
NUEVOS TIEMPOS, VIEJAS IDEAS: LA INFLUENCIA DE LA *ILE* EN LOS ROLES DE MAESTROS Y ESTUDIANTES DE ESCUELA DEL SIGLO XXI

José Luis González Geraldo
Universidad de Castilla-La Mancha
jose Luis.ggeraldo@uclm.es

Resumen

Es lógico pensar que debemos conocer nuestro pasado para poder entender el presente y poder dirigir nuestro futuro. Sin embargo, ya en pleno siglo XXI, quizá no seamos conscientes de que el nuevo perfil del profesorado que demanda la escuela de nuestro tiempo: un facilitador que se centre en algo más que el conocimiento, ya fue apuntado a finales del siglo XIX por un grupo de pioneros que creyeron que lo importante no era sólo que la educación llegara a todo el mundo, sino que ésta fuera una educación de calidad en la que el alumno, y su actividad, eran esenciales.

Hoy en día, la educación basada en competencias vuelve a poner sobre la mesa la importancia de la actividad del alumno para poder convertir, de una vez por todas, el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso de aprendizaje enseñanza.

La presente comunicación pretende, salvando las obvias distancias, recuperar los principios pedagógicos que en nuestro país defendió la “Institución Libre de Enseñanza”, con Giner y Cossío como personajes clave. Así, podremos observar cómo no todo es tan nuevo como parece y cómo, a la hora de innovar en educación, no debemos saltar hacia el futuro sin contar con nuestra sombra.

Palabras clave: Escuela; innovación; ILE; profesor; estudiante

NEW TIMES, OLD IDEAS: THE INFLUENCE OF THE ILE IN THE ROLE OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE XXI CENTURY

Abstract

Is quite logic to think that we should know our past in order to understand our present and approach to our future. However, and yet in the XXI century, we may not be aware that the new role of teachers needed in our actual schools: a facilitator who focus on something more than mere knowledge, was already pointed out in the late nineteenth century a group of pioneers who believed it was important to spread the education and reach everyone but, above all, the hot issue were to improve the quality of our education in which the students, and its activity, were essential.

These days, education based in competences reveals, again, the relevance of the activity of our student in order to transform, once and for all, the teaching-learning process into a learning-teaching one process.

This paper will restore the pedagogical principles that were defended, in our country, by the “Institución Libre de Enseñanza”, with Giner and Cossío as key authors. In this way, we will compare it with our present. Having done that, we could see how not everything is as new as it sounds and how, regarding educational innovation, we should not leap into the future without taking in mind our shadow.

Keywords: School; Innovation; ILE; teacher; student

Introducción:

“La *Institución* es un fenómeno que se resiste a un encasillamiento temporal fijo, y por lo tanto, para hablar de su influencia habrá que ensanchar las bases históricas del análisis” (Molero, 2000, p. 15). De este mismo sentir, y de la necesidad de concretar el cambio pedagógico que el Proceso de Bolonia necesita, nacen los siguientes párrafos.

Con pocas palabras, podríamos decir que la Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue una institución educativa privada y laica fundada en España en 1876 por catedráticos que fueron apartados de sus puestos universitarios por querer defender, a toda costa, su libertad de cátedra y no querer ceñirse a las imposiciones ideológicas de quienes ostentaban el poder.

Sin embargo, hablar de la ILE nos conduce, por un lado, a los momentos en que el krausismo se introduce en España y, por otro, a los fundamentos didácticos del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En este artículo no pretendemos exponer de una forma exhaustiva las características del krausismo o la Escuela Nueva, pero tampoco podemos obviar algunos de los puntos más relevantes de dichas corrientes.

Así, durante los siguientes párrafos hablaremos de estos dos importantes antecedentes para tratar de relacionar sus principios con los ideales educativos de hoy en día; posteriormente comentaremos los hechos que desembocaron en el nacimiento de la ILE (conocidos como la primera y, sobre todo, segunda cuestión universitaria) y, finalmente, pasaremos a señalar, tanto las semejanzas, como las diferencias entre uno de los momentos pedagógicos más significativos de nuestra historia contemporánea y el incierto devenir de nuestra enseñanza basada en competencias.

Con estas líneas no pretendemos defender la desfasada premisa “cualquier tiempo pasado fue mejor”, pero sí llamar la atención sobre la costumbre de pensar que toda mejora de la calidad educativa debe estar basada en premisas novedosas. Cumpliendo estos dos objetivos esperamos ayudar e inspirar a los académicos implicados con su trabajo como docentes desde el prisma de la ILE.

Influencia de la filosofía krausista

La influencia de la corriente filosófica alemana, que debe su nombre a Karl Christian Friedrich Krause, fue decisiva para crear el caldo de cultivo en el cual florecerían personalidades como Alberti, Lorca, Unamuno, Ortega y Gasset, Dalí y Buñuel, entre otros no menos conocidos como Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Azorín, etc. ¿Quién no querría que nuestro país pudiera fomentar, de nuevo, la aparición de una cohorte de personalidades de este calibre? Puede que la ILE naciera con el espíritu de conseguir una universidad libre, sin ataduras dogmáticas, pero no lo es menos que su verdadero éxito llegó gracias a los niveles educativos previos y, en especial, en relación con la educación secundaria.

Tal y como nos señaló Marcelino Menéndez Pelayo en una de sus épocas más críticas: “Pocos saben que en España hemos sido krausistas por casualidad, gracias a la lobreguez y a la pereza intelectual de Sanz del Río” (Menéndez Pelayo, 1956, p. 1077). Aunque, por otro lado, también es cierto que: “... su estancia en Alemania [refiriéndose al viaje de Sanz del Río] fue entendida, por lo general, como origen y fundamento del krausismo español [...] error de esta interpretación por parte de quienes ignoran el *Curso de Derecho natural* de Ahrens y el foco de estudiosos que se formó en torno a su doctrina” (Jiménez García, 1987, p. 71)

Sin entrar a discutir las cualidades que permitieron el acercamiento de esta filosofía postkantiana, hemos de admitir que, en efecto, las ideas krausistas llegaron a España a partir de la década de los sesenta del siglo XIX de la mano de Sanz del Río quién, según Puelles Benítez (1980), adoptó esta *oscura filosofía*, entre otros motivos, por ser consecuente con su motivación interna –satisfacer las necesidades intelectuales de su país- y ser susceptible de una aplicación práctica.

Por otro lado, observamos como Julián Sanz del Río considera necesaria la posibilidad de llevar a la práctica los principios krausistas que, pedagógicamente hablando, podemos resumir en la siguiente cita de Alfonso Capitán:

“El krausismo, que asumía algunos principios de las tesis kantianas y hegelianas, pretendía ir más allá; hasta la finalidad “práctica” de los ideales y valores de la convivencia y hermandad de los hombres y de los pueblos (social y política) con vistas a una auténtica transformación de la

comunidad [...] potenciación de una esfera educativa (escuela, universidad) libre, es decir, independiente de la Iglesia y del Estado”

(Capitán, 1994, p. 137)

Una potenciación educativa basada en la convivencia y hermandad de los hombres y pueblos que bien podría identificarse con el presente intercultural, y ya no sólo multicultural, de la escuela de hoy en día.

Uniendo ambas citas, podemos observar cómo en las palabras de Alfonso Capitán, donde leemos *Iglesia y Estado*, hoy en día quizá algunos de los críticos del sistema educativo podrían escribir, con letras mayúsculas, *mercado laboral*. Pretender conseguir un aprendizaje de calidad sin atender al mercado laboral cuando sin duda vivimos en una sociedad del conocimiento, incluso en estos niveles educativos, es, simplemente, un despropósito demasiado idealista.

Sin embargo, aún defendiendo las ideas expuestas en el párrafo anterior, no podemos supeditar los intereses del sistema educativo a las necesidades empresariales, ni siquiera a las de la sociedad entendida como sistema: sin atender a los intereses y deseos individuales de las personas que la conforman. La escuela no es un centro de iniciación para los futuros trabajadores sino de futuros ciudadanos críticos, cívicos y responsables.

No podemos permitir que la escuela se convierta en una institución conservadora que, tal y como afirmaban Bourdieu y Passeron (1977), reproduzca las desigualdades sociales en las que se creó sino que, por el contrario, debe ser una institución transformadora en continua búsqueda del perfeccionamiento de sus alumnos y, así, conseguir el de la sociedad en general, en ese orden.

Por ello no debería extrañarnos cómo el krausismo, en resumen, creía en la educación como instrumento para la transformación de las sociedades, al mismo tiempo que postulaba a favor de un acercamiento del ser humano a la naturaleza; al igual que en la ILE: “para la comunidad institucionista, la escuela y la vida eran inseparables” (Boetsch, 1977, p. 143). Tan inseparables y condenadas a entenderse como hoy deberían ser las escuelas con el mundo, la vida, que las rodea.

La influencia krausista en España fue vista como algo extranjerizante y poco menos que destructivo para la educación por los sectores más conservadores de la época. Tampoco ayudó a la

proliferación de esta corriente, observar cómo bajo el mandato del Papa Pío IX los principios liberales, en clara consonancia con los krausistas, eran considerados como erróneos y cómo poco después, en 1865, se incluía dentro del índice de libros prohibidos el “*Ideal de la Humanidad para la vida*” de Krause, libro adaptado por Sanz del Río al castellano en el que podemos intuir la semilla de lo que posteriormente será esa relación total entre alumnos y profesores que subyace a la ILE y que Giner de los Ríos defenderá fervientemente:

... el discípulo es atraído o repelido por las diferentes maneras de los profesores [...] su originalidad se embota o se ahoga al nacer, y suele acabar el discípulo en copista o embrollón, sin que el genio propio se haya dado a luz. Sólo el educado en el trato familiar del maestro que ha elegido y al que ama, porque su estilo congenia con el suyo propio, puede sacar, visitando con él las academias y museos, el fruto esencial...

(Krause, 1985, p. 100)

Conociendo estos datos, no es de extrañar que Sanz del Río y sus colegas perdieran por esos motivos su cátedra en 1867 durante el suceso que es conocido como la (primera) cuestión universitaria al ser acusado, entre otros motivos, de impartir doctrinas perniciosas impresas en libros prohibidos (Puelles, 1980). Aunque Sanz del Río recuperó su cátedra tras la septembrina (1968), estos sucesos condicionarán el futuro de los principales fundadores de la ILE, pues tras la instauración borbónica de 1875 ellos también volverán a ser expulsados de sus cátedras, algunos por segunda vez, bajo la conocida como “segunda cuestión universitaria”.

Hoy en día, afortunadamente, no existen posibilidades reales de que pudiera existir una nueva cuestión universitaria en nuestras aulas. Sin embargo, la libertad de cátedra no se encuentra libre de disputa; es discutida y discutible. Podríamos mencionar algunas controvertidas asignaturas en las que los profesores se mueven continuamente por terreno pantanoso, y en las que sus actuaciones han de ser cuidadas hasta el extremo para no ser tildadas de partidistas o dogmáticas: educación para la ciudadanía, por ejemplo.

El movimiento de la Escuela Nueva

Según Del Pozo (2004), podemos situar el nacimiento del movimiento de la Escuela Nueva hacia 1875, un año antes de la creación de la ILE, aunque siendo precisos no es hasta 1889 cuando encontramos la primera *New School* en Gran Bretaña, movimiento también denominado

progressive education en Estados Unidos. Incluso en la Revista de Pedagogía, en 1926, se llegó a afirmar que la ILE fue la primera escuela nueva en Europa (ver Molero, 2000, p. 78), por lo que la relación de causalidad no es demasiado clara. Sea como fuere, este complejo movimiento:

“... desbordó los límites impuestos por las fronteras geográficas, despertando interés en los puntos más lejanos del panorama mundial, que permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos...”

(Del Pozo, 2004, p. 197)

Por ello, seguimos identificando similitudes no ya entre la ILE y la de nuestro tiempo, sino en las corrientes pedagógicas que influyeron en la propia ILE, y a la vez fueron influidas, de finales del siglo XIX.

Observamos cómo esa internacionalización de los problemas pedagógicos que consiguió en su día el movimiento de la Escuela Nueva, se ve no sólo igualado sino también magnificado en nuestra sociedad del conocimiento. Una sociedad en la que la información ya no es poder... a no ser que se sepa qué hacer con ella.

Así, la Escuela Nueva y la de hoy en día consiguen despertar intereses y preocupaciones semejantes pero habría que analizar cuáles han sido los principios que los sustentan, así como sus consecuencias.

La Escuela Nueva, en nuestro país y en el ámbito latino por muchos identificada como Escuela Activa (Del Pozo, 2004), se explicita claramente al oponerse al concepto de escuela tradicional, entendiendo ésta como los postulados desfasados que la Escuela Nueva pretendía actualizar. Por supuesto, hoy en día esta Escuela Nueva iniciada a finales del siglo XIX, podría considerarse como ciertamente tradicional cuando ya dentro del siglo XXI, necesitamos un nuevo marco didáctico que responda a las necesidades de nuestras sociedades del conocimiento: un marco en el que las competencias, como evolución del uso de objetivos, tienen una importancia capital tal y como puede extraerse del marco legal vigente: Ley Orgánica de Educación 2/2006 y su posterior concreción en el Real Decreto 1631/2006 y los diferentes decretos autonómicos, en el caso de Castilla-La Mancha, en el Decreto 69/2007.

Por ello consideramos oportuno enfrentar las principales características de ambos modelos,

el tradicional y el perteneciente a la Escuela Nueva, para posteriormente contextualizarlos dentro de la docencia de nuestros días y entender cómo el pasado puede condicionar, positivamente, las relaciones y roles establecidos entre profesores y alumnos.

En función de la información proporcionada por Del Pozo (2004), pasamos a enumerar las principales diferencias pedagógicas entre el modelo tradicional y el de la Escuela Nueva. Estas características, que serán comentadas a continuación, quedan sintetizadas de la siguiente manera (Tabla I):

MODELO TRADICIONAL	MODELO ESCUELA NUEVA
LOGOCÉNTRICA	PAIDOCÉNTRICA
NIÑO→ADULTO PEQUEÑO	NIÑO→NIÑO
TABULA RASA	EXPERIENCIAS PREVIAS
MAGISTOCÉNTRICA	PROFESOR→ORIENTA Y MOTIVA
COMPETITIVA	COOPERATIVA
FINALIDAD ESTATAL	FINALIDAD ANTROPOLÓGICA
FALTA DE LIBERTAD	EXCESO DE LIBERTAD

TABLA I: Diferencias principales entre el modelo tradicional y de la Escuela Nueva

Logocentrismo Vs Paidocentrismo: el modelo tradicional tenía en su epicentro la preocupación del contenido que debía impartirse, mientras que la Escuela Nueva se fundamenta en la actividad del estudiante.

Sin embargo, una metodología centrada en el estudiante no desprestigia la función docente, simplemente la transforma. Decir que en la escuela del siglo XXI el profesor no ha de ser un mero transmisor de conocimientos, sino ir un paso más y ser un guía entre las competencias a adquirir y la tarea del estudiante, no puede traducirse en que su función se limita a presentar el material y dejar que los alumnos tomen sus propias definiciones. El propio Dewey nos recuerda que la tarea del profesor es asegurarse de que la ocasión se aprovecha, cumpliendo la función de guía explicitada en la carta fundacional de la *Progressive Education Association* (ver Trilla, 2001, p. 31). Traduciendo sus palabras:

La orientación dada por el profesor para el ejercicio de la inteligencia de los alumnos es una ayuda para la libertad, no una restricción sobre ella. A veces, los profesores parecen temerosos incluso de realizar sugerencias a los miembros de un grupo sobre qué deberían hacer [...] ¿Por qué, entonces, dar material puesto que son una fuente de sugerencia para otros?...

(Dewey, 1938, p. 71)

Metodología adaptada al alumnado: siguiendo con las características anteriores, enfrentamos el modelo tradicional de concepción del niño como un adulto en miniatura mientras que la Escuela Nueva, bajo las influencias de Rousseau, entiende que cada etapa tiene sus propias necesidades educativas integrales (no sólo intelectuales sino también emocionales) y por lo tanto, al considerar la educación como un proceso centrado en el alumno, ésta debe adaptarse a sus necesidades y no a la inversa.

Concepción del aprendizaje: mientras que el modelo tradicional, influido por los postulados conductistas, entiende que el alumno es una pizarra vacía sobre la cual podemos escribir lo que el docente considere necesario, el movimiento de la Escuela Nueva pone el énfasis en hacer entender y tener en cuenta el bagaje cultural del estudiante y, a partir de sus experiencias, motivaciones e intereses, basar su futuro aprendizaje.

La legislación española vigente acusa un marcado carácter neo-liberal (de ahí la conexión con la ILE y la relevancia del presente trabajo) y al mismo tiempo constructivista, es decir, entiende que el aprendizaje responde a una construcción activa de la realidad por parte del sujeto y que el conocimiento es un proceso mental subjetivo en el que, el propio sujeto y nadie más, relaciona la nueva información con su bagaje cultural previo, abogando por aprender a aprender. El aprendizaje no es algo que alguien tenga que hacerte o darte; es algo que sólo ellos pueden construir.

Importancia del rol docente: la figura del profesor es el eje principal del modelo anterior a la escuela nueva, lo importante es que éste sea un buen transmisor de conocimientos y pueda llenar el vacío de los alumnos. Por otro lado, en la Escuela Nueva, la función del profesor no sólo se limita a la transmisión de información sino que debe, sobre todo, motivar y orientar a sus alumnos para que sean ellos mismos los que construyan su aprendizaje basándolo en esas experiencias previas, y de esa forma obtener un verdadero aprendizaje significativo, crítico y reflexivo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Brockbank y McGill, 2002).

Como veremos posteriormente, ambas posturas coexistieron dentro de la ILE, pues aunque la función docente no sólo se limitó a la transmisión de la información, también es cierto que la figura del maestro dentro de la institución tuvo un papel tan importante que, pudiera, en ocasiones haber hecho sombra al estudiante.

Hoy en día debemos aceptar que la tarea del docente es importante, sin duda, pero siempre supeditada a la tarea del estudiante. El papel del profesor dentro de este contexto queda relegado a un laborioso y muy respetable segundo plano que, no en pocas ocasiones, no es valorado como debiera; tanto por los propios alumnos como por los compañeros, la propia sociedad.

Competición y cooperación; ¿dos conceptos enfrentados?: las características ya comentadas, nos ayudan a comprender cómo la escuela tradicional fomentaba un mayor ambiente de competitividad mientras que la Escuela Nueva creaba un ambiente cooperativo en el que, por ejemplo, los mismos alumnos eran los que, con sus propias manos y como un equipo, construían las aulas donde posteriormente aprenderían. Como muestra de este último punto, tal y como nos señala del Pozo (2004), podemos mencionar la construcción de la Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago de 1901 aunque, terminológicamente hablando, ésta pertenece al movimiento de la educación progresiva.

El trabajo cooperativo, que no sólo colaborativo, parece tener una gran aceptación dentro del discurso educativo de nuestro siglo. Al hablar de competencias, una de las más valoradas, junto con el dominio de idiomas y la capacidad de aprender, es la de trabajar en equipo. Sin embargo, y aceptando los indudables beneficios del trabajo cooperativo, no hemos de olvidar que el mundo al que se enfrentarán nuestros futuros ciudadanos es un mundo vorazmente competitivo.

De esta manera, como docentes, no podemos hacer que nuestros alumnos crean en la importancia del trabajo cooperativo *sobre* el individual cuando saben de sobra que el mundo que les espera, pese a valorar dicha capacidad de trabajo en equipo, los pondrá a prueba, normalmente, de forma individual a través de oposiciones, entrevistas, comparando sus CC. VV., etc. Desde nuestra perspectiva, sería mucho más coherente admitir la competitividad de nuestro sistema y, *dentro* de ella, fomentar la adquisición de competencias dirigidas a mejorar la capacidad de trabajo cooperativo y colaborativo.

Finalidad de la enseñanza: frente a un sistema que se pone al servicio del estado (posicionamiento con claras influencias napoleónicas), encontramos que la Escuela Nueva pone al hombre y su desarrollo personal y profesional como objetivo primordial del proceso de enseñanza

aprendizaje.

No podemos negar que la escuela es una pieza clave de la educación del futuro profesional, pues a través del trabajo el ser humano no sólo puede sino que debe realizarse. Sin embargo, no debemos olvidar que nuestros alumnos, antes de profesionales, son personas y que, como tales, el verdadero objetivo de la educación debe perseguir su perfeccionamiento como seres humanos que somos.

Libertad en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una educación basada en el contenido que entiende el rol del profesor como mero transmisor de conocimientos, y por otro lado, la función de la escuela supeditada a las necesidades del estado, carece de libertad necesaria para que el aprendizaje que los alumnos consigan sea integral y adecuado, sin olvidar que una excesiva libertad pedagógica puede desembocar en la falta de control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llegando a la conclusión de que *todo vale*.

Tal y como señala el mediático juez de menores de Granada Emilio Calatayud (2008), es posible que España, en estos momentos, adolezca de un complejo de joven democracia en el que no nos atrevemos a decir que no a las generaciones venideras por si nos acusan de volver a tiempos pasados aunque, como estamos defendiendo, más que volver a ellos, deberíamos aprender de ellos.

La libertad de cátedra fue el detonante principal para que la ILE hiciera acto de presencia en la España de finales del siglo XIX y, con ella, nos pusiéramos a la cabeza de Europa en cuanto a innovación cultural y pedagógica se refiere. Hoy, España no puede presumir de liderar la escena educativa, pues más bien se encuentra a la espera de ver qué hacen otros países.

Como observamos, las semejanzas entre los principios de la Escuela Nueva y la ILE son notables, aunque es cierto que al hablar de la direccionalidad de la influencia no está del todo clara pues: “En gran parte, la labor de la Institución Libre de Enseñanza se adelanta a la educación progresiva” (Boetsch, 1977, p. 142).

Llegado este punto hemos observado cómo los principios filosóficos krausistas, así como la influencia pedagógica derivada del movimiento de la Escuela Nueva, sirven no sólo para

contextualizar el momento en que se inaugura la ILE sino también para reflexionar sobre algunos de los puntos más críticos de nuestra ideología educativa actual, objetivo que seguiremos haciendo a continuación a través de la lectura de los principios pedagógicos en los que, según sus propios miembros, se fundamentó la ILE.

La esencia pedagógica de la ILE

Las discrepancias entre los ideales pedagógicos de algunos catedráticos universitarios (entre los que podemos contar a Giner de los Ríos, Salmerón y Azcárate), y la normativa propuesta en 1875 por el Ministro conservador de fomento Orovio (en la que prohibía cualquier ataque contra dogma católico, y requería la obligación de presentar los programas de enseñanza), provocaron que los profesores mencionados fueran separados de sus cátedras en la que fue conocida como la “segunda cuestión universitaria”.

De esta forma, en 1876, se fundó la ILE como una institución educativa laica y privada cuyos orígenes, tal y como aciertan a resumir Ballester y Perdiguero: “... hicieron que sus primeras preocupaciones se dirigieran a la enseñanza universitaria siendo la Institución Libre de Enseñanza, en primer lugar un centro de enseñanza universitaria” (1998, p. 26), denominada como institución por no poder utilizar, pues estaba prohibido, otros términos como *Instituto* o *Universidad* aunque con la posterior creación del Instituto-Escuela en 1918 pudieron resarcirse de este punto.

Remontémonos pues, a los cimientos de la propia institución; sus bases y estatutos (ver Jimenez-Landi, 1996), aprobados y autorizados por la Real Orden de 16 de agosto de 1876. En ellos podemos leer cómo el artículo 15 dice:

“La Institución Libre de Enseñanza es 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 cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas”

Una vez más, podríamos sacar a colación la relación entre el sistema educativo y el mundo en el que se desenvuelve; político, religioso... en definitiva, socio-históricamente condicionado. Como ya hemos comentado, la ILE la escuela y la vida eran inseparables (Boetsch, 1977) pero, al mismo tiempo, independientes. ¿Sería posible entender la relación entre la escuela y la sociedad de una manera similar?

Por otro lado, la cita también defiende, cómo no, la libertad de cátedra del Profesor (con mayúscula), único responsable de sus doctrinas. Conociendo los orígenes de la ILE no es difícil entender este punto así como la gran importancia que la figura del maestro tuvo en la institución. Tal y como nos señala Antonio Molero: “...para Giner, la persona del maestro lo es todo en educación” (Molero, 1987, p. 9)

Dando a entender un punto y final con el anterior párrafo y acentuando el carácter peyorativo que en ocasiones el término *doctrinas* conlleva, podemos llegar a la errónea conclusión de que el alumno queda relegado a un segundo plano y que el docente, aún siendo un elemento imprescindible, un requisito *sine qua non* del proceso de enseñanza-aprendizaje en la ILE, es el verdadero protagonista. De ser así, en este caso no podríamos establecer similitudes con la escuela del siglo XXI pues ésta entiende, desde un punto de vista constructivista, que el alumno es el eje principal; hoy en día, lo que realmente importa es lo que hace el estudiante y no lo que hace el docente (Shuell, 1986), puesto que nuestros alumnos aprenden lo que ellos hacen, no lo que hacemos nosotros (Tyler, 1949).

Ambas visiones, lejos de anteponerse, no son tan contradictorias como pudiera parecer e incluso deben llegar a complementarse. Aunque hoy defendamos la tarea del estudiante sobre la del profesor, no podemos negar la importancia de la figura del docente. Una importancia que la ILE siempre defendió aún admitiendo el paidocentrismo que comparte con el movimiento de la Escuela Nueva y que, hoy en día, podría servirnos para recuperar el prestigio y autoridad que el docente parece perder con el paso de los años y la creciente influencia de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación (Sarramona, 2000), entre otros aspectos (Fernández Enguita, 1999)

En este sentido, uno de los discípulos más ilustres del genial Bartolomé Cossío, Lorenzo Luzuriaga, escribe del maestro: “La Educación era para él, sobre todo, un arte, una obra artística, y la raíz de ésta se halla en la acción. La educación venía a ser así una creación, o, si se quiere, una recreación, en la cual el agente principal no es el maestro, el educador, sino el educando mismo” (Luzuriaga, 1935, citado en Molero, 2000, p. 47).

De esta manera, si desglosamos el pensamiento de Giner a través del trabajo de Molero

(1987; 2000), observaremos cómo, para él y para la institución, el docente ideal debe, entre otros aspectos, concebir la relación educativa como una relación total (no sólo limitada al aula), y llegar a conseguir la máxima competencia científico-técnica teniendo claro que su papel es el de ser un *mediador* en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Un mediador: “Accesible, tolerante, de buen humor, insinuante en sus argumentos... [que trata] de llegar al hallazgo de la verdad a través de muy variadas aproximaciones... [en definitiva] nos refleja un perfil profesional verdaderamente raro para la época” (Molero, 2000, p. 44). Un perfil que perfectamente podría identificarse con el del docente del siglo XXI, ya que la clase de Giner:

“...no será obligatoria en cuanto a asistencia... tampoco había libros de texto, salvo los indispensables... no se organiza el contacto docente sobre la exposición magistral, dogmática e inflexible, sino sobre el diálogo constante y permanente de alumnos y profesor unidos por el amor a la ciencia que cultivan. Había críticas, apuntes, observaciones, todo un conjunto armonioso y razonado de actos donde se permite al espíritu captar realidades y reflexionar sobre lo captado”

(Molero, 2000, p. 39-40)

Este escenario educativo bien podría representar el ideal de cualquier docente de nuestro siglo que acepte que lo verdaderamente importante es la reconsideración de nuestra docencia, teniendo en cuenta la tarea de nuestros estudiantes. Nosotros, los docentes, deberemos acomodar nuestra metodología según las características de las personas que queremos que aprendan, no en función del área de conocimiento y mucho menos en función de nuestras preferencias como profesores, investigadores o cualquier otro perfil que podamos desempeñar dentro o fuera de nuestras aulas.

Con metodología hacemos referencia a cualquier tipo de metodología docente que se centre en el pleno desarrollo del alumno, y no a ninguna en especial pues, en educación, no existen fórmulas mágicas ni prescripciones infalibles. De esa forma, bien podríamos identificar esta manera de entender la docencia, con la ecléctica metodología docente que se extrae de los propios fines de la ILE plasmados en la Memoria de la Institución, y que Jiménez-Landi nos cita palabra por palabra:

“[...] De los cuatro métodos de enseñanza más generalmente conocidos, a saber, el de enseñanza individual, el de enseñanza simultánea, el de enseñanza mutua y el de enseñanza mixta, puede decirse que ninguno de ellos se sigue exclusivamente en nuestra escuela [...] ni el expositivo, ni el puramente interrogativo, ni el eurístico, ni el socrático, se han empleado tampoco de un modo exclusivo; pues que en la práctica se expone, se hace recitar, descubrir, e inventar al mismo tiempo, y el maestro ha de tener a su disposición todos los métodos, pasando de uno a otro según las necesidades del momento”

(Jiménez-Landi, 1996, p. 328)

La clave está, quizá, en reconocer cuáles son esas necesidades que el momento nos demanda. Así, las metodologías docentes quedarán determinadas por las necesidades del alumno y, después, las del docente o la propia disciplina.

Es más, en esencia, las metodologías no existen sólo como un compendio finito de técnicas, estrategias, recursos, materiales, trucos, o actividades que deban ser utilizadas cuando se considere más adecuado, sino como un principio básico de reflexión a través del cual el docente, antes, durante, y sobre todo después de llevar a cabo una actividad de enseñanza-aprendizaje debiera preguntarse: ¿en verdad he conseguido que mis alumnos aprendan lo que quería y de la manera en la que quería?

Estas ideas nos sirven de nexo de unión para entender la importancia que recibe el maestro en la ILE ya que: “La reforma de la educación, pues, ha de comenzar por reformar la función de los hombres que la realizan” (Molero, 1987, p. 9). De nosotros depende buscar una revolución, y no sólo una mera evolución, fundamentada en una conversión del proceso de enseñanza-aprendizaje a un proceso de *aprendizaje-enseñanza* pues, en este caso, el orden de los factores sí altera el resultado.

La ILE defiende una formación del profesorado de primera línea, actualizada en función de las últimas corrientes pedagógicas internacionales, y sobre todo de Europa. Con un rápido repaso de las vidas de los principales autores representativos de este movimiento: Giner, Cossío, Castillejo, Fraud, etc. nos daremos cuenta de la influencia europea que éstos recibieron, sobre todo, de Inglaterra, Alemania y Francia.

En educación superior este aspecto está siendo auspiciado como nunca antes bajo el paraguas del incipiente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pues éste promueve y fomenta una mayor movilidad de todos sus implicados. Sin embargo, este es uno de los caballos de batalla que debe ser mejorado al hablar de otros niveles educativos pues, entre los institucionistas, podemos identificar un deseo de ver a la sociedad española dividida en dos grupos: “...una que sale al extranjero en busca de nuevos conocimientos, y otra que regresa para aplicar en su país las experiencias recibidas” (Molero, 2000, p. 14).

En cierta forma, podría decirse que una de las limitaciones del movimiento de la Escuela Nueva en Estados Unidos, estuvo íntimamente relacionado con la formación del profesorado pues no se logró tanto como era necesario y: “Sin esta base para convencer a la mayoría de que la educación progresiva trata de una reforma necesaria y positiva... era imposible que la educación progresiva se estableciera como un sistema nacional de enseñanza” (Boetsch, 1977: 144), la pregunta es evidente: ¿están nuestros profesores preparados y convencidos para aceptar *el* cambio y hacerlo *su* cambio?. La respuesta no es tan simple pues parece que en estos momentos, al igual que ocurre con otros cambios, en otros niveles, existe el peligro de instaurar la forma pero no la esencia (ver Veiga y Amaral, 2009) o, lo que es peor, encontrarnos con un cambio lampedusiano donde los profesores parecen aceptarlo pero, en realidad, simplemente lo hacen para seguir con sus rutinas tal y como lo hacían con anterioridad (González Geraldo et al, 2009).

Esta probable falta de autenticidad pudiera ser fruto de la verticalidad del cambio metodológico que requieren nuestras escuelas. Muchos de los profesores que se ven envueltos en experiencias de innovación docente consideran que los cambios han sido impuestos desde arriba a través de reales decretos y demás normativa, por lo que no identifican *el* cambio con *su* cambio. Esta situación también fue vivida por los institucionalistas aunque, en este caso, ellos supieron no sólo exponer sus críticas ante las imposiciones legislativas sino también realizar acciones consecuentes y coherentes con las mismas. Molero concreta excelentemente este punto al hablar de la ILE de la siguiente manera:

“Ya no serán suficientes las leyes *dictadas desde arriba* para mejorar la estructura social; se precisará una acción desde *abajo* para que la reforma cale, haga cuerpo y se extienda”
(Molero, 2000, p. 41)

Sin embargo, la EN y la ILE son dos movimientos renovadores elitistas, en cierta medida, que pese a nacer de la realidad española no llegan a afectar al pueblo ni a la educación en general, sino al cabo de muchos años. En España, quizá únicamente durante el corto período de la II República. Este punto contrastaría con la concepción actual, cada vez más extendida, de la educación como bien público aun cuando este principio, la privacidad o publicidad de la ILE, fue la única “Base dudosa” que Giner no supo concretar desde el principio sin dejar claros los motivos pues, tal y como señala: “Esta Institución ¿es privada o pública?, ¿en parte privada y en parte pública?...” (Giner, 1926, p. 16).

Por todo lo dicho hasta el momento, la ILE pone en duda la eficacia de la utilización de una metodología única basada en exposiciones magistrales y defiende la necesidad de que sea el propio alumno quien, a través de su actividad y de manera autónoma, construya su aprendizaje puesto que: “De estas bases surgirá un programa cuajado de realizaciones didácticas referidas al trabajo personal de los alumnos, a la importancia de los métodos instructivos, al papel inequívoco de la actividad, al sentido de la investigación y la curiosidad autónoma...” (Molero, 1987, p. 10), un programa que hoy en día bien pudiera acogerse a cualquier experiencia de innovación docente basada en el aprendizaje de competencias. Giner, durante el discurso de apertura del curso de 1880 (ver Jiménez-Landi, 1996, p. 513) nos recuerda que: “... la educación, no la mera instrucción, ha de ser siempre el fin de la enseñanza” para posteriormente recomendarnos:

“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 el 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, un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan que hablan, que disputan, que se mueven, que *están vivos* en suma...”

No nos engañemos, ¿quién de los docentes que vivimos y trabajamos en el sistema educativo actual no querría que sus clases fueran transformadas de esta forma? El aprendizaje basado en competencias, teniendo al alumno como epicentro de toda programación didáctica, no puede sino alcanzarse, solamente, bajo estas premisas. Unas premisas que, sin entrar en profundidad, ayudan a crear un escenario ideal para promover un verdadero trabajo cooperativo, y no sólo de colaborativo, tan mencionado hoy en la escena educativa.

Conclusiones e implicaciones

Resumiendo las características expuestas, tanto de la ILE como de la escuela del siglo XXI, nos gustaría concretarlas de la siguiente forma (Tabla II)

	ILE	Hoy en día
Centro del proceso	El profesor	El alumno
Rol de profesor	Mediador	Mediador
Rol del alumno	Constructor de su aprendizaje	Constructor de su aprendizaje
Relación con el entorno	Simbiótica	Confusa
Relación profesor-alumno	Relación total	Relación vertical

Metodología didáctica	Metodología Ecléctica	Basada en competencias
Direccionalidad del proceso	Enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje-enseñanza
Proyección	Europea	Nacional
Concepción de la educación	Privada, elitista	Bien público
Estructura del cambio	Desde abajo (realidad)	Desde arriba (legislación)
Beneficiarios inmediatos	Estudiantes	Estudiantes

Tabla II: Comparativa entre los principios que defiende la ILE y la escuela del siglo XXI

Cómo hemos visto a lo largo de esta exposición, la ILE fue una institución que supo adaptarse a su contexto adaptando sus ideales tanto a la educación superior como también a secundaria y primaria, o llegando no sólo a las élites sino también al pueblo llano a través, por ejemplo, de las misiones pedagógicas encabezadas por Cossío.

Del mismo modo, también es lógico y deseable creer que nuestro actual sistema educativo evolucionará y mejorará, entre otros aspectos, esa relación confusa que la globalización ha propiciado entre sociedad y escuela, el papel y la autoridad del docente y la necesidad de un doble cambio (desde arriba y desde abajo), que convierta la estructura en esencia: en aprendizaje. Es ahí donde las iniciativas y concepciones de la ILE pueden sernos útiles.

Con todo lo dicho hasta el momento, hemos evidenciado cómo el rol del docente del siglo XXI radica en ser un simple, pero imprescindible, mediador entre el conocimiento y los estudiantes. También cómo esta concepción ya fue puesta en práctica, con gran éxito, en el siglo XIX por la ILE. Un rol que en nuestras escuelas cobra un importante pero relegado segundo plano que no tenía en la ILE pues, si en ésta última, el docente lo era todo, en las aulas de hoy en día es el alumno y su aprendizaje, quién determinará la planificación del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Sin embargo, consideramos que ambas posiciones no deben entenderse como polos opuestos sino como distintas partes de una misma realidad. Afirmar que la tarea del alumno es más importante que la del docente no significa dar a entender que la tarea del docente no tiene importancia.

A lo largo de estos párrafos, hemos realizado una serie de interrogantes que esperamos sean útiles a profesores que estén tanto a favor como en contra de los cambios que estamos viviendo bajo la sociedad del conocimiento, para reflexionar sobre su propio papel dentro del proceso, pues de ellos dependerá el éxito o el fracaso de esta empresa.

Nos gustaría animar a reflexionar, especialmente, a aquellos que opinen que los cambios educativos de hoy en día son una barbaridad, y que más que mejorar la calidad de nuestro sistema, están poniendo en peligro su excelencia. Además, nos gustaría invitarles a escribir, compartir y difundir sus críticas de manera democrática y asertiva. En este sentido, Cánovas, el propio Ministro que provocó esa primera cuestión universitaria, posteriormente y refiriéndose a su actuación y a la de Orovio, ya dijo: “Fue una barbaridad... pero hay que alegrarse de ella por este fruto” (citado en Jiménez-Landi, 1996, p. 11).

Si todas nuestras críticas, alabanzas y comentarios pueden ayudar a mejorar nuestra escuela para conseguir una mejor educación y un mayor aprendizaje basados en la felicidad de nuestros alumnos, habremos conseguido nuestro propósito.

Referencias:

- Ausubel, D. P. Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Ballester, R. y Perdiguero, E. (1998). Salud e instrucción primaria en el ideario regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza. *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 18, 25-50.
- Boetsch, L. (1977). Algunas semejanzas entre “La Educación Progresiva” y La pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. En A.A. V.V. *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cacho Viu, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Rialp.
- Capitán Díaz, A. (1994). *Historia de la Educación en España. Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- Del Pozo Andrés, M. M. (2004). El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En M. M. Del Pozo (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: Collier Books. (Primera edición, 1963)
- Fernández Enguita, M. (1999) ¿Es pública la escuela pública?. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.
- Giner de los Ríos, F. (1926). *En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tip. Archivos.
- Jiménez García, A. (1987). *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Jiménez Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Periodo Parauniversitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Krause, K. C. F. (1985). *Ideal de la humanidad para la vida*. Barcelona: Orbis (Traducción de Sanz del Río)
- Menéndez Pelayo, M. (1956). *Historia de los heterodoxos españoles*. Madrid: BAC. (Versión Original de 1882)
- Molero Pintado, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de reforma pedagógica*.

Madrid: Biblioteca Nueva.

- Molero Pintado, A. (1987). El modelo del maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 0, 7-22.
- Puelles Benitez, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Politeia.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.