

Aprendiendo de la Institución Libre de Enseñanza

Ha sido la Institución Libre de Enseñanza (ILE) un punto de convergencia obligado desde los últimos años a casi todos los historiadores de la educación de nuestro país, que han querido con su estudio evitar que nuestro forzado desconocimiento de la historia nos llevara otra vez a repetirla. Por ello, hemos de lamentar que nuestro artículo repita cosas sabidas. Sin embargo, hemos procurado acercarnos a la ILE con un tratamiento, si no original, si al menos novedoso del tema, al abordar la cuestión del currículo oculto.

Sirva como introducción, si se nos permite hacer extensible a toda la Institución lo que LAPORTA dice acerca de don Francisco Giner de los Ríos, que la Institución Libre de Enseñanza se resiste pertinazmente a ser historia. Sus ideas a casi un siglo de distancia son todavía «posibles». La ILE nos ofrece desde la distancia histórica un conjunto de propuestas que, ahora, nosotros, al indagar soluciones sobre los temas medulares de la educación debemos tomar en consideración. «Respuestas que algunos estimarán superadas, sin haberlas meditado, por el puro hecho de su carácter histórico, pero que en todo caso necesitan, para recibir el espaldarazo de la historia, ser discutidas, confrontadas con los hechos y, en su caso, desechadas. Necesitan, por tanto, dejar de ser lo que todavía son: respuestas 'posibles'» (LAPORTA, 1977, pp. 7-8).

J. FELIPE TRILLO

APRENDER DE AQUELLOS PROFESORES

No debe inquietarnos, por tanto, la sutil ironía de Don Julio CARO BAROJA (1977) al decir:

«Y aún en el caso de que encontremos a gente joven dispuesta a interesarse por este pasado que es entrañable para nosotros, fuerza es decir que, a veces, nos choca cómo y por qué les interesa; nos choca en efecto el lenguaje que usan para hablarnos de él y los argumentos que emplean para explicárselo y explicárnoslo: la tabla de valores que aplican. Nos pasa, en suma, algo parecido a lo que ocurría a Mr. Jourdain: que en su burguesa ignorancia no supo que hablaba en prosa hasta que se lo dijo un flamante profesor».

Y no debe inquietarnos porque nos anima un sincero deseo de aprender de aquellos profesores de la Institución que podríamos calificar de sobresalientes cualquiera que sea el criterio que adoptemos. Sin duda los pedagogos de hoy podríamos aprender mucho de aquellos insignes maestros, pero como observó DEWEY (1929):

«... los éxitos de tales individuos tienden a nacer y morir con ellos; las consecuencias beneficiosas se proyectan tan sólo hacia los alumnos que tienen contacto con estos profesores dotados ... la única forma de evitar tal despilfarro en el futuro sería mediante técnicas que nos permitieran realizar un análisis de lo que un profesor dotado hace intuitivamente, y así lo beneficioso de su trabajo se podrá comunicar a otros».

Quizá, como implica la sugerencia de Dewey, la forma ideal para aprender de estos profesores sea observarlos cuando actúan. Mas, como sea que no podemos acercarnos a un Giner, a un Cossío o a un Castillejo cuando aún blanqueaba sus mangas el polvillo de la tiza, hemos de acudir a tomar sus escritos y los recuerdos de quienes fueron sus alumnos como fuentes de información sobre la vida escolar en la Institución, que no otra cosa es el **currículo oculto**.

El Currículo Oculto

A esta altura de nuestro estudio resulta obligado ensayar una definición aún simple e incompleta, y decir que al **currículo** le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias de aprendizaje es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad (o, al menos, parte de ella, como sucedía en tiempos de la ILE) tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio (EGGLESTON, 1981, p. 25).

Ciertamente, sólo a una «parte» de aquella sociedad —a la llamada con más o menos fortuna por GARCIA SUAREZ (1978, p. 41) «burguesía de izquierdas» y caracterizada por su laicismo, secularización, refinamiento estético, puritanismo moral, propósitos minoritarios y formas típicas de la clase media del siglo XIX— podía representar una Institución que en el artículo quince de sus estatutos se define como:

«... completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas» (ESTATUTOS, 1876).

Pues bien, retomando el tema del currículo, un planteamiento formal del mismo nos llevaría a considerar un cierto número de componentes entre los que se cuentan propósitos, contenido, metodología, distribución temporal y evaluación.

Pero si el objetivo de este estudio y nuestro interés más personal radica en conocer la huella que la vida escolar es capaz de dejar en todos nosotros, a través del análisis de la «impronta» que la ILE dejó o pudo dejar en sus alumnos, tendremos que detenernos en aquel aspecto, no diremos informal pero sí menos formal del currículo, que dio en llamarse **currículo oculto**. Concepto importante, no sólo porque revela componentes antes ignorados del currículo dentro del aula, sino porque alerta sobre maneras antes no reconocidas, según las cuales el alumno desempeña un papel valioso, el más valioso a veces, en la definición, la evaluación y la distribución del conocimiento, según el mismo EGGLESTON (1981, p. 135).

Los rasgos, pues, de la vida escolar que constituyen un **currículo oculto** que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de su etapa en la escuela, y cuya combinación confiere un matiz distintivo a la vida escolar de todos los tiempos ha tenido que enfrentarse y que pueden describirse —según JACKSON (1975, p. 22)— con tres palabras clave: «grupo», «evaluaciones» y «poder» (autoridad).

«Grupo», «evaluación», «autoridad»

No somos ajenos a la dificultad —pues es ésta una tarea en la que estamos comprometidos desde hace tiempo— de abordar con un mínimo de rigor tan variados y, sobre todo, tan «vitales» aspectos de una Institución desaparecida pronto hará medio siglo. Sin embargo, y en un tono de exigencia menor, es posible aventurar una sistematización —al modo como lo hizo LAPORTA (1977) en su «Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos»— que represente una opción clasificatoria para reunir los textos relativos al tema del **currículo oculto** bajo los epígrafes en que éste se define: «Grupo», «Evaluación» y «Autoridad». De ellos nos ocuparemos exclusivamente —de otro modo excederíamos con mucho los límites formales de este artículo— del factor «autoridad».

En cuanto a los textos escogidos se corresponden con tres niveles de información: siempre que pudimos hemos acudido al testimonio de los alumnos, en su defecto a los maestros de la ILE, y en última instancia a los estudiosos sobre el tema.

El Factor Autoridad: Las Relaciones de Poder Profesor-Alumno en la Institución Libre de Enseñanza

Es el desequilibrio de poder el tercero de los aspectos señalados de la vida escolar a los que tienen que acostumbrarse los alumnos. La diferencia de autoridad entre el profesor y sus alumnos tiene relación, evidentemente, con múltiples aspectos. Pero el sentido de «desigualdad» que nos interesa señalar lo significa como el rasgo más destacado de la estructura social de la clase cuyas consecuencias repercuten en las **condiciones de libertad, privilegio y responsabilidad** que

se manifiestan en los asuntos escolares (JACKSON, 1975, p. 44). No hará falta advertir acerca de su importancia, ya que es bien sabido que muchas de las diferencias entre las instituciones calificadas de tradicionales y las llamadas progresistas provienen sencillamente del modo en que se ejerce la autoridad.

CONDICIONES DE LIBERTAD.—Encontramos en la ILE una intención expresamente manifiesta por defender **la libertad del alumno**. Esta libertad se concibe fundamentalmente como el desarrollo de su personalidad, de sus peculiaridades individuales, como un fomento de su propia originalidad creativa.

El Programa de la Institución define claramente su postura en este orden:

«La Institución se propone, ante todo, educar a sus alumnos, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la 'reverencia máxima que al niño se debe'. Por eso precisamente no es la Institución ni puede ser de ningún modo una escuela de propaganda. Ajena ... a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ella la hora de las divisiones humanas. (...) Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la historia» (PROGRAMA, 1876).

Ciertamente, el modelo educativo desarrollado por la ILE trata de poner en marcha, como señala LAPORTA (1977, p. 31), «el dispositivo humano de la razón y de liberar la conciencia ética individual para que ambas, por sí mismas y sin mediación ni influencia alguna exterior, como fundamentos últimos del hombre, dicten a cada individuo la norma a seguir». Pero hay algo más en la libertad del discente que un respeto a la personalidad del mismo como indica GARCIA SUAREZ (1978, p. 82). La libertad del alumno es algo más que mera protección —y la ILE así lo comprende—, consiste en el derecho personal que tiene no sólo a que el docente respete sus iniciativas, sino que se las despierte.

Esta exigencia de libertad ha de provocar una **profunda vitalización del hecho pedagógico** que va más allá de la reforma metodológica del proceso de enseñanza, con ser ésta importante. Al respecto, Jimena MENENDEZ PIDAL (1977, p. 77), antigua alumna de la Institución, nos dice:

«Nosotros no conocíamos que la ciencia se dividiese en lecciones, la ciencia nos salía al paso de mil maneras, teníamos que andar despiertos para hacernos con ella».

En verdad, se estaba en el camino de lograr que el alumno mirara la escuela no como el sitio en que a la fuerza se le atormenta para enseñarle, sino como el pequeño mundo en que realiza, alegre y satisfecho, las más hermosas obras de su vida (CACHO VIU, 1962). Y aún así, la función educativa de la Institución no se podía reducir ni limitar a su labor en las aulas. La ILE, consciente de ello, fomentó a su alrededor una serie de actividades que, desde los juegos en el Puente de San Fernando los domingos, pasando por las excursiones a la Sierra, llegaron a la institución de las Colonias, todas con el objeto de complementar la formación de sus educandos.

Relaciones Profesor-Alumno

Evidentemente, no podemos olvidarlo, todo ello fue posible en una escuela que no contaba con muchos alumnos. La cifra no parece haber pasado de los doscientos cincuenta, lo

que, además, parecía bastante a los organizadores (BOLETIN, 1884).

De aquí que no sólo las relaciones entre profesor y alumno se transformen, sino el significado mismo de ambas figuras cuya contraposición rígida se disuelve al ser ambos atravesados por la verdadera pasión de aprender, más allá de los dogmas y convencionalismos.

Acostumbraba a sentarse Giner entre sus alumnos y transformaba la clase en un largo diálogo colectivo, en un trabajo creador conjunto que animaba con su personalidad, reencontrando la función profesoral dentro de una pedagogía abierta (PARIS, 1977, p. 63).

Jimena MENEDEZ PIDAL (1977, p. 77) nos dice:

«... siempre estábamos en actitud de convivencia con los profesores, sin temores, sin recelos.»

Y más adelante advierte:

«Comprendí ... (que aquellas personas)... nunca habían vivido la relación educador-discípulo, en la que éste se siente naturalmente abierto a recibir lo que el otro le está generosamente entregando de su persona: entonces no hay horas específicas de clase, no hay periodo determinado a ser alumno, no cuentan las edades, siempre será maestro aquél que comparte su caudal de dones con el otro y siempre se es discípulo cuando se ha vivido el amor de esa entrega» (MENEDEZ PIDAL, 1977, p. 78).

A propósito de esto, Manuel VARELA UÑA (1977, p. 218), otro antiguo alumno de la Institución, observa:

«Tal vez algunos piensen que se daba en este ambiente escolar cierto paternalismo. No debo negarlo. Como no puedo negar tampoco que este término, referido a aquel medio, a aquellas personas y a aquellos años, evoca en mí un sentimiento de calor humano nada compatible con la intención peyorativa con que es frecuente utilizar ahora esta palabra. Creo que una de las capitales virtudes de la Institución y uno de sus mayores logros fue conseguir que nos sintiéramos casi todos los alumnos muy felices, aún en los años menos fáciles de la adolescencia. Y tengo para mí que este sentimiento estaba muy ligado a algo que insensiblemente aprendíamos allí cada día: que era a querer y a sentirnos queridos.»

Evidentemente, GINER (1888) sabía de las virtudes educativas de esta relación:

«... entrar con ellos en ciertas relaciones de familiaridad e intimidad, que es el mejor medio de evitar la indisciplina; ... dejar así de ser para ellos un desconocido, y hasta un enemigo, transformándose en amigo y compañero, en estas relaciones es donde puede ejercer el maestro un influjo educador, no solamente sobre la inteligencia del discípulo, sino sobre sus sentimientos, sus tendencias y sus hábitos de todas clases.»

CONDICIONES DE PRIVILEGIO.—Cualquiera que haya tenido un contacto directo con una clase sabrá reconocer la importancia de esa especial dinámica que se desarrolla en cualquier aula ante las alabanzas y reprimendas del maestro, que conducen invariablemente a los alumnos a aprender el funcionamiento del sistema de retribución y a utilizar ese conocimiento para obtener más premios, o a tratar de difundir las evaluaciones positivas y encubrir las negativas.

Esta dinámica conduce al establecimiento de una disyuntiva entre una motivación —interna— referida a la satisfacción personal del alumno por la labor bien hecha o —externa— condensada en premios y castigos.

En tal perspectiva, los premios y castigos, y también los exámenes, son abiertamente rechazados por la ILE, representando una protesta completa contra el sistema corruptor de garantías exteriores al entender —en palabras de LAPORTA (1977, p. 32)— que «todo lo que no se lleve a cabo por convicción racional y decisión íntima de conciencia es inútil: desde el punto de vista formativo».

«Los castigos deben tener un sentido moral: lo esencial es que el niño se reconozca culpable. El verdadero castigo es la pena que él experimenta por su falta. De ahí el cuidado de buscar castigos sencillos que sobre todo tengan valor psicológico. Se debe también evitar que el alumno conceda demasiado valor a las recompensas... El niño debe contentarse con la satisfacción de haber cumplido su deber» (BOLETIN, 1879).

Nada hay, pues, no podía ser de otro modo, en la ILE de exaltaciones elitistas y ensorbededoras, de las medallas y dignidades, fajas de todos los colores, copas... etc. Nada hay tampoco de los castigos públicos, humillantes, muchas veces dolorosos moral y físicamente, fábrica de rencores y de odios, de resentimientos (LAPORTA y ZAPATERO, 1977).

CONDICIONES DE RESPONSABILIDAD.—Una correcta comprensión de este aspecto no puede efectuarse desvinculándolo del ideal institucionista de una educación integral. Es preciso apreciar como:

La ILE aspira a formar la inteligencia, pero también el carácter. Desarrollar la razón y la sensibilidad estética a la par. Educar la mente y el cuerpo, sin olvidar el adiestramiento manual... (PARIS, 1977, p. 68).

El objetivo de la Institución no se reduce a preparar a sus alumnos para ser un día abogados, médicos, ingenieros, etc.; sino, ante todo, hombres capaces de dirigirse en la vida y de ocupar digna y útilmente el puesto que les está reservado (GARCIA SUAREZ, 1978, p. 33).

«Ese hombre serio y que toma en serio la existencia, será también un hombre completo, es decir, distinto a la vez del intelectual, con cuya educación clásica se contentaban hasta entonces, y del profesional que el utilitarismo a la moda quería crear» (TURIN, 1967).

El propósito de la Institución es claro:

«Sólo de esta suerte, dirigiendo el desenvolvimiento del alumno en todas relaciones, puede con sinceridad aspirarse a una acción verdaderamente educadora en aquellas esferas donde más apremia la necesidad de redimir nuestro espíritu: desde la génesis del carácter moral... hasta el cuidado del cuerpo...; el desarrollo de la personalidad individual...; la severa obediencia a la ley contra el imperio del arbitrio...; el sacrificio ante la vocación sobre todo cálculo egoísta...; el patriotismo sincero, leal, activo...; el amor al trabajo...; el odio a la mentira...; en fin, el espíritu de equidad y tolerancia...» (GINER, 1880).

Y lo fundamental es que los alumnos captaban este mensaje a la perfección como se advierte en las palabras de VARELA UÑA (1977, p. 218):

«En la Institución intentaron educarnos de forma que pudiéramos estimar y compartir las ideas fundamentales que inspiraron y justificaron su fundación. Creo que casi todos los que por allí pasamos hemos intentado con fortuna diversa, pero con voluntad estimable, asumir las responsabilidades de nuestra educación.»

Si se nos permite, diríamos que las condiciones de responsabilidad de la ILE sólo se hacen inteligibles a través de una interpretación humana de sus metas, en el sentido intuitivo por JACKSON (1975, p. 182) de que «los alumnos no pueden aspirar a convertirse en computadoras, ni en máquinas didácticas, ni en libros de textos, pero sí pueden aspirar a llegar a ser profesores». Y ciertamente, muchos de los alumnos de la ILE habrían de serlo.

La figura del maestro

Justo es reconocer que el enorme esfuerzo que supone el logro de estas condiciones de libertad, de privilegio y de responsabilidad descansó entonces, y ha de descansar hoy día, en la figura del maestro. Sobre éste dice GINER (1880):

«El maestro no representa un elemento importante de ese orden, sino el primero, por no decir el todo».

Se entiende así: la insistencia de COSSIO (1977):

«No gastéis en material de enseñanza mientras no hayáis gastado sin límites en los maestros, que ellos pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo».

Y la sutil diferencia establecida por Jimena MENENDEZ PIDAL (1977, p. 76).

«... todos aquellos hombres no eran 'enseñantes' (como hoy se les llamaría), eran 'educadores'. La Educación sólo se pone en juego, sólo brota, en ese contacto constante entre los pobladores grandes y pequeños de la escuela».

Y también, por último, la observación de VARELA UÑA (1977, p. 214).

«Estos maestros, que lograban aparecer ante nosotros como la Institución misma, daban un carácter muy especial a la vida escolar. Todos sabíamos que eran personas 'importantes' en Museos, Ministerios o Archivos, pero sentíamos también, sin duda, por su abnegada entrega —que para lo que realmente vivían era para nosotros, y a todos, en mayor o menor medida, nos sorprendía y nos impresionaba la dedicación que nos prestaban».

Es interesante apreciar el especial tipo de formación que para el maestro exige GINER (1880) a raíz de considerar que el futuro de la escuela está precisamente en manos de los maestros. Una formación:

«... capaz de despertar en sus almas un sentido profundo, enérgicamente varonil, moral, delicado, piadoso; un amor a todas las grandes cosas, a la religión, a la naturaleza, al bien, al arte; una conciencia transparente de su fin, nutrida por una vocación arraigada; gustos nobles, dignidad de maneras, hábito del mundo, sencillez, sobriedad, tacto, y, en fin, ese espíritu educador que remueve, como la fe, los montes y que lleva en sus senos, quizá cual ningún otro, el porvenir del individuo y de la patria».

Esta configuración del Maestro hace evidente —si queremos recuperar nuestras señas de identidad histórica, y con ello nos situamos al principio de este artículo —nuestra obligación de aprender de aquellos maestros que fueron de la Institución Libre de Enseñanza.

Un brillante ejemplo por comprender su mundo

En nuestra opinión los profesores de la ILE son un brillante ejemplo de intento por comprender su mundo, de insistencia en la racionalización de sus actos, de mentalidad abierta a la hora de considerar las alternativas pedagógicas, y de actitud idealista no exenta de profundidad hacia la condición humana.

Por supuesto —parafraseando a JACKSON— hay algo de romántico, o incluso de sentimentalismo en la imagen que presenciamos aquí del profesor. Pero este romanticismo está a su vez en consonancia con las cualidades que describimos. Su actitud tierna hacia el mundo, su fe casi mística en la perfección humana son signos de un idealismo romántico que puede resultar molesto a muchas personas, en especial a los investigadores que creen que su misión en la vida es hacer que desaparezcan unas ideas tan anticuadas. Pero la persistencia de esta ternura (pieza clave en el currículo oculto de la ILE) en generaciones y generaciones de profesores no es accidental. No puede serlo.

BIBLIOGRAFIA

- BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA, 1884, pág. 190.
- BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA, 1879, págs. 134-187.
- CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa Universitaria*. Ed. Rialp, Madrid, 1962, pág. 469.
- CARO BAROJA, J.: «El miedo al mono o la causa directa de la 'cuestión universitaria' en 1875», en VARIOS: *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Ed. Tecnos, Madrid, 1977, págs. 23-24.
- COSSIO, M. B.: «El Maestro, la escuela y el material de enseñanza», en VARIOS (Eds.): *Una Pedagogía de la Libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Ed. Cuadernos para el diálogo, Madrid, 1977, pág. 127.
- DEWEY, J.: *The Sources of a Science of Education*. Liveright, New York, 1929, págs. 10-11.
- EGGLESTON, J.: *Sociología del Currículo Escolar*. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980.
- ESTATUTOS DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA, aprobados interinamente por la Junta General de Suscriptores el día 31 de mayo y autorizado por Real Orden de 16 de agosto de 1876. Se pueden encontrar entre otros en JIMENEZ LANDI, A.: «La Institución Libre de Enseñanza», Ed. Taurus, Madrid, 1973, págs. 703 y ss.
- GARCIA SUAREZ, J. A.: *La Institución Libre de Enseñanza. Perspectiva histórica y comentario*. Círculo Editor Universo, Esplugues de Llobregat, 1978.
- GINER DE LOS RIOS, F.: «Estudios sobre educación. El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza», en *Obras Completas*, VII, 1880, págs. 30 y ss.
- GINER DE LOS RIOS, F.: «La Universidad Española. Remedios que ahora cabría adoptar», en *Obras Completas*, II, 1888, págs. 257-258.
- JACKSON, P. W.: *La Vida en las Aulas*. Ed. Marova, Madrid, 1975.
- LAPORTA, F. J.: *Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Ed. Santillana, Madrid, 1977.
- LAPORTA, F. J., y ZAPATERO, V.: «¿Por qué los jóvenes de hoy sin institución?», en VARIOS: *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Op. Cit.
- MENENDEZ PIDAL, Jimena: «La enseñanza en la Institución vista por una alumna», en VARIOS: *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Op. Cit.
- PARIS, C.: «Las Ideas Pedagógicas de Don Francisco Giner de los Ríos», en VARIOS: *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Op. Cit.
- «PROGRAMA DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA. Primer Centenario», en *Revista de Occidente*, 1976, págs. 13-14.
- TURIN, Yvonne: *La Educación y la Escuela en España de 1874 a 1982. Liberalismo y Tradición*. Ed. Aguilar, Madrid, 1967, pág. 200.
- VARELA UÑA, M.: «La última etapa de la Institución, vista por uno de sus alumnos», en VARIOS: *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Op. Cit.