

La educación en la Institución Libre de Enseñanza

Education in the free teaching institution.

MÓNICA SORIA MOYA*

Resumen: La Institución Libre de Enseñanza ha sido uno de los acontecimientos culturales y pedagógicos de notoria relevancia para la sociedad española contemporánea, analizada por intelectuales de distinta posición ideológica, ante la que fue la primera institución docente ajena al modelo educativo tradicional amparado en la legislación española de la Restauración.

Fue la influencia krausista importada por Julián Sanz del Río, durante su estancia como pensionado por el gobierno para estudiar filosofía en Bélgica y Alemania, la que originó en España el movimiento filosófico que inspiró la creación de la Institución Libre de Enseñanza por Francisco Giner de los Ríos en 1876, con el propósito de transformar la educación nacional.

La Institución Libre de Enseñanza surgió como reacción al modelo de universidad liberal bajo el principio de libertad, neutralidad e inviolabilidad de la ciencia. Si bien, pronto vieron en la educación el medio con el que proceder a la *renovación nacional* más allá de una *regeneración pedagógica*. Esta profunda remodelación de la cultura española exigía dar importancia a los ciclos de primaria y secundaria para acometer el propósito más ambicioso de una renovación social. De este modo, la institución pasó de un *regeneracionismo científico* a un *regeneracionismo educativo* bajo los postulados de la emancipación intelectual, educación científica y austeridad ética propios de la mayéutica socrática.

Palabras clave: Educación, Institución Libre de Enseñanza, libertad de ciencia, Krausismo, pedagogía.

Abstract: The Free Institution of Education has been one of the cultural and pedagogical events of notorious relevance for contemporary Spanish society, analyzed by intellectuals of different ideological position, before which it was the first educational institution outside the traditional educational model protected by the Spanish legislation of the Restoration.

* Universidad de Valencia. E-mail: monica.soria@uv.es

It was the Krausist influence imported by Julián Sanz del Río, during his stay as a pensioner by the government to study philosophy in Belgium and Germany, which originated in Spain the philosophical movement that inspired the creation of the Free Institution of Education by Francisco Giner de los Ríos in 1876, with the purpose of transforming national education.

The Free Institution of Education emerged as a reaction to the liberal university model under the principle of freedom, neutrality and inviolability of science. Although, they soon saw in education the means with which to proceed with the national *renewal* beyond a pedagogical *regeneration*. This profound remodeling of Spanish culture required giving importance to the primary and secondary cycles to undertake the most ambitious purpose of a social renewal. In this way the institution went from a scientific *regenerationism* to an educational *regenerationism* under the postulates of intellectual emancipation, scientific education and ethical austerity typical of the Socratic mayeutics.

Keywords: Education, Free Institution of Education, freedom of science, Krausism, pedagogy.

Recibido: 29-07-2021
Aceptado: 29-10-2021

La Institución Libre de Enseñanza ha sido uno de los acontecimientos culturales y pedagógicos de notoria relevancia para la sociedad española contemporánea, analizada por intelectuales de distinta posición ideológica ante la que fue la primera institución docente ajena al modelo educativo tradicional que, amparado en la legislación española de la Restauración, se planteó el problema de la educación nacional.

1. La génesis del cambio

El contexto socioeconómico y político de decadencia iniciado en el siglo XVII fue gestando una conciencia de crisis y de fracaso, ante la naciente teoría de la Ilustración y la necesaria difusión de la cultura, acentuando en la última década del siglo XIX una crítica *por casi todo lo existente* ante el llamado “problema de España”, donde el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza se convirtieron en la clave del control social, enfrentando las posiciones ideológicas de los grupos políticos bajo la dicotomía educación laica-pública frente a la educación confesional-privada, que se hizo sentir en el ámbito universitario y al que se trató de poner remedio desde la cátedra.

El modelo liberalmoderado establecido por Moyano en 1857 y vigente hasta la Ley General de Educación de 1970 impulsada por el ministro Villar Palasí, centralizó el patrón de enseñanza y, en lo referente al ámbito universitario, convirtió a esta en una dependencia administrativa sometida al control del ministro de instrucción pública que tomaba las decisiones. Esta quietud científica comenzó a desvanecerse ante la propuesta europeizante que Julián Sanz del Río hiciera de las nuevas corrientes del pensamiento científico, tras su viaje de Alemania como pensionado por el gobierno en 1843. En especial, la traducción en 1860 del *Ideal de la humanidad para la vida*, de Karl Christian Friedrich Krause, generó un movimiento de renovación ética y pedagógica científico-empírica, bajo una concepción racionalista frente al pensamiento tradicional, que fue profesada por Francisco Giner de los Ríos y sus discípulos a través de los nacientes Ateneos científicos y literarios, el Liceo, como centro de reunión y estudio; así como, en casinos y sociedades de extensión cultural popular.

La Real Orden de Instrucción Pública de 27 de octubre de 1864, dictada por Alcalá Galiano como ministro de fomento bajo el gobierno Narváez, combatió las llamadas “doctrinas perniciosas” incorporadas por la corriente krausista; provocando una ola de protestas, al prohibir a los catedráticos manifestar ideas opuestas al Concordato y a la Monarquía tanto en la cátedra como fuera de ella. El pretexto vino marcado en 1865,

cuando Emilio Castelar publicó en *La Democracia* el artículo titulado “El rasgo”, una protesta lírica, señala De Sosa, por el que fue destituido de su cátedra, en el que afirmaba que los bienes del Real Patrimonio son bienes inalienables solo en favor del pueblo y en el que reprochaba a la reina que, al ceder el patrimonio real al estado, se había reservado el veinticinco por ciento¹. La serenata estudiantil convocada por los estudiantes de Madrid la noche del 10 de abril de 1865 en protesta a la destitución del catedrático de historia terminó en la sangrienta Noche de San Daniel y tras ella en la *primera cuestión universitaria* por el decreto de 22 de enero de 1867 del ministro Orovio, que exigió a los profesores, bajo pena de la separación de sus cátedras, declarar que no enseñarían “doctrinas perniciosas”; transformando la cuestión universitaria en una cuestión política, al exigir a los profesores jurar la defensa de la fe católica, la fidelidad a la monarquía y a la Constitución vigente. Esta situación condujo a la separación de sus cátedras a los profesores heterodoxos a la adhesión a Isabel II, la mayoría de filiación krausista, como lo fue el padre del movimiento institucionista, Julián Sanz del Río (1814-1869), y sus adeptos Federico de Castro y Nicolás Salmerón, por la difusión de las *doctrinas* publicadas en los libros prohibidos, y con ello, la anulación de la libertad de cátedra². Entre esta minoría, el médico aragonés Santiago Ramón y Cajal continuará sus investigaciones en difíciles circunstancias, asumiendo años más tarde la presidencia de la Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas creada en 1907 en el ministerio de Instrucción Pública. Ramón Menéndez Pidal presidirá el centro de estudios históricos creado en 1910; así como María Moliner que defendió las propuestas de renovación pedagógica bajo el programa de la Institución Libre de Enseñanza.

El descontento de la clase trabajadora ante la depresión económica, aliada con la clase media y el poder militar desafectos de las tendencias clericales y conservadoras de la monarquía, dio lugar a la revolución de septiembre de 1868 “la Gloriosa”, movimiento de masas partidario del cambio social que dio paso al *sexenio revolucionario* (1868-1874), donde los postulados económico-productivos de liberalismo, la no intervención gubernamental y la libre competencia se plasmarán en la Exposición de Motivos del Decreto Ley de 21 de octubre de 1868 sobre libertad de enseñanza, donde las ideas krausistas relativas a la función docente ad-

¹ L. DE SOSA, “El rasgo. Un incidente universitario en nuestro siglo XIX”, *Revista de estudios políticos*, nº 1718, 1944, pp. 193-194; así como, M. PESET et al., prólogo al libro *Universidades, colegios, poderes*. Universitat de València, Valencia 2021, p. 37.

² Francisco Giner de los Ríos junto a Segismundo Moret y otros profesores son quienes más fervientemente protestaron en 1867 contra la destitución de Sanz del Río.

quirieron importancia desde la cátedra bajo las directrices del *regeneracionismo científico* postulando la libertad de ciencia, por entender que *cuanto mayor sea el número de los que enseñen, mayor será también el de las verdades que se propaguen, el de las inteligencias que se cultiven y el de las malas costumbres que se corrijan*, reconociendo en el artículo 6 la libertad de creación de centros de enseñanza: “Todos los españoles quedan autorizados para la creación de establecimientos de enseñanza”³.

En el décimo aniversario de la *Noche de San Daniel*, de nuevo el marqués de Orovio como ministro de fomento reponía las disposiciones de la ley Moyano, anulando los artículos 16 y 17 del Decreto de 1868, y con ellas de nuevo los conflictos entre profesores liberales y el ministerio de instrucción pública que conducirá a la *segunda cuestión universitaria*, con la que poner límite a la absoluta libertad de textos y de programas que había concedido el decreto de 1868, prohibiendo en las universidades la explicación de cualquier dogma diferente al del Estado, a la sana moral y a la monarquía.

“La libertad de enseñanza que hoy disfruta el país, y que el Gobierno respeta, abre a la ciencia ancho campo para desenvolverse ampliamente sin obstáculos ni trabas que embaracen su acción, y a todos los ciudadanos los medios de educar a sus hijos según sus deseos y hasta sus caprichos; pero cuando la mayoría y casi la totalidad de los españoles es católica y el Estado es católico, la enseñanza oficial debe obedecer a este principio, sujetándose a todas sus consecuencias. Partiendo de esta base, el Gobierno no puede consentir que en las cátedras sostenidas por el Estado se explique contra un dogma que es la verdad social de nuestra patria”⁴.

A tenor ministerial, la medida adoptada tenía sobrada justificación docente y de estado, al ver terminar carreras difíciles y largas “en dos o tres años, incluso en meses”, al verse relajada “la disciplina entre alumnos y catedráticos” y llegar a quedar las “aulas desiertas, y los profesores titulares ausentes u olvidados en muchos casos de sus deberes” de modo que los resultados de la “inmoderada libertad han sido el desconcierto y la anarquía y una marcada decadencia en los estudios”⁵.

Sin responsabilizar a la estructura del nuevo régimen político, el fracaso de los tenues principios liberales alcanzados “no pudo resistir

³ Decreto Ley 21 de octubre de 1868. Gaceta de Madrid, nº 296, 22 de octubre de 1868.

⁴ Gaceta de Madrid, nº 58, 27 de febrero de 1875.

⁵ *Ibid.*, pp. 531-532.

al primer viento contrario”⁶ e hizo temer a los intelectuales liberales la injerencia del Estado en las explicaciones de cátedra, la imposición del “texto único”, una rigurosa burocratización y la consiguiente respuesta a quienes se negaron a cumplir “ni total ni parcialmente” las disposiciones dictadas, con la consiguiente deposición de sus cátedras. Esta posición condujo al olvido de la vida científica como función de la actividad social, a la atonía y a la rutina que, unido al sentido aristocrático de la ciencia, convirtió al modelo universitario en un armazón sujeto al capricho ministerial que requería reformas; no en el funcionamiento de la institución, sino en la educación como una *Cuestión de Estado* porque, como señalará Ortega y Gasset, “solo una gran reforma de este hará efectiva aquella”⁷.

El descontento político, pedagógico y académico frente al decreto sobre textos y programas de 26 de febrero 1875 y la circular publicada ese mismo día, generó la insumisión de los profesores liberales y la consiguiente sanción de Azcárate, Salmerón y Giner de los Ríos⁸, con la deportación a La Coruña de los profesores de Santiago, que fueron recluidos en el Castillo de San Antón. A los simpatizantes de Madrid se les detuvo, con fecha de 1 de abril, en una prisión militar de Cádiz, desde donde Giner fraguara junto a D’Asti la propuesta británica de crear en Gibraltar, coherente a una legislación inglesa más liberal, un centro universitario, “una universidad andaluza”, señala Giner, que no logró forjarse ante las reticencias de Azcárate a que la iniciativa pudiera asociarse a una vinculación krausista, protestante o incluso masónica.

La resignación de Giner al decreto de suspensión fue anterior al conocimiento de su contenido, pero su visión idealista y estratégica, “en vista de la inseguridad de nuestra suerte”, escribe Giner en el intercambio epistolar con Silvela, necesitaba de una decisión arriesgada con la que garantizar la renovación universitaria frente al control ministerial e inspiración de los gobiernos de turno, y reaccionó contra el monopolio del estado, proponiendo la creación de una universidad que garantizase la libertad para estudiar privadamente con efectos académicos, al

⁶ F. GINER DE LOS RÍOS, “La Universidad española”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 671, (1916), p. 38.

⁷ J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, Alianza, Madrid 1982, 1ª Edición 1930, p. 32.

⁸ Salmerón en la misma fecha del destierro de Giner eleva al Decano de Filosofía y Letras la imposibilidad en conciencia de cumplir la circular siendo desterrado a Lugo. Azcárate elevó su protesta al Ministerio de Fomento el 3 de abril y fue desterrado a Cáceres. El Consejo de Instrucción Pública decretaba la suspensión de los insumisos, que no serían restituidos en sus cátedras hasta el decreto de Albareda de 1881.

amparo de la libertad de creación de centros docentes consagrada en la Constitución de 1876⁹:

“Mi plan para el año próximo es abrir en Madrid dos clases privadas, a ver si puedo vivir de mi trabajo por ese camino. Si se realizan algunos ofrecimientos que nos hacen, tal vez organicemos modestamente una pequeña institución de enseñanza superior libre, con una escuela de derecho. Si no, tendremos paciencia, o iremos al extranjero, o tal vez a América...”¹⁰.

En similares términos se dirigió Salmerón a Giner en la carta que este le remite desde Lugo, el 4 de mayo de 1875, a donde había sido confinado:

“Bien necesitamos pensar en el porvenir si esto se prolonga. Desde luego, debemos intentar abrir estudios libres con o sin fondos de sociedad... Por cualquier modo ocúpese V. en redactar las bases de la Fundación de los Estudios Libres y podamos ganar tiempo circulándolas aun antes de que podamos vernos...”¹¹.

El propósito de Giner en la organización de una pequeña institución de enseñanza superior fue un compromiso personal por el que alejar a la nación de “la inercia y postración en la que se encontraba”, en pro de “una educación exigente, con vocación de excelencia, cultura del esfuerzo y sentido de la responsabilidad”¹². Esta idea institucionista fue compartida con Silvela durante la tramitación del incierto incidente de suspensión, a quien le pedía discreción en su propósito de crear un instituto libre, rival de la universidad oficial, inspirado en la Universidad Libre de Bruselas bajo la figura de Tiberghien¹³. La buena relación con

⁹ Gaceta de Madrid, 2 de julio de 1876, n° 184. Art. 11 Constitución 1876: “La Religión católica, apostólica, romana, es la del Estado. La Nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana. No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la Religión del Estado”, y el artículo 12 del mismo texto legal: “Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca. Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes. Al estado corresponde expedir los títulos profesionales, y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos y la forma en que han de probar su aptitud. Una ley especial determinará los deberes de los profesores y las reglas a que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el estado, las provincias o los pueblos”.

¹⁰ F. DE LLANOS Y TORRIGLIA, “¿Cómo nació la Institución Libre de Enseñanza?”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n° 779, (1925), pp. 50-61, p. 59.

¹¹ A. JIMÉNEZ-LANDI, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, 4 vols., Editorial Complutense, Madrid 1996, p. 487.

¹² Cfr. J. VARELA ORTEGA, *Los señores del poder y la democracia en España: entre la exclusión y la integración*, Galaxia Gutenberg, Barcelona 2013, p. 165.

¹³ Me refiero a las demandas anteriores a 1875 en busca de reformas en la enseñanza

Silvela le garantizó mantener la confidencialidad de sus propósitos que, sin embargo, pronto pasó a ser un “secreto a voces” publicándose en la prensa la intención de crear un establecimiento de enseñanza libre, proyecto de profesores depuestos de sus cargos por haber considerado humillante para la dignidad de la ciencia el decreto sobre enseñanza dictado por Orovio.

Así se gestaría la Institución Libre de Enseñanza, a iniciativa privada de quienes bajo una notoria autonomía personal en el marco de la ilustración cultural y científica, tanto krausistas que no fueron institucionistas afectados por la circular de Orovio, como no krausistas, redactarían las *Bases Generales* el 10 de marzo de 1876 para la creación en Madrid de un establecimiento de enseñanza privada y libre consagrado a la propagación de la ciencia¹⁴, “complètement étrangère a tout esprit et a tout but confessionnels, philosophiques ou politiques”¹⁵, sin las trabas del poder civil y religioso, en el que desarrollar la libertad de pensamiento y la formación integral del hombre, como lo hiciera en 1866 el Colegio Internacional de Salmerón:

“Es en fin de cuentas un ambiente idéntico al que, años más tarde, encontraremos en los locales de la Institución: colegio, casa de familia y embrión de universidad, en edificios también de reducidas proporciones. Es interesante anotar este paralelismo, ya que varios futuros profesores de la Institución iniciaron su docencia en el Colegio Internacional...”¹⁶.

Sin embargo, el proyecto de Giner de los Ríos resultó ser más ambicioso. El protagonismo incipiente de la clase obrera que reclamaba su participación como nuevo elemento de estado, convirtió la “cuestión social” en una inquietud nacional ante el temor a que la lucha por la existencia presentara un carácter violento que alterara el orden preestablecido. De este modo, Giner se decantó por la educación popular u obrera, como medida preventiva para garantizar una futura regeneración nacional, convirtiendo la preocupación pedagógica en una prioridad para la formación del naciente movimiento, a través de la educación

y en la educación, véase A. JIMÉNEZ LANDI, *La Institución libre de enseñanza y...*, cit., vol. I, pp. 20-21.

¹⁴ Las bases de la Institución fueron redactadas por Giner, Motero Ríos, Figuerola, Salmerón, Moret, Azcárate y González Linares.

¹⁵ P. JOBIT, *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine*, De Boccard, París 1936, vol. I, p. 65.

¹⁶ El colegio internacional de Salmerón se creó en 1866 a partir de la primera “cuestión universitaria”, considerado por V. Cacho Viu como el antecedente inmediato de la Institución libre de enseñanza. V. CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Rialp, Madrid 1962, p. 187. Véase A. JIMÉNEZ GARCÍA, *El krausismo y la Institución libre de enseñanza*, Editorial Cincel, Madrid 1992, pp. 136 y ss.

porque, como señalara Posada “si las clases sociales ansían el orden y quieren prever los trastornos sociales, a mano tienen un medio efficacísimo, educando al desheredado de la fortuna, a fin de que cese su actitud de protesta violenta”¹⁷. Por ello, tras la reforma universitaria planteada, Giner de los Ríos se proponía lograr una renovación nacional que, más allá de una renovación pedagógica, alcanzara el fondo ideológico de la educación misma, renovando ideas, estructuras y contenidos para regenerar el desencanto social agudizado ante la impotencia del liberalismo y tantos otros males nacionales que formaron el mal llamado, en opinión de Posada, “problema de España”: “¡Problema no! ¡Dolor, dolor hondo, constante, sufrimiento físico y moral de muchos!”¹⁸.

2. La educación libre y neutra: modelo de la Institución Libre de Enseñanza

Bajo el anhelo de reforma educativa de influencia krausopositivista¹⁹, Giner de los Ríos vio en la educación y en la enseñanza universal y enciclopédica el impulso para el desarrollo de ambas y así, a través de la iniciativa privada de accionistas²⁰, donativos y sin subvención oficial, la Institución Libre de Enseñanza fue autorizada oficialmente por Real Orden de 16 de agosto de 1876, abriendo sus puertas en Madrid el 29 de septiembre del mismo, instalada en el nº 9 de la calle Esparteros bajo el principio de libertad, neutralidad política y religiosa e inviolabilidad de ciencia, con el que encabeza la edición de su primer Boletín emitido el 7 de marzo de 1877, esa revistilla a que se refiere Enrique Herrera Oria²¹,

¹⁷ A. POSADA, “La extensión universitaria”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 612, (1911), p. 73.

¹⁸ A. POSADA, “La acción social de la escuela”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 560, (1906), p. 327.

¹⁹ Término acuñado por Adolfo Posada en 1892 fruto de un proceso lento de adecuación de las primitivas ideas del idealismo krausistas ante las incipientes corrientes positivistas. Véase A. POSADA, “Los fundamentos psicológicos de la educación según el Sr. González Serrano”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 358, (1892), p. 14.

²⁰ Entre los accionistas y colaboradores destacan personalidades de la burguesía liberal, familiares y amigos de los fundadores, aristócratas, políticos, militares, banqueros, magistrados...

²¹ La Institución libre de enseñanza fue un proyecto inspirado por Giner de los Ríos bajo el ensayo de la *Academia de Estudios Superiores*. Sin embargo, no falta la opinión de quienes consideran a Salmerón como pionero en la idea de crear un centro docente de enseñanza superior y extraoficial. La denominación provisional de Institución libre de enseñanza quedó como definitiva, al impedir, el gobierno conservador presidido por Cánovas, que el nuevo centro docente se llamará Universidad por Real Orden publicada el 16 de agosto de 1875. Tras una intensa búsqueda de accionistas, se anunciaba una reunión el 31 de mayo de 1876, con el fin de acordar la constitución de la organización que nació el 29 de septiembre del mismo año. Véase E. M. OTERO URTAZA, *Manuel Bartolome Cossío. Trayectoria vital de un educador*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid 1994, pp. 28 y ss. También es interesante A. JIMÉNEZLANDI, *La Institución libre de enseñanza y...*, cit., vol. I, pp. 328-338,

y que pronto se erigió en la publicación sobre educación europeísta y multidisciplinar, bajo el influjo de grandes pedagogos europeos, como Rousseau, Dewey, Fröebel o Pestalozzi:

“La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo 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”²².

La Institución se presenta en España como la primera fundación docente “penetrada de severo respeto hacia la religión, el estado y los restantes ordenes sociales”²³, que bajo la triple neutralidad filosófica, religiosa y hasta patriótica, buscó la regeneración del individuo a través de la educación en libertad, que distando del humanismo católico oficial, y con la sutileza del respeto a las creencias de todos, tendió en su génesis a un regeneracionismo científico con el que organizar los estudios de facultad como enseñanza estrictamente científica, de acuerdo con el decreto ministerial de 3 de junio de 1873²⁴, así como en dotar a la universidad de una auténtica autonomía, como institución social encargada de gobernar la ciencia y la enseñanza y que, como la Iglesia y el Estado, tuviera su finalidad y soberanía.

Pese al propósito de Giner por mantener una laicidad neutra, respetuosa, tolerante y sin injerencias, distanciándose del movimiento masonico belga por su laicismo marcadamente anticlerical y beligerante, la dogmática católica tendió a atribuir a la institución, no siempre sin razones objetivas²⁵, el cuño de criatura estética, secularizada y moralmente puritana propia de la izquierda burguesa, y considerar que como institución antipatriótica, laica y, como tal, *escuela neutral*, era enemiga de la de fe católica a la que debían combatir por su influencia creciente en la educación social.

374-384. Así como I. TURIN, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid 1967, pp. 179 y ss.

²² Art. 15 del Estatuto fundacional del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

²³ F. GINER DE LOS RÍOS, *Discurso de apertura de curso académico 1880-1881*, en *Obras completas* en T. VII, *Estudios sobre educación*, Madrid 1922.

²⁴ Decreto Ministerio de Fomento de reorganización de los estudios de segunda enseñanza.

²⁵ El decreto del gobierno de disolución de la Compañía de Jesús infringía las libertades fundamentales al prohibir a las órdenes religiosas impartir docencia. Gaceta de Madrid, n° 24, 24-01-1932. Disposiciones legislativas, que fue censurada por institucionistas como Cossío por ser una “injusticia, una garrafal torpeza”. Véase J. VARELA ORTEGA, *Los señores del poder...*, p. 166.

Pronto la Institución, en su pretensión de renovación nacional, destacó la importancia de la educación social en la que en 1883 comenzó a trabajar la Comisión de Reformas Sociales²⁶. La inquietud de la denominada “cuestión social” exigía dar importancia a los ciclos de primaria y secundaria para acometer el propósito más ambicioso de una renovación social; pasando de un *regeneracionismo científico* a un *regeneracionismo educativo* que bajo los postulados de la emancipación intelectual, la educación científica y la austeridad ética consiguiera “rehacer” al hombre, como dijera Joaquín Costa, a través de una tutela educativa, que inspirará años más tarde la política orteguiana de pedagogía social encargada de transformar la realidad colectiva a través de la educación: “A esta acción de sacar una cosa de otra, de convertir una cosa menos buena en otra mejor, llamaban los latinos *eductio, educatio*. Por la educación obtenemos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas”²⁷.

Este novedoso movimiento regeneracionista frente al modelo tradicional de educación pretendió, bajo una concepción organicista de la sociedad, la regeneración del pueblo a través de una tutela pedagógica en la que no abandonar al alumno a la salida del aula “a ciegas en el mundo”²⁸ para lograr un cambio ético, cultural y político de la sociedad, como escribirá Ortega y Gasset: “Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades”²⁹.

La influencia real y creciente de la Institución sobre la educación española amparó la defensa de todo movimiento, especialmente católico, por el modelo tradicional. Asimismo, la notable coincidencia o vinculación no probada con la masonería, la coeducación aplicada en la Institución, como principio esencial del régimen escolar fundamental en la formación del carácter moral y en la pureza de costumbres, y considerada nociva desde el punto de vista educativo por la crítica católica, fomentó un conflicto entre profesores heterodoxos y católicos, no generalizado, al considerar “pernicioso” el influjo de la Institución en la libertad de elec-

²⁶ La Comisión de Reformas Sociales fue un órgano gubernamental creado en 1883 en el que proponer reformas legislativas para mejorar las condiciones de vida y laborales de la clase obrera en el proyecto de renovación nacional.

²⁷ J. ORTEGA Y GASSET, “Pedagogía social como programa político”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 678, (1916). Conferencia leída en la sociedad “El Sitio”, Bilbao, 12-03-1910.

²⁸ F. GINER DE LOS RÍOS, *Discurso de apertura de curso académico 1880-1881...*, cit., p. 30.

²⁹ J. ORTEGA Y GASSET, “Pedagogía social...”, cit., p. 257.

ción del individuo ante la antipatriótica apertura europeísta, y con ella el rechazo europeizador como sinónimo de descristianización³⁰.

No obstante, y frente a posiciones beligerantes a la Institución, católicos como Eugenio Montero Ríos asumirán el rectorado de la Institución; así como san Pedro Poveda, fundador de Institución Teresiana, quien asumió la educación pública como hiciera la ILE para desde ella procurar e impulsar el espíritu cristiano y católico con el que contrarrestar el laicismo institucional.

Tras el altercado universitario de 1875 y la consiguiente creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876, los fusionistas alcanzarán el poder y Albareda, como nuevo ministro de Fomento, firmó la Real Orden de 3 de marzo de 1881 por la que restituyó en sus cátedras a los profesores afectados por la Circular de Orovio, restableciendo la libertad de cátedra y la independencia docente para favorecer “la investigación científica, sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijara a la actividad del profesor, en el ejercicio de sus elevadas funciones, otro límite que los que señala el derecho común a todo ciudadano”³¹.

Con ella, como señalara Giner de los Ríos, la Universidad española “resucita”, para volver a la corriente científica³². En casi todas ellas se retoma el anhelo cultural y ético como instituciones directoras de la educación nacional. Esta situación repercutió negativamente en la Institución dado que, junto al descenso progresivo de matrículas universitarias y los problemas económicos, se unió el abandono de muchos de sus profesores de la enseñanza privada para reincorporarse a la universidad oficial, quedando la Institución Libre de Enseñanza reducida al ámbito de enseñanza primaria y secundaria, sin perjuicio de que se fueran creando bajo el patrocinio institucionalista organismos como la Junta para la Ampliación de Estudios creada por Real Decreto de 11 de enero de 1907 por el gobierno liberal del marqués de Vega Armijo con la que promover la cultura española, el Museo Pedagógico, la Escuela Superior de Magisterio, la Residencia de estudiantes universitarios o el Instituto Escuela hijuela de la ILE con la que pretender renovar la praxis pedagógica y mejorar los resultados de la segunda enseñanza, hasta que tras la guerra civil declaró proscrita la Institución.

³⁰ P. ÁLVAREZ LÁZARO y JM. VÁZQUEZ ROMERO (eds.), *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Nuevos estudios*. Comillas, Madrid 2005, pp. 131-169.

³¹ Real Orden de 3 de marzo de 1881. Gaceta de Madrid, nº 63, de 4 de marzo de 1881, p. 615.

³² F. GINER DE LOS RÍOS, “El libro de la Universidad de Oviedo”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 507 (1902).

3. La acción social como modelo educativo de la Institución Libre de Enseñanza

La Institución Libre de Enseñanza representó un proyecto colectivo, “universal, educador e íntimo”, como dijera Giner de los Ríos en el Discurso inaugural de curso 1880-1881, de impronta positivista que, con actitud intelectual abierta a las nuevas tendencias científicas, trató de reformar al hombre interior en todos los niveles formativos sin la imposición de dogmas ni la “dictadura de los partidos políticos”.

La libertad de pensamiento se refleja en la diversidad *sui iuris* de posiciones filosóficas, religiosas y políticas de quienes colaboraron en la que se denominó *regeneración* de España, por entender que el Estado, señala Jiménez Landi, “no puede coartar la libertad del enseñante, ni la de la persona que quiere ser enseñada, o de los representantes naturales y legales de la misma, padre o tutores”³³.

Este modelo filosófico educativo de inspiración krausopositivista huyó de crear un sistema de educación pública plasmado en la Gaceta al amparo del capricho ministerial, sino que a través de una política pacificadora, buscó solucionar la aflicción social mediante la universalización de la educación, como “motor de movilidad social e igualdad de oportunidades”³⁴ con la que garantizar una participación democrática de las distintas fuerzas sociales.

“No hace falta gran esfuerzo para comprender que cuando a causa del atraso o del rebajamiento de una clase se produce en cualquier sociedad un desequilibrio, una perturbación jurídica... La obligación de extender la instrucción viene impuesta de consumo por el carácter democrático y orgánico del estado y por la conveniencia de no depreciar ningún elemento de la sociedad”³⁵.

Para ello, se recurrió a un organicismo social spenceriano en el que formar al alumno de forma activa e integral donde, a través de la persona social, se descendiera a la obra personal y directa en la relación maestro-discípulo, priorizando una ciencia pedagógica centrada en los medios intelectuales y morales necesarios para que sea el educando quien alcance el fin educativo en comunidad con otros individuos a través de la

³³ A. JIMÉNEZ LANDI, “El planteamiento educativo de la Institución Libre de Enseñanza”, en J. RUIZ BERRIO (ed.), *Un educador para el pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, UNED, Madrid 1987, pp. 73-89.

³⁴ J. VARELA ORTEGA, *Los señores del poder...*, p. 165.

³⁵ A. POSADA, “La educación del obrero como base de su influencia política”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1889), p. 305.

socialización de la escuela. Para ello, presentó como ideas innovadoras no exentas de tensiones sociales la programación de un sistema orgánico y unificado de diferenciación progresiva adecuado al grado de desarrollo individual. La concepción de la docencia como acción ética del maestro dialogada y no autoritaria ajena a mecanismos externos de premio-castigo, el fomento del diálogo intrasubjetivo por el que el individuo responde³⁶, a tenor de la racionalidad a su necesidad de aprendizaje, la trivialidad de los exámenes, ese remedio “es un arma tal, que, en muchísimas ocasiones, llega casi a anular toda libertad intelectual, y pone en grave peligro su moralidad en el alumno”. Asimismo, fomenta la educación en comunidad abierta al medio, a la familia y a la sociedad; así como el rechazo a la jerarquización del personal docente, formando una *universitas* homogénea en la que coeducar al alumno, al no existir argumento por el que separar en la escuela la relación de comunidad entre uno y otro sexo, en el que convive en la familia y en la sociedad bajo los mismos derechos y obligaciones.

Y así, pese al origen universitario de la iniciativa, el compromiso del colectivo institucionista por la renovación pedagógica se fue centrando en la educación desde la primera enseñanza a través del Instituto Escuela y la enseñanza secundaria, por ser la base desde donde deben ser más sólidos los pilares de la edificación educativa para formar alumnos instruidos en el más amplio sentido del término persona. Así como, tratando de evitar dejar solo al alumno al salir del aula, uniéndolo íntimamente a la sociedad a la Universidad, al romper esta sus murallas, “saliendo de ellas para buscar al pueblo”³⁷ a través de conferencias públicas, instituciones de cultura, sociedades científicas o la importante difusión cultural de la Extensión universitaria.

Los primeros intentos de participación de la universidad en la cuestión social se producen durante el rectorado de Fernando de Castro (1868-1870), cuando la Universidad de Madrid inició sus propuestas de acción social de la cultura, a través de conferencias dominicales celebradas en el paraninfo de la Universidad a la que asistía numeroso público y que será el precedente de la creación en 1869 de la Escuela de Institutoras y la Asociación para la enseñanza de la mujer; así como escuelas nocturnas en las que formar al pueblo.

A nivel local, la extensión universitaria se desarrolla a través de conferencias con las que instruir a la clase obrera en Gijón en 1881, Zaragoza

³⁶ F. GINER DE LOS RÍOS, “La Universidad ...”, cit., p. 33.

³⁷ A. POSADA, “La acción social...”, cit., p. 322.

1893, en la Universidad de Sevilla en 1899, bajo el rectorado de Adolfo Morís y Fernández Vallín, a través de conferencias y excursiones científicas para jóvenes impartidas fuera de las aulas. Así, en poco menos de una década y de forma sucesiva se iniciará la labor en universidades como Salamanca 1901, Santander, Jerez, Palma de Mallorca, la Sociedad Económica Amigos del País de Málaga... Sin tanta repercusión historiográfica como la vetusta universidad asturiana, bajo una misma tendencia por generalizar la educación social en el marco extraoficial de la universidad.

En Asturias, la Universidad de Oviedo, imbuida de un espíritu moderno, afloró con una mayor vitalidad y carácter, mientras desfallecía de vieja en Inglaterra tras sus veinticinco años de sano desarrollo. Sin embargo, el nuevo fin de la universidad ovetense no irrumpió sin precedentes, sino que después de otros ensayos y bajo la inspiración del movimiento ruskiniano de Inglaterra, y la Escuela práctica de estudios jurídicos y sociales creada en 1896, la Extensión Universitaria de Oviedo surgió con un carácter neutral y científico propio, en opinión de Sela, de “un movimiento general y muy complejo en pro de la educación post-escolar”, sin abandonar al estudiante tras salir de la escuela primaria, sino poniendo al estudiante en contacto con la Universidad, facilitándole los medios para que siga sus estudios, haciéndole partícipe de los placeres de la cultura intelectual a quienes no pueden cursar segunda enseñanza ni acceder a la universidad o escuelas especiales³⁸. De esta forma, en opinión de Posada, la universidad atraía la confianza y simpatía de las clases sociales, especialmente de la clase obrera, a diferencia de las *clases directoras* que les bastaba con la posesión del poder político y social, aportando un importante efecto moralizador con el que terminar con la oposición entre el capital y el trabajo.

Las actividades de la Extensión Universitaria se desarrollaron bajo los postulados institucionistas, en un clima distendido de cortesía y entusiasmo que pronto tuvo su desarrollo a nivel nacional y la consideración de pionera en la dimensión social por la que aproximar la cultura al pueblo³⁹.

Al efecto, este sistema pedagógico de renovación de los métodos, y a la postre de actualidad, estaba orientado en “formar más que instruir” a través de la obra del hombre que lo realiza: el maestro⁴⁰.

³⁸ A. SELA, *Extensión Universitaria. Memorias correspondientes a los Cursos de 1898 a 1909*, Universidad de Oviedo, Oviedo 2007.

³⁹ J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, cit., p. 31.

⁴⁰ A. MOLERO PINTADO, “El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 0 (1987), pp. 7-22.

Sin perjuicio de las condiciones del maestro del s. XIX, al amparo de una Ley General de Enseñanza no ajustada a la infraestructura económica necesaria frente al resto de Europa, el maestro no representaba un aspecto importante en la función educativa, sino, como señalara Giner, “el primero, por no decir el todo”⁴¹. Para ello, el sistema de acceso a la docencia debía eludir el sistema de oposición y fomentar en la contratación las competencias de vocación, sus dotes de investigador, de expositor y la visión práctica de la enseñanza para que en cualquier nivel educativo fuera “el mejor posible”, a fin de superar la palmeta y la vara como algo natural en el proceso educativo en la escuela del s. XIX, y convertirse en la autoridad que dirige con dulzura, señala Posada, procurando ser entre sus discípulos no más que aquel que por haber nacido primero sabe del mundo más y mejor las cosas, y enseña el camino más fácil. Aquel, capaz de estimular y orientar un aprendizaje autónomo a través de la unión con el discípulo más allá del vínculo científico por el que formar al hombre exterior. “Dadme el maestro”, decía Giner, “y os abandono la organización, el local, los medios materiales; cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función”⁴², para educar no al hombre como individuo biológico, sino a la “persona toda”, es decir, al hombre interior que piense, sienta y quiera, no de forma aislada, sino en comunidad como individuo socializado, adoptando métodos intuitivos en todos los grados, con la introducción del dibujo, la gimnasia, el amor a la naturaleza, las excursiones, de profunda concepción fröbeliana y que, como la cultura griega, combinara la instrucción con la educación integral del espíritu y el cuerpo, bajo el brocardo latino *mente sana in corpore sano*. Y ello porque, la acción pedagógica propuesta no solo ha de ir encaminada a instruir, es decir, “a estimular tal o cual facultad o actitud del ser racional u hombre, sino que ha de tomar esta en toda su naturaleza y elevarla siempre en el sentido de lo universal, y según el ideal completo de quien no solo de pan ha de vivir”, para “cooperar en la formación de hombres útiles al servicio de la humanidad y de la patria”⁴³.

4. La influencia pedagógica de la ILE en la cátedra

La idea de maestro como estimulador se manifiesta en la labor docente de Giner de los Ríos, en quien no se disoció el pensamiento de la acción en todos los grados de la educación y la enseñanza:

⁴¹ F. GINER DE LOS RÍOS, *Discurso de apertura de curso académico 1880-1881...*, cit., p. 38.

⁴² *Ibid.*, pp. 18-44.

⁴³ *Ibid.*, p. 41.

“Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo 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 manipulaciones de que apenas logran darse cuenta”⁴⁴.

Este modelo de maestro estuvo presente en quienes representaron a la Institución en generaciones posteriores, tanto en la enseñanza media como lo fue González Serrano, como en la enseñanza superior como Clarín, Sales y Ferré, Salmerón, Moreno Nieto o Adolfo Posada, entre otros muchos.

Posada, identificado con el programa educativo gineriano, asumió la dirección de la Institución desde 1910 a 1917. Pese a su formación jurídica, el programa pedagógico de Giner fue tenido en cuenta por Posada desde sus comienzos, al obtener la cátedra de Elementos de Derecho político y administrativo español en 1883 en la Universidad de Oviedo; así como, a través de los cursos de Extensión Universitaria donde la labor docente se desarrollará ajena a la rutina de la clase magistral en el aula para enseñar en el laboratorio, el observatorio, el seminario o taller. Recursos con los que superar la simple difusión del conocimiento, que no garantiza su transmisión, y lograr la universalización cultural a través de la escuela como laboratorio de investigación en el que el estudiante combina su función pasiva, de oír lo que se le da ya hecho, y conservarlo, y la labor personal o activa en la que descubrir las cosas por y para sí mismo como medio hasta llegar a descubrirlas para otros.

“Cuando se toma la cátedra como un pequeño laboratorio de investigación, y se tiene la creencia de que la ciencia no concluye ni cristaliza jamás en fórmulas definitivas, la tarea universitaria es insustituible para formar el espíritu, y entraña alimentos o estimulantes vigorosos para rehacerlo y abrirlo a todos los vientos de la verdad”⁴⁵.

Los postulados teóricos planteados por Posada en el programa de acceso a cátedra de Elementos de Derecho político y administrativo español⁴⁶ obligaban a reflexionar sobre el método, es decir, “la marcha in-

⁴⁴ *Ibid.*, p. 26.

⁴⁵ A. POSADA, “Sobre la manera de enseñar en la cátedra”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 233 (1886), p. 305.

⁴⁶ El 3 de enero de 1883 se anunciaba la oposición, comenzando las pruebas el 14 de mayo. Gaceta de Madrid de 11 de enero de 1883, A. G. A. 5341/22.

terior de la ciencia en la investigación de la misma” y el plan desarrollo exterior de su exposición que, como candidato a la cátedra de la disciplina, pretendía aplicar en el aula. De acuerdo con sus axiomas teóricos trató de compaginar el método analítico con el sintético a través de una aplicación armónica, hasta el punto de ser el análisis respecto de la síntesis como el antecedente necesario, y la síntesis respecto del análisis su necesario complemento. Ambos son para los institucionistas momentos precisos a todo conocimiento, porque el primero nos da el objeto, tal como es, y es preciso el segundo para darnos cuenta de su existencia. Posada trató de ponerlos en práctica para renovar las tendencias rutinarias y empíricas, ofreciendo al estudiante una sólida base científica que le hiciera ver en la administración cosa distinta a la exposición de leyes y reglamentos de capricho ministerial, siendo consciente del “dificilísimo arte de ayudar a formar los caracteres humanos”⁴⁷. Para ello, y frente al Colmeiro manual remediados al que se recurría a los exámenes aislando a la enseñanza de todo movimiento científico, no se consideró necesario en la organización académica la utilización del libro de texto, dado que el programa se iba formando en atención a las necesidades del alumno en el que descubriera el placer por aprender⁴⁸.

Junto al método y plan de enseñanza era importante señalar, en todo programa a cátedra, el grado de la enseñanza para el que iba dirigido el programa propuesto. De este modo, y tratándose de la enseñanza superior y las limitaciones que la ley exigía a impartir la disciplina en un curso elemental de derecho político y administrativo español, Posada planteó el programa, si bien con carácter de elemental, procurando dar la idea de su contenido lo más completa posible, por entender que en la enseñanza superior o profesional no es donde el alumno tiene que estudiar solo los elementos de la ciencia, sino presuponiendo la plenitud de sus facultades intelectuales, el alumno debe investigar la ciencia en toda la profundidad que le sea posible.

En este sentido, Posada no se limitó a instruir al alumno mediante la acumulación de ideas, hechos y opiniones, sino a través de una educación integral física, moral, intelectual, religiosa..., generar un pensamiento au-

⁴⁷ A. POSADA, “Sobre la manera de enseñar ...”, cit., p. 305.

⁴⁸ Cfr. A. POSADA, *La enseñanza del derecho en las universidades. Estado actual de la misma en España y proyectos de reforma*, Oviedo, Imprenta de la Revista de las Provincias, 1889, pp. 75-76. El derecho público que se enseñaba en las facultades de derecho, de 1845 a 1868, estaba dominado por la figura de Colmeiro, y por su libro *Elementos de derecho político y administrativo* que era llamado “Colmeiro pequeño”, frente a los dos tomos de su *Derecho administrativo*. Véase A. GALLEGO ANABITARTE en *Formación y enseñanza del derecho público en España (1769-2000). Un ensayo crítico*, Marcial Pons, Madrid 2002, p. 306.

tónomo, maduro y crítico donde, a partir de la *espontaneidad*, estimular el “amor al conocimiento de las cosas, y el entusiasmo por las ideas” y formar el carácter individual del discípulo con la transmisión de conocimientos y valores con la que formar “verdaderos hombres, equilibrando sus facultades y procurando a su ser compuesto un desarrollo armónico”⁴⁹. En su opinión, frente a los tradicionales métodos pedagógicos memoristas y sintéticos, que se valían del *mandato* y la *imposición* del carácter de *magister* para direccionar al individuo en los sucesivos momentos del aprendizaje, el profesor ha de procurar formar el carácter individual del alumno dirigiéndole sin tiranizar, señala Posada, para que logre *crear* en virtud del convencimiento que le aporta la comprobación y “construya por sí y para sí la ciencia, que es el modo de que salga de la cátedra sabiendo menos cosas quizá en cantidad, pero sabiendo lo que sabe”. Y ello, porque el alumno del que más provecho se saca es aquel a quien se logra interesar en la indagación personal; en aquel en el que el error no importa siempre que comprenda el porqué y el cómo de las cosas y procure no incurrir de nuevo en la equivocación. Esa manera de enseñar, positiva y práctica, donde el libro de texto se convierte en libro de consulta que permitirá al alumno un trabajo creativo que pueda expresar sin esfuerzos, superando la valla tradicional que el sistema memorístico ha puesto entre la ciencia y el mundo.

Frente al influjo directo del seminario o taller por el que formar al alumno a través de la indagación en común, la conferencia, pese a distar del principio fundamental de la pedagogía de la Institución por su carácter de monólogo, sirvió de apoyo indirecto no para enseñar o instruir, en opinión de Adolfo Posada, sino para educar.

La relación más inmediata y directa que la enseñanza exige permite un influjo moral que no se da en la conferencia, sin embargo sí que favorece esta la educación social en el ejercicio de ciertos derechos, como el de reunión y manifestación; así como sirve para habituar al educando a oír, a escuchar, a prestar atención y a la espera, posturas que aporta un gran valor en la tarea educativa.

La idea de relación maestro-discípulo garantiza el acompañamiento al alumno en todo el proceso educativo mediante propuestas didácticas que valoran el trabajo personal a través de métodos instructivos, de investigación y de atención autónoma. El maestro deja de ser un vehículo de transmisión informativa circunscrita a la explicación en el aula, y

⁴⁹ A. POSADA, “La enseñanza del Derecho”, *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, n° 65, (1884), pp. 424-438.

orientará al alumno “allá donde se encuentre” estimulando un aprendizaje autónomo, adaptando la comunicación a su entorno en los pasillos, el comedor o en contacto con la naturaleza a través de las excursiones escolares. De este modo, la impronta que en el discípulo deje será indeleble al haber transmitido el entusiasmo por la capacidad de aprender.

5. A modo de conclusión

En España, la renovación cultural y pedagógica ha sido una realidad social profundamente vinculada al contexto histórico-político y social; siendo la actitud crítica de finales del siglo XIX, ante el llamado “problema de España”, la que agudizó el empeño de renovación pedagógica frente al modelo tradicional.

Bajo la influencia humanista de Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza representó en España un movimiento intelectual, pedagógico y europeísta que trató de garantizar la libertad de ciencia de la mano de un colectivo que con autonomía personal, política, científica, filosófica y religiosa, creó una entidad docente neutral, privada y laica, en la que ajena a todo régimen político, permitiera fomentar un pensamiento crítico y autónomo en el proceso de aprendizaje-enseñanza por el que lograr una educación integral del hombre interior.

Para ello, y sin perjuicio del origen universitario de la propuesta, Giner no se planteó la Institución como sistema alternativo al modelo de enseñanza pública estatal, sino que bajo los principios institucionistas de regeneración cultural, pedagógica y científica planteó a la incipiente “cuestión social” una estrategia preventiva de integración social, para que a través de la educación poder lograr una pacífica regeneración social. Para ello, fomentó la educación frente a la instrucción bajo la trilogía maestro, niño y naturaleza desde la enseñanza primaria, como base desde donde edificar a la persona en el más amplio sentido de la palabra para lograr “desde abajo” la socialización nacional que garantice la participación política democrática, libre y responsable.

La influencia de los principios pedagógicos de la institución han sido admitidos por defensores y detractores del modelo institucionista presente en ideas, métodos y valores educativos y pedagógicos. Sin embargo, llegados al siglo XXI, la aspirada regeneración social no logra alcanzarse en tanto la educación siga oscilando bajo la bandera de ideología de partido.