

Paisaje y Academia: las enseñanzas artísticas entresiglos*

ELISA POVEDANO MARRUGAT

Profesora visitante lector. Universidad Carlos III de Madrid

epovedan@hum.uc3m.es

Resumen

En esta comunicación planteamos cómo la enseñanza artística fue evolucionando desde la formación tradicional académica hacia otros modelos educativos innovadores desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX, por lo que analizaremos casos tan conocidos como las enseñanzas académicas a través de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, la Residencia de Paisajistas de El Paular, dependiente de ésta, o los menos estudiados como la Escuela de Cerámica de la Moncloa, influenciada por las novedades educativas que había traído la Institución Libre de Enseñanza (ILE). La moderna pedagogía de Pestalozzi y Froebel transformaron la forma de aplicar la educación y esa nueva manera de entenderlo también implicaría un cambio de criterio en todo el sector educativo, entre el que se encuentra el artístico.

Sistemas como el *slojd*, la vocational education o la Institución Libre de Enseñanza parten de esta base educativa froebeliana y se convierten en puntales de los cambios que se producen en otros ámbitos, como puede ser la enseñanza del paisaje, que a partir de la ILE, participará en mayor medida de la naturaleza, como ocurrió en la Residencia de Paisajistas de El Paular a partir de su fundación en 1918, y de centros experimentales, como fue la Escuela de Cerámica de la Moncloa (1911), surgida para el aprendizaje de las artes y oficios relacionadas con la cerámica, pero que pretende ir más allá, pues se aprendía no solo a diseñar y fabricar materiales cerámicos, sino que también dibujaban y pintaban al aire libre en las excursiones realizadas por toda España para conocer los oficios, algo que recuerda, a las excursiones de la ILE en las que se educaba a través de la experiencia directa; y que a la vez nos hace pensar en otras escuelas educativas surgidas en Europa durante este periodo.

* Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "Los espacios públicos del saber en el siglo XIX: proyectos y discursos para la construcción de la sociedad liberal" (HAR2009-12418/HIST), perteneciente al Ministerio de Ciencia e Innovación.

Palabras clave: Pintura de paisaje; enseñanzas artísticas; Academia; Institución Libre de Enseñanza; artes y oficios.

Landscape and Academy: artistic education between centuries

Abstract

In this paper we propose how arts education has evolved from traditional academic training to other innovative educational models from the late nineteenth to early twentieth century, so we will analyze well known cases such as academic education through the Royal Academy of Fine Arts of San Fernando, the Residencia de Paisajistas de El Paular, dependent on it, or the least studied such as the Escuela de Cerámica de la Moncloa, influenced by educational developments brought by the Institución Libre de Enseñanza (ILE). Modern pedagogy of Pestalozzi and Froebel transformed how to implement education and this new way of understanding also implied a change of approach across the whole education sector, among which is the artistic.

Systems like Slöjd, vocational education or the Institución Libre de Enseñanza start off the froebelian method and become mainstays of the changes that occur in other areas, such as the landscape education, that starting from the ILE, take part of the nature, as happened in the Residencia de Paisajistas de El Paular from its foundation in 1918, and experimental centers, as was the Escuela de Cerámica de la Moncloa (1911), emerged for learning arts and crafts related to ceramics, but wants to go further, because they learned not only to design and manufacture ceramic materials, but also drew and painted "plein air" in the excursions throughout Spain to learn the crafts, something that reminds tours of the ILE in which educated through direct experience, and that in turn makes us think of other educational schools emerged in Europe during this period.

Key words: Landscape painting; Art education; Academy; Institución Libre de Enseñanza; arts and crafts.

Sumario: 1.- Introducción. 2.- La pedagogía y las enseñanzas artísticas. 3.- España y la Institución Libre de Enseñanza. 4.- La escuela madrileña de cerámica de la Moncloa y la residencia de paisajistas de El Paular: dos experiencias artísticas y de paisaje en España 4.1.- La Escuela de Cerámica de la Moncloa 4.2.- Residencia de Paisajistas de El Paular. 5.- Conclusión. 6.- Referencias bibliográficas.

1. Introducción.

Las enseñanzas artísticas han evolucionado desde la formación tradicional académica hacia otros modelos innovadores entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Este desarrollo se ha debido, entre otras cosas, a los cambios que se han producido en la pedagogía durante este mismo periodo. Es necesario apreciar cómo se ha llevado a cabo este proceso para poder entender también las transformaciones en la educación artística, cuyos modelos pueden ser la Residencia de Paisajistas de El Pualar dependiente de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, así como otros casos menos conocidos, como la Escuela de Cerámica de la Moncloa, influenciada por las novedades didácticas que había traído la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

2. La pedagogía y las enseñanzas artísticas.

Las actuaciones pedagógicas de Pestalozzi y Froebel transformaron completamente la forma de aplicar la educación, aunque no se produjera inmediatamente, sino que fueron calando poco a poco en el sistema docente europeo y también americano. Esa nueva manera de entender la pedagogía implicaría también un cambio de criterio en todo el sector educativo, entre el que se encuentra el artístico. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) fundamentaron la pedagogía moderna y fueron los responsables, sin ningún género de dudas, de la introducción en la enseñanza primaria de disciplinas como el dibujo y el trabajo manual de modo sistemático.

Pestalozzi fue seguidor de J. J. Rousseau y sus ideas ejercieron gran ascendiente en las escuelas del continente europeo. Su principal objetivo fue adaptar el método de enseñanza al progreso natural del niño y para ello era ineludible, según él entendía, que se desarrollaran todas las facultades del mismo de manera armoniosa y completa, es decir, tanto su intelecto, como su moral, su actividad manual y sus sentidos. También consideraba esencial en la formación del niño la educación en la naturaleza (Pestalozzi, 1911). Gracias a Pestalozzi y a otros pedagogos como él, la naturaleza comenzará a formar parte de las mejoras educativas y del desarrollo de las identidades nacionales a través del paisaje, lo que tendrá repercusión posterior en la formación artística y más concretamente en la enseñanza del paisaje.

Froebel fue colaborador de Pestalozzi en Yverdon (Suiza) entre 1806 y 1810, posteriormente creó en Griesheim el Instituto Universal de Educación Alemana

donde desarrolló sus ideas para educar a los niños en edad preescolar y que después se llevaron a la práctica en 1837 en la primera Institución para el Cuidado de la Infancia y la Juventud en Blankenburg (Turingia), escuela a la que con posterioridad se la denominó *kindergarten*, es decir, jardín de los niños, por el que se conoce especialmente todo su sistema pedagógico. Froebel también conoció al filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), del que se hizo amigo y seguidor (Jiménez, 1986: 151). Considero que este dato es muy relevante para el caso español, pues no debemos olvidar que Krause fue el filósofo al que siguieron los miembros de la Institución Libre de Enseñanza, vitales para el desarrollo cultural y sociológico del país. La relación entre este pedagogo y este filósofo, por tanto, va a ser muy significativa.

Su libro *La educación del hombre* (1826) exponía claramente sus planteamientos pedagógicos. Creía que se debía formar a la persona y que ésta pudiera llegar a conocerse, vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios. Estaba absolutamente en contra del método didáctico existente por considerarlo opresivo y que abocaba a los niños a la enfermedad moral y física¹ y dificultaba el progreso del individuo. Según Froebel la enseñanza debía ser más libre y espontánea, guiándolo, sin obligarlo a llevar un camino diferente a su temperamento, por lo que se conseguía fomentar mejor su *auténtico yo*. Otros modos de desarrollar la personalidad eran el fortalecimiento mediante el trabajo manual, el dibujo lineal y también el juego². Cada uno de ellos potencia aspectos necesarios en la educación del niño y ayudan a formar al futuro "hombre". En este proyecto didáctico también era preciso pasear y viajar, porque de esta manera se conseguía el vínculo entre la naturaleza, la vida, su destino, sus ocupaciones, sus relaciones sociales, etc.

En definitiva, Froebel fundamentó, además de la nueva pedagogía, una de las tendencias más importantes de finales del siglo XIX y principios del XX: la introducción del dibujo y el trabajo manual en la enseñanza primaria y, por tanto, el rescate de las artes y oficios, que estaban sufriendo una crisis importante y precisaban de mano de obra capacitada y preparada para competir en un mercado cada vez más internacional. Aunque su visión del trabajo manual estaba basada en

¹ Froebel, 2000: Introducción.

² Idem: Introducción y Capítulo II. Segundo grado del desarrollo del hombre: el niño.

la educación y no en la economía o en la industria, de esta primera introducción en los trabajos manuales surgirían con posterioridad obreros bien cualificados.

Después de Froebel, el sistema continuó su desarrollo tanto en Europa como en Estados Unidos. Ejemplo de ello lo tenemos en Uno Cygnäus (1810-1888), que impuso el sistema del trabajo manual en Finlandia, pues creía del mismo modo que Froebel que era un medio para el desenvolvimiento del individuo, pues ofrecía un conocimiento íntimo de la forma, inspiraba el sentimiento de lo bello, aumentaba las nociones adquiridas, proporcionaba precisión a las ideas, favorecía la salud, desenvolvía la destreza manual, inspiraba la estimación del trabajo y los trabajadores, dirigía la voluntad y sugería hábitos de atención, exactitud y perseverancia. Todas ellas cualidades que lograban la completa maduración del sujeto (García – Leal, 1903: 320-321).

Además de Uno Cygnäus en Finlandia, el sistema de Froebel en el ámbito del trabajo manual también se estableció en Suecia y Dinamarca de la mano de Otto Salomon en Suecia y de Klauson-Kaas en Dinamarca. Después se iría asentando en toda Europa de manera vertiginosa y para ello enviaron a sus maestros a la escuela Normal de Nääs, de la que fue fundador Otto Salomon, y que se organizó para formar a profesores a partir de este nuevo sistema. Este tipo de enseñanza fue denominada Slöjd, que indica el interés por el trabajo manual doméstico por el que se regía este proyecto pedagógico y que no pretendía crear artesanos, sino contribuir al desenvolvimiento mental, moral y físico del alumno, enseñándole orden, atención y continuidad en el trabajo, que, por otra parte, podía servirle en el futuro, se dedicara a las artes y oficios o no. Se consideraba que al formar a los estudiantes en esta disciplina se les educaba de modo completo, integral, pues se abarcaban los aspectos físico, mental y moral y, además se conseguía que apreciaran estéticamente el trabajo artesanal, ya que comenzaban a conocerlos desde sus principios básicos. El ejemplo se extendió fuera de Europa y llegó a América, Japón, India, Sudáfrica, Abisinia, Túnez, Argelia, Egipto y Australia. En España este método se oficializó a partir de 1898³, por tanto, más tarde que en el resto de países

³ R.D. 23/09/1898 (Groizard), en el que se reformaban las Escuelas Normales, en el RD 06/07/1900 (García Alix) se eliminó de los programas. Más tarde, en el de 17/08/1901 (Conde de Romanones) se restableció en el grado elemental. El de 26/10/1901 (Romanones) la hizo obligatoria en todos los grados de la primera enseñanza, incluso en párvulos y por lo tanto en todas las Escuelas primarias.

Europeos e incluso americanos, aunque esto no implicara en absoluto el desconocimiento del sistema. Como expresaba en 1884 el propio Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza y uno de los promotores de la nueva pedagogía en España:

La Institución Libre es también la primera que en España ha introducido el trabajo manual en toda la enseñanza primaria, y tal vez una de las primeras en Europa que lo ha incluido en la secundaria, no sólo de la educación técnica, sino dentro de ciertos límites, de toda educación racional humana (Giner, sf: 155).

Es decir, fuera de la enseñanza oficial, el trabajo manual se estaba promoviendo desde este establecimiento educativo, al ser considerado como un asunto básico en la formación integral del alumno (Molero, 1985: 107). Se alzaron muchas voces defendiéndolo: Adolfo Posada, Pedro de Alcántara García, Ezequiel Solana, Eugenio Bartolomé y Mingo, Vicente Castro Legua, etc., e incluso años antes de su implantación oficial ya se propuso y debatió en el Congreso Nacional Pedagógico (1882), dedicándosele un apartado titulado: *Carácter, sentido y límites que debe tener la educación primaria en sus diferentes grados, así en las escuelas urbanas como en las rurales, y programas y medios que en unas y otras deben emplearse para obtener una educación integral, diciendo en cuáles de los indicados grados y con qué sentido debe darse cabida al trabajo manual*⁴. El defensor de esta propuesta fue Manuel Bartolomé Cossío, otro de los adalides fundamentales de la Institución Libre de Enseñanza. Al congreso también asistió Francisco Alcántara, creador de la Escuela de Cerámica de la Moncloa.

La enseñanza del trabajo manual, por tanto, fue uno de los puntos clave de la recuperación de las artes y oficios en todo el mundo, también en España, pues aunque aparentemente no estaban interrelacionados, en los mismos años se llegaron a conclusiones similares, siempre buscando la mejor instrucción del alumno. Y para que la formación fuera completa se integró en el sistema la gimnasia, el dibujo, los trabajos manuales, el contacto al aire libre, etc.

⁴ AA.VV. (1883): *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas. Discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas á la mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes á esta asamblea seguido de una revista crítica de la Exposición Pedagógica de 1882 publicado por la Sociedad El Fomento de las Artes. Iniciadora de este Congreso*, Librería de D. Gregorio, Madrid, pág. 86.

Adolfo Posada en 1899 también entendía la necesidad de incorporar, como se estaba haciendo, el trabajo manual en las escuelas. Posada comentaba que este tipo de enseñanza era noble y útil, que ya no se despreciaban como hasta entonces las labores que exigían un esfuerzo corporal, y ponía como ejemplo la de John Ruskin: *No hace mucho, en Oxford, Ruskin llevaba á sus discípulos á las cercanías de la ciudad, entreteniéndose todos en arreglar un camino para enseñarles así la dignidad del trabajo manual*⁵. El trabajo manual fue una disciplina que interesó tanto en la enseñanza primaria como en la artística e industrial, pues tenía unas singularidades que la hacían beneficiosa en estos ámbitos. Del mismo modo la enseñanza técnica y artística comenzó a tener relieve durante este mismo periodo.

Como se puede apreciar hay una estrecha correlación entre el mundo de la formación artística a través de las artes y oficios (y por supuesto tiene que ver con el movimiento de *Arts & Crafts*) y la enseñanza primaria. Esta relación se va a difundir por todo el mundo a través de diversos canales, como fueron las Exposiciones Universales, un ejemplo de ello fue la Exposición de Filadelfia de 1876, también conocida como *Centennial Exposition*, en la que se difundieron estos métodos. En esta muestra del centenario, el método educacional y técnico ruso, que se llevaba a cabo en la Escuela Técnica Imperial de Moscú, dirigida por Víctor della Vos, fue descubierto por dos pedagogos de Estados Unidos que lo aplicaron a sus escuelas, aunque en el estadounidense ya existían influencias de los programas ingleses, franceses e incluso escandinavos (*slöjd*)⁶. Los dos hombres que incluyeron el sistema de della Vos en el modelo americano fueron John D. Runkle y Calvin M. Woodward⁷.

John Daniel Runkle (1822-1902) instauró esta metodología en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y Calvin M. Woodward creó un centro

⁵ Adolfo Posada (13 de febrero de 1899): "Una enseñanza necesaria. El trabajo manual en las escuelas", en *Los lunes de El Imparcial*, El Imparcial, Madrid, pág. 4.

⁶ Patrick N. Foster (junio de 2000): "The Heritage of Elementary School Technology Education in the U.S.", en *Journal of Vocational and Technical Education* Vol. 15, nº 2, s.p. (edición digital).

⁷ Neville B. Smith (otoño de 1999): "A Tribute to the Visionaries, Prime Movers and Pioneers of Vocational Education. 1892 to 1917", *Journal of Vocational and Technical Education* Vol. 16, nº 1, s.p. (edición digital).

en 1879 en la Universidad de Washington. Ambos fueron los fundadores de la *Vocational Education* en Estados Unidos y es en este país donde más estudios se han realizado al respecto e incluso ha permanecido en el recuerdo histórico reciente. Las investigaciones sobre el trabajo manual han perdurado más que en el resto de los países, pues normalmente estas experiencias se han ido diluyendo y disipando en la memoria colectiva.

3. España y la Institución Libre de Enseñanza.

En España, como hemos comentado, la Institución Libre de Enseñanza recogió esta preocupación y adoptó estos modelos venidos a través de Froebel y Krause y de la Escuela de Nääs y Otto Salomon. Gracias a la ILE se modificó el proyecto pedagógico español, llegando en este momento a uno de sus mejores niveles y creando centros educativos importantes influenciados por ella, como fueron la Escuela de Cerámica de la Moncloa y la Residencia de Paisajistas de El Pualar, que perduraron en el tiempo.

Los principios didácticos básicos que definen la ILE pueden resumirse en los siguientes puntos: a) educación e instrucción; b) educación activa; c) educación integral; d) educación en libertad; e) educación neutra o aconfesional; f) escuela unificada; g) coeducación; h) familia y educación. Gracias a éstas y otras cuestiones la Institución fue la portadora de la renovación pedagógica en nuestro país.

Casos como el slöjd lo demuestran. El trabajo manual o slöjd llegó a España gracias a la Institución y a personas como Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y el pedagogo Pedro de Alcántara García –que conocieron estos sistemas a través de los congresos pedagógicos, las exposiciones universales y la visita a centros innovadores, como por ejemplo la escuela normal de Nääs-, que contribuyeron a su implantación en los planes de estudio españoles. De igual modo fueron ellos los que comenzaron a valorar disciplinas como el dibujo, dándole cada vez más presencia en todo el sistema educativo.

La pedagogía desarrollada por la ILE tenía gran interés por la apreciación de la naturaleza –por ello la tendencia a efectuar excursiones, que además se habían convertido en parte del nuevo modelo didáctico-, la recuperación de las tradiciones y la necesidad de una formación completa en la que se incluía

el estudio de los oficios y la preparación para ellos, el conocimiento del dibujo y el adiestramiento manual como parte integral de la enseñanza; es más, la Institución asumió los postulados del movimiento de las artes y oficios y por tanto las ideas de Ruskin y Morris.

Uno de los primeros testimonios sobre John Ruskin aparece en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, concretamente en 1884, de manos del propio Giner⁸. Del desconocimiento de estas teorías por parte de las instancias oficiales puede partir la debilidad del movimiento de Escuelas de Artes y Oficios en España. Gracias a las ideas de Ruskin y Morris, y a las de Froebel y Salomon se debió una mayor atención a las labores manuales y las artes decorativas en España y también las primeras experiencias oficiales de remozamiento de este método educativo.

4. La escuela madrileña de cerámica de la Moncloa y la residencia de paisajistas de El Paular: dos experiencias educativas artísticas y de paisaje en España.

4.1. La Escuela de Cerámica de la Moncloa.

Por la vocación y trabajo de Francisco Alcántara este centro debió entenderse en un principio como parte integrante de las Escuelas de Artes y Oficios, pero con un espíritu reformador: sus fines fueron distintos. Sin embargo, no existe conocimiento expreso legal de su aparición, por lo menos en el órgano oficial por excelencia, la *Gaceta de Madrid*, aunque sí queda constancia de documentos en los que desde el Ministerio se mencionaba a la escuela y a Francisco Alcántara como su director⁹.

Tuvo también relación con el Ayuntamiento, sin embargo ciertos aspectos de su administración nos hacen pensar que su modo de trabajar estaba al margen del engranaje oficial, tratándose de un experimento. Esto se puede

⁸ F. Giner de los Ríos, 15 de mayo de 1884, "El código escolar de Mr. Ruskin", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* Año VIII, nº 174, Madrid, pág. 142.

⁹ Oficio del subsecretario de Artes e Industrias del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes con fecha de 1 de enero de 1911 encargándole a Francisco Alcántara la Dirección de la Escuela de Cerámica Artística y Oficio de la misma subsecretaría para Francisco Alcántara confirmándolo en el cargo con fecha de 1 de enero de 1913. (Archivo de la Escuela Madrileña de Cerámica de Madrid).

afirmar por lo menos hasta los años 20, en que se publicó el reglamento de la Escuela Oficial de Cerámica de Madrid¹⁰. Y sin duda, fueron sus años más fructíferos, que además coincidieron prácticamente con la dirección de Francisco Alcántara y Jurado (1911-1926).

Existen diversos testimonios del surgimiento de este centro que me parecen reseñables. El primero se publicó en la revista *Hispania* en 1925:

Varios concejales de Madrid piden al Ayuntamiento que atienda un poco a la Escuela de Cerámica y Artes Industriales, que nació y vive a expensas de los ricos jugos del alma artista, reciamente española, de don Francisco Alcántara: Nos ofrecen estos beneméritos señores la ocasión, que aprovechamos, para decir algo de esta Escuela, que es plantel en España de obreros de Arte y de la que se puede ufanan Madrid, pero Madrid desconoce.

La Escuela de Cerámica se fundó cuando el Sr. Burell fué ministro de Instrucción Pública en 1911, con 9.000 pesetas y sin local; el cual fué cedido por el Ayuntamiento de Madrid en la calle de Fernando el Católico¹¹.

El segundo fueron unas declaraciones efectuadas por Jacinto Alcántara sobre la labor de su padre y el origen del centro:

La Escuela de Cerámica de Madrid, creada hace 19 años, es el primer ensayo que intenta hacer el Estado, es la primera ayuda y colaboración oficial a tanto esfuerzo particular. Esto se debe al fundador D. Francisco Alcántara, que con el deseo de que algún día fuera el Estado, como lo era en todo el mundo, el que ayudara a la continuidad y perfeccionamiento de tan arraigado arte nacional, hace y consigue que éste distraiga un poco su atención en favor de una enseñanza genuinamente española¹².

La importancia de esta escuela radica en el potencial renovador que contenía y su historia está vinculada a él. Dentro del interés regeneracionista y artístico se inscribieron sus fundamentos ideológicos, además de una preocupación por la interdisciplinariedad entre las artes. No pretendía una escuela de artes industriales al uso, anhelaba que los alumnos aprendieran artes in-

¹⁰ R.O. 1 de septiembre de 1925: *Gaceta de Madrid*, 11/09/1925, n° 254, págs. 1502-1505.

¹¹ S.A. 1 de marzo de 1925: "La Escuela de Cerámica", *Hispania* año I, n° 4, Madrid, pág. 22.

¹² J. Alcántara, enero de 1935): "La escuela-fábrica de cerámica, de Madrid", *Cerámica industrial y artística* Año V, n° 39, Barcelona, pág. 2.

dustriales, pintura, escultura y arquitectura (Alcántara, 1918: 7). No es sólo una aspiración profunda por el conocimiento total de las artes, sino que también hay en estas ideas una fuerte inspiración inglesa del movimiento *Arts and Crafts*, es decir, de todos aquellos que anhelaban la vuelta al taller. Estas aspiraciones se apreciaban en un sistema cercano al gremialismo, con la proximidad del profesor al alumno a través del aprendizaje, que en las escuelas oficiales no existía y que ya habían defendido a mitad del siglo XIX José Galofre y otros artistas seguidores del nazarenismo cuando se planteó la necesidad de reformar las Academias de Bellas Artes.

Las premisas pedagógicas de la Escuela de Cerámica pueden esquematizarse en las siguientes líneas: comunidad educativa; enseñanza personalizada; importancia de un código moral, de comportamiento; interdisciplinariedad de las artes; respeto hacia lo tradicional y castizo, hacia la intrahistoria, concepto que defendía Miguel de Unamuno, esa tradición que permanece en lo popular, que da trascendencia a la vida de un pueblo; y por último, centro docente abierto a la sociedad. Los puntos coincidentes con la Institución Libre de Enseñanza son claros y se refieren sobre todo a la coeducación, al respeto y al fomento de la libertad creadora, a las colonias escolares, el contacto con lo natural, la educación integral de los alumnos... (Sama, 1986: 18).

En ese sentido, se trata de un centro que actuó como luz difusora del pensamiento institucionista. No se debe olvidar que algunos de los profesores de la Escuela de Cerámica fueron a la vez profesores de dibujo en el Instituto-Escuela¹³ de la Institución, y que algunos de los profesores de éste lo fueron en la Escuela de Cerámica, por este motivo puede hablarse de una clara y fuerte imbricación de sus ideas educativas:

Una de las satisfacciones que esta Escuela tiene es ver a sus alumnos y alumnas convertidos en Profesores de dibujo, pintura y modelado en distintos Centros oficiales. Desde la creación del Instituto Escuela vienen dándose en él las clases de arte por personal de la Escuela de Cerámica, habiendo demostrado el Instituto Escuela, en sus anuales exposiciones, el valor de este método y la

¹³ Creado por R.D. 10 de mayo de 1918, tuvo carácter de ensayo pedagógico y estuvo tutelado por un organismo como la Junta de Ampliación de Estudios. Cfr. López Martín, 1995: 70).

*utilidad de él en la preparación del niño. Además del citado Centro se practica este método de dibujo en las Escuelas nacionales de la Florida, Jaime Vera, Menéndez Pelayo, y en otras vías. También fueron requeridos de las Escuelas de Artes y Oficios de Úbeda y Jaén alumnos de la Escuela de Cerámica para dar en ellas la enseñanza de la cerámica y del modelado. En una palabra: la Escuela, en estos momentos, y a pesar de sus pocos años de vida, tiene ya repartida su enseñanza en varios y prestigiosos Centros pedagógicos de España*¹⁴.

Por lo tanto, se trataba de un centro de gran importancia para el momento educativo e histórico –las transformaciones pedagógicas en las artes y oficios estaban en su gran apogeo, sin conseguir llegar a un punto firme; se avanzaba, pero con mucha indecisión e imprecisión y de ello fueron reflejo los vaivenes de la legislación educativa, llena de modificaciones, incumplimientos y controversias–. En aquel momento no existía ninguna otra escuela de cerámica (la Escuela Práctica de Cerámica de Manises de Valencia surge en 1916 y la Escuela Massana de Barcelona en 1929) y las escuelas de artes y oficios no tenían la intención de enseñar arte de manera interdisciplinar, por lo menos de la forma en que ésta lo hacía –algunos críticos la consideraban como una escuela de bellas artes, cuestión que no disgustaba del todo a Francisco Alcántara¹⁵–.

La Escuela apoyaba su acción formativa con siete talleres: Dibujo y Pintura, Modelado, Torno, Vaciado, Pintura sobre cerámica, Ensayos y cocido de hornos y Taller de reproducciones. Se comenzaba por el estudio directo del modelo vivo, desde las plantas a la figura humana, y avanzaban de forma progresiva según la dificultad¹⁶.

La intención clara y diáfana de esta institución era la formación artística completa, sin discriminar al obrero, que estaba incluido en sus enseñanzas dentro de las posibilidades de trabajo del mismo. Se hacía mucho hincapié en

¹⁴ J. Alcántara, 1931: *Estudio-memoria de la Escuela oficial de Cerámica y la Municipal de Artes Industriales por su director Jacinto Gómez*, Ayuntamiento de Madrid, Madrid, pág. 11. Jacinto Alcántara fue uno de los profesores que impartió su docencia en ambos organismos.

¹⁵ F. Alcántara, 24 de junio de 1919: "Exposición de la Escuela de Cerámica en los Patios del Ministerio de Estado. El programa de la Escuela", *El Sol*, Madrid, pág. 2.

¹⁶ S. Lago (seudónimo de José Francés) (28 de junio de 1919): "La Escuela de Cerámica", *La Esfera* n.º 287, Madrid, págs. 12-13.

las aptitudes de los discípulos para así poder obtener un alto rendimiento en los futuros creadores y artesanos.

Hay que advertir que como consecuencia de su relación con la Institución Libre de Enseñanza y derivado de su pensamiento sobre las colonias escolares, la educación natural en relación con la enseñanza al aire libre y la necesidad del conocimiento geográfico y antropológico, nace la mayor novedad de este centro, que fueron sus cursos de verano, iniciados en 1914. Esta actividad se proponía a todos los alumnos¹⁷ y viajaban por los lugares más significativos de la geografía española. El motivo de estas excursiones era de diversa índole. Entre los objetivos más representativos destacaban los pedagógicos, los artísticos y los etnológicos como ocurría también en la ILE.

Con estos cursos se pretendía hacer plena realidad el propósito fundacional del centro. Como comenta Francisco Rodríguez Pascual (1990), los tres objetivos estaban claros: El educacional era de especial importancia para que alumnos y profesores conociesen la España real y conviviesen con sus gentes, y para así extender el radio de acción educativa fuera de Madrid. El artístico era doble, pues se intentaba que el arte se acercase al pueblo y a la vez que los alumnos se nutrieran de la estética popular. En cuanto al objetivo etnológico es el que más explicó Francisco Alcántara en sus apariciones públicas: *quería reflejar lo típico y genuino de la raza hispánica*¹⁸; y que igualmente se reflejan en textos posteriores de su hijo, Jacinto, que también fue director del centro.

Por lo tanto, la escuela tuvo diversos propósitos al realizar las excursiones: a la par que conocían geográficamente los pueblos, también aprendían técnicas tradicionales que podían extinguirse; daban a conocer al pueblo formas de arte dentro de la estética moderna, ya que su director conocía y estaba interesado en la modernidad artística y pretendía que sus alumnos siguiesen el mismo camino; reflejaban en sus obras las tradiciones populares, adentrándose en el descubrimiento de la identidad nacional y cultural, haciendo de difusor a través de sus exposiciones. Y, por último, estaban en

¹⁷ Aunque no todos podían participar, pues solo asistían a las excursiones aquellos que podían pagarse el viaje, según las declaraciones del propio Francisco Alcántara. Vid. Alcántara, 1918: 7-8.

¹⁸ Palabras expresadas por Francisco Alcántara al llegar a Zamora en 1928. Cfr. Idem.

contacto con la naturaleza, de la que aprendían, cuestión que era de vital importancia para conseguir la regeneración nacional.

Las zonas más visitadas con sus alumnos fueron La Alberca (Salamanca), Arenas de San Pedro (Ávila), Sejas de Aliste y Carbajales de Alba (Zamora), aunque también estuvieron en Andalucía, Islas Baleares, Galicia e incluso Portugal.

Por otro lado, el empleo de la técnica de la acuarela en estas excursiones era importante para el desarrollo del propio centro educativo. Parece que la elección de esta técnica se debía a varios motivos: su facilidad de transporte, ... *pueden hacerse en la calle, en la casa, en la Escuela, por los caminos y en todas partes, sin el auxilio del caballete...*¹⁹ y la agilidad que proporcionaba al trabajo, aunque esto implicara un alumnado habilidoso y dominador de la técnica, pues la acuarela no admite correcciones. Indudablemente se potenciaba el desarrollo de la personalidad del alumno y la libertad de ejecución, bases fundamentales de su enseñanza²⁰.

Todas estas cuestiones revelan una didáctica alejada de la tendencia oficial, aunque la acuarela estuviera incorporada a la formación, tanto en las escuelas de artes y oficios como en las de bellas artes, se diferenciaba en la forma de practicarla, en el interés por fomentar el trabajo personal y la curiosidad por otras opciones estéticas. Como decía Francisco Alcántara, *hasta el material de la Escuela es distinto del tradicional* (Alcántara, 1918: 6).

Del mismo modo interesa conocer que estos estudiantes estuvieron acompañados, en algunas ocasiones y lugares concretos no sólo por sus profesores habituales -Francisco Alcántara, Daniel Zuloaga o Enrique Guijo-, sino también por artistas de reconocido prestigio como fueron Joaquín Sorolla o Daniel Vázquez Díaz -que participaron en algunos de los viajes a La Alberca-, influyendo en sus acuarelas.

La Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa fue, por tanto, una experiencia importante para España, tan atrasada en tantos aspectos con respecto a

¹⁹ F. Alcántara, 24 de junio de 1919, op. cit.

²⁰ B. Torres González (s.f.): "Un análisis artístico: las acuarelas de la Escuela de Cerámica de Madrid", *Acuarelas de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa. Indumentaria tradicional de Zamora. Sejas de Aliste, Carbajales de Alba, Tábara, Caja de Zamora, Zamora*, pág. 19.

Europa. Con esta escuela se pueden equiparar algunos de los ensayos alemanes y otras tendencias educativas que se organizaban de manera muy activa en aquel momento, especialmente en Occidente, y que tan fundamentales fueron para el desarrollo posterior de la educación artística en Europa y América. En la misma década se constituyeron experiencias libres como la Escuela Luján Pérez (1918), la Escuela Artes y Oficios de Tetuán (1916) (Bellido, 1999: 158), o con apoyo oficial como la Escuela de Artes y Oficios de Montevideo (1915-1917) bajo la dirección de Pedro Figari (Castro Morales, 2001: 87-89), la Bauhaus (1919) y posteriormente las Escuelas al aire libre (1920-1932) o las de Acción Artística (1932) de México (Povedano, 2002: 400-419), entre otras. Quiénes se formaron en estas escuelas han quedado marcados por su espíritu, y esta huela es la mejor lección que se puede dar, la mejor semilla educativa.

4.2. Residencia de Paisajistas de El Poular.

En esta línea de acontecimientos es interesante incluir este ejemplo de enseñanza del paisaje impartido en la Academia, pero como un experimento que complementaba la enseñanza académica, tan denostada en los finales del siglo XIX y principios del XX y tan necesitada de una reforma.

Ya hemos comprobado cómo había tomado relevancia la didáctica al aire libre y cómo la ILE había formado parte en la utilización de este método, al igual que se ha podido apreciar en la Escuela de Cerámica de la Moncloa. Hay que añadir que además la enseñanza del paisaje también había revolucionado el mundo de la formación artística a partir de su nacimiento como tal en el siglo XIX, pues el alumno no salía del centro educativo para pintar. Los primeros catedráticos de esta disciplina, Jenaro Pérez Villaamil y Carlos de Haes, promovieron excursiones para pintar paisajes en la naturaleza, aunque al principio se hiciera a final de curso y fueran pequeñas escapadas, haciéndose más habituales y convertidas en toda una experiencia en la naturaleza gracias a Carlos de Haes, especialmente a partir de 1860. Estas ideas se irían conformando y preparando para la llegada de la Residencia de Paisajistas del Poular unas décadas más tarde.

La Institución tuvo en la Sierra de Guadarrama su punto de apoyo para excursiones y lugar de reflexión. Uno de estos centros fue El Monasterio de Santa María de El Poular, que se convirtió, pese a su mal estado, en lugar de

residencia para los institucionistas y punto de encuentro para sus reuniones. Por este motivo, no es de extrañar, que años después de que este lugar se convirtiera en hospedaje y en emblema de la cultura institucionista, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, creara la Residencia de Paisajistas del Paular, dependiente de la Escuela de Bellas Artes de San Fernando. Esta elección no es nada fortuita, el Director General de Bellas Artes en ese momento era Mariano Benlliure, hombre de gran peso político y cultural y relacionado con el mundo intelectual de la Institución Libre de Enseñanza. El Monasterio y toda la zona de Guadarrama se habían convertido en uno de los lugares principales de la Institución y un descubrimiento paisajístico por parte de los pintores de la misma.

Desde el punto de vista pedagógico, éste fue un gran avance, pues supuso el primer intento público de regenerar la enseñanza de las Escuelas Superiores, envueltas en un cambio constante de denominación y de intenciones. Esta experiencia se ha mantenido en el tiempo y un gran número de nuestros pintores más relevantes pasaron por esta experiencia, en la que, como muchos creadores han comentado, se les explicaban movimientos pictóricos que no se estudiaban en la Escuela de Bellas Artes.

El contacto con la naturaleza y las nuevas formas de pintar eran algunas de las cuestiones de las que podían disfrutar estos pensionados. Con esta Residencia se consiguió un mayor nivel de implicación de los estudiantes con el paisaje y un avance en la pintura de paisaje española, que hasta años previos, apenas había interesado.

Entre los pintores pensionados estuvieron Gregorio Prieto, Joaquín Peinado, Timoteo Pérez Rubio, Francisco Arias, Manuel Hernández Mompó, José Beulas, Juan Genovés, Arcadio Blasco, Lucio Muñoz, Manuel Alcorlo, Cayetano Portellano y Cristina García Rodero, entre otros. Y uno de los profesores que marcó más a un gran número de pensionados fue Eduardo Martínez Vázquez, responsable de los cursos desde antes de la guerra hasta mediados de los cincuenta. Esta escuela se acercaba a la naturaleza a través de la pintura de paisaje, mientras que otras, más relacionadas con las artes y oficios y las artes industriales se acercaban a la naturaleza para aprender de ella y para pintar en ella tipos, costumbres, modelos y paisajes –ejemplo la Escuela de Cerámica de la Moncloa-.

En la R.O. del 22 de febrero de 1918 se especifica claramente las razones de la elección de este lugar:

Cerca de Madrid, en el valle de Lozoya, álzase el viejo Monasterio del Paular, (...), conserva y conservará siempre lo que no puede perder en modo alguno: su magnífico emplazamiento en el seno de una naturaleza incomparable.

Estas condiciones excepcionales, los varios y espléndidos panoramas que allí se contemplan, han sugerido á la Dirección General de Bellas Artes la feliz idea de instaurar en el Monasterio del Paular una residencia de paisajistas, que en tan delicioso retiro puedan dedicarse al estudio de la naturaleza²¹.

También se dice en la misma introducción, que sería como

(...) ensayo y bajo la intervención de la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado, que la residencia que se proyecta venga á ser como una ampliación de la Escuela, lo mismo para sus alumnos habituales que para otros pintores extranjeros y propios, (...); de tal forma quedará constituido un verdadero viaje práctico de estudios, con positivo resultado para la enseñanza²².

En el artículo cuarto se fijaba la temporada de residencia para ese año de 1918 durante los meses de Junio, Julio, Agosto y Septiembre. Mientras que en el 12 se estipulaba que la dirección administrativa y disciplinaria de la expedición estuviera a cargo de un profesor numerario o auxiliar de la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado de San Fernando²³. Es decir, la Residencia de Paisajistas de El Paular era una puerta abierta a la enseñanza del paisaje en contacto con la naturaleza, pero desde la oficialidad, sin olvidar que en un primer momento se trata de un ensayo, como se indica en la Real Orden.

Esta Residencia de paisajistas sólo estaría ocupada por 9 alumnos oficiales españoles y extranjeros, pensionados por el Estado, a los que podrían agregarse otros sin ayuda económica estatal para dedicarse entre junio y septiembre a practicar la pintura de paisaje. Las obras realizadas se expondrían en un

²¹ R.O. de 22 de febrero de 1918: *Gaceta de Madrid*, nº 56, 25/02/1918, págs. 591-592. Preámbulo.

²² *Idem*, pág. 592.

²³ *Ibidem*.

salón de otoño, con premios en metálico para los mejores y con la posibilidad de que las más meritorias pasasen al Museo de Arte Moderno.

La Residencia de Paisajistas de El Paular es un paso adelante en la enseñanza artística, que está íntimamente relacionada con los cambios pedagógicos producidos durante el siglo XIX y principios del XX, en el que se fomenta la enseñanza del trabajo manual y del dibujo a niños, en los que se aprecia la necesidad del contacto con la naturaleza y reencontrarse con las propias raíces culturales.

5. Conclusión.

Por tanto, sistemas como el slöjd, la vocational education o la Institución Libre de Enseñanza parten de la base educativa froebeliana y se convierten en puntales de los cambios que se producen en otros ámbitos, como puede ser la enseñanza del paisaje, que a partir de la ILE, participará en mayor medida de la naturaleza, como ocurrió en la Residencia de Paisajistas de El Paular que a partir de su fundación en 1918 educó a artistas en la naturaleza y formando parte del paisaje, iniciando un nuevo discurso pedagógico en una Academia que necesitaba de una transformación y esta Residencia ayudó al cambio educativo; y de centros experimentales, como fue la Escuela de Cerámica de la Moncloa (1911), surgida para el aprendizaje de las artes y oficios relacionadas con la cerámica, pero que pretende ir más allá de la educación artesanal de la cerámica, como ya hemos visto.

Las transformaciones pedagógicas llevadas a cabo por la ILE y por escuelas como las nombradas promovieron una mejora educativa y un acercamiento a la realidad natural que posibilitó planteamientos más vanguardistas y un cambio en la mentalidad artística del momento, que permitió también una modificación docente en las academias de bellas artes, que estaban ancladas en el pasado y que tuvieron que modernizarse y actualizarse. Además de estas reformas que se produjeron todavía de manera lenta, pueden mencionarse otras experiencias que tienen más que ver con la modernidad y la vanguardia que con la pedagogía, pero que evidencian que la educación ha transformado la manera de pensar y de ver el paisaje, por ejemplo, es el caso de las colonias de pintores que utilizaron algunos de esos nuevos planteamientos pedagógicos como elementos esenciales: el viaje, el acercamiento a la naturaleza, los cursos

de verano. El trabajo colectivo en torno al modelo, que es en este caso la naturaleza, procede indudablemente de las enseñanzas que hemos analizado en estas páginas y herederas de la pedagogía moderna de Pestalozzi y Froebel. Colonias como las de Kroyer en Skangen y la visitada por Sorolla en Muros del Nalón en Asturias –fundada por Tomás García Sampedro (Castro Morales, 2008: 50)–, son algunas de ellas y ejemplo de estas innovaciones pedagógicas.

6. Bibliografía

- ALCÁNTARA, F. (1918): *Memoria del curso de 1916-1917 por el director de la Escuela Francisco Alcántara y Jurado*, Imprenta Viuda de Antonio Álvarez, Madrid.
- ARÍAS DE COSSÍO, A.M. (2008): *Francisco Alcántara un crítico de arte olvidado*, Fundación Provincial de Artes Plásticas Rafael Botí-Diputación de Córdoba, Córdoba.
- BELLIDO GANT, M.L., CASTRO MORALES, F. (1999): "Enseñanzas artísticas e industriales en el Protectorado Español de Marruecos". En CASTRO MORALES, Federico (ed.). *Al-Andalus: una identidad compartida. Arte, ideología y enseñanza en el Protectorado español en Marruecos*, Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, Madrid, págs. 155-171.
- BORDES, J. (2006): *La infancia del artista o las fuentes del Nilo: discurso del académico electo Excmo. Sr. D. Juan Bordes Caballero: leído en el acto de su recepción pública, el día 29 de octubre de 2006, y contestación del académico Excmo. Sr. D. Antonio Bonet Correa*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid.
- (2007): *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, Cátedra, Madrid.
- CASTRO MORALES, F. (2001): "Enseñanzas artísticas y "vanguardia enraizada" en el universo Atlántico: 1900-1930". En HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M^a Candelaria (ed). *El indigenismo en diálogo. Canarias-América: 1920-1950*, Centro Atlántico de Arte Moderno-Gobierno de Canarias, Madrid, págs. 85-105.
- (marzo 2001): "Vanguardia, progreso industrial e identidad", en *Inetemas año VIII, n^o 20*, Córdoba, págs. 36-45.
- (2008): "El viaje artístico y la escritura en el proyecto vital de José Manaut Viglietti". En CASTRO MORALES, Federico, PÉREZ SEGURA, Javier y POVEDANO MARRUGAT, Elisa. *José Manaut y su época*, Ayuntamiento de Madrid, Generalitat Valenciana-Consorti de Museus de la Comunitat Valenciana-Universidad Carlos III, Madrid, págs. 43-54.

- CASTRO MORALES, F., POVEDANO MARRUGAT, E. (1999): "Artesanía y formación profesional en el sistema educativo español". En CASTRO MORALES, Federico (ed.). *Al-Andalus: una identidad compartida. Arte, ideología y enseñanza en el Protectorado español en Marruecos*, Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, Madrid, págs. 147-153.
- CASTRO MORALES, F., POVEDANO MARRUGAT, E. (1999): "La formación del artesano". En CASTRO MORALES, Federico (ed.) *Al-Andalus: una identidad compartida. Arte, ideología y enseñanza en el Protectorado español en Marruecos*, Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, Madrid, págs. 119-125.
- ESTEBAN DRAKE, M. (1991): *De El Paular a Segovia*, Diputación Provincial-Ayuntamiento, Segovia.
- FOSTER, P.N. (junio de 2000): "The Heritage of Elementary School Technology Education in the U.S.", *Journal of Vocational and Technical Education*, Vol. 15, nº 2, s.p. (edición digital).
- FROEBEL, F. (2000): *La educación del hombre*, Daniel Jorro, Madrid, 1913 (Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Introducción. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-del-hombre--0/html/>).
- GARCÍA, Pedro de Alcántara – LEAL Y QUIROGA, Teodosio (1903): *La enseñanza del trabajo manual en las Escuelas primarias y las normales*, Librería de Perlado, Páez y C^a, Madrid.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (s.f.) *Obras completas. T. XII. Educación y enseñanza*, La Lectura, Madrid.
- JIMÉNEZ GARCÍA, A. (1986): *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Cincel, Madrid.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (1995): *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera. (II). Institutos y Universidades*, Universitat de València, Valencia.
- MOLERO PINTADO, A. (1985): *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica*, Anaya, Madrid.
- ORTEGA CANTERO, N. (2001): *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*, Raíces Editorial-Caja Madrid. Obra Social, Madrid.
- PESTALOZZI, J. H. (1911), "Las veladas de un ermitaño", en Lorenzo LUZURIAGA (comp. y trad.), *Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación*, Madrid: Daniel Jorro. (Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes,

2000. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sobre-educacion--0/html/fe-fda43a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_7_).
- POVEDANO MARRUGAT, E. (1997): "Las enseñanzas artísticas y el paisaje". En.VV.AA. *Diez años de enseñanza libre del paisaje en Priego de Córdoba*, Priego de Ayuntamiento, Córdoba, págs. 155-188.
- (1999): "Enseñanza de las Bellas Artes en España". En CASTRO MORALES, Federico (ed). *Al-Andalus: una identidad compartida. Arte, ideología y enseñanza en el Protectorado español en Marruecos*, Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, Madrid, págs. 131-145.
- (1999): "La escuela de cerámica de la Moncloa y la puesta en valor de la identidad cultural en la estela del regeneracionismo". En HERMOSILLA, M^a Ángeles y PULGARIN, Amalia (eds.). *Identidades culturales*, Universidad de Córdoba, Córdoba, págs. 329-344.
- (2002): *Arte industrial y renovación pedagógica en España e Iberoamérica: identidad y vanguardia (1826-1950)*. Tesis doctoral. <http://hdl.handle.net/10016/12528>.
- (2006): "Los Alcántara y la Escuela de Cerámica de la Moncloa". En MARTÍN ABAD, Julián, ROMERO TOBAR, Leonardo y IGLESIAS, Nieves (co-ord.). *Seminario de Archivos Personales*, Biblioteca Nacional, Madrid, págs. 369-380.
- (2008): *Las enseñanzas artísticas y Humboldt*. En CASTRO MORALES, M^a Belén (ed.). *Actas del Simposio Alexander von Humboldt entre volcanes*, Universidad de La Laguna, La Laguna, págs. 135-150.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, F. (1990): "Indumentaria tradicional de Zamora. Acuarelas de la Escuela de la Moncloa", *Catálogo de la exposición Indumentaria tradicional de Zamora. Acuarelas de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa*, Fundación Marcelino Botín, Salamanca.
- SAMA, A. (1986): "Francisco Alcántara: semblanza de un crítico de arte", *Acuarelistas Madrileños de la Moncloa. 1914-1936*, Institución Libre de Enseñanza, Fundación Francisco Giner de los Ríos, Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa, Ministerio de Cultura, Ayuntamiento de Madrid, Madrid.
- SMITH, N.B. (otoño de 1999): "A Tribute to the Visionaries, Prime Movers and Pioneers of Vocational Education. 1892 to 1917", *Journal of Vocational and Technical Education*, Vol. 16, nº 1, s.p. (edición digital).

TORRES GONZÁLEZ, B. (s.f.): "Un análisis artístico: las acuarelas de la Escuela de Cerámica de Madrid", *Acuarelas de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa. Indumentaria tradicional de Zamora. Sejas de Aliste, Carbajales de Alba, Tábara, Caja de Zamora, Zamora.*