

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Valores, virtudes y éxito escolar

Consejo
Escolar
del Estado

Segunda Época/Vol. 4/N.º 6/2015



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 4/N.º 6/JUNIO 2015

VALORES, VIRTUDES Y ÉXITO ESCOLAR

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Montserrat Milán Hernández
Consejera de la Comisión Permanente

Roberto Mur Montero
Consejero de la Comisión Permanente

Jesús Pueyo Val
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)

José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)

Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)

Carmen Arriero Villacorta
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Luis Cordero Ceballos

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García

Francisco J. Carrascal García

Julio Delgado Agudo

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

Alfredo Fierro Bardají

José Luis Gaviria Soto

Samuel Gento Palacios

María Luisa Martín Martín

José María Merino

Sara Moreno Valcárcel

Arturo de la Orden Hoz

Francesc Pedró i García

Beatriz Pont

Gonzalo Poveda Ariza

María Dolores de Prada Vicente

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Fotografías: <http://bit.ly/1HGx8AF>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-15-152-3

DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista

participacioneduca@mecd.es



Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Entrevista

José Antonio Marina. Filósofo y escritor **5**

Una aproximación filosófica

La herencia de la filosofía clásica y su vigencia en la actualidad. Manuel Maceiras Fafián **7**

La acción educativa como compromiso ético. José Antonio Ibáñez-Martín **19**

La formación cívica en un nuevo marco histórico. Eugenio Nasarre Goicoechea **29**

Los fundamentos científicos

La educación del carácter. Perspectivas internacionales. Aurora Bernal, M.^a del Carmen González-Torres y Concepción Naval **35**

Las emociones en el desarrollo de las virtudes. Ignacio Morgado Bernal **47**

Habilidades no cognitivas y diferencias de rendimiento en PISA 2009 entre las comunidades autónomas españolas. Ildefonso Méndez, Gema Zamarró, José García Clavel y Collin Hitt **51**

La experiencia educativa

Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza. José García-Velasco **63**

Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. José Álvarez Rodríguez y Andrés Palma Valenzuela **73**

Hábitos y valores: un área de mejora para los centros. Andrés Jiménez Abad y Ángel Sanz Moreno **81**

Buenas prácticas y experiencias educativas

La mejora de la competencia en comunicación lingüística: «Alehop» y la experiencia en un contexto desfavorecido. Elvira Molina Fernández **91**

Una escuela entre todos y para todos. M.^a Isabel Lorente García **97**

Otros temas

Consideraciones a una ley paradigmática en la historia de la formación profesional española: la Ley de Formación Profesional Industrial (FPI) de 1955. María Jesús Martínez-Usarralde **107**

Recensiones de libros

Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo (Antonio Machado, ed. 2009). Alfredo Fierro **113**

El instituto del Cardenal Cisneros. Crónica de la enseñanza secundaria en España (1845-1975) (Begoña Talavera; Gloria González, 2013). Pedro Palacios **115**

Jóvenes y valores (I). Un ensayo de tipología (J. C. Ballesteros; J. Elzo; E. Megías; M. A. Rodríguez; A. Sanmartín, 2014). Ana M.^a Rubio Castillo **117**

TALLER DE CIUDADANOS¹. LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

BECOMING CITIZENS. COMPREHENSIVE EDUCATION AT THE INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

José García-Velasco

Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]

Resumen

Este artículo, tras un breve repaso de la teoría gineriana de la educación en valores en la esfera de la voluntad, analiza su aplicación en la experiencia escolar institucionista, su potencia innovadora, la eficacia de su método, y su éxito e influencia en el sistema educativo y la sociedad española entre 1876 y 1936. Finalmente plantea algunos interrogantes sobre la vigencia de la propuesta institucionista en la España de 2015. Partiendo de textos de Francisco Giner de los Ríos, de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE) y de su *Boletín*, así como de testimonios de alumnos de la ILE, se van desgranando los principales aspectos de la *paideia* institucionista y los valores que la sustentan: frente a la tradicional acumulación de conocimientos, se propone una educación integral (con trabajos manuales, música, idiomas, etc., además de ciencias y humanidades) que convierta a los alumnos en ciudadanos autónomos, libres y responsables, capaces de ejercer su *self-government*. El aula institucionista es un taller siempre abierto a su entorno, en continuo ejercicio de las facultades de observación y experimentación por medio de las excursiones escolares y los viajes de alumnos y profesores para conocer y, cuando convenga, incorporar las experiencias de otros. Una escuela «hogar de paz», mixta y neutra; conocedora y respetuosa de las diferentes confesiones religiosas, morales y políticas, sin tomar partido por ninguna de ellas; en la que se aprende a hablar en público y se practican la escucha y la tolerancia. Esta *paideia* del esfuerzo, pero también del disfrute y del juego, se ejercita igualmente en el deporte, en la cooperación entre los alumnos y de éstos con los profesores y con sus compañeros, a lo largo de un proceso educativo del que son fundamento.

El desarrollo de este programa modernizador propició una segunda Edad de Oro de la cultura española. La guerra civil y la dictadura franquista no acabaron con el proyecto de la ILE, que pudo contribuir al florecimiento cultural en los países que acogieron a la «España peregrina», logró resistir y crecer en experiencias públicas y privadas de la España del interior, y ha seguido proyectando su benéfica influencia hasta nuestros días.

Palabras clave: Institución Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos, educación integral, autogobierno, tolerancia, escuela intuitiva, formación ciudadana, educación ambiental, excursiones escolares, coeducación.

Abstract

This article, after briefly reviewing the Ginerian theory of education based on the values of free will, analyses its application in the Institución Libre de Enseñanza (ILE) schooling experience; its innovating strength, the effectiveness of its method, and its success and influence within the Spanish education system and society between 1876 and 1936. It considers questions regarding the ongoing validity of the ILE proposal in the Spain of 2015. From texts by Francisco Giner de los Ríos, by the ILE and its *Boletín*, as well as testimonies from ILE students, the principal aspects of the ILE system, and the values which support it, are laid out; in the face of traditional knowledge acquisition, a more comprehensive education is proposed (of which manual work, music and languages form part, alongside the sciences and humanities) which intends to help students become more autonomous, free and responsible citizens, capable of exercising their own self-government. The ILE classroom is a workshop which is always open to its surroundings and constantly exercising the faculties of observation and experimentation, through school excursions and also the students' and teachers' trips to learn about and, where possible, incorporate others' experiences. A mixed school which is "home to peace", aware and respectful of different religious, moral and political beliefs, without partaking in any, in which students learn to speak in public, and practise the skills of listening and tolerance. This philosophy of hard work but also of enjoyment and play is put into practice equally within sport and through cooperation between the students themselves and with the teachers, their colleagues throughout the educative process, who are its foundation.

The development of this modernising project led to a second Golden Age of Spanish culture. The Civil War and the Franco dictatorship did not signal the end to the ILE's project, which contributed to the flourishing of culture in the countries which welcomed "Pilgrim Spain", was capable of resisting and henceforth growing into public and private experiences within Spain, and has continued projecting its beneficial influence into the modern day.

Keywords: Institución Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos, comprehensive education, self-government, tolerance, intuitive education, civic education, environmental education, school excursions, mixed education.

1. Introducción: voluntad, libertad y autogobierno

El concepto de voluntad es desarrollado por Francisco Giner de los Ríos en diferentes trabajos a lo largo de su vida, en los que – siempre desde una firme base krausista y finalmente kantiana – va incorporando aportaciones de las ciencias sociales, hasta su última formulación, recogida en el volumen IV de sus *OBRAS COMPLETAS* (1920), titulado *LECCIONES SUMARIAS DE PSICOLOGÍA*. En su sección tercera («Prasología»), Giner define la voluntad como la facultad que manifiesta la sustantividad del espíritu en su determinación individual, desde su unidad hasta lo más concreto. Para Giner, la voluntad está intrínsecamente vinculada a la libertad como acuerdo de la conducta con los principios racionales de la vida, y su plenitud, la

libertad racional, se alcanza con la estricta observancia de dichos principios. La moralidad es la cualidad y el estado de la voluntad que abraza el bien como fin, excluyendo cualquier interés personal, incluso el premio o el castigo. Así, en la conformidad de sus determinaciones como ley moral, la voluntad constituye la virtud, convertida en disposición y hábito por el sujeto, y su negación parcial es el vicio. Pero la virtud, al contrario de lo que suele creerse, no es innata: se adquiere por la educación, igual que la habilidad artística o científica. En consecuencia, y también en línea con lo postulado por Krause y por Sanz del Río, como señala Adolfo Posada, «la filosofía de don Francisco [...] es una filosofía de la *conducta*, o sea, una *ética* y una *estética*: es una filosofía de principios, no de abstracciones, de principios que han de vivirse» (1981, p. 100).

Esta posición antiintelectualista de Giner (1881) rechaza una concepción de la enseñanza «que atiende a la inteligencia del alumno tan sólo, no a la integridad de su naturaleza, ni al despertar de las energías radicales de su ser, ni a dirigir la formación de sus

1. Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación «Estrategia y redes de la modernización científica y cultural en España (1876-1936)», del Ministerio de Economía y Competitividad (código HAR-2010-20461).

sentimientos, de su voluntad, de su ideal, de sus aspiraciones, de su moralidad y su carácter» (reproducido en sus OBRAS COMPLETAS, vol. VII, p. 87). Previamente, en 1879, Giner, al criticar con dureza la enseñanza tradicional, había sugerido –como en el negativo de una fotografía– algunas de las virtudes propugnadas por el institucionismo denunciando los vicios que se favorecían con las viejas prácticas:

«El procedimiento usual de estampación, que podríamos decir, y por medio del cual se lucha a brazo partido con el niño hasta hacerle repetir mecánicamente unas cuantas nociones, casi siempre inexactas, más parece artísticamente enderezado a anular en él la inteligencia que a proteger su gradual evolución. Una disciplina absurda, que obliga a la quietud y al silencio, favorece la delación, la vanidad y la mentira, y da frecuentes ejemplos de violencia, con otros no menos frecuentes de vergonzosa suciedad en la persona y el vestido, corona dignamente esta obra de ignorancia.» (1879a, p. 130).

Frente a esta situación, la Institución, partiendo de los postulados de la escuela intuitiva, se propone, conforme al prospecto que anuncia el curso 1881-1882, «atender, tanto por lo menos como a la inteligencia de sus alumnos, a los sentimientos y sus acciones», y «cuidarse de los más mínimos pormenores de su conducta para enseñarles a vivir, no meramente a pensar y estudiar» (ILE, 1881, p. 90). De este modo, se debe «dar la ocasión al niño de pensar por él mismo y de ser, con ciertos límites, el creador de su propia instrucción», en palabras de Manuel Bartolomé Cossío –el principal discípulo de Giner y su sucesor al frente de la ILE tras la muerte de don Francisco– durante su intervención en el Congreso Internacional de Bruselas de 1880.

Todo ello constituye el núcleo del ideario y la práctica institucionistas, firmemente enraizados en el sagrado principio krausista de autonomía de los individuos, pero también de los organismos, en cuya defensa está el origen de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE). En su desarrollo se asientan los valores que fomenta la *paideia* institucionista para los ciudadanos y para los pueblos, fundamentada en el concepto de *self-government*.

Gonzalo Capellán, en su biografía de Gumersindo de Azcárate (2005), hace una síntesis esclarecedora de la recepción de este concepto en el krauso-institucionismo, comenzando por Francis Lieber, autor de referencia en la literatura anglosajona, para quien el *self-government* «reposa sobre el deseo de la gente para hacerse cargo de sus propios asuntos» (p. 334). Así mismo, según Capellán, al «rastrear los orígenes del concepto de *self-government* entre los krausistas españoles es imprescindible partir del uso que del término hace H. Ahrens en su CURSO DE DERECHO NATURAL [...], siempre entendido positivamente como sinónimo de una libertad personal propia del espíritu moderno y opuesta al absolutismo» (p. 336).

2. La Institución Libre de Enseñanza y la modernización de España

En la defensa de estos principios, un grupo de profesores, separados de sus empleos –algunos de ellos dos veces consecutivas– por defender la libertad de cátedra, fundaron la ILE, que comenzó sus clases en octubre de 1876. La ILE tenía como modelo a la Universidad Libre de Bruselas, que era foco de irradiación de las ideas krausistas. Sin embargo, la Institución transcurrió por otros derroteros. Probablemente en el Madrid de entresiglos no existían las condiciones para que se pudiera desarrollar una universidad privada y laica.

En 1881, el Gobierno liberal, recién llegado al poder, restituyó en sus puestos a los profesores expedientados. Entre tanto, la matriculación de alumnos en la Institución, tras un primer impulso de relativo crecimiento, fue descendiendo progresivamente, hasta que se hizo inviable su proyecto de centro universitario independiente. Estos hechos, unidos al relativo fracaso de los institucionistas en el Congreso Pedagógico Nacional celebrado en 1882 y a la imposibilidad de lograr los recursos suficientes para construir un gran centro modelo, proyectado por el arquitecto Carlos Velasco y cuya primera piedra se puso el 2 de mayo de ese año en los terrenos adquiridos para tal fin en el paseo de la Castellana, va a determinar –y también a consolidar, al ir confluyendo sucesivamente todos estos factores–

la adopción de una nueva estrategia: Giner y sus compañeros en la Institución, lejos de desanimarse, adoptaron la opción que treinta años después se revelaría como una inversión muy productiva. Consideraron necesario concentrar las fuerzas en un programa de reformas que pudiera ser llevado a la práctica –contando con el apoyo de sus numerosos amigos políticos, especialmente en el Partido Liberal– a partir de la creación de una serie de instituciones públicas, diseñadas conforme a sus criterios de sobriedad y eficiencia, gracias al estudio y la importación de modelos ya probados en otros países, y dirigidos por institucionistas, al tiempo que desarrollaban su propuesta pedagógica en torno a la pequeña escuela privada de la ILE en el paseo del Obelisco y al grupo de colaboradores más cercanos.

La Institución se convirtió en un laboratorio, término que ellos mismos emplearon desde entonces (la primera referencia de la ILE como ‘laboratorio pedagógico’ se encuentra ya, según Vicente Cacho Viu (2000, p. 157), en el informe leído por Germán Flórez el 31 de mayo 1891 a la junta general de accionistas, publicado al mes siguiente en el *BILE*). Un laboratorio donde se fueron ensayando prácticas –no sólo educativas– que luego se irían trasplantando a otros centros, la mayoría públicos y cada vez mayores. Ese método permitió una cadena de ensayos y realizaciones que culminaría en la creación y el desarrollo de la Junta para Ampliación de Estudios (en adelante JAE) y sus centros, y en su ulterior florecimiento entre 1910 y 1936.

Así, Giner y los suyos viven de manera creciente su misión como una experiencia total, integradora, sometida a los cambios que sugieren tanto la práctica en el aula como la información de lo que se lleva a cabo en otros países, que conocen por su atento seguimiento de las principales publicaciones especializadas y por los viajes cada vez más frecuentes al extranjero. Y así van surgiendo, en esos intensos años ochenta, las excursiones, las nuevas escuelas profesionales iniciadas con la experiencia de la Fundación Sierra-Pambley, las colonias de vacaciones, los laboratorios...

3. «Transformad esas antiguas aulas»

Desde que en 1881, los expedientados vuelven a impartir la docencia en la universidad pública; las aulas de la ILE se reservan para la enseñanza primaria y secundaria. Así, Giner ejerce de forma simultánea en el doctorado universitario y en la escuela infantil de la Institución, prueba fehaciente de la importancia que otorga a los estudios iniciales y de su concepto de la educación como un continuo. En ambos casos fue maestro de varias generaciones de españoles. Disponemos del valioso testimonio de Antonio Machado, alumno de la escuela de la Institución:

«Cuando aparecía don Francisco, corríamos a él con infantil algazara y lo llevábamos en volandas hasta la puerta de la clase. Hoy, al tener noticia de su muerte, he recordado al maestro de hace treinta años. Yo era entonces un niño; él tenía ya la barba y el cabello blanco.» (1915, p. 220).

Lo que más impresiona de ese relato de Machado es que Giner se comporta de forma idéntica en la primera enseñanza y en el doctorado:

«En su clase de párvulos, como en su cátedra universitaria, don Francisco se sentaba siempre entre sus alumnos y trabajaba con ellos familiar y amorosamente. El respeto lo ponían los niños o los hombres que congregaba el maestro en torno suyo. Su modo de enseñar era el socrático, el diálogo sencillo y persuasivo. Estimulaba el alma de sus discípulos –de los hombres o de los niños– para que la ciencia fuese pensada, vivida por ellos mismos. [...] Lo que importa es aprender a pensar, a utilizar nuestros propios sesos para el uso a que están por naturaleza destinados y a calcar fielmente la línea sinuosa y siempre original de nuestro propio sentir, a ser nosotros mismos, para poner mañana el sello de nuestra alma en nuestra obra.» (1915, p. 220).

Con palabras muy semejantes se expresaba Giner en su discurso de inauguración del año académico 1880-1881 en la Institución, sobre el que volveré luego. Un texto capital, probablemente el mejor testimonio de la opción estratégica adoptada por los institucionistas entonces, pero que también ilumina el desarrollo posterior del proyecto:

«Si veis en la escuela niños quietos, callados, que ni ríen ni alborotan, es que están muertos: enterrados. Pues ese principio severo, ese axioma de vitalidad, que hace del trabajo el medio ambiente y natural del hombre y lo corona de alegría, no lo ha traído al mundo la pedagogía moderna en balde, ni sólo para la escuela primaria, donde por desgracia apenas aún existe; penetrad bien su íntimo sentido y extendedlo entonces sin pueril recelo a todos los grados de la educación y la enseñanza. 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 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, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro. Vedlos excitados por su propia, espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad y ser hombres. Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir como en Grecia los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la historia en el Museo; que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que descubran, que adivinen nuevas formas de quiera... Y entonces, la cátedra es un taller; el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes, y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompa y en gallardas libreas.» (1880, pp. 138-139).

Parecido recuerdo guardan Manuel García Morente y Fernando de los Ríos (1918) de las clases de doctorado de Giner en la sede universitaria de San Bernardo: «Don Francisco aguardaba que se hiciera silencio, y de pie, delante de la primera mesa, desdénando, o mejor dicho, haciendo caso omiso del estrado y del sillón de cátedra» (p. 61). Según su precioso testimonio, Giner invitaba a los más interesados, cuando terminaba la clase, a una sesión complementaria:

«Solíamos entonces trasladarnos a una habitación contigua, pequeña, íntima [...]. Entonces empezaba de verdad la clase, la hora y media, a veces dos horas, más gratas, más profundamente vividas que pueda nadie imaginarse. Habíamos repartido la tarea en uno o dos trabajos que llevaban uno o dos de nosotros. [...] Don Francisco hablaba mucho, pero siempre como interlocutor; jamás como *catedrático*. Sus principales empeños eran: primero, despertar el anhelo y curiosidad intelectuales; segundo, formar en cada uno de nosotros la capacidad personal de reflexión, y, por último, infundirnos el sentido de lo científico, que, a su parecer, era inseparable de una incesante autocrítica, jamás plenamente satisfecha. ¡Qué discretamente sabía deshacer la petulancia de una afirmación poco meditada, o presentar patente la ignorancia oculta en el ropaje de la juvenil pedantería! ¡Cómo conducía un diálogo, con qué suprema habilidad, para conseguir que el análisis de un concepto resultara al cabo de la incesante tensión metódica del pensamiento reflexivo! ¡Con qué riqueza y variedad de aspectos sabía plantear una cuestión para relacionarla con los temas universales del saber, y aun con los más lejanos del arte y de la vida misma!

No consideraba don Francisco la ciencia como un conjunto de verdades hechas que pueden enseñarse y aprenderse, sino como una función del espíritu activo. Su labor en la clase no era, pues, enseñanza, sino educación científica. Gustaba repetir a menudo el dicho de Kant: 'Yo no enseño Filosofía, sino a filosofar'. [...] No enseñaba, pues, la ciencia, sino a pensar, y no pareciéndole aún bastante el saber pensar bien, hacía más: enseñaba a vivir. [...] Si en el trato con jóvenes y hombres poseía ese tacto, ese delicado sentimiento de adaptación, [...] con los niños era admirable el arte con que sabía compenetrarse en seguida con las frágiles y vacilantes emociones de la tierna edad. Nunca fingía la puerilidad; nunca



Ricardo Rubio, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, Madrid, julio de 1892. Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], Madrid.

jugaba a niño; nunca hacía ese ademán de condescendencia, como quien se rebaja a tratar con párvulos. Entre niños, él era, naturalmente, uno de ellos, y ellos, naturalmente, parecían sentirse con él como con uno de sus compañeros». (GARCÍA MORENTE Y DE LOS RÍOS, 1918, pp. 61-62).

La conclusión de todo ello, según Machado (1915), es que «Don Francisco Giner no creía que la ciencia es el fruto del árbol paradisiaco —el fruto, colgado de una alta rama, maduro y dorado, en espera de una mano atrevida y codiciosa—, sino una semilla que ha de germinar y florecer y madurar en las almas» (p. 220). El propio Giner, en fecha muy temprana, esbozó su método pedagógico, en el que ya se propone un camino que va de la escuela primaria a la educación superior, y una forma de trabajar que sustituye la lección magistral por una conversación cordial del maestro con sus alumnos, en un clima de libertad y respeto mutuo:

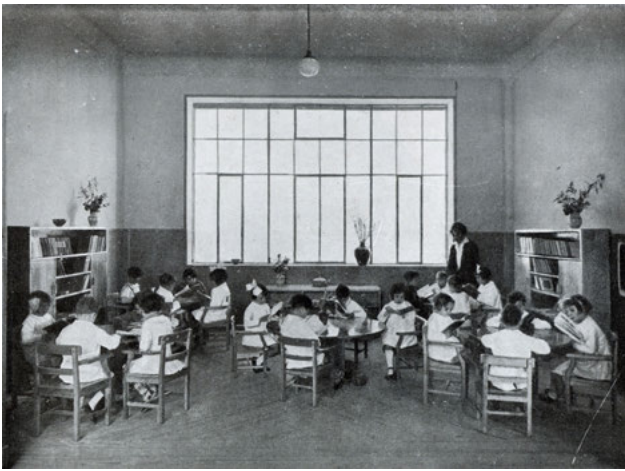
«Pero el verdadero remedio [...] es [...] muy sencillo; tan sencillo como seguro, aunque de lenta y laboriosa aplicación: acentuar el carácter educativo en la escuela primaria, donde apenas existe, pero a cada instante brota, y llevarlo desde allí a la secundaria, a la especial y profesional, a la superior; en suma, a todos los órdenes y esferas. Como condiciones externas para que ese nuevo espíritu pueda allí formarse, hay que convertir las lecciones en una conversación familiar, práctica y continua entre maestro y discípulo; conversación cuyos límites variarán libremente en cada caso, [...] pero que acabará con las explicaciones e interrogatorios del método académico, como igualmente con la solemnidad de nuestros exámenes y demás ejercicios inútiles. [...] [Todas] deben reproducir, cada cual a su modo, el tipo fundamental de una escuela primaria bien organizada; esto es, venir a ser una reunión, durante muchas horas, grata, espontánea, íntima, en que los ejercicios teóricos y prácticos, el diálogo y la explicación, la discusión y la interrogación mutua alternen libremente, con arte racional [...].» (1879b, pp. 139-140).

En este sentido, Azaña anota en su diario de 1915: «Giner no me enseñó nada, si por enseñar se entiende hacerle a uno deglutir nociones fabricadas por otro. Pero el espectáculo de su razón en perpetuo ejercicio de análisis fue para mí un espectáculo nuevo, un estímulo. Me di cuenta del progreso conseguido mucho tiempo después, cuando ya no asistía a su curso, y me vi con nuevos hábitos que sólo de él podían venir» (reproducido en AZAÑA, 2007, vol. I, p. 751).

4. La *paideia* institucionista

¿Cuál era el programa de aquella escuela de la Institución? Lo expresa de forma muy contundente Hermenegildo Giner en la memoria leída en la junta general de accionistas de la ILE en 1879:

«No creemos [...] que la escuela sea un lugar destinado únicamente a que el niño *se instruya*, ni mucho menos a que repita allí de memoria las lecciones aprendidas en casa. La escuela [...] no es un escaparate donde se exponga la obra hecha; es, por el contrario, un taller, cuyas máquinas se mueven sin descanso con



Aula del Grupo Escolar Lope de Rueda, Madrid, hacia 1933. Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], Madrid.

el fin de dar a la sociedad *hombres* lo primero, que más tarde, en otro sitio, y si a mano viene, serán *sabios*. Y desde este punto de vista, concibiendo que la escuela debe atender no sólo a la *inteligencia*, sino a la *educación del hombre por completo*, no podemos pensar su organismo interior más que como una excelente casa de familia, donde en vez de aprovechar casualmente y sin conciencia (desaprovechando, por tanto, las más veces) el natural flujo educador de cuanto nos rodea, todo, por el contrario, debe encaminarse intencionalmente a producir sobre el niño aquella benéfica influencia; donde no han de hacerse cosas distintas de las que el niño está viendo en la vida a todas horas, sino esas mismas cosas muy bien hechas; donde no se ha de hablar tan sólo de enseñanzas especiales, sino de cuanto pueda sacarse algún fruto, y en la menos forma de lección posible; donde el niño venga a vivir sin género alguno de mecanismo y acuartelamiento, que es lo que les hace odiosa la escuela a los más de ellos, sino con entera libertad, para que se encuentre en ella como en su propio centro, sienta dejarla cuando llegue la hora, y la mire siempre no como el sitio en que a la fuerza se le atormenta para enseñarle, sino como el pequeño mundo en que realiza, alegre y satisfecho, las más hermosas obras de su vida.» (1879, p. 86).

La vigencia del legado de la Institución puede apreciarse si se tiene en cuenta que —como se afirma con tanta viveza en esta declaración programática publicada ihace casi 140 años!— apuesta, probablemente por primera vez en España, por “la idea de que la educación, no la mera instrucción, ha de ser siempre el fin de la enseñanza” (GINER, 1880, p. 138). Y lo debe ser no sólo durante la escolarización: «Esta obra no tiene límite definido alguno, no se reduce a un periodo determinado de la vida, sino que comienza con ésta y dura tanto como ella dura. [...] La vida entera es un continuo aprendizaje» (GINER, 1897, p. 1).

La *paideia* institucionista fomenta por igual el cultivo de las ciencias de la naturaleza y las humanidades, o el diálogo entre ellas; también procura romper el aislamiento en el que hasta entonces habían vivido los alumnos, y postula la unidad metodológica de todo el proceso educativo, concebido como una experiencia total a lo largo de las diferentes etapas de la vida, sin separación entre la enseñanza primaria y la secundaria. Jiménez Fraud escribe:

«Giner consideraba la obra educativa como un todo único que podía aplicar el mismo espíritu y hasta iguales procedimientos en las distintas edades de la vida. Creía que el trabajo científico sólo podía desarrollarse dando importancia primordial al trabajo personal del alumno, y como procedimiento adecuado empleaba la conversación socrática. Su idea era que el carácter de reflexión personal propio de la rigurosa indagación científica es el mismo que debe emplearse en toda la educación, desde la universitaria hasta la primaria, incluso con los párvulos.» (1948, p. 168).

Una visión que era deudora de las corrientes pedagógicas más modernas, según reflejan los PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA INSTITUCIÓN publicados en 1908, reproducidos luego en un librito cuidadosamente editado por la ILE en 1926, con motivo de su cincuenta aniversario, y muy probablemente redactados por Cossío, pues en

1929 aparecieron, con algunas pequeñas variaciones, en la primera recopilación de sus trabajos pedagógicos (DE SU JORNADA):

«Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Fröebel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la *Institución* que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de clase.» (ILE, 1926, p. 74; Cossío, 1929, p. 21).

El alumno, protagonista de este proceso, entendido como un viaje, y el profesor, su acompañante o consejero, no pueden estar encerrados, ‘acuartelados’ en el aula, donde deben desenvolverse con libertad. La Institución, cuyos estatutos garantizan la libertad docente y científica, busca que sus alumnos desarrollen un espíritu tolerante, crítico, capaz de abrirse al mundo circundante para interpretararlo y transformarlo. Y en ello resulta decisivo el papel del maestro, según Giner:

«Él es quien, rompiendo los moldes del espíritu sectario, exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu, en fin, y se rinda a la conciencia de su personalidad racional [...], que no es una vana prerrogativa de [la] que puede ufanarse y malgastar a su albedrío, sino una ley de responsabilidad y de trabajo.» (1880, pp. 138).

Estudiantes y profesores acuden a la Institución para disfrutar, para que el alumno, como postula la nota publicada en el *BILE* el 30 de noviembre de 1878, «aprenda jugando, según la máxima de Fröebel». La alegría y el juego forman parte esencial de un método en el que se descartan los exámenes y el sistema de premios y castigos como reguladores de la vida en la escuela, siempre abierta a su entorno y que se aprovecha de lo que sucede fuera de ella. El aula se traslada a menudo al campo, la ciudad, los museos, las fábricas..., lugares o actividades donde transcurre la vida.

Veinte años después de aquella nota, Ricardo Rubio, estrecho colaborador de Giner, se refiere igualmente en el *BILE* a la relación entre el juego y el despertar de la conciencia de autonomía como elemento central del proceso de emancipación (una relación que, por cierto, Freud también va a considerar vinculante —aunque en un sentido diferente— en MÁS ALLÁ DEL PRINCIPIO DEL PLACER [1920]):

«El primer factor para que el niño, por comparación de impresiones, tome posesión de su yo, es el juego mismo. Más tarde, el adolescente y el hombre no hacen sino afirmar y desenvolver con juegos más intensivos aquel sentimiento de su personalidad, de su fuerza y valor individuales, de donde nacen la independencia de carácter, el espíritu de dignidad, etc.» (RUBIO, 1898, p. 109).

Tampoco fueron Giner y los suyos partidarios del libro ‘de texto’:

«La *Institución* aspira a que sus alumnos puedan servirse, pronto y ampliamente, de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados ‘de texto’, ni las ‘lecciones de memoria’ al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fructuosa, el solo *texto* posible, si ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio; microscópico las más veces, pero sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve, pues, como suele entenderse, para ‘dar y tomar lecciones’, o sea para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado.» (ILE, 1926, pp. 74-75; Cossío, 1929, pp. 21-22).

En la Institución se procura que los alumnos obtengan una formación integral que les permita trascender la mirada del especialista (para más información sobre la novedad de algunas materias impartidas y el equilibrio guardado entre ellas pueden consultarse el segundo volumen de LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA Y FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS: NUEVAS PERSPECTIVAS [ver referencias] y la tesis doctoral de Sánchez De Andrés, 2009). Las artes, especialmente la música, forman parte de su programa escolar, y también es pionera la Institución en la enseñanza de idiomas y el deporte (Giner y sus colaboradores importan el esquí, el tenis y el fútbol, y en algunos casos fueron de los primeros en practicarlos en España). Además, según Eugenio Otero, «Giner desarrolló la idea, dentro de la formación general, de unidad entre el trabajo manual y el intelectual, estableciendo un plan de educación técnica para los alumnos de la ILE» (2015, p. 54). Como advierten sus «Principios pedagógicos», la Institución:

«Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimile aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, *hombres*, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.» (ILE, 1926, pp. 71-72; Cossío, 1929, pp. 18-19).

Lo que sólo es posible si se procura atender a lo que ahora suele llamarse las múltiples inteligencias, como advierte Giner:

«No cabe promover el desarrollo de la inteligencia sin el de nuestras restantes facultades [...], condenadas a innumerables extravíos cuando se aíslan con temeridad [...]: con que el alma del hombre queda para siempre mutilada y contrahecha. Si en todos los periodos de su vida el hombre ha de ser hombre, sin declinar un punto de su naturaleza ni de la integridad de sus relaciones cardinales, ¿qué pensar de esas *cramming schools* donde, so pretexto de amaestrarlo en una habilidad particular, se atrofia sus principales órganos en detrimento de la salud de su espíritu?» (1880, p. 139).

Esa formación integral ejercita para la vida antes que para una profesión, creando ciudadanos responsables e independientes, con la capacidad crítica que permite acceder al conocimiento y a una progresiva emancipación o *self-government*. Giner lo resume así:

«No será la escuela de otra suerte, en sus distintos grados, reflejo de la sociedad de su tiempo y digno germen de la venidera; disponiendo al joven, merced a esa atención que le obliga a dirigir hacia todos los horizontes visibles e invisibles, para que, emancipado gradualmente de su tutela bienhechora, entre en plena posesión de sí mismo y entre también en el concierto del mundo el ánimo orientado y sereno, armado de todas armas y apto para llevar de frente las múltiples relaciones de una vida cada vez más compleja.» (1880, p. 139).

De este modo, la Institución fomenta la autonomía en cada estudiante desde sus primeros años, así como el sentido de la responsabilidad que conlleva. Giner no gusta de reglamentos ni quiere otra disciplina que la surgida desde el interior de cada uno.

«Para conseguirlo, quisiera la *Institución* que, en el cultivo del cuerpo y del alma, 'nada les fuese ajeno'. Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en dondequiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.» (ILE, 1926, pp. 72-73; Cossío, 1929, p. 19).

Los alumnos de la ILE conocen lo que es la tolerancia porque se respira en el aula, y están acostumbrados a dialogar con sus profesores y con los compañeros, y también a hablar en público. La escuela institucionista es neutral respecto a cualquier credo, aunque proporciona los conocimientos imprescindibles sobre el hecho religioso y sus diferentes manifestaciones en la historia, con escrupuloso respeto hacia las creencias de cada uno. Según Giner (1882), «La escuela privada, no sólo la pública, debe ser campo neutral, maestra universal de paz, de tolerancia y de respeto, que despierte do quiera este espíritu humano desde los primeros albores de la vida» (p. 174).

Sobre la tolerancia ha escrito Giner en numerosas ocasiones, desde sus primeros textos hasta la que el *BILE* llamó el 28 de febrero de 1919 (p. 33) su 'última cuartilla'. Suele citarse una carta suya a Unamuno de 1899, en la que afirma que «siempre he deseado que mi enseñanza y mi acción y vida entera fuera obra de neutralidad, de tolerancia» (publicada por GÓMEZ MOLLEDA, 1977, p. 103). Parece oportuno traer aquí el testimonio –en el que se recogen también otros valores institucionistas– de Emilia Pardo Bazán:

«Conocí a don Francisco Giner siendo yo muy joven, y nunca cesó la comunicación intelectual entre nosotros [...]. Hallábame en un momento de desorientación, sin saber si escribir en verso o en prosa, [...] sufriendo la duda, que tanto atormenta, respecto de mi aptitud y condiciones [...]. Y en largas conversaciones, Giner me fue abriendo camino. [...] Los consejos, no exentos de cierta severidad sana, me indujeron a estudiar, a viajar o conocer idiomas y autores extranjeros y, al propio tiempo, a sentir la poesía del ambiente patrio y hasta del casero y familiar.

Don Francisco me enseñó aquel sentido de tolerancia y respeto a las ajenas opiniones, cuando son sinceras, que he conservado y conservaré, teniéndolo por prenda inestimable y rara, no ya en España, en que las discusiones suelen ser violentas y los juicios rajantes y secos, sino en el mundo que se tiene por más civilizado, como me lo prueban las inverosímiles exigencias de los que se empeñan en traerme por fuerza a su manera de entender las cosas. Don Francisco respetaba, no con los labios, sino internamente, los sentires y pensares ajenos, y ponía en este ejercicio un espíritu de justicia y hasta de amor.» (1915, pp. 57-58).

La ILE es también una escuela mixta, al igual que su profesorado; la coeducación se practica desde los primeros cursos:

«La *Institución* estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se



Partido de hockey entre el equipo femenino de la Residencia y el equipo del Club de Campo, 1933. Al fondo, los edificios de la Residencia. Residencia de Estudiantes, Madrid..

eduque, en cuanto a la cultura general, no sólo *como*, sino *con* el hombre.» (ILE, 1926, pp. 73-74; Cossío, 1929, p. 20).

Por último, la *paideia* institucionista sólo puede desarrollarse con plena eficacia con el concurso de la familia, sobre la que Giner y sus colaboradores han escrito páginas de plena actualidad.

«La *Institución* considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las *familias*. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Ésta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales. Nada tan nocivo para la educación del niño como el manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y su escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y recíproco influjo de una en otra. Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantenerse abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinales. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de devolver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones, los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe.

Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no sólo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico-social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos.» (ILE, 1926, pp. 76-78; Cossío, 1929, pp. 23-24).

5. Educación ambiental y excursionismo

Vinculado a la pedagogía activa surge el cultivo de la ciencia, otro principio fundamental, primero para los krausistas y luego para los institucionistas, en la formación de un nuevo espíritu colectivo para la modernización del país.

Junto a esta nueva moral de la ciencia, muchos de los valores que hemos ido repasando someramente están detrás de una sencilla excursión por el campo. En ella, el maestro ayuda a sus discípulos a que descubran que la educación es una tarea relacionada con la formación integral de la persona, y aplica sobre el terreno los conocimientos adquiridos, identificándolos en una experiencia que proporciona, además, muchos otros: familiariza a los alumnos con los métodos de trabajo de la Geología y la Botánica; les permite descubrir y amar la belleza del paisaje, copiarlo o describirlo; y les da ocasiones para hacer deporte y desarrollar otras virtudes, como la observación, el espíritu de sacrificio, la creatividad, la disciplina, la solidaridad... La circular dirigida a los padres de alumnos de la Institución el 1 de junio de 1881 —publicada en el *BILE*— afirmaba:

«En ellas, los alumnos hacen largas caminatas; toman baños de mar y de río; practican ascensiones; trazan croquis de terrenos con curvas de nivel; herborizan y recogen colecciones de minerales; visitan y estudian monumentos arquitectónicos y otras obras de arte, minas, fábricas, puertos y faros; estudian sistemas de cultivo, extracción de minerales y elaboración de primeras materias; se ejercitan en el difícil arte de observar y en el trato de gentes de diversas clases sociales; se acostumbran a vivir en una relativa independencia; desarrollan su individualidad, constituyendo así un precioso complemento de la educación recibida y de las nociones aprendidas durante el curso.» (Ápud CASO, 1881, p. 86).

Las frecuentes excursiones al campo y a la sierra de Guadarrama, más cortas durante el curso y prolongadas durante el verano incluso a varias semanas, así como la paulatina introducción de las colonias escolares de vacaciones, reflejan el relevante papel que ocupa la naturaleza en el ideario de la ILE, que, en este como en otros casos, trasciende la pedagogía y convierte a Giner y a los institucionistas en precursores en España de la defensa del medio ambiente.

Un aspecto muy importante en la relación de los institucionistas con la naturaleza, donde se recogerá la experiencia de las excursiones, son las colonias de verano, traídas a la ILE por Rafael Torres Campos, aunque fue Cossío el primero que las llevó a la práctica en el Museo Pedagógico, según Eugenio Otero:

«Cossío había observado también en el extranjero una nueva modalidad de educación física que consideraba urgente desarrollar en España: las colonias escolares [...]. Después de varias gestiones y exposición de puntos de vista, se eligió para su instalación una casa de San Vicente de la Barquera, zona ya muy conocida por Cossío [...]. El inicio de las colonias supone un avance considerable en la difusión de las concepciones educativas de los institucionistas.» (1994, pp. 162-164).

Castillejo cuenta que Giner de los Ríos sorprendió a sus alumnos de doctorado cuando en una ocasión «se le hizo muy simpático un chico porque le anunció que no iría a clase por tener preparado un día de campo. A lo cual le contestó Giner que un día de campo vale mucho más que un día de clase» (ápud ORTEGA, 2001, p. 31). Esta anécdota, que puede parecer una exageración empleada por el maestro para destacar su novedosa pedagogía, creo que, muy al contrario, refleja con precisión su pensamiento y su práctica, y recuerda otra narrada por el naturalista estadounidense Henry D. Thoreau (1994): «Una vez, un viajero le pidió a la criada de Wordsworth que le enseñara el estudio de su amo, y ésta le respondió: 'Aquí está su biblioteca, pero su estudio es al aire libre'» (p. 11).

Nicolás Ortega (2001) traza también algunos rasgos que caracterizan a Giner como excursionista, pero que también ayudan a entender otros aspectos de la *paideia* institucionista, especialmente lo que supone de temple moral y formación del carácter:

«Todo eso, desde sus dotes de caminante y de conversador ameno, hasta su capacidad para hacer del acercamiento al paisaje una honda experiencia poética y contemplativa, con su sesgo cultural y religioso, conforma la actitud de Giner como excursionista. [...] Además de contribuir decisivamente a introducir en España las líneas maestras del excursionismo moderno (y, junto a ellas, las de la concepción moderna del paisaje), Giner aportó un modo personal de interpretarlo, una manera de poner en pie las actitudes y los puntos de vista a él asociados, que tuvo una influencia igualmente decisiva en el desarrollo posterior de la afición excursionista en España. A semejanza de lo que ocurrió en otros ámbitos de la vida, Giner ofreció, en el del excursionismo, un verdadero modelo de conducta.» (2001, p. 91).

6. El viaje como conocimiento, el conocimiento como viaje

En el proyecto modernizador de la Institución Libre de Enseñanza era imprescindible viajar: en excursiones para estudiar la naturaleza, en visitas a ciudades de interés cultural o en salidas más largas fuera del periodo escolar. El viaje era otra manera de nombrar la educación, concebida como una experiencia total a lo largo de la vida (que es a su vez un viaje). Viaje que permite el descubrimiento de otros mundos:

«Las *excursiones* escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la *Institución* desde su origen. En ellas la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual, entran sólo como un factor, entre otros.

Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa, si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convi-

vir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares. Por algo ha sido Ulises en la historia dechado de múltiples humanas relaciones y de vida armoniosa, y la ODISEA, una de las fuentes más puras para la educación del hombre en todas las edades.» (ILE, 1926, pp. 75-76; Cossío, 1929, pp. 22-23).

Hay que subrayar que los institucionistas comenzaron a salir fuera de España desde los primeros años. A partir del viaje de Sanz del Río a Alemania, otros muchos lo emprendieron, y desde luego, repetidamente, Giner y Cossío: para saber lo que se estaba haciendo en los demás países y volver con los conocimientos que permitieran transformar España.

Los últimos discípulos de Giner viajaron más que sus contemporáneos, comenzando por quien llegaría a ser el secretario y alma de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), José Castillejo, a quien el maestro envía a una larga estancia posdoctoral en Alemania e Inglaterra, sobre la que años más tarde publicará un libro, *LA EDUCACIÓN EN INGLATERRA* (1919), imprescindible para apreciar, entre otras cosas, la estrecha vinculación entre pedagogía y deporte, y la de ambas disciplinas con la formación de los ciudadanos. Por indicación de don Francisco, Alberto Jiménez Fraud también se desplaza en varias ocasiones –antes de serle encomendada la dirección de la Residencia de Estudiantes– para conocer los métodos de los colegios universitarios británicos. «No hay que inventar, sino aplicar como otros», repite Giner. Y lo recoge el duque de Alba –con ayuda de Jiménez Fraud– en su presentación del arqueólogo Howard Carter en la Residencia: «Nosotros tenemos mucho que aprender de Inglaterra y nunca es malo copiar lo bueno donde se halle». El primer cometido de la JAE consiste en financiar los viajes de estudio de sus pensionados, y por eso se la conoce como 'la Junta de pensiones'. Con ese mismo espíritu, y para propiciar en los residentes y amigos de la Residencia una apertura intelectual y moral –una especie de *Grand Tour* a la inversa–, se proyecta traer los mejores exponentes de la creación artística o científica de todo el mundo al Madrid de entreguerras, a la que Jiménez Fraud llamó, con terminología Oxbridge, 'la cátedra de la Residencia' (1948, pp. 244-250).

Pero no sólo venían a España los invitados de la Residencia –y muchos más de los centros de investigación de la JAE– e iban a otros países los pensionados de la Junta. En junio de 1933, la Universidad Central de Madrid organizó un crucero por el Mediterráneo, que ha pasado a los anales e incluso a la mitología, en el que concurrió un brillante grupo de profesores y alumnos, bajo la dirección de Manuel García Morente. Sin embargo, los viajes que los institucionistas fomentaron no fueron únicamente de alta cultura. Inseparables de éstos resultaron otras incursiones no menos legendarias: las Misiones Pedagógicas, iniciadas en 1931, guiadas por Cossío y otro escogido grupo de colaboradores; y el teatro universitario de La Barraca, dirigido por Lorca y compuesto por un elenco más reducido, pero no menos capaz, que echó a rodar en el verano del año siguiente. En ambos proyectos, los jóvenes estudiantes llevaron, a esa inmensa España agraria, conocimientos, facultades artísticas. A cambio se trajeron lo mucho que llegaron a aprender en esos periplos, que en la mayor parte fueron de iniciación y de los cuales volvieron transformados, según testimonios –muy valiosos y la mayoría ya publicados– que conservamos de esos viajeros, como los de Jaume Vicens Vives, Julián marías o Isabel García Lorca entre los cruceristas, Rafael Dieste o Ramón Gaya entre los misioneros, o Luis Sáenz de la Calzada sobre La Barraca.

La lista, deslumbrante, que vamos siendo capaces de reconstruir tanto de los que viajaron como de aquellos que leyeron, escucharon y vivieron los relatos de otros en el *BILE*, en las *MEMORIAS* de la Junta o en el salón de la Residencia, junto con el análisis –en su mayor parte por hacer, aunque ya barruntado– del impacto de esta experiencia sobre la obra que posteriormente realizaron todos y cada uno de ellos –desde Severo Ochoa a Luis Buñuel, desde Ramón Menéndez Pidal a Manuel de Falla, desde Blas Cabrera a María Moliner, desde Miguel Catalán a Federico García Lorca, y así un larguísimo e ilustre etcétera en el que la posteridad de Giner llega hasta nuestros días–, nos dan una idea de la magnitud de un plan pensado larga y cuidadosamente por don Francisco y sus colaboradores desde mediados de los años ochenta del siglo XIX.



Grupo de la colonia de agosto de 1930 en la playa de San Vicente de la Barquera, Cantabria. Aparecen, entre otros, los profesores Manuel Ontañón y Valiente (a la izquierda, sentado en la parte alta de la roca), Luisa Soria (sentada a su lado), Manuel Troyano (de pie en las primeras filas, con traje de baño de rayas y cinturón blanco) y José Miranda (séptimo por la izquierda de la última fila). Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], Madrid.

7. Conclusión: la formación de ciudadanos

Los principios y valores que contiene y sustentan la propuesta modernizadora institucionista, desgranados en las páginas precedentes, no sólo deben considerarse, en un sentido amplio del término, krausistas (y, por tanto, ilustrados), sino que, a mi juicio, pueden también incluirse dentro de la tradición epicúrea (uso el concepto en el sentido que le da Emilio Lledó en algunos de sus últimos trabajos, como su libro de 2003), como he venido insistiendo en diferentes publicaciones (García Velasco, 2005, pp. 471-512; y 2006, pp. 130-157). En *MI DON FRANCISCO GINER*, Pijoan se refiere –y probablemente sea el primero en hacerlo– al 'epicureísmo ultramoderno' (1932, p. 57) de Giner. Fernando de los Ríos ha señalado que el pensamiento de don Francisco templó la austeridad krausista con el culto de Schelling a la belleza. Cossío retrata también a Giner como hombre de mundo, un verdadero seductor:

«Su presencia y su palabra, cautivadoras; la conjunción de una elegancia natural, una exquisita pulcritud y una extrema modestia, casi pobreza, en su atavío; su dominio de las buenas maneras; su afán de sacrificio en lo máximo como en lo mínimo; su delicadeza en las atenciones sociales; su cortesía para con todo el mundo, y especialmente con las señoras; su especial don de gentes, en suma, hacían de él, junto al filósofo y al educador, un tipo acabado de hombre de mundo y de perfecto *gentleman*.» (1915, p. 37).

La imagen más común que nos transmiten los testimonios de quienes más lo trataron y quisieron es la de un Giner amante de la vida, maestro peripatético, como Epicuro, y cuya sobriedad, cuyo puritanismo (de cuño anglosajón) no le impiden vivir con la alegría de la pobreza, en hermosas palabras necrológicas de su amiga Emilia Pardo Bazán:

«No he visto a nadie más alegre, más animoso, más infantilmente enamorado del vivir. Su alegría era la de un franciscano de los primeros tiempos, al cual la desgracia de los nuestros hizo heterodoxo. Parte de su alegría se fundaba, como la de los primitivos compañeros del santo, en la pobreza. [...] 'La pobreza anda ligera y no conoce el miedo'. Pobreza, sencillez, modestia y algo de delicado refinamiento en ciertos pormenores; he aquí el ambiente propio del que acaba de morir.» (1915, p. 58).

Don Francisco también se refería a 'la necesidad del placer' (GINER, 1893, p. 20) en el aprendizaje del niño, por lo que debían aplicarse métodos de enseñanza que lo fomentasen. Ya en una carta de 1881 dirigida a unos amigos ingleses, dada a la luz tres años después en el *BILE*, escribió:

«[Nuestro deseo es ver si podemos] entregar a la sociedad cada año algunos hombres honrados, [...] cultos, instruidos hasta no serles extraño ningún elemento ni problema fundamental de la vida, laboriosos [...] y capaces de atender a sus necesidades materiales por medio de una profesión verdaderamente honrosa y libre [...].

Para esto hace falta estudiar y aprender muchas cosas; pero también mucho juego corporal y gimnástico, mucho taller, mucho aire libre, mucho aprendizaje de la sociedad y sus resortes, mucho movimiento, poco libro y mucho jabón y agua, elementos estos últimos que, con razón decía Liebig, son el termómetro de la civilización en un pueblo. [...] Para esto, [...] tanto se necesita de la estética, como de la economía; de la historia natural, como del baño diario; de las buenas maneras, como de la filosofía [...].» (GINER, 1884, pp. 109-110).

En 1887 afirmaba:

«... lo que más necesitan, aun los mejores de nuestros buenos estudiantes, es mayor intensidad de vida, mayor actividad para todo, en espíritu y cuerpo: trabajar más, sentir más, pensar más, querer más, jugar más, comer más, lavarse más, divertirse más...» (GINER, 1887, p. 18).

Y así se sigue postulando en los «Principios pedagógicos» de la ILE:

«Trabajo intelectual sobrio e intenso; juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la *Institución* encomienda su obra.» (ILE, 1926, p. 73; Cossío, 1929, pp. 19-20).

De este modo se llega a construir un sistema de valores, cuyas líneas maestras fueron trazadas por Giner en su discurso de apertura citado reiteradamente:

«... despertar en sus almas un sentido profundo, enérgicamente varonil, moral, delicado, piadoso; un amor a todas las grandes cosas, a la religión, a la naturaleza, al bien, al arte; una conciencia transparente de su fin, nutrida por una vocación arraigada; gustos nobles, dignidad de maneras, hábito del mundo, sencillez, sobriedad, tacto; y en fin, ese espíritu educador que remueve, como la fe, los montes, y que lleva en sus senos, quizá cual ningún otro, el porvenir del individuo y de la patria. // [...] // Sólo de esta suerte, dirigiendo el desenvolvimiento del alumno en todas relaciones, puede con sinceridad aspirarse a una acción verdaderamente educadora en aquellas esferas donde más apremia la necesidad de redimir nuestro espíritu: desde la génesis del carácter moral, tan flaco y enervado en una nación indiferente a su ruina, hasta el cuidado del cuerpo, comprometido, como tal vez en ningún otro pueblo de Europa, por una indiferencia nauseabunda; el desarrollo de la personalidad individual, nunca más necesario que cuando ha llegado a su apogeo la idolatría de la nivelación y de las grandes masas; la severa obediencia a la ley, contra el imperio del arbitrio, que tiente a cada hora entre nosotros la soberbia de gobernantes y de gobernados; el sacrificio ante la vocación sobre todo cálculo egoísta, único medio de robustecer, en el porvenir, nuestros enfermizos intereses sociales; el patriotismo sincero, leal, activo, que se avergüenza de perpetuar con sus imprudentes lisonjas males cuyo remedio parece inútil al servil egoísmo; el amor al trabajo, cuya ausencia hace de todo español un mendigo del Estado o de la vía pública; el odio a la mentira, uno de nuestros cánceres sociales, cuidadosamente mantenido por una educación corruptora; en fin, el espíritu de equidad y tolerancia, contra el frenesí exterminador que ciega entre nosotros a todos los partidos.» (1880, p. 142).

Esta propuesta moral permitió formar a sucesivas generaciones de discípulos de la Institución en los centros dirigidos o inspirados por ella y también en otros, públicos o privados, que se beneficiaron de sus iniciativas en la España anterior a 1936. Basten como ejemplo las conferencias impartidas por Ortega y Gasset en la Residencia de Estudiantes. Ya he señalado en anteriores trabajos que en la alegría, el amor a la ciencia y a la belleza, el cultivo de la amistad y el deporte, valores de una alta y nueva moralidad, encontramos elementos fundamentales del proyecto institucionista como fue formulado por Giner y Cossío, y también por los más jóvenes Jiménez Fraud o Castillejo, a la vez que muchos de los conceptos acuñados por Ortega entre 1914 y 1936, cuando va exponiendo en la Residencia, ante un público entendido y cercano, lo que José Lasaga ha llamado una '*paideia* del [...] esfuerzo' (2010, p. 59), que le llevará a considerar la vida 'como esfuerzo deportivo', en palabras de Ortega. Y aquí te-

nemos presente el más refinado emblema de la *paideia* residencial, la cabeza del atleta rubio, sello de sus Publicaciones y, sobre todo, representación del 'espíritu de la casa'. Esa *paideia* del esfuerzo se refiere igualmente a la formación de ciudadanos que deberán ejercitar las virtudes cívicas como un deporte, y a la de intelectuales que harán también práctica deportiva del conocimiento.

El desarrollo de ese proyecto modernizador, no sólo pedagógico, desde sus primeros pasos en 1876 hasta su plenitud en el periodo de entreguerras, dio abundantes frutos en la vida cultural y científica y en la sociedad española que podrían haber multiplicado y enriquecido el impulso y la influencia de la Institución, sobre todo si consideramos que la calidad y extensión de las enseñanzas primaria y secundaria, que llegaron a su auge con la Segunda República, habrían proporcionado una base firme para esta segunda Edad de Oro. Por decirlo en palabras de Viñao:

«... de no haber tenido lugar esta última [la guerra civil], la política de formación de profesores [...] en una época de crecimiento moderado de los alumnos en este nivel educativo, hubiera transformado profundamente –caso de ser extrapolable a otros campos disciplinares– la enseñanza del bachillerato.» (2010, p. 627).

En cualquier caso, el desastre de la guerra civil y la posterior dictadura no consiguieron liquidar ese proyecto, como pretendieron los primeros Gobiernos franquistas, sino que pudo contribuir decisivamente a un nuevo florecimiento cultural en algunos países que acogieron el exilio –muy especialmente México–, y fue capaz de resistir y crecer en diferentes experiencias en la España del interior que, si bien en los años cuarenta pudieron quedar reducidas a algunas excepciones como el Colegio Estudio o el Instituto Británico, con posterioridad se han ido incrementando exponencialmente en la enseñanza pública y en la privada, en fructífera reciprocidad con otras tradiciones e influencias.

Muchos de los valores defendidos desde los años setenta del siglo XIX por Giner, a menudo de forma contundente, todavía pueden resultar sorprendentes por su modernidad y por la actualidad de sus enfoques. Afortunadamente, hoy la coeducación ya está generalizada y forman parte del currículum las excursiones escolares, el deporte y otras prácticas introducidas entonces; pero los idiomas, las artes –como la música– y los trabajos de taller no ocupan el lugar que reservaba para ellos la ILE hace más de una centuria, y hasta cierto punto podrían considerarse pendientes asuntos tan importantes como la unidad del proceso educativo, el rechazo de la excesiva especialización del saber y, muy especialmente, la demanda de un plan integral de formación del profesorado. En nuestros días se sigue discutiendo el papel en la escuela de la religión, los exámenes o los libros de texto. En cuanto a los valores, aún es preciso asumir como una apuesta preferente el apoyo a la ciencia, y nunca antes se ha visto tan necesario defender la tolerancia como base de la convivencia, e, indisolublemente unido a ella, el respeto a la libertad individual y la autonomía de la conciencia, junto con la responsabilidad moral que conlleva. Tampoco se han zanjado otras cuestiones planteadas por los institucionistas, como las relativas a la defensa de la igualdad de sexos, la educación ambiental, la preocupación por la paz y la gobernanza mundial, la cooperación entre los pueblos... Este año, cuando celebramos el centenario de la muerte de Francisco Giner de los Ríos, el 18 de febrero de 1915, no parece arriesgado concluir que muchas de sus propuestas continúan estando muy vivas y forman parte de esa tradición sobre la que puede y debe construirse un futuro esperanzador de la educación en España.

Referencias bibliográficas

- AZANA, M. (2007). *Obras completas*. 7 vols. Ed. de Santos Juliá. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de la Presidencia/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- CACHO VIU, V. (2000). *Los intelectuales y la política. Perfil público de Ortega y Gasset*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CASO, J. (1881). «Excursiones proyectadas para el verano de 1881». *BILE*, año V, núm. 104, p. 86.
- CAPELLÁN, G. (2005). *Gumersindo de Azcárate. Biografía intelectual*. Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León.
- COSSÍO, M. B. (1915). «Datos biográficos». *BILE*, año XXXIX, núm. 659-660, pp. 33-38. Este artículo sin firma sobre Giner, atribuido a Cossío, ha sido reproducido

- en VV. AA. (2012-2013). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas* (vol. 3, pp. 428-436).
- (1880). «Cómo se deben practicar las excursiones escolares». En *Ligue Belgique De L'enseignement* (Ed.). (1882). *Congrès International de l'Enseignement* (pp. 251-261). Bruxelles: Librairie de l'Office de Publicité.
- (1929). «Principios pedagógicos de la Institución». En *De su jornada* (pp. 18-24). Madrid: Imprenta de Blas.
- FLÓREZ, G. (1891). «Nota leída en la junta general de accionistas celebrada el día 31 de mayo de 1891». *BILE*, año XV, núm. 344, 15 de junio de 1891, pp. 174-176.
- GARCÍA MORENTE, M. Y DE LOS RÍOS, F. (1918). «El pedagogo». *BILE*, año XLII, núm. 695, pp. 60-63.
- GARCÍA-VELASCO, J. (2005). «Alberto Jiménez Fraud y Jesús Bal y Gay en el jardín de Epicuro». En VILLANUEVA, C. (Ed.). *Jesús Bal y Gay. Tientos y silencios 1905-1993* (pp. 471-512). Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- (2006). «Una cultura de la felicidad. Cossío y las Misiones Pedagógicas». En OTERO, E. (Ed.). *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936* (pp. 130-157). Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1879a). «¿Instrucción o educación? (Continuación)». *BILE*, año III, núm. 62, pp. 129-131.
- (1879b). «¿Instrucción o educación? (Conclusión)». *BILE*, año III, núm. 63, pp. 139-140.
- (1880). «Discurso». *BILE*, año IV, núm. 87, pp. 137-143.
- (1882). «La enseñanza confesional y la escuela (I)». *BILE*, año VI, núm. 132, pp. 173-174.
- (1884). «Sobre los defectos actuales de la "Institución Libre". (Fragmento de una carta) (2)». *BILE*, año VIII, núm. 172, 1884, pp. 109-110.
- (1887). «Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado». *BILE*, año XI, núm. 239, pp. 18-20.
- (1893). «La enseñanza del porvenir, según Mr. Beard». *BILE*, año XVII, núm. 383, pp. 19-23.
- (1897). «Grados naturales de la educación». *BILE*, año XXI, núm. 442, pp. 1-4.
- (1916-1965). *Obras completas*. 21 vols. Madrid: La Lectura (vols. I-XIX, 1916-1928) / Espasa-Calpe (vol. XX, 1936) / Tecnos (vol. XXI, 1965).
- (1920). «La última cuartilla». *BILE*, año LXIII, núm. 707, p. 33.
- (1920). *Lecciones sumarias de psicología* (en *Obras completas*, vol. IV). Madrid: La Lectura.
- GINER, H. (1879). «Memoria leída en junta general de accionistas el 30 de mayo de 1879 por el secretario de la Institución». *BILE*, año III, núm. 56, p. 86-87.
- GÓMEZ MOLLEDA, M. D. (Ed.). (1977). *Unamuno, «agitador de espíritus», y Giner. Correspondencia inédita*, Madrid: Narcea.
- ILE. (1881). «Prospecto para el curso 1881-82». *BILE*, año V, núm. 105, pp. 90-94.
- (1926). *En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tipografía Archivos.
- JIMÉNEZ FRAUD, A. (1948). *Ocaso y restauración. Ensayo sobre la universidad española moderna*. México D. F.: El Colegio de México.
- JOVER ZAMORA, J. M. (1982). *La imagen de la Primera República en la España de la Restauración*. Madrid: Real Academia de la Historia.
- LASAGA, J. (2010). «La paideia del Arquero: el vital esfuerzo». *Revista de Occidente*, núm. 355, pp. 59-69.
- LLEDÓ, E. (2003). *El epicureísmo. Una sabiduría del cuerpo, del gozo y de la amistad*. Madrid: Taurus.
- MACHADO, A. (1915). «Don Francisco Giner de los Ríos». *BILE*, año XXXIX, núm. 664, pp. 220-221.
- ORTEGA, N. (2001). *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la sierra del Guadarrama*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid/Raíces.
- Otero, E. (1994). *Manuel Bartolomé de Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/CSIC.
- (2015). «Las ideas pedagógicas de Francisco Giner en su contexto europeo». *Revista de Occidente*, núm. 408, pp. 44-62.
- PARDO BAZÁN, E. (1915). «Don Francisco Giner». *BILE*, año XXXIX, núm. 659-660, pp. 57-58.
- PIJOAN, J. (1932). *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*. Bilbao/Madrid/Barcelona: Espasa-Calpe.
- POSADA, A. (1981). *Breve historia del krausismo español*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Rubio, R. (1898). «De educación física». *BILE*, año XXII, núm. 457, pp. 104-110.
- SÁNCHEZ DE ANDRÉS, L. (2009). *Música para un ideal. Pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- THOREAU, H. D. (1994). *Pasear*. Trad. de Silvia Komet. Palma de Mallorca: José J. Olañeta.
- VIÑAO, A. (2010). «Pedagogía y experiencias educativas en la JAE: revisión historiográfica y nuevos enfoques». En SÁNCHEZ RON, J. M. y GARCÍA-VELASCO, J. (Eds.). *100 años de la JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario* (vol. II, pp. 597-635). Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]/Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- VV. AA. (2012-2013). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*. 3 vols. (1. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española, edición e introducción de Javier Moreno Luzón y Fernando Martínez López; 2. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española, edición e introducción de José García-Velasco y Antonio Morales Moya; y 3. Antología de textos, edición de Gonzalo Capellán de Miguel y Eugenio Otero Urtaza). Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]/Acción Cultural Española.

El autor

José García-Velasco

Es miembro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Investiga en historia intelectual, especialmente del periodo 1876-1936. Desde 1988 hasta 2004 fue director de la Residencia de Estudiantes y responsable del proyecto de recuperación para continuar y actualizar el legado de la Residencia histórica (1910-1936). En 2004 es nombrado director honorario y patrono a título personal de la Residencia de Estudiantes, y elegido presidente de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, cargo en el que permanece hasta que, en 2008, reingresa en el CSIC. Desde 1996 ejerce como secretario y patrono de la Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]. También es vicepresidente de la Fundación Sierra-Pambley.