida] (...) es (...) la romántica de Zorrilla, escrita en 1844” (p. 143). En el primer tercio del siglo pasado, la temática recobra interés, tal y como demuestran las dieciocho versiones del Tenorio en la literatura de estas décadas, que incluían una gran carga moral influyendo en las teorías desarrolladas sobre el personaje. Así, en función del mensaje ideológico a transmitir, Aresti (2001) señala que nos encontramos con que “las versiones de principios de siglo reflejaban a menudo una actitud de respeto a la figura de don Juan que a veces se tornaba en admiración. Buena parte de las obras de postguerra traslucen, al contrario, una visión crítica o abiertamente descalificadora del mito” (p. 147).

<sup>1306</sup> La prensa dio cobertura, con mayor o menor extensión, a la intervención del Dr. Lafora en el LCF el 6 de abril, que fue muy aplaudido “ante una selecta y numerosa concurrencia femenina” (F.H., “El doctor Lafora”, *El Sol*, 7 de abril de 1927, p. 2), “habiendo únicamente unas protestas de algunas señoras «mayores» que había en el local” (“Conferencias. Personalidad humana de Don Juan”, *El Liberal*, 7 de abril de 1927, p. 3). Un resumen del acto se encuentra también en “De la vida cultural. El doctor Lafora en Lyceum”, *La Voz*, 7 de abril de 1927, p.2.

Pero ¿cuál es el motivo que lleva a María Luisa a fijarse en Don Juan? Le llama la atención la participación femenina en el estudio del personaje que hace el eminente médico, a quien no pretende hacer una crítica, sino que alaba su competencia y autoridad. Sin embargo, cree necesario situar a la mujer en su debido lugar porque en su opinión

hay un aspecto que hasta ahora ha sido tratado con cierta superficialidad y ligereza para la mayoría de los que han abordado el tema literario del sempiterno burlador, y es determinar el grupo de mujeres que pudo Don Juan realizar sus fechorías, es decir, la clase de mujeres que pudieron ser atraídas por el bello y vigoroso personaje, según Lafora, o por el afeminado y rastrero tipo que nos presenta [el doctor Gregorio] Marañón<sup>1307</sup> en otro interesante estudio que hizo de Don Juan.<sup>1308</sup>

En todo caso, María Luisa piensa que los dos perfiles masculinos que los prestigiosos médicos defienden existen en la vida real. Afirma que la mujer normal menosprecia y repele las acciones violentas del personaje que califica de ridículo. La esperanza de conseguir una relación sentimental normal la pone en el amor, en un amor humanitario entre los sexos, que va más allá del atractivo sexual además de que

---

<sup>1307</sup> Aresti (2001) presta especial atención a las ideas y conceptos elaborados por Gregorio Marañón sobre la deslegitimación del donjuanismo que causaron un impacto extraordinario entre médicos e intelectuales como el periodista Antonio Zozaya, el escritor Ramón Pérez de Ayala, el teólogo Torrubiano Ripoll o el jurista Luis Jiménez de Asúa, entre otros (pp. 133-137). En opinión de esta autora, el donjuanismo representaba un modelo de masculinidad vigente que “sufrió un duro revés en la teoría marañoniana. El renombrado doctor era consciente de que, como él mismo afirmó, la sociedad de su tiempo seguía viendo en el don Juan «el supervarón, el hombre por excelencia, el que todos los demás hombres al verle pasar con su aire de jeque, envidian explícita o secretamente»” (Gregorio Marañón, 1924, cit. en Aresti, 2001, p. 130). Marañón pretende desacreditar al personaje, buscando, sobre todo, quitarle la virilidad, restándole masculinidad. Porque “el don Juan corría tan sólo en apariencia detrás de las mujeres, porque eran éstas, en realidad, las que le seguían y se entregaban a él. (...) [De manera que] Marañón hacía girar el centro de la atracción sexual de la mujer al hombre (...), de forma que, al abandonar el tradicional papel masculino en el cortejo sexual, el don Juan resultaba feminizado” (Aresti, 2001, p. 131).

<sup>1308</sup> Posiblemente se refiera a “Psicopatología del donjuanismo”, conferencia pronunciada en la Real Academia de Medicina (Valenciano Gaya, 1977, p. 111), publicada en varias entregas en *El Siglo Futuro* en el mes de marzo de 1924; o también a “Notas para la biología de Don Juan”, publicado en la *Revista de Occidente* en enero de 1924 (Aresti, 2001, p. 130, notas 58 a 60 y p. 131, nota 65).

va acompañado de simpatía, amistad, semejanza/contraste de caracteres e ideales a realizar en una vida en común.

Concluye mostrando cierta compasión y al mismo tiempo realiza un ataque hacia el personaje real o ficticio, dedicándole las siguientes palabras:

¡Pobre Don Juan! (...) seguirá siendo el eterno errante del amor no hallado; no puede inspirar amor; acaso, apetito; porque no siendo capaz de sentirlo no podrá proyectarlo y hallar su eco en un alma normalmente femenina. Que se contente, como cualquier anormal, con la compasión femenina que siempre emana de ese sentimiento maternal que experimenta la mujer sensible en toda su vida cordial; lo siente por su marido, por su amante, por su padre y por su hermano. (...) por su hijo... También lo sienten sus víctimas, más conscientes y de mayor finura moral, que pudieron ser más dichosas sin su encuentro fortuito.

Pocas semanas después aparece publicado un *tercer artículo*<sup>1309</sup> que está fechado en el mes de octubre en Bruselas, donde María Luisa se encuentra pensionada por la JAE. Quizá debido a esta circunstancia hace un paréntesis con los temas femeninos y nos ofrece una reflexión sobre las escuelas nuevas a propósito de una visita realizada a la Escuela del Ermitage, fundada por el psiquiatra y pedagogo de fama mundial Ovidio Decroly, y dirigida por la maestra y discípula Amelia Hamäide (ver nota 470).

Los siguientes artículos suponen un salto temporal -nos trasladamos al año 1929- pero no de temática puesto que María Luisa va a seguir defendiendo los intereses femeninos y poniendo nuevamente de manifiesto su preocupación por los acontecimientos de la sociedad que le tocó vivir.

Tomando como punto de partida la última conferencia de José Ortega y Gasset<sup>1310</sup> publica el *cuarto artículo*<sup>1311</sup> ya que en su discurso “dedica un párrafo a la mujer española” a propósito de su influencia en la vida cultural; influencia que en opinión del

---

<sup>1309</sup> María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Turismo pedagógico.: La Educación Nueva. Lo que ven nuestros ojos”, *La Gaceta Literaria*, núm. 21 (1927): 4.

<sup>1310</sup> “Curso de D. José Ortega y Gasset. Última conferencia”, *El Sol*, 18 de mayo de 1929, pp. 1-2. Esta conferencia se enmarca en el curso de 10 lecciones que impartió el prestigioso filósofo bajo el título “¿Qué es la filosofía?”, que comenzó el 9 de abril (“Curso de don José Ortega y Gasset”, *El Sol*, 6 de abril de 1929, p. 1).

<sup>1311</sup> María Luisa Navarro de Luzuriaga, “La mujer, elemento atmosférico”, *La Gaceta Literaria*, núm. 60 (1929): 2.

filósofo es “funesta (...) a causa de la porosidad mental de nuestra inteligencia femenina”, aunque expresa su deseo de ocuparse del tema más ampliamente en una conferencia posterior.

María Luisa espera con impaciencia esa disertación. Pero mientras tanto, no quiere perder la oportunidad de responderle. Aunque no quiere ser ofensiva con él - suponemos que dada la amistad que une a la familia Luzuriaga-Navarro y Ortega-Spotorno<sup>1312</sup> y a que el filósofo es un intelectual de renombre-, se refiere a él como “ilustre maestro” pero también lo llama “anticuado patricio galante”. En opinión de Mangini (2001), Ortega “nunca creyó en la capacidad intelectual de la mujer, aunque había excepciones como los casos de Rosa Chacel y María Zambrano [que se formaron en el universo orteguiano]. [Sostiene el filósofo] que el hombre es razón y equilibrio y (...) la mujer es un confuso ser guiado por los instintos más básicos” (p. 111).

Con quien se muestra más crítica es con la teoría filosófica difundida por catedrático de la Universidad Central Manuel García Morente, así como por las teorías médicas defendidas por Gregorio Marañón y Novoa Santos<sup>1313</sup>, que sintonizan con el machismo de la época ante la posición de inferioridad y secundaria de la mujer en la sociedad.

Desde el punto de vista de la medicina, María Luisa admite sentir admiración y afecto por el Dr. Marañón<sup>1314</sup>, coincidencia en muchas de sus apreciaciones, pero lo califica de “profundamente conservador, como todo cuanto se funda en conceptos puramente biológicos, que es, en resumen, el que se sostiene en España casi siempre

---

<sup>1312</sup> Isabel Luzuriaga Navarro, comunicación personal, 6 de marzo de 1996.

No hay que olvidar que tanto María Luisa como Lorenzo Luzuriaga, fueron alumnos de Ortega y Gasset en la ESM además de que Luzuriaga es considerado uno de los primeros discípulos del filósofo (Gecé, “Visitas literarias. El pedagogo Lorenzo Luzuriaga”, *El Sol*, 25 de marzo de 1928, p.3)

<sup>1313</sup> Sobre la misoginia defendida por éstos y otros médicos e investigadores puede verse Mangini, 2001, pp. 102-109.

<sup>1314</sup> Invitado por María Luisa, participó junto a otros prestigiosos médicos en un ciclo de conferencias organizado por ella bajo el tema “Biología y patología de la mujer y del niño”, que se desarrollaron en el LCF desde el 15 de febrero de 1928 (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 74 (1928): 93).

cuando se trata de la mujer”. Sin embargo, en cuanto al Dr. Novoa Santos, piensa que sus ideas “son aún más estrechas” que las de su colega.

Alude a una conferencia pronunciada por su amigo Manuel García Morente en el LCF<sup>1315</sup>. Pero su amistad no le impide criticarle el modelo de mujer “anodina” que defiende pues “debajo de sus palabras de apariencia amable queda dibujado el esquema de un cerebro femenino, masa sin diferenciar, algo intermedio entre la ameba [ameba] y un antropoide gentil”.

Retoma las palabras de Ortega y Gasset, quien afirma que “la mujer (...) influye en la Historia de una manera eficaz, pero de modo atmosférico”. Y María Luisa le recuerda que es el hombre el que crea la atmósfera de asfixia a la mujer, que “es una menor mental” y el hombre muestra una actitud tutelar, impidiéndole que se emancipe y se libre de convencionalismos; una atmósfera en la que se ahoga, pero en la que algunas mujeres se sienten a gusto para agradar al hombre por lo que ellas mismas acaban siendo su propio enemigo. Pero la realidad de los tiempos le lleva a afirmar que “aunque en minoría [existen mujeres] que sienten inquietudes y anhelos más allá de su vida vegetativa” que con su preocupación y responsabilidad están consiguiendo cambios actitudinales en la sociedad. En ellas deposita la esperanza y también en las jóvenes generaciones que conviven, se educan alternan y forjan “una amistad de iguales”. De este modo, la atmósfera de la que habla Ortega será creada y disfrutada conjuntamente.

Finaliza María Luisa su exposición manifestando satisfacción por las conquistas que poco a poco se van extendiendo gracias a la lucha y a las contribuciones de muchas mujeres de distintas generaciones que quieren pertenecer a una sociedad nueva. Aunque la cita es algo extensa la incluimos porque se atribuye a sí misma cierto protagonismo:

Estos logros vitales son ya extensos y progresivos; poco a poco, tras de los grupos que forman la vanguardia, irá caminando la masa de los que tienen la responsabilidad apoyada en los demás.

Nos cabe cierta *satisfacción* a las mujeres que, aunque de otra fecha, seguimos siendo actuales, al pensar la parte que nos corresponde en la formación de esta nueva visión de la vida. A ello hemos contribuido y seguiremos contribuyendo con entusiasmo creciente, las que, no por esnobismo o esclavas de la moda, sino con anhelo y propósito deliberado, hemos cultivado

---

<sup>1315</sup> “Noticias e Informaciones de lecturas y Conferencias. El espíritu filosófico y la feminidad”, *ABC*, 3 de marzo de 1929, p. 29.

nuestro sentido de la personalidad y la responsabilidad y hemos aportado nuestro esfuerzo a la cultura, dentro de cada una de sus capacidades individuales.

Pocas semanas después María Luisa va a publicar el *quinto y último artículo*<sup>1316</sup>, dedicado a exponer su visión del ideal de feminidad y feminismo<sup>1317</sup>, afirmando que ambos conceptos “tienen contenidos propios y distintos, aunque guardan entre sí estrechas relaciones, las mismas que existen entre masculinismo y masculinidad”. Y más que definir conceptos, se va a centrar en esas relaciones porque cree que sería muy conveniente para la causa femenina no oponer esos conceptos para salir “de una vez de lugares comunes y de frases de repertorio y enfoquemos estos asuntos con la mayor objetividad, fuera del prosaísmo de los intereses creados”.

Aunque en artículos anteriores ya ha manifestado su deseo de igualdad entre los sexos, es la primera vez que utiliza el concepto de feminismo, relacionándolo en esta ocasión con la intervención femenina en la actividad social. Rebate argumentos que considera absurdos como la construcción divisoria entre mujeres -definidas como sensibles, refinadas- y hombres -con cualidades como valentía, fuerza bruta, coeficiente mental alto, profesional- utilizados por biólogos, médicos y psicólogos para limitar a las mujeres a la realización de actividades concretas: aquellas que sirven de base a los defensores de la feminidad para seguir restringiendo la evolución de la mujer y proclamar la decadencia de la feminidad como el desinterés por formar un hogar, la desaparición del instinto maternal o la escasa producción cultural de la mujer a través de los siglos. Y ataca esa división de género argumentando que puede haber mujeres “que gocen de una capacidad intelectual, de una fuerza física, de un vigor sexual, superiores a los de ciertos varones”, y ello no significa que se comporta o imita

---

<sup>1316</sup> María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Feminidad y feminismo”, *La Gaceta Literaria*, núm. 61 (1929): 2.

<sup>1317</sup> Con ocasión de la celebración en Madrid del Congreso de Asociaciones Pro-Sociedad de Naciones en la segunda quincena del mes de mayo de 1929, María Luisa habló para las congresistas en nombre de la comisión organizadora -de la que formaba parte (ver apartado 4.1, sobre la LFEPL) sobre varios temas, entre ellos el feminismo. Según parece, hizo “un discurso admirable por todos [los] conceptos; por la ponderación con que supo tocar el problema feminista en España, diciendo que aquí la mujer pretendía emanciparse para ser verdadera amiga y colaboradora del hombre, con igualdad de sentimientos y no de derechos, y siendo persona consciente y con responsabilidad” (“Un té en el Lyceum Club Femenino”, *ABC*, 25 de mayo de 1929, p. 22).

a un hombre. Y, lo mismo en el caso masculino pues el mostrar cualidades femeninas no lo hacen menos varonil. Todos estos argumentos la llevan a afirmar que

El hombre y la mujer -como el macho y la hembra de cualquier especie zoológica- son, en lo substancial, permanentes y absolutamente distintos entre sí. En cambio, son igualmente modificables en sus cualidades adjetivas [dependen del ambiente], por reacción y adaptación al medio, por educación, y por la influencia de los valores que imperan en su ambiente espiritual.

María Luisa va a finalizar su discurso proclamando que “la feminidad no consiste, ni en el coeficiente sexual individual, ni en matices temperamentales y de carácter, ni en el rendimiento utilitario en la especie y en la cultura, etc., etc.”. Piensa que “la estupidez de una mujer de nuestros días”, inmovilizada por trabas biológicas y morales -vuelve a aludir las teorías de Ortega y Marañón- “no puede sustraerse al ambiente sedante o excitante de su época” en el que encontrará intereses adecuados a su género y así “se sumará a la vida de su par [pareja] con optimismo y creyendo en sí”.

Aquí concluye la colaboración de María Luisa Navarro de Luzuriaga en *La Gaceta Literaria*. Algunos de los temas y argumentos tratados volverán a ser objeto de su atención meses después en una nueva colaboración en el diario *Informaciones* donde continuará reflexionando sobre lo que García Maldonado (2011, p. 7) califica como “continua amputación” ante la situación que viene sufriendo la mujer en España.

### **Informaciones**

Pocos datos se conocen de este diario vespertino madrileño -sus archivos se destruyeron durante la guerra (Seoane y Sáiz, 1996, p. 21)-, que Checa Godoy (2011, p. 569) sitúa dentro de la prensa monárquica, aunque con tendencias liberales.

Comenzó su andadura el 24 de enero de 1922, como un periódico meramente informativo bajo la dirección del periodista Leopoldo Romero<sup>1318</sup> y ligado al banquero Juan March (Chivelet, 2001, pp. 105-106), recibiendo con agrado no sólo el golpe de Estado de Primo de Rivera, sino que, además, como señalan Seoane y Sáiz (1996, p. 426), va a apoyar la Dictadura. Con la proclamación de la Segunda República va a adoptar una postura progresivamente antirrepublicana y ultraderechista bajo la

---

<sup>1318</sup> Seoane y Sáiz (1996, p. 278) revelan que el sr. Romeo provenía de la dirección de un periódico veterano en la capital como era *La Correspondencia de España*. Al fallecer su propietario y por desavenencias con los herederos, lo abandonó en compañía de algunos redactores y empleados para fundar *Informaciones*.



dirección del diputado de la CEDA Juan Pujol (Esteban, 2000, p. 129; Checa Godoy, 2011, p. 501), recibiendo además subvención de la Alemania nazi (Seoane y Sáiz, 1996, pp. 426-427).

A raíz del golpe de Estado de 1936, va a ser incautado por la UGT, que lo convierte en un medio del Partido Socialista hasta el desenlace de la guerra (Chivelet, 2001, p. 106; Esteban, 2000, p. 130). Aquí terminará su primera época<sup>1319</sup>. A partir de este momento Checa Godoy (2011, p. 501) afirma que se mantendrá con “frecuentes cambios ideológicos y con una etapa de esplendor en los años setenta”, para desaparecer definitivamente en 1983.

María Luisa va a publicar en este diario entre 1930 y 1931, un total de ocho artículos (ver Anexo XLIV, Tabla 2), en un momento en que, siguiendo a Capel Martínez (2012), “las mujeres vivían momentos de mejora significativa en su en su posición social y de creciente concienciación feminista” (p. 6). Teniendo en cuenta la identificación ideológica de este diario, no llegamos a comprender del todo cómo publica en él pudiendo hacerlo en otros lugares más acordes a su filiación liberal, a no ser para poner a prueba la tendencia liberal a la que se refiere Checa Godoy (2011, p. 569) o las directrices profesionales que este diario insertaba bajo su cabecera: “Decir siempre la verdad cueste lo que cueste y para decirla no emplear dos palabras si puede ser dicha claramente con una sola” (Chivelet, 2001, p. 105). Por otra parte, tampoco podemos descartar que en los meses en los que colabora<sup>1320</sup> se sienta animada a participar al verse rodeada de alguna firma femenina que conoce -es el caso, por ejemplo, de Carmen Conde<sup>1321</sup> - o que el diario preste atención a algunos temas que

---

<sup>1319</sup> En la ficha informativa del periódico, que puede consultarse en la Biblioteca Nacional (<https://datos.bne.es/edicion/bise0000045459.html>), aparece una nota informando de que desde finales de marzo de 1939 comienza una segunda época.

<sup>1320</sup> Conocedores de la participación de María Luisa en este diario en los años anteriores a la Segunda República, consultamos desde el 1 de enero de 1929 hasta 31 de marzo de 1932.

<sup>1321</sup> *Diccionario Biográfico electrónico de la Real Academia de la Historia*, s.v. «Carmen Conde Abellán», acceso el 14 de octubre de 2020, <https://dbe.rah.es/biografias/4801/carmen-conde-abellan>

tienen relación con ella como el LCF<sup>1322</sup> o la educación de anormales<sup>1323</sup>, entre otros.<sup>1324</sup>

Las opiniones de María Luisa van a aparecer recogidas en una página semanal del diario que lleva por título “De, por, para las mujeres y los niños” -dos cuestiones que, hasta este momento, le interesan especialmente-. Comienza a publicarse el 24 de abril de 1930<sup>1325</sup> y desde esta fecha lo hará los jueves -variando el número de página para su publicación- hasta el 28 de mayo de 1931, en que aparece por última vez, sin ninguna explicación por parte del diario.

---

<sup>1322</sup> “Obra social. La infancia abandonada. La Casa del Niño”, *Informaciones*, 8 de marzo de 1929, p. 7; “La señorita María Luz Morales, en el Lyceum Club”, *Informaciones*, 8 de mayo de 1929, p. 5. En los dos años siguientes aparecen con muchísima frecuencia en la sección “Vida Cultural” noticias de las muchas conferencias que tienen lugar en el LCF así como fotografías de los muchos bailes que este club organiza en distintos hoteles de la capital.

<sup>1323</sup> “Conferencia del Sr. Sainz” [distinguido profesor del CN de S y C], *Informaciones*, 16 de abril de 1929, p. 7; “Homenaje a los profesores de la Escuela de Anormales”, *Informaciones*, 14 de julio de 1929; “Notas gráficas de Informaciones” [foto del acto de homenaje a la directora y secretaria del Patronato Nacional de Anormales, María Soriano y Dolores Plata, respectivamente], *Informaciones*, 14 de julio de 1929, p. 10; “El Infante Don Jaime, nombrado presidente del Patronato Nacional de Sordomudos y Ciegos”, *Informaciones*, 5 de abril de 1930, p. 5; “El Infante Don Jaime, presidente de Honor del Instituto de Sordomudos”, *Informaciones*, 11 de abril de 1939, p. 6; “En Instrucción Pública. La reorganización del ministerio” [sobre el CN de S y C y el cargo de Comisario Regio], *Informaciones*, 5 de abril de 1930, p. 6.

<sup>1324</sup> En la Sociedad Española de Higiene”, *Informaciones*, 5 de abril de 1929, p. 3; “En Santiago de Compostela. La Residencia de Estudiantes”, *Informaciones*, 20 de agosto de 1930, p. 5; “El verano de la Familia Real. Sus majestades realizan su visita anual al Sanatorio marítimo de Pedrosa”, *Informaciones*, 21 de agosto de 1930, p. 3; “En Santiago de Compostela, Proyecto de construcción de una Residencia de Estudiantes”, *Informaciones*, 27 de septiembre de 1930, p. 7; “Conferencia del doctor [Adolfo] Ferrière [en la ESM]”, *Informaciones*, 28 de noviembre de 1930, p. 5.

<sup>1325</sup> En todos estos meses dejó de publicarse esta sección en tres ocasiones: el 9 de octubre de 1930 -una nota a pie de la página 1 dice “A causa del exceso de originales aplazamos hasta el sábado la publicación de nuestra plana semanal “Para la mujer y el niño”; el 16 de abril de 1931, porque acaba de proclamarse la Segunda República y el diario está volcado en toda la información relacionada con este acontecimiento; y el 14 de mayo de 1931, ya no se ofrece ninguna explicación.

En su primera aparición<sup>1326</sup>, la Dirección del diario deja claras sus intenciones generales con la inclusión de esta página: atraer y sumar lectores y también atender, de la mejor manera posible a los diversos problemas que en este momento afectan a las mujeres y a la infancia.

Pero va más allá para seducir a los futuros posibles lectores, profundizando en algunos de los problemas que se pretenden abordar. Sin duda, se plantea un reto ambicioso y laborioso, tal como se desprende de sus propias palabras. Aunque la cita es algo extensa, creemos necesario reproducirla:

Pretendemos lograr nosotros con nuestras Hojas dedicadas a mujeres y niños conquistar su simpatía y sujetar su interés; sin menospreciar asuntos de fondo o forma relativamente pueril, nos proponemos servir a nuestras lectoras, de toda clase y condición social, y a nuestros pequeños lectores, asuntos de verdadero interés moral y material, desde la defensa de los derechos sociales de hembras y menores al Consejo médico y pedagógico, o sencillamente amistoso, encaminado a mejorar en cualquier sentido la vida física o la espiritual de mujeres y niños.

La formación de la futura madre de familia, la educación en su más amplio sentido, desde el de la distinción en el trato social hasta el de defensa de los deberes de sexo; la orientación literaria; las normas mentales y morales de nuestros tiempos; el estudio de los pequeños-grandes problemas de la economía doméstica; la guía higiénica para consigo mismas y para con los hijos; las normas para la formación del espíritu en los niños; la protesta digna contra los atropellos y abusos que con tanta frecuencia se registran en la vida moderna, y de los que niños o mujeres resultan víctimas propiciatorias; la documentación sintetizada de los grandes problemas que afectan y están de actualidad en nuestro país o en otros pueblos, y, en fin, cuanto de útil, de bello o de conveniente se pueda encontrar y tratar en beneficio del niño o de la mujer, será el campo propicio a nuestro bienintencionado empeño.

Para dar respuesta a todo lo planteado la Dirección se compromete a contar con “las personalidades más competentes en cada materia”. Y así nos vamos a encontrar con colaboraciones del psiquiatra-psicoanalista-psicopedagogo César Juarros<sup>1327</sup>, de la abogada Clara Campoamor<sup>1328</sup>, y muy asiduamente con la firma de la periodista

---

<sup>1326</sup> “Nuestro propósito. Para las mujeres y los niños”, *Informaciones*, 24 de abril de 1930, p. 10.

<sup>1327</sup> *Diccionario Biográfico electrónico de la Real Academia de la Historia*, s.v. «César Juarros y Ortega», acceso el 15 de octubre de 2020, <https://dbe.rah.es/biografias/11405/cesar-juarros-y-ortega>

<sup>1328</sup> Sobre esta abogada y futura diputada en las Cortes Constituyentes republicanas, ver nota 1029.

María de Bueno Núñez de Prado<sup>1329</sup> o de la escritora Carmen Conde, con quien le une espacios y amistades comunes<sup>1330</sup> además de profesión e inquietudes por la educación de la infancia. Posiblemente éste sea el motivo que le lleva a dedicarle un artículo “con verdadero cariño y admiración”<sup>1331</sup>, que escribe desde Cartagena -su ciudad natal y de residencia junto a su marido, Antonio Oliver (Balló, 2018)<sup>1332</sup>-, en el que reflexiona sobre la importancia de despertar la sensibilidad del alumnado en la escuela por el arte, que ayudará a su formación como individuos siguiendo las indicaciones de la Pedagogía moderna: “dar a cada niño la educación que necesita”, que para la maestra y escritora supone no excluir el arte en el currículo formativo, llevando “al escolar al lugar mismo objeto de la lección”. Valora a los maestros como piezas esenciales para despertar la sensibilidad en su alumnado- y les sugiere salir del aula para contemplar la belleza del arte en sus distintas manifestaciones.

La firma de María Luisa aparece por primera vez el 14 de agosto de 1930. El diario le dedica las siguientes palabras, que reproducimos íntegramente porque reflejan la consideración profesional del diario hacia su persona:

Iniciamos hoy la publicación de una serie de artículos verdaderamente notables, escritos exclusivamente para la hoja «De, por, para las mujeres y los niños», de INFORMACIONES, por la ilustre pedagoga María Luisa Navarro de Luzuriaga, una de nuestras primeras autoridades en materia psicopedagógica y más especialmente en psicología educativa de la mujer. Por cierto

---

<sup>1329</sup> Se trata de una periodista cuya biografía es poco conocida. De hecho, la única información fue localizada en Díaz Nosty (2019, pp. 262-266). A través de esta fuente sabemos que en sus escritos periodísticos se definía como “moralista, antifeminista, antimodernista” (p. 263). Desde finales de 1935 formó parte de la dirección nacional de Acción Católica de la mujer. Al año siguiente, defendió con mucha decisión el golpe militar y fue corresponsal de guerra en el bando nacional, aunque la dictadura franquista la acusó de haberse unido a la masonería en sus años de juventud.

<sup>1330</sup> Carmen Conde era amiga de Ernestina de Champourcín, quien también conocía a María Luisa del LCF. La amistad entre ambas poetisas ha quedado reflejada en la correspondencia que se intercambian desde 1927 en la que Ernestina habla e introduce a Carmen en el LCF, mencionándole además la impresión positiva que le causa María Luisa teniendo en cuenta que pertenece a una generación con más edad (Champourcín y Conde, 2007, p. 273).

<sup>1331</sup> Carmen Conde, “El arte en la escuela”, *Informaciones*, 29 de enero de 1931, p. 6.

<sup>1332</sup> La actividad del matrimonio Oliver-Conde en Moreno Martínez (2008).

tenemos [la esperanza de] que los trabajos de la brillantísima escritora serán acogidos con el interés y aplauso que merecen nuestras lectoras.<sup>1333</sup>

Desde este momento, María Luisa incluye sus colaboraciones en una sección titulada “Educación femenina”. No sabemos si el título lo propone la Dirección o lo sugiere ella, pero desde luego encaja perfectamente con su manera de pensar y actuar. Sin renunciar a su identidad social tradicional derivada de su matrimonio y maternidad -se casó y sin renunciar a la maternidad, fue madre con una edad poco común para ambas prácticas-, quiere contribuir a romper barreras sociales y culturales al anteponer la formación para ejercer profesionalmente a través de un trabajo remunerado.

Nos encontramos con ocho artículos en los que va a reflexionar sobre algunos temas y tópicos que ya inició en *La Gaceta Literaria*, aunque la novedad ahora es ofrecer de una manera crítica, y un tanto repetitiva en ocasiones, sus ideas acerca de la educación que reciben las mujeres de clase media<sup>1334</sup>; una educación que según ella fluctúa entre la negación de la formación y su utilitarismo basado en la reproducción de la especie -destino biológico- y los cuidados domésticos. Pero una educación que deberá cambiar para adaptarse a los tiempos porque “está obligada a favorecer el movimiento libertador de la personalidad femenina, ya iniciado. [aunque] Falta que toda mujer quiera, lo cual es de grandísima importancia para ello”.<sup>1335</sup>

Tal como queda indicado, el 14 de agosto de 1930 María Luisa publica su primer artículo<sup>1336</sup>, donde profundiza sobre la *emancipación femenina* y su impulso legal y económico como consecuencia de la Primera Guerra Mundial. En opinión de Aresti

---

<sup>1333</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “Valor substantivo de la feminidad”, *Informaciones*, 14 de agosto de 1930, p. 7.

<sup>1334</sup> Se refiere a ellas como “nuestras actuales burguesas”, “mujeres de tipo medio”, “mujeres adocenadas de nuestra anquilosada burguesía” o “damas distinguidas de la alta burguesía” (M. Luisa Navarro de Luzuriaga, “El estilo espectacular en la mujer”, *Informaciones*, 11 de septiembre de 1930, p. 10; Navarro de Luzuriaga, “Valor substantivo de la feminidad”, 7; María Luisa Navarro de Luzuriaga, “La estructura mental (conclusión)”, *Informaciones*, 2 de octubre de 1930, p. 10; María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Algo más que el amor”, *Informaciones*, 30 de octubre de 1930, p. 10, respectivamente).

<sup>1335</sup> Navarro de Luzuriaga, “La estructura mental (conclusión)”, 10.

<sup>1336</sup> Luisa Navarro de Luzuriaga, “Valor substantivo de la feminidad”, *Informaciones*, 14 de agosto de 1930, p. 7.

(2001), este acontecimiento va a actuar como un revulsivo en las actitudes hacia las cuestiones de género en muchos países, especialmente en España donde se rechazaban las aptitudes femeninas, así como el acceso al ámbito público. Por eso, “la experiencia de la guerra chocó frontalmente con las concepciones misóginas vigentes hasta entonces, e hizo inclinar la balanza en el debate sobre la *inferioridad de las mujeres* del lado de los defensores de las capacidades femeninas” (p. 94).

Sin embargo, nuestra autora reconoce y afirma que en gran parte de las legislaciones vigentes los reconocimientos legales “son letra muerta cuando frente a ellos se alza la tradición”. En su opinión, el dramatismo de la mujer, que cada vez está más formada, reside en

sufrir el antagonismo doloroso de su aspiración a ser considerada como un ser de derecho y de responsabilidad, incorporándose al ritmo de su tiempo y los deberes que la realización de los instintos de la especie le impone dentro de una construcción social de transformación en la que pugnan los dogmatismos más extremos y menos comprensivos.

Como nos recuerda García Maldonado (2011), un amplio sector de la sociedad se venía apoyando en ideas tradicionales y conservadoras, recurriendo “a la Biología, Filosofía, Psicología, Fisiología... y al discurso médico, que (especialmente tomará fuerza entre 1900-1930), para crear una base científica que demuestre la inferioridad (mental, fisiológica, intelectual, psicológica...” de las mujeres” (p. 4), cuya única misión era la maternidad y todo lo que la rodeaba.

De sus palabras parece desprenderse su defensa de la compatibilidad del fin biológico con la participación social. Como señala Aresti (2001, p. 163 y ss.), la maternidad -elemento central del ideal de feminidad- todavía es una idea dominante en la década de los años veinte y treinta. Sin embargo, y al mismo tiempo, va a adquirir un nuevo sentido y significado gracias a la evolución de las normas sociales relacionadas con la relación de los sexos que dotaron de mayor dignidad, consideración social y capacidad de movimientos en lo legal, laboral y educativo; a actividades destinadas a la difusión de la maternología y la puericultura, así como a la evolución de la legislación laboral de las madres trabajadoras.

Nuestra autora finaliza preguntándose cuál deber ser el papel de la educación en la personalidad femenina para tratar de aplicar sus cualidades a cualquier actividad. Nos sugiere encontrar la respuesta en las siguientes entregas, aunque nos anticipa que hay que proporcionar educación a la mujer “en beneficio propio, en el de la especie y en el de la comunidad social”, poniendo a su servicio todos los medios

necesarios para desarrollar su personalidad individual pero también social. En este sentido, su pensamiento es deudor de las ideas krausistas, al plantear la necesidad de que la mujer se desarrolle simultáneamente con el hombre y gracias a la educación consiga un papel digno en la sociedad (Vázquez Ramil, 2012; Álvarez Lázaro y Vázquez-Romero, 2005).

Unas semanas después<sup>1337</sup>, vuelve a preguntarse qué tipo de educación es la que más le conviene al género femenino puesto que hasta ese momento la educación recibida la califica de negativa por las restricciones y coacciones impuestas.

Reflexiona sobre el concepto equivocado de *feminidad* que ponen en prácticas las mujeres de clase media. En concreto, se refiere “especialmente a las cualidades de nuestras burguesas actuales, aunque sospechamos que muchas de nuestras observaciones pueden alcanzar a gran número de mujeres de países y civilizaciones afines”; unas mujeres que se dejan vencer por los convencionalismos sociales, por el miedo al qué dirán o por exigencias del ámbito que las rodea. De manera que representan un papel en público y en privado para seguir poniéndose al servicio de lo que denomina “agentes externos” -es decir, parientes, marido, hijos varones o el director espiritual-. Este papel ha sido alimentado por la educación a través de tópicos como la belleza, la moda, los modales, el matrimonio o la maternidad; tópicos que en su opinión dan sentido a la vida femenina y se han convertido en “armas que se esgrimen para lograr un puesto [el de la] mujer como «funcionaria» de la especie, viéndose obligada a exponer y manifestar sus valores cotizables ante los hombres, como oferta; ante las mujeres, por competencia y rivalidad”.

En las dos siguientes colaboraciones, María Luisa analiza un tópico muy extendido en el tiempo como es el de la *incapacidad de la mujer* para determinadas actividades<sup>1338</sup>. Su preocupación puede estar relacionada con la visión médica sobre el tema. Si a principios del siglo XX el Dr. Novoa Santos exponía sus teorías sobre la incapacidad femenina para la actividad intelectual porque no se podía compatibilizar

---

<sup>1337</sup> M. Luisa Navarro de Luzuriaga, “El estilo espectacular en la mujer”, *Informaciones*, 11 de septiembre de 1930, p. 10.

<sup>1338</sup> María Luisa Navarro de Luzuriaga, “La estructura mental”, *Informaciones*, 25 de septiembre de 1930, p. 10; María Luisa Navarro de Luzuriaga, “La estructura mental (conclusión)”, *Informaciones*, 2 de octubre de 1930, p. 10

con la actividad reproductora, en la década de los años veinte, el Dr. Marañón va a apostar por la “teoría de la diferenciación sexual y la complementariedad de los sexos” (Nash, 1994, p. 162) -es decir, “la noción de inferioridad fue sustituida por la idea de la diferencia” (Aresti, 2001, p. 94)-, según la cual la mujer no es inferior sino un ser diferente al hombre: ambos pueden compartir el mismo estatus social pero tienen un cometido diferente y complementario. Según apunta Nash (1994), desde la perspectiva defendida por el Dr. Marañón,

la maternidad y la perpetuación de la especie representa la suprema misión de la mujer, destino que comparte la negación o, como mínimo, la subordinación de cualquier otra actividad femenina. Este discurso de género difundido en la sociedad española de los años veinte y treinta fue de gran peso por su autoridad médica y científica, representando, asimismo, un eficaz mecanismo simbólico en el imaginario colectivo para legitimar roles sociales diferenciados para las mujeres (p. 162).

En su discurso, María Luisa parte de la realidad de que la mujer muestra aptitudes para el desempeño de muchas actividades por lo que se debe aceptar esta realidad y tomar a la mujer en consideración<sup>1339</sup>. Sin embargo, prevalecen las reticencias por lo que la autora se cuestiona

si la capacidad de las mujeres para remontarse sobre lo concreto y tangible y su falta de agilidad mental para diversificarse es inherente a su propia naturaleza, o si se tratará más bien de un fenómeno producido por causas externas, ajenas a ella y que actúan sobre su manera de ser.<sup>1340</sup>

La respuesta hay que buscarla en los valores o ideas sociales dominantes que ven “como antinatural todo lo que se opone o desvía del sentido que se tiene de la vida” -es decir, el discurso médico-científico al que aludíamos líneas más arriba sobre la maternidad, entendida como un deber social femenino necesario-. Pero, en su opinión, la historia nos demuestra que los valores y costumbres se modifican y varían con el tiempo para adaptarse a nuevas formas de vida<sup>1341</sup>. Por ello, “los educadores de

---

<sup>1339</sup> Es necesario recordar siguiendo a Capel Martínez (1986a, pp. 185 y ss.) que, por estas fechas y con respecto al inicio del siglo, un contingente significativo de mujeres se está incorporando al sector servicios.

<sup>1340</sup> Navarro de Luzuriaga, “La estructura mental”, 10.

<sup>1341</sup> En este sentido, Aresti (2001) revela que en los años veinte hubo muchos acontecimientos cuyo protagonismo fue femenino y con un gran valor simbólico. Destaca los logros femeninos en actividades intelectuales, poniendo de ejemplo a Marie Curie, o en actividades físicas, como las llevadas a cabo por la aviadora Ruth Elder o unas mujeres que cruzaron a nado el canal de la Mancha. De manera que



nuestros días encaminan sus teorías, preferentemente, a la creación de ambientes favorables para la formación del carácter, de la conducta y de los hábitos mentales”.

Continúa su exposición preguntándose “¿Cuáles son los valores dominantes en el ambiente de la mujer y cómo ha intervenido (...) la educación, para ponerla en camino hacia la realización de esos valores?”<sup>1342</sup>. Su respuesta es la predestinación hacia lo biológico y tradicional, o lo que es lo mismo, el papel de la mujer como funcionaria del hogar, al que ha aludido en una entrega anterior<sup>1343</sup>. En opinión de María Luisa, se impone el carácter tradicional de lo familiar, aunque surge un elemento con lo que la tradición no contaba, que se ha incorporado desde hace unas décadas a nuestra sociedad: se trata de “el factor económico, que lanza a la mujer a buscar, a la par del hombre, los medios de subvenir a sus necesidades”; unas necesidades fundamentalmente materiales para las que necesita formación. Y esa formación abre la puerta a la esperanza pues “el cultivo de su mentalidad por las técnicas y su introducción en ambientes donde rigen otros valores crea en ellas necesidades y hábitos espirituales que le abren horizontes insospechados al desenvolvimiento de su psicología”.

En la quinta entrega, trata otro tópico también bastante extendido como es el del *amor y su proyección en el matrimonio*, aunque reconoce que “los tiempos son muy otros de aquellos que vivieron nuestras abuelas”<sup>1344</sup>. Piensa que, en las generaciones actuales, “los intereses humanos salen de la puerta de casa para extenderse afuera en múltiples aspectos”, empezando por el auge de lo social sobre lo familiar.

---

“las continuas demostraciones de insospechadas capacidades femeninas durante los años de la guerra [europea] y los que siguieron a la contienda, permitieron a algunas feministas afirmar que «el hombre, por confusión propia, va de sorpresa en sorpresa al ver la rápida evolución femenina, con pena los egoístas, con alegría los cultos».” (p. 95).

<sup>1342</sup> Navarro de Luzuriaga, “La estructura mental (conclusión)”, 10.

<sup>1343</sup> Navarro de Luzuriaga, “El estilo espectacular en la mujer”, 10.

<sup>1344</sup> María Luisa Navarro de Luzuriaga, “Algo más que el amor”, *Informaciones*, 30 de octubre de 1930, p. 10.

Unas semanas después, María Luisa escribe sobre el valor de la *responsabilidad*<sup>1345</sup>, que no le es negado a la mujer, pero sí, en su opinión, disminuido por la educación restrictiva que recibe, aunque también reconoce que nunca como hasta ahora se aprecia el valor individual de la mujer y se la coloca en un plano igual al del hombre. A pesar de esto, todavía prevalecen mujeres que no han alcanzado una personalidad independiente y que reducen sus actuaciones a las normas masculinas tanto en el ámbito familiar como en el profesional. Ante los nuevos problemas que el futuro va a ir planteando este rol femenino pasivo provoca que no sea adquiera una cualidad fundamental, que en su opinión es el sentido de la responsabilidad. Si la mujer se incorpora a muchas actividades de la vida pública y a algunos cargos profesionales, si “aparte [de] lo discutible que sean en concreto sus aspiraciones, late en ellas el vehemente deseo de participar en la vida solvente de los hombres, de realizar en lo social su papel responsable de individuo de deberes y, por consiguiente, de derechos”, ¿por qué carece entonces de plena responsabilidad? En consonancia con el movimiento feminista actual, María Luisa afirma que la mujer no debe renunciar a luchar por adquirir deberes, responsabilidades, derechos civiles, políticos y de todas clases. Concluye con contundencia, expresando un deseo y haciendo un ejercicio de reivindicación al resumir en unas líneas algunos argumentos ya expresados en entregas anteriores:

La mujer debe salir del estado de ánimo de subalterna en el que se halla, mantener con el hombre el respeto que emana de la colaboración y de la coparticipación; con el ejercicio constante de ellas irá sintiendo cada vez más robustecida en su personalidad autónoma, libre y responsable a que tiene derecho como ser humano, lo cual no priva a la mujer ni al hombre el reconocimiento de la superioridad femenina o masculina allá donde se halle verdaderamente, sin distinción de castas ni sexos.

Después de todas estas reflexiones, María Luisa abandona la posición crítica y en las dos últimas colaboraciones va a hacer algunas consideraciones positivas “en busca de lo que pudiera ser una educación adecuada a sus necesidades [de la mujer en general y de clase media en particular] y al ritmo de la época actual y aún de la

---

<sup>1345</sup> M<sup>a</sup>.L<sup>a</sup>. Navarro de Luzuriaga, “El sentido de la responsabilidad”, *Informaciones*, 27 de noviembre de 1930, p. 6.

venida”<sup>1346</sup>. Y ese ritmo no es otro que su incorporación a la vida social y su derecho a un desarrollo integral.

Comienza por argumentar la necesidad de que la mujer adquiera *libertad y autonomía* porque “sentirse uno mismo, sin estar oprimido por el ciego fatalismo de la predestinación, es el fin último que debe perseguir toda educación humana”. No se explica cómo se le puede negar todavía a las mujeres por el mero hecho de serlo, libertad y autonomía para elegir sus propias normas y desarrollar una personalidad autónoma, consciente y responsable a través de la experiencia, de la acción, del constante actuar. Y en su opinión, libertad, autonomía y actividad deben ser las bases fundamentales de la educación femenina en este momento sin olvidar la coeducación<sup>1347</sup>, que favorece el desarrollo integral de las personas a través de valores como el compañerismo, amistad, amor o colaboración: si “hombres y mujeres están destinados a convivir humanamente (...) los mismos valores que ellos se creen. ¿Por qué, pues, separarlos en educación si los fines de ésta son idénticos para ambos?”.<sup>1348</sup>

Advierte y también trata de invalidar algunos argumentos contrarios a la *coeducación* -por ejemplo, la desfeminización de la mujer, la diferencia de intereses entre los sexos o el peligro de la convivencia conjunta de ambos sexos desde un punto de vista sexual-, basándose en concepciones educativas modernas que defienden la formación del carácter conjuntamente desde la infancia para que años más tarde, hombres y mujeres puedan demostrar y compartir todas sus capacidades en una sociedad diversa y plural. Concluye compartiendo y reafirmando uno de los objetivos de la pedagogía moderna: “la educación por la vida y para la vida, debe comprender, pues, a los que juntos tendrán más tarde que convivir forzosamente”.<sup>1349</sup>

Después de todo lo expuesto, llegamos a la conclusión de que María Luisa se pone al servicio del feminismo, dejándose leer y mostrando su posición, que de alguna

---

<sup>1346</sup> M<sup>a</sup>.L<sup>a</sup>. Navarro de Luzuriaga, “La libertad en la educación de la mujer”, *Informaciones*, 18 de diciembre de 1930, p. 6.

<sup>1347</sup> M<sup>a</sup>. Luisa Navarro de Luzuriaga, “La coeducación”, *Informaciones*, 8 de enero de 1931, pp. 6-7.

<sup>1348</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>1349</sup> *Ibid.*, p. 7.

forma ya había sido desvelada al contribuir a fundar algunas asociaciones feministas con el LCF o la LEFPL y de forma más fugaz en *La Gaceta Literaria*.

Pensamos que al igual que hizo antes en *La Gaceta Literaria*, con sus artículos quiere ser portavoz del feminismo al poner en evidencia la posición subordinada de las mujeres, la falta de educación y de independencia económica o la arcaica moralidad española, contribuyendo a despertar la conciencia femenina<sup>1350</sup> de cara a su incorporación e intervención activa en la sociedad. Trata de desbancar tópicos, de rechazar prejuicios, en un momento en el que la mujer española parece estar saliendo de una situación de letargo y dominio en la que se habían acomodado para situarse en consonancia con los tiempos actuales y con los que están por llegar. Por tanto, alza su voz de mujer comprometida para ayudar a vencer las inercias de tradiciones seculares y que las mujeres asuman el protagonismo que les corresponde.

Sin embargo, no nos atrevemos a hablar de María Luisa como una de las grandes feministas españolas -sus reflexiones sólo hacen referencia a la incorporación de la mujer a la vida social e intelectual y no incluyen todavía las reivindicaciones políticas-; aunque, como nos recuerda Branciforte (2015, p. 250), “son muchas las mujeres que en los años veinte y también en los treinta no se pueden definir como feministas en un sentido ortodoxo y que, sin embargo, tuvieron un papel clave en el feminismo nacional”.

Además, no tenemos constancia de que María Luisa haya dejado escrita una declaración/afirmación del significado que le otorga al tema o al término, como han hecho otras contemporáneas. Citamos, por ejemplo, el pensamiento de María de Maeztu -a quien le unía una gran amistad- al respecto, cuyas palabras bien podría ser también las de María Luisa después de haberla leído:

soy feminista: me avergonzaría no serlo, porque creo que toda mujer que piensa *debe* sentir el deseo de colaborar, como persona, en la obra total de la cultura humana. Y esto es lo que para mí significa, en primer término, el feminismo: es, por un lado, el derecho que la mujer tiene a la

---

<sup>1350</sup> A lo largo del primer cuarto del siglo XX se irán produciendo toda una serie de cambios en este sentido, que han sido recogidos por Capel Martínez (1986a); Flecha (1996); o Gómez Ferrer, Cano, Barrancos y Lavrin (2008), entre otras.

demanda de trabajo cultural, y, por otro, el deber en que la sociedad se halla en otorgárselo (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2015, pp. 221-222).<sup>1351</sup>

También podría estar próxima al posicionamiento ante la igualdad y el derecho a la ciudadanía de María Lejárraga -alias María Martínez Sierra, comprometida con la causa feminista - cuando afirma:

Lo que las feministas desean es que las mujeres tengan los mismos derechos y los mismos deberes que los hombres que gobiernen el mundo a medias con ellos, ya que a medias le pueblan, y que en perfecta colaboración procuren su felicidad propia y mutua y el perfeccionamiento de la especie humana (...) que lleven ellas y ellos una vida serena, fundada en la mutua tolerancia que cabe entre iguales. (cit. en Capel Martínez, 2012, p. 15).

¿Habrá cumplido María Luisa las expectativas de la Dirección del diario?, ¿habrá estado a la altura de los calificativos que se le adjudicaron? No tenemos respuesta y la única evidencia es que su firma dejó de aparecer en enero de 1931. Unos meses más tarde, con la proclamación de la Segunda República, María Luisa será testigo de la consecución de derechos políticos y educativos para la ciudadanía femenina y mostrará su compromiso explícito en algunos actos públicos<sup>1352</sup>, además de seguir luchando por los presupuestos básicos del feminismo al formar parte del Comité de Redacción de “una revista de ideología feminista” (María Sánchez Hernández, 2009, cit. en Rota, 2010, p. 144) como es *Cultura Integral y Femenina*, portavoz del asociacionismo femenino que dedica una atención especial a los ideales de la Asociación Femenina de Cultura Cívica -más conocida como La Cívica<sup>1353</sup>-.

---

<sup>1351</sup> Este texto fue escrito por María de Maeztu en 1917 con el título “Lo único que pedimos”. Fue incluido por Gregorio Martínez Sierra en su libro *La mujer moderna* (Madrid: Editorial Saturnino Calleja, 1920). Posteriormente fue editado en 1930 por la editorial Renacimiento (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2015, p. 221, nota 347).

<sup>1352</sup> De uno de ellos será testigo *Informaciones*. Se trata de un homenaje ofrecido a Clara Campoamor organizado por la escritora Isabel Oyarzábal de Palencia -alias Beatriz Galindo- por su actuación parlamentaria en defensa de la concesión del voto femenino. En la mesa presidencial se sentaron junto a la homenajeadora María de Maeztu, Matilde Huici, Victoria Durán, Matilde Muñoz o la propia María Luisa Navarro (“El homenaje a Clara Campoamor”, *Informaciones*, 14 de octubre de 1931, p. 10).

<sup>1353</sup> Fundada en septiembre de 1931 por María Lejárraga con el objetivo de fomentar la cultura entre las mujeres de clase media además de ayudarles a concienciarse de sus responsabilidades como ciudadanas. Sobre La Cívica puede verse Aguilera Sastre (2008).

### 4.3. Otras Actividades. Liga Española de Educación Nueva

Bajo esta denominación, se constituyó en Madrid a principios de 1930 “una asociación para estudiar y difundir las ideas de la educación innovadora en España (...) ajena a toda idea política, religiosa y social de carácter partidista, dogmático o de clase”, afiliada a la Liga Internacional de Educación Nueva, según consta en sus estatutos.<sup>1354</sup>

Detrás de la expresión “educación innovadora” se halla la corriente o movimiento de renovación educativa denominado Escuela Nueva<sup>1355</sup>, que como sabemos surgió a finales del siglo XIX con el objetivo de introducir nuevas prácticas en las instituciones educativas y de este modo acometer cambios en la manera tradicional de enseñar y educar, además de afrontar las problemáticas escolares surgidas como consecuencia de las transformaciones sociales, económicas y científicas experimentadas en esos años<sup>1356</sup>. Términos como educación nueva, escuela nueva, escuela activa, escuela progresiva, escuela moderna..., fueron empleados como sinónimos para denominar a este movimiento de carácter internacional y complejo: no fue un movimiento homogéneo, ligado a un sistema pedagógico concreto sino que fue muy amplio y diversificado -son diversas sus teorías, realizaciones, métodos y autores por lo que no es fácil lograr una visión de conjunto, aunque se puede identificar cierta uniformidad en la exposición de sus ideas-, que no se quedó en el plano teórico sino que fue esencialmente práctico, acogiendo multitud de ensayos y experiencias que se

---

<sup>1354</sup> “Estatutos de la Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 102 (1930): 288.

<sup>1355</sup> Excede el espacio de esta investigación hacer un estudio del carácter conceptual y teórico de la Escuela Nueva por lo que remitimos a los trabajos realizados por Del Pozo Andrés (2003-2004, pp. 317-346); Del Pozo Andrés (2009, pp. 197-219); Luzuriaga (1977, pp. 225-239); Negrín Fajardo (2003, pp. 1-36); Viñao (1994-1995, pp. 7-45); Lorenzo Luzuriaga, *Concepto y desarrollo de la nueva educación* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932).

<sup>1356</sup> Algunas de las transformaciones que favorecieron que la Escuela Nueva se desarrollase en el contexto socioeconómico y científico de finales del XIX son la modernización social y cultural de las ciudades, el desarrollo tecnológico y la transformación industrial, la extensión de los sistemas educativos nacionales y la universalización de la enseñanza, el aumento del interés por la educación como medio para mejorar las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos, o el desarrollo de la pedagogía científica y su interés por el estudio sistemático de la infancia y la adolescencia (Negrín Fajardo, 2003, pp. 16-17; Del Pozo Andrés, 2009, pp. 198-201).

presentaban como alternativas modernas a las metodologías y programas más tradicionales, partiendo de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia que se sitúa en el centro del proceso educativo, desplazando al maestro y al programa como pilares básicos del modelo tradicional. Su ideario se fue incorporando al sistema público de los diferentes países gracias a la creación de escuelas de ensayo y de reforma<sup>1357</sup>, y en la actualidad -aunque con modificaciones más o menos profundas-, sus principios siguen teniendo vigencia formando parte del estilo y mentalidad al uso entre el profesorado considerado renovador.

Con el objetivo de reunir, coordinar y difundir el conjunto de experiencias e informaciones relativas a la Escuela Nueva -término que acabó por generalizarse-, en 1899 el pedagogo A. Ferrière fundó en Ginebra el Bureau International des Écoles Nouvelles. Como director de esta institución, y teniendo en cuenta las experiencias llevadas a cabo en las escuelas en las que se aplicaban las tesis renovadoras, redactó treinta bases o principios didáctico-pedagógicos<sup>1358</sup> que iban a servir para identificar y acreditar la inclusión de los centros en esta corriente. Estos principios fueron propagados por la Liga Internacional de Educación Nueva desde su creación en 1921 en Calais con motivo de su primer congreso internacional, que “significó un importante avance organizativo y de coordinación. Sus treinta bases significaron un decisivo avance de clarificación en los objetivos y finalidades del movimiento” (Negrín Fajardo, 2003, p. 22). A partir de este momento, se convirtió en objetivo de la Liga el intercambio de información y la propagación de ideas, prácticas, métodos y reformas que se estaban llevando a cabo en los distintos países siguiendo las orientaciones de la Escuela Nueva. Para ello se volcó principalmente en la promoción de dos

---

<sup>1357</sup> Calificativo empleado por Lorenzo Luzuriaga (*Concepto y desarrollo de la nueva educación*, 38-85; 1977, pp. 233-234) para referirse a las instituciones de educación pública -impulsadas y financiadas por tanto por los distintos Estados a lo largo del siglo XX y con el objetivo de que se fuesen extendiendo al resto de las escuelas públicas-, que disfrutaron de cierta autonomía para realizar experiencias pedagógicas y proporcionaron enseñanza primaria siguiendo el espíritu reformador de la Escuela Nueva. Entre estas instituciones -se diferenciaban de las primeras escuelas nuevas que tenían un carácter privado y proporcionaban enseñanza secundaria- menciona al Grupo escolar Cervantes (Madrid), al Instituto-Escuela (Madrid) y al Grupo escolar Baixeras (Barcelona).

<sup>1358</sup> Hacían referencia a la organización de los centros, la vida física, la vida intelectual, la organización de los estudios, la educación social y la educación artística y moral (Luzuriaga, *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, 40-48).

actividades que constituyeron los pilares del movimiento: la celebración de congresos internacionales cada dos años<sup>1359</sup> y la publicación de revistas -las primeras en crearse fueron *The New Era* para los países de habla inglesa, *Pour L'Ere Nouvelle* para los de habla francesa y *Das Werdende Zeitalter* para los germanos-.

Por lo que respecta a España, Del Pozo Andrés (2003-2004) apunta que no fuimos “una excepción dentro del panorama universal de renovación pedagógica acaecido durante el primer tercio del siglo XX” (p. 343). Esta autora ha analizado la presencia y el significado de la Escuela Nueva en nuestro país, poniendo de manifiesto que si bien no hemos aportado a este movimiento ninguna innovación educativa derivada de las experiencias llevadas a cabo en nuestras escuelas españolas -atribuye a los maestros poca originalidad a la hora de ensayar los planteamientos teóricos y metodológicos planteados por los pedagogos extranjeros-, no hemos permanecido al margen, tal y como demuestran los distintos grupos y tendencias que la apoyaron desde 1898 - fecha en la que sitúa el origen de las influencias internacionales del movimiento renovador y que coincide además con la traducción al castellano de un libro del sociólogo E. Demolins donde habla de las primeras escuelas nuevas inglesas después de haberlas visitado (Del Pozo Andrés, 2003-2004, p. 321; Luzuriaga, 1932, pp. 52-54) -.

Uno de estos grupos estaba formado por una minoría de maestros que

en la década de los años diez, cuando se inició la revolución metodológica y se empezó a extender el movimiento hacia las escuelas públicas, comenzaron a conectar con él (...) [percibiendo] en este modelo educativo un motor de cambio social que podría llegar a transformar la realidad política española. Estos docentes (...) integraron cada vez con más precisión, en un proceso claramente visible en los años veinte, escuela nueva e ideales republicanos. En

---

<sup>1359</sup> Al congreso celebrado en Calais (1921) le siguieron Montreaux (1923), Heilderberg (1925), Locarno (1927), Elsingör (1929) y Niza (1932). A partir de este último, el Comité ejecutivo de la Liga Internacional acordó que la celebración pasase de ser bienal a trienal, y entre medias se celebrasen congresos más reducidos entre países afines por su lengua o por su historia: ejemplo de ello fue la propuesta de organizar en 1934 un congreso de los países de lengua latina, proponiendo su celebración en nuestro país, que se vio obligado a rechazar la invitación por falta de apoyos (“Liga Internacional de Educación Nueva. Sección Española”, *Revista de Pedagogía*, núm. 138 (1933): 286; “Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 140 (1933): 382). A juzgar por la información publicada por la Revista, la propuesta trienal no cuajó puesto que los siguientes congresos fueron Ciudad del Cabo (1934) y Cheltenham (1936).



definitiva, a través de la Educación Nueva se conseguiría la España nueva que traería la República (Del Pozo Andrés, 2003-2004, p. 322).

La conexión de este grupo con el movimiento renovador fue sin duda propiciada por las becas otorgadas por la JAE, gracias a las cuales los pensionados fueron mayoritariamente a Europa a estudiar el movimiento reformista de la escuela de principios del siglo XX y extrajeron de él toda una serie de ideas innovadoras para su vida profesional. Los que tuvieron la oportunidad de viajar a los distintos países no sólo conectaron con grupos de profesionales empeñados en renovar la escuela, sino que también y al mismo tiempo fueron un canal de introducción y de difusión en nuestro país de ese espíritu de renovación y cambio que dominaba la pedagogía europea<sup>1360</sup>. Y los que no viajaron también tuvieron la posibilidad de informarse y de formarse a través de lo que Marín califica como “influencia difusa” de los becados,

Inspectores de Enseñanza Primaria, (...) maestros y (...) profesores [que] en sus escuelas, en sus zonas de inspección y en sus clases comunicaron las experiencias vividas en los viajes. (...) a través de las conversaciones con los colegas, en cursillos y reuniones profesionales, intercambiaron ideas sobre la política educativa de otros países, sobre la organización escolar, actividades complementarias, sistemas de enseñanza o material escolar. (...). Cualquier foro era válido para difundir los nuevos métodos, las ventajas de la coeducación, la autodisciplina, la neutralidad religiosa y la tolerancia que se vivía en las escuelas progresistas que habían visitado (Marín Eced, 1990, p. 267).

Esta difusión, esta necesidad de los pensionados de contar de primera mano lo visto y oído se llevó a cabo también a través de las publicaciones y las traducciones de los pedagogos extranjeros ligados al movimiento. Esto se produce, según expone Del Pozo Andrés (2003-2004, pp. 322-323) “a partir de 1920, [cuando] España fue uno de los países donde los trabajos recientes de la Escuela Nueva alcanzaron más amplios márgenes de difusión” y se prolonga hasta 1936. Esta circunstancia viene provocada por varios factores: la creación de la Liga Internacional de Educación Nueva en el Congreso de Calais (1921) y el impulso internacional de esta corriente gracias a este evento, fructificando en la creación de asociaciones a nivel nacional como fue nuestro caso; el incremento de los viajes al extranjero de los becados de la

---

<sup>1360</sup> La contribución de los pensionados a la europeización de España, así como su apertura hacia un nuevo tipo de educación y de sociedad ha sido expuesto en Marín Eced (1990).

JAE<sup>1361</sup>; y la creación de revistas y editoriales que difundieron por todo el país los principios y métodos de la Escuela Nueva.

Entre estas revistas se encontraba la *R de P*, fundada como hemos visto en 1922 - fecha que coincide con “el periodo de la difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva, que abarca desde 1918” (Luzuriaga, 1977, p. 226) en adelante- por el matrimonio Luzuriaga-Navarro: dos maestros que fueron becados y que se acercaron al movimiento renovador ya desde sus años de formación a través de su contacto directo o indirecto con la ILE a quien Luzuriaga consideraba su antecedente en nuestro país ya que gracias a la Institución “se introdujeron ideas y métodos innovadores implantados después en las “escuelas nuevas” [sirviendo además] de orientación a muchas escuelas y educadores españoles, que adoptaron (...) total o parcialmente sus objetivos y métodos de enseñanza” (Luzuriaga, 1977, p. 233).

De la mano de Luzuriaga y de su equipo de redactores y colaboradores, la *R de P* va a canalizar desde sus inicios la publicación no sólo de todo tipo de trabajos de los representantes internacionales -y también nacionales- de la Escuela Nueva sino que también va a proporcionar a los lectores abundante información sobre este movimiento, porque como ya sabemos, entre los objetivos de la revista se encontraba el deseo de “reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, (...) contribuir a su desarrollo”.<sup>1362</sup>

Luzuriaga va a alcanzar visibilidad internacional -y con ella también la propia revista- a raíz de que la Dirección General de Primera Enseñanza lo designe delegado oficial para asistir a los congresos internacionales de la Liga desde 1923<sup>1363</sup>. Creemos

---

<sup>1361</sup> Marín Eced (1990, pp. 282-283) señala que unos 400 pensionados fueron a estudiar la renovación educativa europea, aunque de forma específica sólo 150 aproximadamente se dedicaron al estudio y observación de temas relacionados con la Escuela Nueva, consiguiendo difundir las ideas aprendidas en los centros europeos a través de un volumen considerable de publicaciones.

<sup>1362</sup> Presentación de la Revista por el editor y sus redactores en el dorso de la portada del núm. 1 (1922).

<sup>1363</sup> El primer congreso al que asiste como delegado es al de Montreux (1923), pero su nombramiento se repetirá para Heilderberg (1925) y Locarno (1927) (ver “Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 20 (1923): 319; “Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 44 (1925): 384; “Informaciones”, *Revista de Pedagogía*, núm. 46 (1925): 465).

que esta visibilidad va a favorecer/provocar la invitación del Comité ejecutivo de la Liga para que el pedagogo forme parte de su Comité internacional -integrado por personalidades representativas de cada país con una trayectoria brillante en favor de la educación nueva<sup>1364</sup>-, además de la designación oficial de la *R de P* como “órgano en España de esa Asociación”<sup>1365</sup>. Desde este momento, Luzuriaga se convierte en “el abanderado del movimiento de la Escuela Nueva en España” (Lozano, 2002, p. 13) y además comenzará a dar los primeros pasos para constituir lo que tres años más tarde se denominará la Liga Española de Educación Nueva -LEEN, si utilizamos las siglas publicadas en la *R de P*<sup>1366</sup> y que nosotros también utilizaremos-, afiliada a la Internacional.

---

<sup>1364</sup> Unas palabras publicadas en la revista *Pour l'Ere Nouvelle* -órgano de expresión de la Liga Internacional- por su director A. Ferrière sirven de reconocimiento a la trayectoria profesional de Luzuriaga, así como de agradecimiento por haberse unido al movimiento internacional y poner al servicio de éste la revista y sus publicaciones (“Liga Internacional de Educación Nueva. Revista de Pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, núm. 64 (1927), 207). Si echamos un vistazo a las colecciones editadas bajo el sello de la *R de P* podemos comprobar como muchas presentaron ideas e instituciones de la nueva educación, aunque dos lo hicieron en exclusiva: “La pedagogía contemporánea” (1925) y “La nueva educación” (1927). Sobre las intenciones de esta última colección, así como de su preparación, avanzaba información a sus lectores la propia revista en “Liga Internacional de Educación Nueva. Sección Española”, *Revista de Pedagogía*, núm. 68 (1927): 399.

<sup>1365</sup> “La Revista de Pedagogía y La Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 63 (1927): 159. A partir de este número es frecuente encontrar en las últimas páginas de la revista los siete principios y los cuatro fines de la Liga, así como las revistas y los nombres de los miembros de los distintos países que integran el comité internacional de la educación nueva, entre los que se encuentra Luzuriaga.

Es necesario recordar que la *R de P* no es la única publicación periódica que se encarga de divulgar la Escuela Nueva en España. Según Marín Eced (1989, pp. 280-281) no podemos olvidar al *BILE*, la *Revista de Escuelas Normales*, el *Boletín Escolar* o *La Escuela Moderna*, donde publicaron artículos o reseñas sobre los representantes más señeros de esta corriente muchos de los pensionados de la JAE. Es necesario recordar también que además de la labor editorial realizada por la *R de P* otras editoriales como La Lectura y Beltrán se lanzaron también a la publicación de obras y traducciones sobre esta corriente (Del Pozo Andrés, 2003-2004, p. 323).

<sup>1366</sup> “Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 122 (1932): 93. Es necesario destacar que esta publicación es una fuente básica para hacer el seguimiento en nuestro país a la LEEN por la abundante información incluida en sus páginas.

Estos primeros pasos van a suponer inicialmente la convocatoria del “grupo de amigos de la educación nueva y de la REVISTA DE PEDAGOGÍA”<sup>1367</sup> a reuniones con carácter mensual, respondiendo a varios objetivos:

1. Constituir la sección española de la Liga Internacional, cuyo germen será el grupo organizado en Madrid en torno a Luzuriaga, y que en la Revista de Pedagogía va a aparecer en muchas ocasiones identificado como “Grupo de Madrid” para diferenciarlo de otros grupos locales que se van a constituir más tarde, como el de Barcelona -liderado por Félix Martí Alpera-, el de Segovia -dirigido por Antonio Ballesteros, colaborador de la revista-<sup>1368</sup> o el de Valencia.<sup>1369</sup>
2. Intercambiar impresiones y opiniones sobre los congresos internacionales a celebrar, además de las posibles ponencias que se puedan presentar por parte de los representantes españoles.<sup>1370</sup>

---

<sup>1367</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Sección Española”, *Revista de Pedagogía*, núm. 65 (1927): 255. Esta convocatoria tan amplia responde a uno de los fines de la Liga Internacional: “cada uno de los abonados a una de las revistas incorporadas a la Liga puede considerarse como adherido a ésta, a no ser que manifiesten su opinión contraria a ello” (“Liga Internacional de Educación Nueva. Principios. Fines. Comité Internacional. Revistas”, *Revista de Pedagogía*, núm. 63 (1927): 160). Por tanto, todos los suscriptores de la revista están llamados a concurrir a la convocatoria.

<sup>1368</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Sección Española”, *Revista de Pedagogía*, núm. 68 (1927): 399.

<sup>1369</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 88 (1929): 192.

<sup>1370</sup> Aunque inicialmente Luzuriaga estaba llamado a ser nuestro representante en las citas internacionales, no siempre fue así debido al cumplimiento de otros compromisos. Ejemplo de ello fueron el congreso de Locarno (1927) y el de Niza (1932): en el primero, su ausencia fue suplida por María del Pilar Oñate, Concepción S. Amor y Ángel Llorca (“Liga Internacional de Educación Nueva. Sección Española”, *Revista de Pedagogía*, núm. 68 (1927): 399); en el segundo, la representación española recayó nuevamente en Concepción Sáiz Amor cuyas impresiones publica la revista en un amplio artículo titulado “El VI Congreso Internacional de la nueva educación”, núm. 129 (1932): 385-393. Al congreso de Helsingor (1929) acudió una amplia representación, encabezada esta vez por Luzuriaga y J. Alsina como conferenciantes, seguida por Concepción Sáiz Amor, Amparo Rubiés, Justa Freire, Elisa Velasco, Ángel Llorca, Jacobo Orellana y Juan Comas, como asistentes (“Informaciones. El V Congreso Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 93 (1929): 420.

A partir del congreso de Niza (ver nota 1359) la revista no incluye más información sobre los representantes españoles que acudieron al resto de las convocatorias internacionales.

3. Promover actos públicos de propaganda pedagógica para difundir entre padres, maestros y público en general el espíritu de la educación nueva.
4. Dar cuenta de toda cuanta información nacional o internacional se produzca en torno a la nueva educación.

Detrás de estos objetivos se encuentran una serie de actividades en las que el papel de María Luisa parece ser muy notable si tenemos en cuenta su grado de implicación. En este sentido, es preciso comenzar mencionando que forma parte del grupo de asiduos que responde a las convocatorias mensuales de reunión. De ahí que sea muy frecuente leer su nombre entre los asistentes según hemos podido comprobar en la información que a modo de actas de las sesiones celebradas proporciona la *R de P*. Junto a ella, son también habituales a esas citas Marcelo Agudo, Antonio Ballesteros, Luis A. Santullano, Francisco Benítez Mellado, Américo Castro, Juan Dantín Cereceda, Justa Freire, Matilde García del Real, Alvaro González Rivas, Carmen Higuelmo, Luis Huerta, Virgilio Hueso, Lorenzo Luzuriaga, Angel Llorca, Víctor Masriera, Agustín Nogués Sardá, M<sup>a</sup> del Pilar Oñate, Dionisio Prieto, Eladio Rioja, Fernando Sáinz, Dolores Tapia, Elisa Velasco y Victoria Zárate<sup>1371</sup>.

La presencia de María Luisa se amplía con su participación en el debate, la discusión y aprobación de las distintas ponencias presentadas por los compañeros, comenzando por la que Luzuriaga presentará al Congreso de Locarno sobre “El

---

<sup>1371</sup> Relación extraída de las distintas crónicas que la *R de P* publica sobre las reuniones mantenidas por el Grupo de Madrid o la Sección Española de la Liga desde que se reúnen por primera vez en mayo de 1927 hasta diciembre de 1932 en que se convoca a lo que parece ser la última reunión pues a partir de esta fecha ya no se hacen públicas más convocatorias a través de la revista. Desde finales de 1933 el Comité Directivo de la Sección española se traslada a Barcelona y lo presidirá Margarita Comas - Luzuriaga y A. Ballesteros representarán al grupo de Madrid-, publicitando los acuerdos tomados por aquél tanto la *R de P* como la *Revista de Psicología i Pedagogía* -dirigida por Emilio Mira y Joaquín Xirau- (“Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 140 (1933): 382; “Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 144 (1933): 575; “Liga de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 146 (1934): 94).

Completarían esta lista las Srtas. Tapia, E. López Álvarez, Dolores Plaza, Ruiz Castillo, Pilar Martín, Dolores Ballesteros y Martina Alcántara, que nos resultan desconocidas.

Queremos mencionar que los y las integrantes de esta relación son maestras y maestros, con diferentes cargos y especialidades, y que la mayoría publicaron algún tipo de colaboración en la Revista (Mériada-Nicolich, 1983a).

sentido de la libertad en educación”<sup>1372</sup>, pero también las elaboradas por Antonio Ballesteros sobre “La autonomía escolar”<sup>1373</sup> o “Los factores sociales en la educación: Estado, Iglesia y Familia”<sup>1374</sup>, y la encargada a Fernando Sáinz sobre la defensa de “Los derechos del niño” que la *R de P* publicó por considerarla un asunto de importancia trascendental.<sup>1375</sup>

María Luisa también va a intervenir -junto a otros compañeros- en una serie de actos de divulgación que responden a uno de los fines defendidos por la Liga Internacional. Nos referimos a aquel que pretende “realizar una cooperación más íntima entre los educadores de los diferentes grados de la enseñanza y entre los padres y los educadores”<sup>1376</sup>. De hecho, el Grupo de Madrid viene gestando esta idea desde el verano de 1927, en que manifiesta su intención de “emprender (...) una serie de trabajos de carácter práctico en algunas escuelas primarias con objeto de llevar a éstas de un modo efectivo el espíritu que inspira a la educación nueva”<sup>1377</sup>; idea que meses más tarde concretan en:

1. La realización de “una campaña activa de propaganda, con el fin de defender los intereses de la escuela y de extender entre las gentes las ideas y los

---

<sup>1372</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Sección Española”, *Revista de Pedagogía*, núm. 66 (1927): 303.

<sup>1373</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 67 (1927): 351-352.

<sup>1374</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 89 (1929): 239-240.

<sup>1375</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 87 (1929): 143-144. El documento elaborado por Fernando Sainz va a catalogar en quince puntos los derechos del niño atendiendo a la dimensión biológica, a la psicológica, a la social y a la educativa. Según Ruiz Berrio (1985, pp. 213-219), este documento supone la contribución española a la redacción y elaboración de los derechos del niño, completando la redactada en Ginebra en 1912 -conocida como Declaración de Ginebra, aprobada por la Sociedad de Naciones en 1924- y en 1928 ampliada y sistematizada por la Convención de Maestros americanos. El reconocimiento de este trabajo para su autor y para nuestro país se produciría con su traducción al francés y su publicación en la revista *Pour l'Ere Nouvelle* -órgano de la Liga Internacional de Educación Nueva-.

<sup>1376</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Principios. Fines. Comité Internacional. Revistas”, *Revista de Pedagogía*, núm. 63 (1927): 160.

<sup>1377</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Sección Española”, *Revista de Pedagogía*, núm. 68 (1927): 399.

procedimientos de la nueva educación (...) [además] de familiarizar a los padres con las nuevas direcciones educativas”<sup>1378</sup>. Esta campaña se inició con una serie de actos públicos, celebrándose el primero el domingo 26 de febrero de 1928 a las 11 de la mañana en la Escuela de La Florida -dirigida por Virgilio Hueso, miembro del grupo- y teniendo a Américo Castro y a María Luisa Navarro de Luzuriaga por oradores<sup>1379</sup>. Según la crónica de este acto, sabemos que Américo Castro habló sobre las faltas escolares -en lenguaje actual sería absentismo escolar-, además de elogiar a la escuela anfitriona del acto y al acto en sí; María Luisa por su parte disertó acerca de “los llamados niños buenos y niños malos”, destacando las peculiaridades de cada uno y la necesidad de aprovechar la vitalidad, la actividad y el dinamismo que ambos presentan para implicarlos en la vida diaria y así adquirir el sentido de responsabilidad y libertad<sup>1380</sup> -todos conceptos clave dentro de los postulados de la educación nueva-. La prensa nacional se hizo eco de la celebración de este acto, destacando a los oradores y el éxito obtenido en sus disertaciones.<sup>1381</sup>

2. Efectuar “visitas a los centros de carácter educativo, ya propiamente escolares o que realicen una labor en beneficio de la salud o de la formación del niño, a

---

<sup>1378</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 73 (1928): 47.

<sup>1379</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 74 (1928): 95; “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 75 (1928): 143-144.

<sup>1380</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 75 (1928): 143-144.

<sup>1381</sup> “En la Escuela de La Florida. Liga de Educación Nueva”, *El Sol*, 28 febrero 1928, 2. La misma crónica fue reproducida en “Liga de Educación Nueva. En la Escuela de la Florida”, *La Voz*, 28 febrero 1928, 4. También aparecerá en la prensa el segundo de estos actos públicos, que se celebró el domingo 25 de marzo en la Escuela Reina Victoria presidido por Luzuriaga. Además de su intervención, también tomaron parte otros miembros del Grupo como Dolores García Tapia -directora de la escuela -, la maestra Victoria Zárate y el profesor de dibujo de la Escuela Superior del Magisterio Víctor Masriera (“Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 76 (1928): 190-191; “En la Escuela Reina Victoria. Liga de Educación Nueva”, *El Sol*, 27 marzo 1928, 4). Según parece, se “acordó celebrar [un] tercer acto de propaganda pedagógica en la Escuela de Vallehermoso” pero debió de quedar en suspenso porque no hay constancia de su celebración (“Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 76 (1928): 192).

semejanza de lo que hacen otras asociaciones similares en el extranjero”<sup>1382</sup>. Según lo publicado en la *R de P*, parece que sólo se realizaron tres visitas: al Reformatorio Príncipe de Asturias<sup>1383</sup> -dependiente del Tribunal Tutelar de Menores

---

<sup>1382</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 73 (1928): 47.

<sup>1383</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 74 (1928): 95. Aunque no sabemos cómo se desarrolló esta visita ni la impresión que causó al grupo de la LEEN el Reformatorio Príncipe de Asturias -inaugurado en 1925 como el primer centro público de reeducación de menores en España-, pensamos que el interés por este centro pueda deberse a la polémica generada en la prensa por parte del círculo de la ILE manifestándose en contra de que un centro oficial fuese gestionado y dirigido por una congregación religiosa -los Padres Terciarios Capuchinos, conocidos también como Los Amigonianos- y criticando la excesiva disciplina hacia los menores - parece que recibían un trato muy duro, casi carcelario-, la escasa formación de estos religiosos y el escaso valor científico de sus métodos de reeducación -con el tiempo pasó a denominarse pedagogía amigoniana-. Pero, según han demostrado algunas investigaciones, hoy en día hay que valorar positivamente el interés y el esfuerzo realizado por los amigonianos por el estudio y la observación psicológica de los menores no sólo de cara a comprender y solucionar sus problemas sino principalmente para reintegrarlos a la sociedad como personas capaces y útiles. Este interés y esfuerzo se irá sistematizando paulatinamente a partir de la década de los veinte del siglo pasado, a medida que estos religiosos van adquiriendo mayor formación psicológica y pedagógica, para cumplir con su axioma de “conocer para educar”; es decir, necesidad de conocer y estudiar al niño y al joven a través de la observación y la experimentación -aplicación del método científico a la psicología, con sus métodos, pruebas, tests y aparatos- para poder advertir sus capacidades y aptitudes antes de realizar un diagnóstico de su personalidad y poder establecer el enfoque más adecuado de su posible tratamiento educativo y reeducativo. En este sentido, no dudaron en buscar formación, visitando distintas instituciones europeas. Estos viajes se incrementaron coincidiendo con la apertura del Reformatorio y hasta la Guerra Civil, iniciándose así un periodo que: 1) Se va a caracterizar precisamente por la europeización de algunos de los religiosos -entraron en contacto con Decroly o Claparède, además de conocer y trabajar en las principales centros europeos de reeducación de menores- y por el desarrollo del primer Laboratorio de Psicología en el Reformatorio donde se van a aplicar distintos tests -Binet y Simon, Vermeylen- para la evaluación y conocimiento de las distintas características que presentan los menores. Hay que señalar que este Laboratorio recibió importantes visitas gracias a la fama alcanzada por su trabajo, entre las que podemos destacar la del Dr. Gonzalo R. Lafora o el Dr. César Juarros - dos de los críticos con los amigonianos-, y Rufino Blanco, que lo visitó con sus alumnos de la Escuela Superior del Magisterio. 2) Coincide, como hemos mencionado, con las críticas a su formación que se pueden justificar en el intento por parte de la ILE de crear un centro de formación para educadores de menores delincuentes. Aunque esta iniciativa no prosperó si pudo haber servido para centrar la atención de los legisladores en la formación de los profesionales encargados de la reeducación de menores puesto que un R.D. de 14 de mayo de 1926 exigía formación psicopedagógica para aquellos que



---

quisieran ocupar cargos directivos en los reformatorios. Es así como los cursos de especialización se van a suceder e incrementar especialmente a partir de 1928 con la creación en el Príncipe de Asturias de un Centro de Estudios Psicopedagógicos para la formación de profesionales en la reeducación de los menores, donde se va a combinar teoría -materias importantes de estudio eran Anatomía Psicológica, Psicología Experimental, Psicología Pedagógica, Derecho Penal, Pedagogía Correccional o Psiquiatría- con práctica -se enseñaba a aplicar test psicotécnicos y de personalidad, confeccionar fichas e informes, además de realizar prácticas en el propio centro siendo tutorizadas por profesionales de la propia institución-. Este Centro de Estudios Psicopedagógicos acabará convirtiéndose en centro piloto de los reformatorios españoles porque tanto su metodología como sus técnicas se implantarán en todos los centros dependientes de los Tribunales de Menores. (Para entender el interés de los amigonianos por la reeducación de los menores delincuentes, así como las repercusiones que tuvo su trabajo es imprescindible ver González Pérez, (2011, pp. 11-46); Mestre Escrivá, Sánchez Heras, Ridaura Costa, Bello Tena, López Ferri, Navarro Pérez, (2012, pp. 57-74); Montero Pedrera (2008, pp. 167-189); Sánchez Vázquez, Guijarro Granados y Sanz López (2005a, pp. 113-128); Sánchez Vázquez, Guijarro Granados y Sanz López, (2005b, 81-119).

Lo observado por el grupo de la LEEN en cuanto a organización, instalaciones y personal del Reformatorio probablemente pueda coincidir con la descripción hecha en dos reportajes publicados en la prensa. El primero, con ocasión de su inauguración, donde su autor, sólo se marca el objetivo de informar al público sobre un centro con instalaciones modernísimas del que tanto se viene hablando a propósito de sus fines, procedimientos y personal encargado (Manuel Tercero, "El niño delincuente. Una visita al Reformatorio Príncipe de Asturias", *ABC*, 30 julio 1925, 3-5). El segundo, más cercano en el tiempo a la visita del grupo de la LEEN, destaca fundamentalmente la vida interior de un centro "digno de toda clase de elogios [y que] nada denota en él los fines a que está destinado, dando la impresión de que se trata de un aristocrático colegio" (Virgilio de la Pascua, "La delincuencia infantil y el Reformatorio del Príncipe de Asturias", *Estampa*, núm. 58 (1929): 13-14). Ambos reportajes van acompañados de ilustraciones que muestran distintas instalaciones del reformatorio.

de Madrid-, a la Escuela Nacional de Puericultura<sup>1384</sup> -adscrita al Consejo Superior de Protección a la Infancia- y al Instituto de Reeducción Profesional<sup>1385</sup>. Todos estos centros fueron fundados en la década de los veinte y en ellos se venían ensayando o aplicando métodos nuevos de enseñanza, además de desplegar una actividad intensa alrededor de distintos postulados relacionados con la nueva educación.

Además de estas actividades, queremos señalar que se llevaron a cabo otras en las que María Luisa también podría haber participado, aunque no tenemos absoluta certeza. Desde luego en su gestación sí, porque son actividades que se proponen y discuten en las reuniones mensuales, pero no sabemos si finalmente en su ejecución,

---

<sup>1384</sup> Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid", *Revista de Pedagogía*, núm. 75 (1928): 143. La Escuela Nacional de Puericultura y Laboratorio de Investigaciones fue creada por R.O. 23 de mayo de 1923 como institución oficial transmisora de una corriente sanitaria y educativa de protección a la infancia planteada desde principios del siglo XX por médicos, higienistas y reformadores sociales, que acabó impregnando a la sociedad española. Atendiendo a su faceta docente, asistencial y de investigación, pretendió dar respuesta a las necesidades de formación -enseñanzas con carácter teórico-práctico e integrador de los conocimientos- de los distintos profesionales cuyo campo de actuación convergía dentro del mundo infantil, teniendo como objetivos la reducción de su mortalidad y mejorar su estado de salud. Habrá que esperar a 1926 -fecha de su inauguración- para que comience esta formación, aunque será con la Segunda República cuando se consolide como institución gracias a la modificación de sus estatutos, que van a permitir que cumpla su misión en consonancia con las modernas orientaciones de la Higiene infantil. Sobre esta institución, véase Álvarez Peláez (2004, pp. 155-193); Colmenar Orzaes (2009, pp. 161-183).

<sup>1385</sup> Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid", *Revista de Pedagogía*, núm. 75 (1928): 144. El Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo de Carabanchel -origen del Instituto Psicotécnico- se funda por R.D. en 1922 con el objetivo de proporcionar rehabilitación y orientación terapéutica a los trabajadores lesionados a través de su readaptación funcional -sección médica-, de su reeducación profesional a través de una buena orientación que mejorase sus condiciones de vida -sección técnica- y de proporcionarles un tutelaje social -sección administrativa-. El Instituto y su Servicio de Orientación -creado al año siguiente, en él trabajan conjuntamente médicos, psicólogos y educadores- son el reflejo del interés mostrado en las primeras décadas del siglo XX en España por la creación de servicios psicotécnicos en instituciones relacionadas con el mundo laboral o escolar; interés favorecido por la modernización y generalización del sistema educativo, el fortalecimiento de los conocimientos psicopedagógicos, las ideas renovadoras de la Escuela Nueva, además de los planteamientos económicos aplicados a los sistemas educativos. Sobre la labor desarrollada en este Instituto puede consultarse Cerezo Manrique (2001, pp. 187-204); Monteagudo Soto y Chisvert Perales (2007, pp. 189-196).

como también desconocemos el nombre del resto de afiliados que tomaron parte en ellas ya que en la información que proporciona la *R de P* no se menciona a nadie. Nos referimos en concreto a las visitas a nuestro país en 1928 de Pierre Bovet -director del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra- y en 1930 de A. Ferrière -vicepresidente de la Liga Internacional de Educación Nueva y colaborador de la *R de P*-, ambos invitados por la JAE -por iniciativa y petición del Grupo de Madrid-, “para dar conferencias y clases prácticas” además de celebrar otros actos de confraternización<sup>1386</sup>. Dentro de estos últimos, tenemos que mencionar también la visita en 1932 de Paul Langevin, eminente físico y profesor del Colegio de Francia, además de presidente de la Sección francesa de la Liga de Educación Nueva.<sup>1387</sup>

No podemos cerrar este apartado sin mencionar el nombramiento de María Luisa como secretaria de la LEEN. Aunque hubo intentos de constituir esta asociación oficialmente en enero y junio de 1929<sup>1388</sup>, finalmente sería en la primera reunión mantenida por el Grupo al iniciarse el año 1930 cuando “se convino en constituir legalmente la Sección Española de la Liga Internacional de Educación Nueva”<sup>1389</sup>. Las

---

<sup>1386</sup> En el caso de Pierre Bovet se realizaron dos excursiones, un té en la Editorial La Lectura -publicaba una colección titulada “Asociación Española J.J. Rousseau” donde se incluían algunas obras de este pedagogo-, así como una comida a la que asistieron cuarenta personas (“Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 78 (1928): 288). Por lo que respecta a Ferrière, sabemos que permaneció ocho días en la capital donde además de visitar los “centros educativos y artísticos más importantes y [entrar] en relación con las personalidades más salientes de la pedagogía”, se reunió con el Grupo de Madrid en la sede de la Revista de Occidente para exponerles sus impresiones acerca de la educación nueva. A esta reunión asistió María Luisa junto a Luzuriaga y catorce personas más (“Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 108 (1930): 572-573). Algunas de las impresiones del viaje a España de Ferrière son recogidas por Del Pozo Andrés (2003-2004, pp. 318 y 344-345).

<sup>1387</sup> “Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 131 (1932): 522.

<sup>1388</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 85 (1929): 47; “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 98 (1930): 287.

<sup>1389</sup> “Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid”, *Revista de Pedagogía*, núm. 85 (1929): 93. En esta reunión se acuerda además continuar con los trabajos iniciados en los cursos anteriores encaminados a difundir en nuestro país las ideas de la nueva educación a través de conferencias a padres, maestros y alumnos, así como la elaboración de ponencias sobre temas que afecten a la educación en general.

reuniones extraordinarias celebradas en febrero y abril de este año darán la aprobación definitiva a la denominación del Grupo y al comité directivo, encabezado por Luzuriaga -la presidencia de honor recaerá en Manuel B. Cossío-, que estará acompañado por algunos de los miembros del Grupo de Madrid ya mencionados entre los asiduos a las reuniones mensuales: Américo Castro y Dolores García Tapia, vicepresidentes; Fernando Sáiz y María Luisa Navarro, secretarios; Victoria Zárata, tesorera; Víctor Masrera, Antonio Ballesteros y Juan Sancho, vocales<sup>1390</sup>. Un mes más tarde se aprueban sus estatutos<sup>1391</sup> y queda afiliada a la Liga Internacional.

No conocemos exactamente cuál era el cometido de María Luisa en el puesto asignado porque los Estatutos no definen ni sus funciones ni sus competencias -lo mismo sucede con el resto de los componentes del comité directivo salvo para el presidente o los vicepresidentes que ostentarán indistintamente la representación de la Liga Española (art. 8º)-. Sin embargo, sí sabemos que todos los cargos directivos tienen caducidad ya que deben ser renovados cada dos años y los o las aspirantes - los puestos pueden ser ocupados indistintamente por hombres o mujeres- serán todos elegidos por una junta general (art. 4º).

A juzgar por la ausencia de información en la *R de P*, da la sensación de que la llegada de la República dejase en suspenso y alejase tanto a los afiliados de la LEEN como a su comité directivo del cumplimiento de dos disposiciones recogidas en sus Estatutos, como son el desarrollo de sus fines “por medio de reuniones, asambleas, excursiones, conferencias, publicaciones y, en general, por cuantos medios sean más adecuados para ello” (art. 2º), además de las reuniones periódicas que la junta general debe mantener “debiendo reunirse (...) por lo menos una vez al mes en el curso académico” (art. 9º). Y aunque estas reuniones vuelven a retomarse a principios de 1932, creemos percibir un cierto alejamiento o dejadez en el cumplimiento de los

---

<sup>1390</sup> “Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 100 (1930): 191. Estos Estatutos están compuestos por trece artículos que coinciden en muchos puntos con lo que hasta este momento venía haciendo el Grupo de Madrid.

Entre las novedades podemos destacar el abono de una cuota anual por parte de los afiliados (art. 6º), Según los Estatutos de la Liga Española, este comité directivo será elegido por junta general, siendo desempeñados los cargos por hombres o mujeres y renovados cada dos años (art. 4º) (“Estatutos de la Liga Española de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 102 (1930): 288.

<sup>1391</sup> *Ibid.*

objetivos propuestos<sup>1392</sup> puesto que observamos una disminución considerable de la información referida a la Liga Española en la *R de P*, que según recogen los Estatutos de aquella, es el órgano oficial de la Liga Española (art. 11).

Tal vez la explicación a esta situación podría estar, por una parte, en que el trabajo de difusión que venía desarrollando la Liga Española fue perfeccionado e incrementado por el gobierno republicano a través de iniciativas legislativas relacionadas con las ideas renovadoras<sup>1393</sup> y esto se produjo al menos durante el primer bienio, un periodo de identificación total con el movimiento de la Escuela Nueva, a través de la difusión, aplicación y generalización a toda la red escolar pública de las ideas innovadoras propuestas por este movimiento, consiguiendo implicar y captar a un gran número de maestros.

Por otra parte, nos encontramos con una situación de indefinición en la junta directiva de la Liga Española que afecta a las personas que desde su designación vienen ocupando estos cargos. En este sentido tenemos que recordar que estos cargos tendrían que estar iniciando su proceso de retirada de acuerdo con lo establecido en el art. 4º de los Estatutos tal y como hemos recogido líneas atrás. De este modo, tanto María Luisa como el resto de miembros del comité directivo deberían haber cesado en la primavera de 1932, aunque no será hasta diciembre de 1933 cuando tengamos alguna noticia en este sentido. La *R de P* informa en esta fecha del traslado del comité directivo de la Sección Española de la LEEN a Barcelona<sup>1394</sup>,

---

<sup>1392</sup> Observamos también esta indiferencia con ocasión del ofrecimiento de Paul Langevin -presidente del Grupo francés de la Educación Nueva, quien meses atrás había visitado nuestro país (ver nota 1387)- para organizar en Madrid un congreso para los países de lengua latina en 1934; ofrecimiento y conveniencia que Luzuriaga consulta con los afiliados a la Liga Española y a todos los educadores españoles a través de la *R de P*. Pero su petición apenas tuvo contestación por lo que tuvo que declinar el ofrecimiento (“Liga Internacional de Educación Nueva. Sección Española”, *Revista de Pedagogía*, núm. 138 (1933): 286; “Liga Internacional de Educación Nueva”, *Revista de Pedagogía*, núm. 140 (1933): 382).

<sup>1393</sup> En este sentido, Del Pozo Andrés (2003-2004, p. 341) menciona entre estas iniciativas la coeducación, aumento de escuelas experimentales autónomas, organización de las Misiones Pedagógicas, desarrollo de instituciones complementarias de la escuela, creación de campos agrícolas, talleres y bibliotecas, implantación de cursos de perfeccionamiento para maestros, etc.

<sup>1394</sup> Como nos recuerda Del Pozo Andrés (2003-2004, pp. 324-325), Madrid y Barcelona fueron los dos ejes de difusión de las ideas y procedimientos de la Escuela Nueva debido a que en ambas se

presidido por Margarita Comas -profesora de la Escuela Normal de Tarragona, colaboradora de la Revista y miembro de su consejo de redacción desde 1930<sup>1395</sup>-, aunque siguen formando parte del mismo Luzuriaga y Antonio Ballesteros como representantes del Grupo de Madrid<sup>1396</sup>. Se acuerda además que la *R de P* siga dando publicidad a los acuerdos tomados desde Barcelona, pero conjuntamente con la *Revista de Psicología i Pedagogía* -dirigida por Emilio Mira y Joaquín Xirau<sup>1397</sup>-. Sin embargo, esta publicidad sobre la Liga Española es muy escasa desde este momento y desaparece totalmente desde mayo 1934 para dar paso únicamente a la información referida a la Liga Internacional -bien dentro de la sección “Noticias” o de la de “Informaciones”-, publicándose en julio de 1936 la última noticia con relación a la próxima celebración del VII Congreso de la Liga en Cheltenham.

De todas formas, no podemos perder de vista que la proclamación de la República supuso para la LEEN y sobre todo para algunos de los miembros de su junta directiva inicial, una incompatibilidad para poder armonizar sus actuaciones en la asociación con la asunción de cargos de cierta responsabilidad política.<sup>1398</sup>

---

encuentran las sedes de las revistas y editoriales más importantes que se encargaron de divulgar este movimiento, residen y trabajan la mayor parte de los autores y traductores de grandes obras sobre la nueva educación, son las ciudades más visitadas por ilustres personalidades extranjeras destacadas dentro del movimiento y un buen número de docentes precedentes de las escuelas de ambas ciudades les fueron concedidas por la JAE becas para observar y estudiar las innovaciones europeas.

<sup>1395</sup> *Revista de Pedagogía*, núm. 101 (1930): 237.

<sup>1396</sup> “Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 144 (1933): 575.

<sup>1397</sup> Según podemos ver en las páginas de publicidad insertadas en la *Revista de Pedagogía*, núm. 162 (1935), esta publicación está editada por el Instituto Psicotécnico de la Generalidad y el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, por lo que su consejo de redacción está formado por personal de ambos centros además de un número amplio de colaboradores -nacionales y extranjeros- entre los que se encuentran Domingo Barnés, E. Claparède, Margarita Comas, M. B. Cossío, Manuel García Morente, G. Lombardo-Radice, L. Luzuriaga, F. Martí Alpera, José Ortega y Gasset, J. Piaget, Rosa Sensat, E. Vermeulen o Javier Zubiri, por mencionar los más conocidos.

<sup>1398</sup> Américo Castro va a ser nombrado embajador en Berlín (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 113 (1931): 240); Lorenzo Luzuriaga, secretario de la Junta de Relaciones Culturales del Ministerio de Estado (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 114 (1931): 287) y consejero de Instrucción Pública (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 116 (1931): 383); Fernando Sáinz,

En el caso de María Luisa, sabemos que su alejamiento de la Liga Española -no del movimiento de la educación nueva- puede explicarse por el hecho de que además de su trabajo profesional en el Colegio Nacional de Sordomudos, va a asumir otras responsabilidades profesionales por encargo del Gobierno de la República, en el Patronato de Misiones Pedagógicas y en la EH y PM. No podemos dejar de mencionar su cargo de presidenta de la Agrupación Femenina Republicana, una asociación que además de defender el derecho femenino al voto y de demostrar su capacitación para ejercerlo, va a incluir entre sus “aspiraciones (...) la defensa de los derechos del niño y de la escuela única”.<sup>1399</sup>

---

consejero de Instrucción Pública (“Noticias. España”, *Revista de Pedagogía*, núm. 113 (1931): 240) e Inspector Central de Primera Enseñanza junto con Antonio Ballesteros (Viñao, 1994-1995, p. 25).

<sup>1399</sup> “Noticias”, *Revista de Pedagogía*, núm. 115 (1931): 335.

