

## LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA Y UN «SANTO LAICO» QUE SE LLAMA GINER DE LOS RÍOS

La Institución Libre de Enseñanza es una de las grandes realizaciones de la España decimonónica. Giner, su fundador, fue un hombre extraordinario y con una dimensión ética poco común; detengámonos primero en esta gran figura.

### FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS: VIDA, OBRA Y RAÍCES KRAUSISTAS

Nació en Ronda en 1839 y murió en Madrid en 1915. Cursó la enseñanza media en Cádiz y Alicante y la universitaria en Barcelona y Granada. En 1863 se traslada a Madrid, donde entra en contacto con el grupo krausista. En 1867 obtuvo la cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad de Madrid, pero a los pocos meses se solidarizó con los catedráticos krausistas —Sanz del Río, Castro, Salmerón— depuestos por el Ministerio del marqués de Orovio, corriendo la misma suerte. Tras la revolución de 1868 fue repuesto en su cátedra, ocupando el liderazgo del grupo krausista a los pocos años con Salmerón y Azcárate, pues Castro y Sanz del Río murieron, el primero en 1874 y el segundo en 1869. Al instaurarse la Restauración en 1875, volvió al poder don Manuel de Orovio, enfrentándose con los catedráticos krausistas, entonces Giner, Salmerón, Azcárate y otros. Este fue el origen de la Institución Libre de Enseñanza, de la que nos ocuparemos al final de este capítulo.

Giner dejó una amplia obra escrita que a su muerte fue recogida en unas Obras completas (10 vols., 1916-1936). Entre sus títulos más importantes citaremos: *Estudios filosóficos y religiosos* (1875), *Estudios sobre educación* (1886), *Educación y enseñanza* (1889), *Estudios sobre teoría de la persona social* (2 vols., 1899), *La pedagogía universitaria* (1905), *Estudios menores sobre educación y enseñanza* (1813), *La Universidad española* (1916).

### SU CONCEPTO DE LA ENSEÑANZA

Giner —el Sócrates español, como ha sido llamado— fue un hombre de tradición oral, igual que lo fue el griego, y él mismo lo sabía y era plenamente consciente de ello cuando afirmaba que su más alto ministerio como maestro era administrar el «Santo Sacramento de la conversación». Pero no sólo era la palabra su medio pedagógico de acción; era el ejemplo, la conducta y, en definitiva, la influencia personal. Cuando uno de sus alumnos, Pablo de A. Cobos, se pregunta cómo ha sido posible el cambio del panorama espiritual de España entre 1876 y 1930, él mismo se contesta: «Con una escuela, la más humilde escuela de Madrid, la Institución Libre de Enseñanza. Y con un procedimiento: la influencia personal. Y con unos principios, firmísimos, de conducta irreprochable, purísima. A su lado, un grupo de hombres con la hombría en toda plenitud. Junto a cada uno de estos hombres, otro grupo cada día más amplio. Y otro grupo luego. Y repartidos por toda España, y por todas las actividades del pensamiento, educando siempre con la palabra y con la conducta.» En esto también don Francisco era

consciente; en varias ocasiones nos ha quedado constancia de que valoraba muy poco el peso material e institucional de su obra, pero en cambio valoraba mucho su espíritu. Cuando extranjeros o visitantes lejanos venían a ver la Institución atraídos por su renombre, Giner repetía con frecuencia frases como esta:

—Aquí no verán ustedes nada que valga la pena. El jardín es pequeño; el local, mediano; no tenemos apenas biblioteca ni laboratorio; las mismas lecciones no nos satisfacen muchas veces. Es un dolor... ¡ Ah!, pero ustedes dirán: ¿Cómo personas que parecen honradas consagran su vida a un centro de educación convencidas de sus defectos? Pues sí; porque hay aquí una cosa que nos parece buena y hasta donde nosotros alcanzamos excelente. Una cosa sola: la orientación.

El objetivo final de esa orientación y de toda esa influencia personal a que venimos refiriéndonos es la formación de hombres. «Formar hombres» es la suprema aspiración de la Institución Libre de Enseñanza, y así nos lo dice y repite constantemente Giner en numerosos lugares de su obra. Los discípulos están de acuerdo: uno de ellos dice que Giner fue un «forjador de caracteres y, más que un reformador, un formador de maestros que pudieran comenzar por hacer su reforma interior». José Pijoán, en su libro de recuerdos *Mi don Francisco Giner*, escribe que «hacer hombres» era su tarea pedagógica obsesiva: «Leyes, decretos, ¿para qué? Si, como ustedes dicen, no tenemos gente para aplicarlos», exclamaba a veces. Luego decía: «Hombres, hombres es lo que falta.» Y comenta Pijoán: «Esta era la obra lenta pero segura que tenía apartado al abuelo de las academias y parlamentos: ¡hacer hombres! Recordémoslo bien, que él no quería hacer una inteligencia o una aristocracia intelectual para transformar el país con reformas, ni un Port-Royal español con jansenistas del xix, sino un grupito de hombres útiles, prácticos, activos, que dieran ejemplo de la vida moderna anticipándose sólo a la conversión de los demás.»

Giner distingue cuidadosamente —y lo hace en varias partes de su obra— entre educación e instrucción. El verdadero objetivo de la enseñanza debe ser la educación, pues la instrucción por sí sola no puede cumplir aquél objetivo que consiste en el desarrollo de la enseñanza tradicional, a la que juzga excesivamente intelectualista y memorista, que son sólo aspectos —y quizá no los más importantes— de la personalidad humana. «No cabe promover el desarrollo de la inteligencia sin el de nuestras restantes facultades», dice Giner; de aquí que en la Institución se preste especial atención a otros aspectos fundamentales para la formación de una auténtica y plena personalidad. He aquí algunos de estos aspectos tal como son expuestos por el mismo Giner en el discurso inaugural del curso 1880-1881: «La gimnasia, llamada a mejorar las condiciones de una raza empobrecida; el dibujo, que tan maravillosamente despierta el espíritu de observación y el amor a la Naturaleza y al arte; el canto, que inicia el sentido estético en la esfera más propia y familiar al niño; los ejercicios manuales, que lo educan para el aprendizaje técnico y dan rienda suelta a la tendencia plástica y creadora de la fantasía; las excursiones, uno de sus más poderosos elementos; las cajas de ahorro, que habitúan al uso racional de los bienes.» Pero de todos los medios educativos hay uno al que Giner presta especial atención; es lo que él llama el método intuitivo, que no puede confundirse simplemente con una enseñanza empírica; en él entra la observación sensible, desde luego, pero también la introversión, el pensar por cuenta propia, el estímulo de la actividad crítica y creadora y el desarrollo del elemento racional con sentido de responsabilidad, el impulso hacia el trabajo propio y personal, alimentando toda clase de iniciativas sanas y enriquecedoras de la personalidad, etc. En una palabra, todo aquello que contribuya a que el alumno perciba

intuitivamente el contenido de la enseñanza a través de la realidad y no por medio de abstracciones y generalizaciones cuyo sentido resulta a veces difícil de precisar.

En este planteamiento pedagógico, orientado al desarrollo de la personalidad desde la implantación de unos intereses morales y espirituales más que desde el aprendizaje forzoso de unos contenidos y unas disciplinas, ocupa primer plano la refundición de la primera y segunda enseñanza en un todo indiviso. Al constituir objetivo esencial de la enseñanza la educación (como forja de actitudes creadoras) y no la instrucción (aprendizaje de unas disciplinas sistemáticas y compartimentadas), hay que procurar que la escuela sea un trasunto espontáneo de la vida y no una situación artificial como la que luego se va a dar en la universidad, con «profesores particulares para cada enseñanza, clases numerosísimas de la misma factura y duración, explicaciones, preguntas, libros de texto, apuntes, estudio individual del alumno fuera de las aulas...».

Hay que evitar en esta nueva visión de la enseñanza propuesta por la Institución Libre de Enseñanza los viejos símbolos materiales de una enseñanza tradicional y anquilosada. «Transformad esas antiguas aulas —dice Giner—; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección o a alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos por un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro. Vedlos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad y ser hombres. Hacedlos medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir, como en Grecia, los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la Historia en el museo; que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que descubran, que adivinen formas doquiera... Y entonces la cátedra es un taller y el maestro un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompas y en gallardas libreas.»

La cita es excesivamente larga, pero es probable que haya pocas semejantes en las obras escritas de Giner que nos den una idea tan precisa de lo que era su magisterio. Al leer esas páginas, el inolvidable maestro se nos retrata en cuerpo y alma; a través de ellas podemos verle con los ojos de la imaginación mezclado como uno más entre los alumnos —visible sólo por su cabeza calva y cana— contestando las preguntas inquietas y curiosas de los niños. De los niños y de las niñas, por supuesto. Si la escuela había de ser trasunto de la vida, nada más inconcebible que esa separación artificial entre sexos en la que él nunca pensó. La coeducación se practicaba en la Institución desde los primeros momentos como algo normal, como algo absolutamente natural, y no como una conquista progresista o avanzada de una ideología izquierdista. Y si hemos dicho natural no es por pura casualidad: la naturaleza es en esa enseñanza el único criterio permanente. Pero, claro, ésta iba contra esa enseñanza tradicional, anquilosada,

de que hemos hablado antes; de ese criterio básico y fundamental surgirán los demás: la mentalidad crítica y creadora contra la enseñanza mecánica y memorística; la iniciativa y actividad del alumno contra su pasividad receptiva; el saber enciclopédico contra una cultura especializada y reglamentada en disciplina; la creación de intereses y actitudes elevadas contra una mera instrucción aséptica, y así sucesivamente.

La enseñanza —repetimos— debe ser natural, y el maestro debe estar entre los alumnos como uno más. Si verdaderamente sabe más y es mejor que los alumnos, se impondrá sobre ellos con la única base que puede tener para ello un auténtico maestro: su autoridad moral. El maestro —eje de la enseñanza, como hemos visto antes— es un hombre bueno y sabio que se impone por su propio peso específico entre los alumnos. La verdadera enseñanza gira, por eso, en torno al hombre, y si el maestro lo es de verdad sobra todo lo demás: leyes, decretos, aulas, tarimas, cátedras, bancos, gradas y hasta programas y disciplinas... Por eso decía: «El maestro no representa un elemento importante de ese orden [educación] sino el primero, por no decir el todo. Dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su fundación. Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos.»

En esta confianza en lo natural y en la naturaleza, Giner —tan comedido en todo— quizá se dejó llevar de la exaltación. Un discípulo suyo —Bernaldo de Quirós—, hablándonos de su amor por la Naturaleza y, sobre todo, por la sierra de Guadarrama, nos dice que «le gustaba la nieve y se bañaba, todavía anciano, en el agua de los ríos con la primera luz de la mañana, rompiendo la costra de hielo de la superficie». En este sentido, Giner era rousseauniano; al hablar de sus ideas pedagógicas se cita siempre la influencia de Fröbel y Pestalozzi, pero se minusvalora en exceso, a mi juicio, la de Rousseau. Sólo la admiración por éste y su influencia profunda explican la confianza ciega que Giner tenía en todo lo natural, y sólo desde este ángulo es comprensible la preferencia que manifiesta por «esos maestros rurales, sencillos, dotados de un espíritu sano, formados profundamente en la práctica y en el seno de la Naturaleza, de horizontes quizá un tanto estrechos, pero de aspiraciones personales limitadas». No hablaremos aquí de sus excursiones al monte de El Pardo y de su descubrimiento del Guadarrama, que conocía en toda su extensión. Giner paseó por todo el valle de Lozoya, el puerto de Navacerrada, La Pedriza, y digamos que fueron él y los institucionistas la avanzadilla de la moderna afición a la sierra. Pero este es un capítulo largo de la biografía de Giner que exigiría tratamiento independiente.

## **LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA Y SUS TRES ETAPAS**

Entre los numerosos estudios sobre la I.L.E. debemos mencionar el de V. Cacho Viu, publicado en 1962, que se refiere a los orígenes y la etapa universitaria, (1860-1881) y el de Antonio Jiménez Landí (3 vols., 1973-1987), sin duda el más completo. Aquí me limitaré a señalar que la Institución pasó por tres etapas diferentes, destacando lo más propio y característico de cada una de ellas.

*La primera etapa* (1876-1881) comprende desde su fundación, y aún antes, hasta la fecha de 1881. En realidad —y por eso decimos «aún antes»—, la Institución es producto de un espíritu colectivo que se va fraguando entre un grupo de krausistas y de católicos liberales bajo el magisterio y las enseñanzas de Sanz del Río; por eso, quizá «los orígenes» de la Institución haya que colocarlos hacia 1860. En su surgimiento

tuvieron mucha importancia los acontecimientos que se produjeron en el seno de la Iglesia Católica (*Syllabus* y Concilio Vaticano I, sobre todo), la difusión del krausismo y la intransigencia del Estado español. De hecho, sin el famoso decreto del marqués de Orovio en 1876, por el que se expulsaba a un numeroso grupo de profesores de universidad, probablemente la fundación de la Institución no hubiese tenido lugar o se hubiese retrasado considerablemente. A partir de entonces la Institución funcionará más que nada como una especie de «universidad» al margen del Estado. La situación cambiará radicalmente en 1881, cuando por un decreto del entonces ministro Albareda, bajo el Gobierno de Sagasta, los profesores destituidos son reintegrados en sus cátedras con todos los honores, al establecerse gubernativamente el principio de la libertad de cátedra. Desde entonces cesan en la Institución las actividades centradas en la enseñanza superior, y aquella se concentra en la primera y segunda enseñanza.

*La segunda etapa* (1881-1907), como se desprende de lo anterior, es un período que entra de lleno en lo más propio y característico de la Institución: la reforma pedagógica. Francisco Giner de los Ríos, alma y nervio de aquella empresa, está en sus años de madurez humana e intelectual, de los cuarenta y dos a los sesenta y ocho. A impulso suyo, y bajo el ejemplo de su conducta, se pondrá en marcha todo un programa experimental de educación realmente inédito y revolucionario en la España de aquellos años: rechazo de los exámenes, de los «libros de texto» y de las «lecciones de memoria»; nueva concepción de la clase como convivencia de profesores y alumnos; creación de las colonias escolares; establecimiento de la coeducación; cooperación con las familias; la práctica de las excursiones a la sierra; el predominio de lo que Giner llamaba el «método intuitivo», etc.

*La tercera etapa* (1907-1936) se caracteriza porque junto a su labor pedagógica, silenciosa y callada, inicia la Institución un período expansivo y de difusión que se concretará en varias instituciones y obras culturales de la máxima trascendencia para una renovación de las actitudes espirituales y científicas. El nuevo período se inicia en 1907 con la fundación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas presidida por Ramón y Cajal y hábilmente capitaneada por José Castillejo. Luego, otras instituciones con el mismo espíritu se suceden: la Residencia de Estudiantes, fundada en 1910 y dirigida por Alberto Jiménez Fraud; el Instituto-Escuela, creado en 1919. Todas estas instituciones están también sin estudiar, y a ellas habría que agregar otras de espíritu análogo o con ideas afines: el Museo de Historia Natural, el Instituto d'Estudis Catalans, el Hospital de Santa Cruz, el Instituto de Reformas Sociales, el foco de renovación universitaria de Oviedo. La misma Institución inspiró de modo más o menos directo otra serie de iniciativas: las escuelas fundadas por Sierra-Pambley en León, la escuela Coll en Mallorca, el grupo escolar Cervantes dirigido por Ángel Lorca en Madrid, etc. Por otro lado, no olvidemos que dentro de la Junta para Ampliación de Estudios funcionaban organismos tan importantes como el Centro de Estudios Históricos (Menéndez Pidal), el Instituto de Física y Química (Blas Cabrera), el Instituto «Cajal» de Histología, el Seminario de Matemáticas (Rey Pastor), las Comisiones de Paleontología y Prehistoria (Millares Carlo), etc.

En la raíz de este amplio movimiento hay que situar siempre a Giner de los Ríos, a Manuel B. Cossío y a Ricardo Rubio, que mantuvieron el fuego sagrado de la reforma educativa, inspiradora de todo lo más fecundo y generoso que se hizo en España durante aquellos años. Junto a ellos hay que situar el apoyo y el estímulo de otros hombres también inolvidables: Gumersindo Azcárate, Rafael Altamira, Joaquín Costa, Nicolás Salmerón... En todos ellos latía la semilla dejada por el krausismo, entendiendo esta

expresión filosófica en un sentido muy amplio y poco dogmático. Hoy está demostrado que krausista, en un sentido rígido y ortodoxo, sólo lo fue Julián Sanz del Río, y que sus discípulos posteriores, incluido Fernando de Castro, el más próximo de ellos, sólo lo fueron en un sentido muy vago. Sin embargo, ello no es obstáculo para reconocer que el espíritu krausista pervivió de algún modo en la Institución Libre de Enseñanza y en todas sus realizaciones posteriores. Ahora bien, si ese krausismo hay que entenderlo de un modo lato y no estricto, la pregunta inmediata es la de cuáles son esas notas características que teñirán el movimiento «institucionista». Creo que podrían concretarse en las siguientes: un cristianismo liberal, en lo religioso, una creencia en el poder transformador de la razón, en lo filosófico; un evidente organicismo, en lo social; un liberalismo progresista, en lo político y un insobornable fondo ético, que busca la reforma del hombre y el cambio social, en el aspecto moral.

Un estudio, siquiera somero, de cada uno de estos aspectos ya se comprende que es imposible en estas páginas. Nos detendremos, con todo, en uno de ellos: lo que el krausismo representa en cuanto liberalismo político que encarna los intereses de la burguesía progresista de su tiempo. En este sentido, no es una mera casualidad histórica que Sanz del Río ocupe su cátedra en 1854, con el comienzo del «bienio progresista», donde toman cuerpo los intereses de una nueva burguesía ascendente que sólo tomará el poder en 1868, con la famosa «revolución de septiembre». Pero este carácter liberal reformista del krausismo será después heredado por el «institucionismo» no sólo como una de sus características, sino como norte y guía de su conducta.

Está fuera de duda que aquel pedagógico «hacer hombres» que obsesionaba a Giner tiene un fin más ambicioso que el puro perfeccionamiento individual. Joaquín Xirau, que conocía bien a los institucionistas, nos dice: «Todas las reformas escolares se hallaban sin embargo al servicio de una más alta ambición. Era preciso llegar a la regeneración del cuerpo y del alma de España, entumecidos por dos siglos de inercia.» Hay un propósito nacional, lo que ocurre es que los institucionistas confundían los intereses nacionales con los de una determinada burguesía. No se trata de una apresurada apreciación nuestra; dos importantes estudiosos coinciden en esta misma opinión. Elías Díaz dice: «La filosofía del krausismo español expresa con bastante coherencia las aspiraciones y la mentalidad liberal de algunos no muy amplios sectores sociales pertenecientes a la burguesía progresista e ilustrada de la España del siglo xix.» Tuñón de Lara corrobora: «Durante muchos años, la Institución responderá a una necesidad histórica ineludible: preparar los hombres de dirección para realizar la transformación de la sociedad española, que suponía, en la coyuntura de fines del xix y comienzos del xx, el acceso a los puestos decisorios del Poder, de una burguesía que (a diferencia del estrato superior de la alta burguesía) no se había integrado en el sistema social, económico y político de la Restauración.»

No hay afán de minusvaloración ninguno en la caracterización que hemos hecho del institucionismo. Por el contrario, creemos que el sentido histórico de dicha burguesía era agudo y certero; su aportación al acervo cultural del país, insoslayable y decisivo. De muchas de sus semillas vivimos hoy todavía; otras tendrán que fecundar el futuro.