

Aspectos sociales y doctrinales de la Educación Física en la Institución Libre de Enseñanza de 1876 a 1898

Francisco López Serra¹
Universidad de Murcia

RESUMEN: La Institución Libre de Enseñanza introduce la Educación Física en el currículum de sus secciones escolares desde su fundación en 1876. Consiste en ejercicios de gimnasia, juegos tradicionales como el frontón, y el fútbol y rounders de origen inglés. La Institución tiene un concepto de Educación Física que participa de la circunstancia político-social del periodo histórico de la Restauración. Desde el punto de vista teórico, se fundamenta en la antropología de Krause, el evolucionismo sociológico de H. Spencer y la ideología liberal. La Educación Física es utilizada como un medio eficaz para lograr en cambio de los individuos y de la sociedad, sintetizando con el reformismo pedagógico institucionista.

ABSTRACT: The Institución Libre de Enseñanza included Physical Education (P.E.) in de curriculum of its schools since its foundation in 1876. P.E. consisted of gymnastics, traditional games such as pelota, as well as football and rounders, which originated in England. The conception of P.E. held by the Institucion shared many the prevailing social and political views of the Restauration period and, from the theoretical perspective, it was based on the anthropology of Krause, the sociological evolutionism of H. Spencer and liberal ideology. According to these premises, P.E. was used as on efficient neans to change both individuals and society, in tune with de change-oriented nature of the Institution.

DESCRIPTORES: Institución Libre de Enseñanza. Historia de las instituciones educativas. Historia de la Educación Física. Historia de la Educación s.XIX.

KEY WORDS: History of the Physical Education. History of the Educational Institutions. History of the Education in the century XIX. Institución Libre de Enseñanza.

¹ Tlf:968-307100 ext.2778 Fax:364146 E-mail:plopez@gaia.fcu.um.es

La Institución Libre de Enseñanza suscitó escasa atención en los investigadores pedagógicos durante el primer franquismo; los pocos trabajos habidos, acaso fueran más para denostarla que para otra cosa². Las obras positivas que a ella se refieren proceden del exilio. Parecen estar orientadas a contrarrestar los embates sufridos. Para ello adoptan un punto de vista emotivo y sentimental, porque aportar información resultaba difícil, ya que la documentación o bien se destruyó durante la Guerra, o permanecía en España fuera de su alcance. Hay que esperar las obras de Cacho Viu y Jiménez Landi³ producidas ya desde el interior para encontrar un enfoque amplio y riguroso que establece de forma detallada y minuciosa todos los avatares de la Institución. Describen pormenorizadamente los elementos que la componen, incluyendo desde la forma de pensar de sus antecesores hasta cuestiones que pueden ser consideradas casi anecdóticas, de la vida personal. Realmente no aparecen otras obras que las iguallen por entonces. Se puede decir que marcan con rigor la temática institucionista y dan pie para la realización de otros estudios sectoriales que a partir de ese momento se producen: unos dirigidos a la influencia de la Institución en un lugar determinado provincia o ciudad⁴; otros a profundizar en el estudio de algunas personalidades que la forman⁵. A ellos nos remitimos para buscar un primer apoyo interpretativo-descrip-

2 Videre: J.L.C. (1975): "La Institución Libre de Enseñanza vista por sus enemigos", *Ínsula* N°344-345.

3 CACHO VIU, Vicente (1962): *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*; JIMÉNEZ LANDI, A. (1997): *La Institución Libre de Enseñanza*.

4 Tales como: CANTÓN MAYO, Isabel (1995): *La fundación Sierra-Pambley. Una institución educativa leonesa*; DELGADO, Buenaventura. (1979): *La Institución Libre de Enseñanza de Sabadell*; ESTEBAN MATEO, León (1974): *La Institución Libre de Enseñanza en Valencia*; HUERTAS VÁZQUEZ, Eduardo; SÁENZ DE LA CALZADA, Luis y LÓPEZ CONTRERAS, Joaquín (1986): *León y la Institución Libre de Enseñanza*; PORTO UCHA, Ángel Serafín (1986): *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*;

5 Entre ellas la personalidad que más ha llamado el interés ha sido la de Francisco Giner entre cuyos estudios debemos señalar el de CAPITÁN DÍAZ, A. (1980): *Los humanismos pedagógicos de F. Giner de los Ríos y de A. Manjón*; GÓMEZ GARCÍA, María Nieves. (1983): *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*; LANDA, Rubén. (1966): *Sobre don Francisco Giner*. México, Cuadernos Americanos; LÓPEZ-MORILLAS, Juan (1988): *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid, Alianza Universidad; PRELLEZO GARCÍA, José manuel. (1975): *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976)*; VILLALOBOS, José. (1969): *El pensamiento filosófico de Giner*. Sevilla, Anales de la Universidad Hispalense. Filosofía y Letras Sobre Cossío la de JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, Antonio. (1989): *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar, (1857-1935)*. Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil Albert; OTERO URTAZA, Eugenio. (1994a): *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE; OTERO URTAZA, Eugenio M. (1994b): *Manuel*

tivo. Posteriormente, el Instituto de investigación sobre “Liberalismo, krausismo y masonería” bajo la dirección de Gómez Molleda dedicó notable atención a la figura de Krause y Sanz del Río.

La celebración del centenario de la fundación de la Institución Libre de Enseñanza en 1976 –se daba la circunstancia de coincidir con los primeros momentos de la transición democrática– suscitó suma atención entre liberales y socialdemócratas dando lugar a numerosas publicaciones, entre las que podemos citar: la que resultó de la celebración en el Instituto Internacional, los repertorios bibliográficos procedentes de Prellezo García y la exposición conmemorativa de la Biblioteca de Cataluña⁶. También hay que referir numerosos artículos que se dedican en números monográficos de revistas especializadas como *Ínsula*, *Revista de Pedagogía*, *Revista de Educación* o *Historia 16*; o de información general como *Cuadernos para el Diálogo*, *Triunfo*, *El País*, y otros de provincias.

En cuanto a las fuentes hemos rastreado en distintos lugares y materiales, para terminar en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* que se revela como un ingente manantial indiscutible, pleno de aportaciones. En él se aprecia el pulso de su creación y la temperatura de sus sentimientos ante la situación social de España. En él se recogen con la sistemática puntualidad trabajos propios y referencias a sucesos y eventos de su entorno y de su época. Uno de los cuales, no debemos olvidar, que fue la difusión de las actividades deportivas tanto en la ciudadanía como en la escolaridad, ésta de su mano. En sus páginas enseñaron y aprendieron, día a día, los hombres de la Institución y quienes sin serlo sintieron respeto y admiración por ella. De ahí que la primacía del *BILE* en el soporte bibliográfico de este estudio haya sido obligada por su valor intrínseco. Para lo cual ha resultado inestimable la *Nómina bibliográfica* de Esteban Mateo⁷.

Otras fuentes, sin duda valiosas e imprescindibles, han completado y, en ocasiones, explicado otras claves de la Educación Física. Concretamente, los trabajos

Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador. Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes; SANTULLANO, Luis. (1946): *El pensamiento vivo de Manuel B. Cossío*. Buenos Aires, Losada; XIRAU, Joaquín. (1969): *Manuel B. Cossío y la educación en España*. Sobre Sama la de OSTO, Lucía. (1991): *Joaquín Sama y Vinagre*. Badajoz, Departamento de Publicaciones. Diputación Provincial de Badajoz.

6 VARIOS (1977): *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*; PRELLEZO GARCÍA, José manuel. (1975): *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976)*; BIBLIOTECA DE CATALUÑA. (1978): *Catálogo de la exposición bibliográfica conmemorativa del centenario de la “Institución Libre de Enseñanza”*.

7 ESTEBAN MATEO, León. (1979): *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)*.

realizados por Piernavieja del Pozo, Martínez Navarro y Rocío Pajarón⁸ sobre la Educación Física escolar en el siglo XIX, desde una orientación legislativa, han resultado de suma utilidad para comenzar con el campo desbrozado.

CIRCUNSTANCIA HISTÓRICA Y PEDAGÓGICA.

La Institución Libre de Enseñanza es uno de los fenómenos educativos y culturales más relevantes de la España contemporánea. Una institución educativa innovadora de talante muy singular que elaboró un pensamiento pedagógico original, completo y profundo, sustento doctrinal de las acciones pedagógicas que en ella se llevaron a cabo, y que ejerció una notable influencia en la pedagogía española posterior. La Institución no surge de la intuición de un “iluminado” que a partir de sus experiencias personales encuentra una fórmula magistral, tampoco fue la mera aplicación de ideas prestadas de alguna ideología, ni se sustentó en principios religiosos o políticos que fueran guía y norte sus educadores. La labor educativa de la Institución fue fruto de un pensamiento de consistencia y enjundia propia, lo que permite valorarla como fenómeno excepcional.

La vida de la Institución Libre de Enseñanza se extiende durante seis décadas (1876-1936) de la historia de España. Años en que la tónica dominante son grandes cambios que afectan a todos los órdenes de la vida. Sostener su existencia resistiéndose a los avatares de la época, manifiesta la voluntad creativa y firme de sus integrantes, decididos a mantener un proyecto auténticamente renovador; duros trabajos de los que apenas obtienen más gratificación que la meramente espiritual.

Si la permanencia en el tiempo pone de manifiesto el tesón y constancia de sus miembros en la consecución de un proyecto, el proceso de creación no participó de las mismas categorías. No fue resultado de una idea largamente elaborada, ni vino gestándose desde muchos años atrás –aunque las ideas que la forman arrancan de una tradición filosófica y pedagógica que le antecede–; por el contrario la Institución surge de un reducido número de personas, que en un breve período de tiempo, apenas dos años, sintetizan las ideas y formas de acción que han de

8 PIERNAVIEJA DEL POZO, M. (1962): “La Educación Física en España: “Antecedentes histórico legales”, *Citius Altius Fortius*; MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio. (1983): “Anotaciones a la historia de la educación física española en el siglo XIX” *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. Nº 2; PAJARÓN SOTOMAYOR, Rocío. (1989): “La Educación Física en la Legislación de la Primera Enseñanza Española en el siglo XIX”. *Bordón*. Nº 41, 2.

configurar la personalidad de la Institución. A lo largo del tiempo se producen influencias tanto de personas como de circunstancias, pero la semilla estaba sembrada. Por breve y reducida que fuera su gestación, tampoco se puede decir que surgió de la casualidad; no fue simple producto de circunstancias azarosas. Como cualquier obra humana, para realizarse no basta con la voluntad de sus creadores, por determinada que pueda estar; sino que deben coincidir diversas circunstancias, unas positivas y otras negativas, unas posibilitantes y otras determinantes que permitan llevarla a término.

La Institución Libre de Enseñanza nace en los inicios del último cuarto del siglo pasado, momento histórico en el que concurren una serie de circunstancias de orden político, económico y social que han de hacerla posible. La instauración del sistema canovista trajo cierta estabilidad y seguridad a la sociedad española tras los inquietos años en los que se suceden una larga serie de regímenes y pronunciamientos que concluyen con el fracaso de la Primera República española (1873).

En el orden de los derechos individuales el sistema canovista reconocía entre otros una serie de derechos fundamentales relacionados con el tema que nos ocupa: el *derecho de asociación*, el *derecho de enseñanza* y el de *libertad de cátedra*. Estos derechos recogidos en la Constitución de 1882, tenían su origen próximo en la Constitución republicana de 1869, y remoto en la Constitución liberal de 1812, (excepto el derecho de asociación que se reconoce por primera vez). La *libertad de enseñanza* estaba recogida en la Constitución liberal de 1812. Posteriormente, el Decreto-Ley de 14 de octubre de 1868 (Art. 3º) refrenda: “La enseñanza primaria es libre. Todos los españoles podrán ejercerla y establecer y dirigir escuelas sin necesidad de título ni autorización previa”. En el Decreto-Ley, de 21 de octubre de 1868, (Arts. 5º y 6º) se insiste: “La enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase... Todos los españoles quedan autorizados para fundar establecimientos de enseñanza”. Tales derechos se elevarán al máximo rango legislativo en la Constitución de primero de junio de 1869: “Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o educación sin previa licencia, salvo la inspección de la autoridad competente, por razones de higiene y de moralidad”⁹ (Art.24). Finalmente el Decreto-Ley de 29 de julio de 1874 dispone que el Gobierno sea autoridad competente para la inspección a “efectos higiénicos y morales”: “Los fundadores, empresarios o directores de estableci-

9 *Constitución de la Monarquía Española*. 1 de Junio de 1868. (Vid., por ejemplo, ESTEBAN, Jorge de. (1981): *Las Constituciones de España*, pp.137-154).

mientos privados de enseñanza podrán adoptar con entera libertad las disposiciones que juzguen más conducentes a su buen régimen literario y administrativo. El Gobierno únicamente se reserva el derecho de inspeccionarlos en cuanto se refiere a la moral y a las condiciones higiénicas, y el de corregir, en la forma que los reglamentos prescriban, las faltas que en estas materias se cometan”¹⁰ (Art.7). Estos precedentes del período republicano sobre la libertad de enseñanza se mantienen en la Constitución canovista de 30 de junio de 1876, vigente en el momento de creación de la Institución, que en su Art. 12. dice: “Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca. Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes”¹¹.

La Constitución de 1876 no hace mención expresa de la *libertad de cátedra*; pero, puede entenderse incluida en el derecho de libertad de ciencia, de expresión y enseñanza (entendida tanto para recibirla como para impartirla). La libertad de cátedra fue puesta en entredicho por el decreto de Orovio –26 de febrero de 1875– que obligaba a la declaración expresa de obediencia a la Corona y de fe católica. Siendo Ministro de Fomento el Sr. Alvareda, con Sagasta en el poder, por Real Orden de 3 de marzo de 1881, la libertad de cátedra volvía a estar vigente, no por precepto constitucional sino por el reconocimiento explícito en la legislación ordinaria. Su consolidación llegaba con el decreto de Montero Ríos de 5 de febrero de 1886 y, años después, en la Real Orden Circular de 21 de marzo de 1901 del Conde de Romanones, Ministro de Instrucción Pública¹².

El *derecho de asociación*, había sido regulado por Ley de 22 de junio de 1866, posteriormente recogido en el título primero de la Constitución de 1869 y en el artículo 13 de la Constitución de la Monarquía Española de 1876.

El talante conciliador de Cánovas del Castillo creó una situación política de carácter cosensuado en la que se presentan al mismo tiempo el reconocimiento de derechos defendidos por el republicanismo moderado y las prerrogativas conservadoras. Ambivalencia que puede ser percibida como contradictoria, dando lugar

10 “Decreto-Ley de 29 de Julio de 1874”. *Colección Legislativa de España*, T. CXIII, pp.204-209.

11 *Constitución de la Monarquía Española*. 1 de Junio de 1868.

12 Durante toda la Restauración los temas de libertad de enseñanza y de cátedra, fueron discutidos fervientemente entre las fuerzas políticas: por un lado liberales y republicanos defendiendo el deber del Estado de proteger las libertades, por otro los neocatólicos abiertamente intransigentes con la libertad de cátedra y ciencia, entre ambos los conservadores adoptan una posición ecléctica y ambigua defendiendo las libertades siempre que no atenten contra el cristianismo y la Iglesia.

a situaciones conflictivas y problemáticas que efectivamente afectaron a la creación de la Institución Libre de Enseñanza.

En los años en que surge la Institución, actúan sobre ella una serie de fuerzas existentes en la sociedad. Si bien algunas pueden ser clasificadas como grupos de presión, no todas lo son, aunque no por ello su influencia fuera menor. Pueden quedar agrupadas en unas fuerzas que impulsan la creación o animan su permanencia y otras que son contrarias. Entre las fuerzas sociales contrarias al desarrollo de la Institución está la oposición directa del grupo ideológico de los católicos. La “filosofía oficial” católica se opuso abiertamente al krausismo, liberalismo, socialismo y a las nuevas corrientes de pensamiento como el positivismo, evolucionismo y neokantismo, que fueron de una u otra forma, las que acogieron los hombres de la Institución. El grupo católico también sufrió la situación ambivalente creada por el sistema canovista. La religión católica era reconocida como la propia del Estado, pero al mismo tiempo, se toleraba en la práctica la libertad de cultos; conquista social corroborada por la presencia en la sociedad española no sólo de agnósticos sino de iglesias protestantes de origen foráneo.

Debido a la falta de procedimientos democráticos (voto restringido, caciquismo, etc.), y a que los conservadores estaban sustentados por grupos católicos, éstos fueron suficientemente influyentes frente a los grupos liberales. Los católicos se oponían decididamente a la Institución por considerarla “nido de herejes”¹³. Una de las causas de esta oposición contra los liberales puede encontrarse en la desamortización de los bienes eclesiásticos y también en el rechazo de las influencias francófonas, mal vistas desde la invasión napoleónica¹⁴. La animadversión contra los liberales se extendió contra los krausistas por su confesión agnóstica y contra los socialistas por materialistas ateos.

La sinrazón del Ministro Orovio condenó a varios profesores que defendían la libertad de cátedra, frente a la sumisión a la doctrina de la Iglesia. El ataque produjo consecuencias contrarias a la represión deseada, porque fue la expulsión de los profesores de sus cátedras la causa de la creación de la Institución, al brindar la oportunidad vital y la necesidad material. Mientras que la readmisión a la Universidad, una vez restablecida la libertad de cátedra, fue ocasión de su conti-

13 “Para los católicos –comenta Raymond Carr– la Institución Libre de Enseñanza era un paso hacia una España atea”. CARR, Raymond. (1983): *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980*, p. 69.

14 “Parece que la España del XIX está como absorbida en la destrucción de todo lo que pueda recordar las ideas liberales, sumariamente simbolizadas por la influencia francesa”. TURIN, Yvone. (1967): *Educación y escuela en España. 1874-1902*, p. 246.

nuidad, pues permitió aliviar indirectamente las exiguas arcas de la Institución.

Entre las fuerzas promotoras estaría el ideal de renovación social, que alentaba a los hombres de la Institución hacia el compromiso y toma de conciencia frente una situación social, simplemente crítica, que puede quedar recogida bajo el epígrafe de lo que comúnmente se entendía como “cuestión social”. La contemplación del estado calamitoso en que se encontraba la España de su época, llevaba a los miembros de la Institución, a promover un cambio de la situación existente, en virtud del compromiso social establecido por su ideología. La toma de conciencia de las injusticias y desequilibrios debe entenderse como una fuerza positiva para promover el cambio social, cuyo instrumento ha de ser la Institución. El concepto de “cuestión social” trata de recoger un conjunto de conflictos y problemas sociales resultado de la situación política y económica del país. Los rasgos característicos pueden resumirse en: a) Omnipotencia de la oligarquía dominante y sus aliados socio-económicos; b) Miseria y atraso popular; c) Aparición de las nuevas clases medias y a partir de ellas de una intelectualidad liberal¹⁵.

a) En efecto, pocas manos van acumulando la propiedad de las tierras de labor; desinteresados por su explotación directa, sin ejercer el liderazgo técnico o empresarial, acumulan su poder. Hasta tal extremo que los terratenientes abandonan su residencia en el campo y ocupan puestos importantes en la política local o nacional para proteger sus intereses, subvirtiendo el sistema democrático y dando lugar al fenómeno de caciquismo.

b) El desastre de fin de siglo que tantos lamentos ha de provocar en los hombres de la Institución, tiene una doble dimensión: internacional y nacional. La primera, ya señalada por Cánovas del Castillo en sus estudios históricos, pone de manifiesto la pérdida de influencia en el orden internacional de España a partir de la victoria prusiana de 1870. Pese a lo cual en el orden interno se produce un relativo crecimiento económico; sin embargo, no se oculta, que si los datos macroeconómicos eran en cierto modo positivos, para los estratos sociales más bajos la realidad social y económica se presentaba de otra manera. Las clases asalariadas en el ámbito rural se ven empobrecidas cada vez más por la escasez de inversiones, la falta de función empresarial y el exclusivo ánimo recaudatorio por parte de los terratenientes. En el ámbito urbano, pese al desarrollo industrial de la época, las clases proletarias viven desprotegidas sin ningún tipo de cobertura social. Las guerras carlistas y coloniales se ceban en las clases más desfavorecidas que no

15 JEREZ MIR, Rafael. (Ed.) (1980): *La introducción de la Sociología en España: Manuel Sales y Ferré: una experiencia truncada*, p.343.

pueden escapar de la leva. Esta situación de oposición exagerada de clases da lugar a conflictos sociales, que se traducen en la creación de los partidos y sindicatos obreros, y, andando el tiempo, a los trágicos acontecimientos que han de ocurrir en la sociedad española.

c) Entre ambas clases antagónicas aparece una clase media favorecida por un continuo, aunque moderado desarrollo económico, que, pese a la pérdida de las colonias y a las malas cosechas, surgió gracias a la inversión extranjera en la industria y la extracción de mineral. En estas clases medias prendió fácilmente el pensamiento liberal que dio luz y calor a la Institución Libre de Enseñanza.

APUNTES SOBRE LA FUNDACIÓN DE LA ILE.

Antes de la creación de la Institución Libre de Enseñanza existen varios intentos por consolidar instituciones similares que respondían a motivaciones análogas. El primero fue la creación en 1866 del “Colegio Internacional” de José Calderón; Nicolás Salmerón ocupó la dirección literaria, colaboraron Francisco Giner de los Ríos y otros profesores que posteriormente participarían en posteriores ensayos¹⁶. La “Academia de Estudios Superiores” no tuvo éxito. Impartía enseñanza superior y, como señala Antonio Jiménez-Landi, “fue sin duda un paréntesis, en tanto podía realizarse la constitución de una Universidad Libre”. Supuso la realización de un proyecto anunciado en una carta de Francisco Giner de los Ríos a Azcárate con fecha 23 de julio de 1875. Su puesta en marcha data en torno a la fecha de regreso de Giner de los Ríos de su estancia en Cabuerniga a mediados de noviembre de 1875¹⁷.

Hubo también otro tipo de asociaciones en las que se realizaron actividades pedagógicas aunque de orientación más divulgativa y con una periodicidad más

16 “Es éste un claro antecedente, precursor de lo que sería, una década después la “Institución Libre de Enseñanza”. El paralelismo entre el “Colegio Internacional” y la Institución Libre de Enseñanza es tan claro que muchos profesores pertenecieron a una y otra experiencia pedagógica, Jacinto Messía, José de Caso y Blanco, Fernando Buireo y José Lledó –todos institucionistas– arrancan del krausista “Colegio Internacional” en el que ya destaca, junto con el fundador Salmerón, el padre de la Institución, Francisco Giner”. BLASCO CARRASCOSA, Juan Ángel. (1980): *Un arquetipo pedagógico pequeño-burgués (Teoría y praxis de la Institución Libre de Enseñanza)*, p. 9.

17 Apenas se tienen noticias de la “Academia de Estudios Superiores”; parece ser que se enseñó Derecho Público Eclesiástico, Lógica, Historia General del Derecho, Introducción a la Filosofía del Derecho y participaron –entre otros– los hermanos Giner de los Ríos, Azcárate, Montero Ríos y Jacinto Messía.

dilatada, en ellas se integraron personas relacionadas posteriormente con la Institución. Una de estas instituciones es la “Escuela de Institutrices” surgida en 1870, de la “Sociedad de Conferencias y Lecturas”, originada a su vez en las “Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer” que Fernando de Castro, por aquellas fechas Rector de la Universidad de Madrid, programara en la Escuela Normal de Maestras desde 1869. Era una institución privada para la educación de la mujer. Desde su fundación en 1871, figuraban como profesores conferenciantes Francisco Giner y Concha Arenal. La Cátedra de “Pedagogía Froebeliana”, antecedente de la que luego ocupará Pedro de Alcántara en la Escuela Normal de Maestras, se instaló en la referida “Escuela de Institutrices”.

Mencionaremos finalmente, una institución que si bien no pueden ser considerada como antecedente de la Institución Libre de Enseñanza, intentó realizar en sus aulas un ideal pedagógico aunque de sentido distinto de la Institución: la Asociación de Católicos de España crea en 1870 “Los Estudios Católicos”, un amplio abanico de enseñanzas impartidas en régimen privado.

La Institución Libre de Enseñanza se concibió quizás en la mente de Francisco Giner de los Ríos cuando se encontraba desterrado en Cádiz y se tramitaba su expediente de separación de la cátedra por negarse a las condiciones impuestas por el Decreto de Orovio. En esta ciudad de honda tradición liberal, establece relaciones de amistad con la intelectualidad vanguardista, concretamente con José Macpherson, Alejandro San Martín y Augusto T. Arcimís –según cita José Blasco Carrascosa– quienes se integrarán con el tiempo en la Institución.

La primera noticia fehaciente que se tiene acerca de la fecha de creación de tal sociedad, debió ser previa al 4 de Mayo de 1875, apenas transcurrido un mes desde la detención de Giner de los Ríos en Madrid, la noche del 31 de marzo al 1 de abril de 1875. A esta fecha, corresponde la respuesta de Nicolás Salmerón a otra comunicación anterior de Francisco Giner en la que se avanza la idea básica de crear una *institución* de enseñanza. En los meses de mayo y junio hubo un intenso cruce de correspondencia entre Giner y los profesores Salmerón y Azcárate, también desterrados en Lugo y Cáceres, respectivamente. En principio, la idea se configura como una Universidad Libre, ubicada en Gibraltar, quizá con la intención de acogerse a la legislación inglesa, más liberal, o como señala Jiménez Landi, por integrarse en el proyecto más avanzado de D`Astí. De este primer proyecto se mantiene la forma de financiación a través de acciones, como sociedad anónima, para garantizar la libertad académica y económica. El proyecto de creación de la Universidad Libre en Gibraltar terminó seguramente con la expulsión de D`Astí de Gibraltar. El 20 de julio, Giner de los Ríos dirige una carta a Luis Silvela en que le comunica el cambio de ubicación a Madrid en lugar de

A finales de julio, tras la liberación de los confinados, se reúnen en el Valle de Cabuerniga (provincia de Santander) González Linares, Salmerón y el mismo Giner; las características definitivas de la Institución Libre de Enseñanza ya estaban diseñadas. El 10 de marzo de 1876 se redactan las “Bases fundacionales de la Institución” que Salmerón urgía desde el 4 de mayo del año anterior. Posteriormente, fue Uña quien redactó los estatutos según afirma su nieto Manuel Varela Uña¹⁹.

La Junta General de Suscriptores de 31 de mayo aprueba los Estatutos de la Sociedad que serán autorizados por Real Orden de 16 de agosto de 1876. La Junta estaba compuesta entonces de 359 socios, en los meses que transcurren hasta la apertura, el número creció hasta la cantidad de 403 acciones. Al terminarse la suscripción el 31 de marzo de 1881, se vendieron 677. Poco a poco su número fue creciendo hasta alcanzar en junio de 1887, 701 acciones. Los accionistas procedían de la clase media liberal y progresista, contando entre sus profesiones “catedráticos, publicistas [periodistas], banqueros, políticos y militares”²⁰. La Institución Libre de Enseñanza abrió sus puertas el 29 de octubre de 1876 en el primer piso del número 9 de la calle Esparteros de Madrid.

Es costumbre establecer tres períodos en la historia de la Institución: desde la apertura (1876) hasta 1881, fecha en la que el Sr. Albareda, nuevo Ministro de Fomento del Gobierno liberal de Sagasta, deroga el Decreto de Orovio. Regresando a sus cátedras los profesores expedientados, entre ellos Giner de los Ríos. Un segundo periodo de 1882 hasta 1907, etapa propiamente pedagógica por

18 “Mi plan, para el año próximo, es abrir en Madrid dos clases privadas, a ver si puedo vivir de mi trabajo por este camino. Si se realizan algunos ofrecimientos que nos hacen, tal vez organicemos modestamente una pequeña institución de enseñanza superior libre, con una Escuela de Derecho” (BLASCO CARRASCOSA, J. (1980) p. 113). En carta de Giner a G. Azcárate (23 de Julio de 1875) le dice “Mi querido Gumersindo: aguose el proyecto de Gibraltar. El iniciador (sin duda D’Astí, señala Jiménez-Landi) ha tenido que salir según me escribe, expulsado por el Magistrado, a instancias del Cónsul español”. Continúa la misiva exponiendo otros cambios relativos a la nueva ubicación y nuevo proyecto. A esta carta responde Gumersindo de Azcárate (26 de julio de 1875) de forma confirmativa e introduce la docencia de segunda enseñanza como interesante desde el punto de vista de su aceptación económico y social.

19 “...mi abuelo Uña redactó, como abogado, los estatutos que sirvieron para fundar la Institución.” VARELA UÑA, Manuel. (1977): “La última etapa de la Institución vista por uno de sus alumnos”. *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 211.

20 VILLACORTA BAÑOS, F. (1980): *Burguesía y cultura de los intelectuales españoles en la sociedad liberal. 1808-1931*, p. 74.



la índole de los problemas y soluciones que surgen en la Institución y por la proyección de ésta en materia de educación y enseñanza. El hito lo marca el Real Decreto de 6 de mayo de 1882 por el que se creaba el Museo Pedagógico Nacional, cuyo director fue Manuel Bartolomé Cossío. Tercer período de 1907 hasta la “guerra civil española” (1936-39), en que se interrumpen las clases. Distintas instituciones científicas y educativas de inspiración institucionista ven la luz en estos años: la *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* se crea por Decreto de 11 de enero de 1907, José Castillejo estuvo al frente de ella; siguieron el *Centro de Estudios Históricos* (R. Decreto de 18 de marzo de 1910); la *Residencia de Estudiantes* (R. Decreto de 6 de marzo de 1910); el *Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales* (R. Decreto de 27 de mayo de 1910), el *Instituto-Escuela* (R. Decreto de 10 de mayo de 1918)... Era la etapa “oficialista” de la ILE²¹. Pese a no existir materialmente, el espíritu institucionista pervivirá muchos años, lo que ha hecho situar a algunos un postrer periodo llamado “difuso” en el que su influencia se extiende en la cultura española no por sus enseñanzas directas sino por el peso que sus obras y publicaciones han tenido como referente pedagógico y moral.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

En un primer momento la Institución se orientó en dos direcciones claramente diferenciadas: por una parte, hacia los estudios propiamente curriculares, incluso con miras puestas en la obtención de títulos académicos; por otra, hacia cursos no reglados, conferencias aisladas o cíclicas, de carácter cultural y dirigidos sin limitación a personas interesadas aunque con pago de matrícula. Jiménez Landi señala su semejanza con los “privat-docent” de las universidades alemanas.

Las actividades para la obtención de una titulación revalidada en centros del Estado partieron de una propuesta inicial y sufrieron pronto variaciones hasta alcanzar un modelo estable. Los planes tuvieron que ceder a las limitaciones administrativas del sistema educativo de la Restauración y a las posibilidades económicas de la sociedad madrileña. La Institución comenzó dedicándose a los estudios de secundaria y enseñanza superior, tal y como se determinó en los primeros proyectos. La enseñanza superior estuvo constituida en un primer momento por las enseñanzas universitarias de Escuela de Derecho y Doctorado de Derecho,

21 Vid. CAPITÁN DÍAZ, A. (1994): *Historia de la Educación en España II. Pedagogía contemporánea*, pp. 186-195 y 236-288.

también se imparten Preparatorio de Derecho y Filosofía y Letras, y Preparatorio de Medicina y Farmacia. Las lenguas modernas también tenían su lugar impartidas en dos cursos: inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Aquí se pueden incluir los cursos impartidos por Manuel B. Cossío de Pedagogía con aplicación a primera y segunda enseñanza, el currículum de estos estudios se ajustó al oficial. Otros cursos más heterogéneos bajo el epígrafe de “Estudios superiores y especiales” incluían “Legislación hipotecaria”, “Cristalografía y morfología natural”, “Literatura extranjera contemporánea” y “Clasificaciones científicas desde Wolf”. Otro curso se denomina “Curso breve acerca de la “Teoría sobre las acciones”.

En el curso de 1878, a iniciativa de Azcárate, se añadieron los “Estudios generales de segunda enseñanza” con cuatro cursos más; administrativamente dependían del Instituto San Isidro. Se organizaron tales estudios acogiéndose al decreto de 29 de setiembre de 1874, que autorizaba la posibilidad de no seguir el currículum oficial; parece ser que el éxito fue escaso y al año siguiente (1879), se adoptó el currículum oficial al que se añadirían distintas materias. El prospecto para el año 1880 indica que para la sección de secundaria como la de primaria “se ha ampliado con algunas ideas sobre nuestra Organización Social, Antropología... También han tenido estas secciones trabajos manuales y gimnasia”²². Con los años se añadieron otros contenidos: “Elementos de Derecho, Sociología, Teoría e Historia de las Bellas Artes, Dibujo, Modelado, Carpintería y otros trabajos manuales, Jardinería y Gimnasia” (curso 1885-86); con la denominación de Juegos y Ejercicios Corporales (curso 1898-99); y otros estudios sobre lenguas vivas –Alemán, Inglés, Portugués, ... y de Ética, Lógica, Psicología, ...

En 1878 a iniciativa de Figuerola se imparte además la “Primera enseñanza”; consta de los estudios oficiales a los que se le añade Dibujo, Gimnasia y Canto, que se imparten sin costo en la matrícula. Las enseñanzas mantenían el carácter cíclico, por lo que apenas se aprecian materias diferentes con los cursos de secundaria. Entre las asignaturas que se impartían interesa resaltar “trabajos manuales;... fisiología e higiene según la funciones del mismo niño y actos que les sean familiares;... gimnasia de sala, atendiendo al desarrollo de la precisión y la agilidad”²³.

Se introducía también una clase de párvulos a partir de 1878. En el 1884 se suspendió la matrícula para ese curso, que no se reanudó hasta el mes de enero de año siguiente, 1885, el curso comenzó unos meses después. Lo peculiar de esta sec-

22 *BILE* (1880): “Junta general de accionistas del 30-9-1880”, p.95.

23 *TURIN*, Yvone (1967) p.207.

ción es lo abultado del programa, tanto que llama la atención, debido, igualmente, al carácter cíclico de las enseñanzas, según el cual se modificaba la profundidad de los contenidos pero no la materia. Las enseñanzas se caracterizan por tener un: “programa enciclopédico, la enseñanza intuitiva; el trabajo muscular incluyendo la jardinería; las excursiones, la comunicación familiar; la combinación del trabajo y el juego con los ejercicios corporales en el jardín y aún en el campo, serán las bases sobre las que habrá que establecerse la nueva sección”²⁴.

Definitivamente, las enseñanzas de la “Educación General” quedaron organizadas en “cinco secciones: la de los menores (párvulos) creada en enero último y compuesta de niños y niñas, a cargo de dos profesoras; y otras cuatro al frente de cada una de las cuales continúan dos profesores”²⁵. Es de señalar que en el prospecto para el curso 1904-05 el número de las secciones se reduce a cuatro, advirtiéndose que “el número de éstas nunca es fijo”. En su conjunto las secciones completaban la enseñanza infantil, primaria y secundaria.

En cuanto a los alumnos, se pasó de la escasez de matrícula de los primeros años, –en las asignaturas de preparatorio se matriculaban ocho alumnos con pago de cinco pesetas cada uno– hasta alcanzar paulatinamente un elevado número que llegó en 1881 a un total de 250 para todas las secciones. Las clases no tenían más de veinte alumnos cada una. En cuanto a la asistencia de chicas a las clases apenas se encuentran referencias; algún testimonio confirma que “Chicos y chicas estaban mezclados”²⁶, lo que hace suponer que existía igualdad.

Las clases transcurrían –desde octubre a junio–, en seis sesiones de tres cuartos de hora; tres por la mañana de 9h. a 12h. y tres por la tarde de 14h. a 17h. ó 18h.²⁷, excepto los miércoles o jueves, porque la tarde se dedicaba a juegos corporales, paseos largos o excursiones. Los domingos por la mañana también se ocupaba con los juegos corporales. En los restantes meses las sesiones eran cuatro, de 8h. a 12h; hasta 1892 no hubo vacaciones oficiales, por lo que las actividades con-

24 *BILE* (1884): “La nueva sección de párvulos”. p. 383. Yvone Turin señala, igualmente lo exagerado del programa: “trabajos manuales;... fisiología e higiene según la funciones del mismo niño y actos que les sean familiares;... gimnasia de sala, atendiendo al desarrollo la precisión y la agilidad... noción de moral” *TURIN*, Yvone. (1967) p. 207.

25 *BILE* (1885): “Prospecto para el curso 1885-86”, p. 286.

26 *TURIN*, Yvone. (1967) p. 208.

27 Concretamente, la sección primera (de párvulos) permanece en la Institución de 9 a 11 de la mañana y de 14 a 16.30 horas de la tarde. Los de la segunda las mismas por la mañana y hasta las 17 horas por la tarde. Los de la tercera de 9 a 11.30 y de 14 a 17 horas por la tarde. Los de la cuarta de 9 a 12 y de 14 a 17 horas por la tarde. Los de la quinta sección de 9 a 12.30 y de 14 a 18 horas por la tarde.

tinuaban en jornada matutina con un ritmo acorde con el extremado clima de Madrid.

El horario disponía de un tiempo de 10 ó 15 minutos entre clases que se dedicaba en un primer momento a gimnasia con la creencia de que el cambio de ocupación sería suficiente para el descanso. Al comprobar que la sesiones de gimnasia cansaban más a los alumnos, y coincidiendo además con el traslado al Paseo del Obelisco, estos intermedios se dedicaron al juego libre o al cuidado del jardín.

Al terminar las clases a las doce –los párvulos a las once– algunos alumnos se quedaban a comer en la Institución en un comedor que a tal efecto se preparó en la calle del Obelisco. Tras el almuerzo, que habitualmente ocupaba unos veinte minutos, había un tiempo de descanso que según la ubicación de la Institución permitió desplazamientos más o menos largos; cuando estuvo en la calle Esparteros iban al Campo del Moro; cuando en la calle Infantas, al Jardín del Retiro y cuando en el Paseo del Obelisco, en el jardín propio. Así transcurrían los días: un nuevo horizonte pedagógico, un nuevo modo de hacer la escuela, una forma diferente de educar nacía en el país.

La organización docente de la Institución necesitaba un soporte material que la hiciera posible, locales, espacios, muebles, etcétera. Al igual que otros aspectos del quehacer educativo las cuestiones de muebles e inmuebles responden a una lógica, a una determinada forma de pensar la enseñanza. Purificación Lahoz señala que “El concepto de escuela de la I.L.E., como es bien sabido, respondía en sus comienzos a los principios filosóficos-pedagógicos de libertad, humanismo, educación activa, desenvolvimiento natural, etc... Unidos estos principios al naturalismo romántico rousseauiano conducían a un modelo de espacio escolar paradisiaco: el maestro, el niño y la naturaleza componían la trilogía ideal para la transmisión educativa”²⁸. Para la Educación Física todo esto tiene especial importancia pues los ejercicios y actividades requieren instalaciones sin las cuales no se podrían realizar. El lugar apropiado para estas actividades, patio o jardín, recibe en su conjunto, de forma genérica, la denominación acuñada por Giner de los Ríos de “campo escolar”. Un lugar que permite que se realicen en él todas las peculiaridades que la enseñanza natural, intuitiva y activa típica de la Institución²⁹.

28 LAHOZ ABAD, Purificación. (1993): “Los modelos escolares de la oficina técnica para la construcción de escuelas”, *HERI*, p. 127.

29 El Museo Pedagógico recoge algún tiempo después las utilidades que esta instalación debe tener: “1.º Para la educación física, mediante los ejercicios corporales, ya gimnásticos, ya juegos en libertad, que en él deben verificarse. 2.º Para la educación intelectual. 3.º Para la educación del sen-

El primer local que ocupó la Institución estuvo en el primer piso del número nueve de la calle Esparteros; la oficina, en el segundo derecha del número nueve de la calle Desengaño. Carecía de sitio destinado para actividades físicas por mínimas que fuesen pese a que llegaron a estar en funcionamiento las clases para párvulos, primaria y secundaria. La actividad física recomendada era, en este momento, la gimnasia de sala. Esto hace suponer que realmente la gimnasia que practicaban se reducía a los exiguos movimientos que entre los bancos pudieran hacerse. Para realizar algún ejercicio físico de cierta intensidad, lo más frecuente era desplazarse al Campo del Moro a las horas del mediodía. Este parque permitía el asueto diario y la práctica de los juegos populares infantiles cuando la permanencia se alargaba la tarde de los miércoles. Francisco Giner de los Ríos recuerda, algunos años después, el peligro que entrañaban estos desplazamientos al cruzar el centro de Madrid: “teniendo que atravesar calles de mucho tránsito la mayor parte de este tiempo se consumía en ir y venir, quedando para jugar muy poco. La mucha circulación de aquellas calles obligaba a llevar a los alumnos casi en formación”³⁰.

Es interesante constatar cómo los institucionistas eran conscientes de la carencia de lugares a propósito para el ejercicio físico; de hecho Hermenegildo Giner informaba a la Junta de Accionistas de 1879 sobre las expectativas de un traslado con el fin, entre otros, de “proveer de un sitio cubierto donde los niños jueguen cuando haga mal tiempo, y de los aparatos rudimentarios de gimnasia, tan indispensables en todas las escuelas”³¹. La buena marcha de la matrícula y de la venta de acciones, y la necesidad de cubrir algunas necesidades importantes, hacen que al poco tiempo se busque otro local. A primeros de 1881 la Institución se trasladó al número 42 de la calle Infantas³², en el principal las clases y las oficinas en el bajo. De igual manera, los locales no tenían condiciones para ninguna actividad física, ni juego ni gimnasia. Los alumnos se veían en la necesidad de trasladarse al

timiento, mediante la noble contemplación del cielo, árboles, flores, pájaros, etc. 4.º Para la educación moral y del carácter, porque sólo en medio del juego, cuando el niño se siente más dueño de su libre actividad, es cuando el Maestro hábil y observador puede entrar con él en íntima e individual relación”. MUSEO PEDAGÓGICO. (1901): “Construcciones escolares”. *La Escuela Moderna*. N.º 120, marzo, p. 331.

30 GINER DE LOS RÍOS, Francisco. (1887): “Ayuntamiento de Madrid y el juego”, *BILE*, p. 338.

31 GINER DE LOS RÍOS, Hermenegildo (1879): “Memoria leída a la Junta General de Accionistas del 30 de mayo de 1879”. *BILE*, p. 87.

32 *El Imparcial* de nueve de enero de 1881 recoge la noticia de la inauguración del nuevo local de la Institución.

Retiro, que estaba mucho más cerca. No por ello dejó de plantear inconvenientes “el camino era salvo cortísima parte (que sin embargo no dejó de darnos malos ratos) una vía tan ancha como la calle de Alcalá”. El traslado no consiguió solucionar el problema. Cinco años más tarde se anuncia en el Prospecto, un nuevo cambio entre cuyas motivaciones está la mejor organización de los ejercicios físicos: “...por imposibilidad de realizar, en la casa que actualmente ocupa [Infantas], muchos de sus trabajos con el desenvolvimiento que hoy piden, se dispone a instalarse para el curso próximo en otro local, dotado en primer término de un jardín, o campo escolar, destinado a aquellos fines, así como a favorecer la higiene y el desarrollo corporal de sus alumnos...”³³.

Al poco de instalarse en la calle Infantas, en 1881, dado el incremento de la matrícula, se pensó en edificar un local propio que acogiera las innovaciones pedagógicas en las construcciones escolares. Se buscó un solar de 9.755 metros, que estaba situado en los altos del hipódromo, hoy Castellana esquina a Miguel Ángel. Se realizó un proyecto de edificio de 2.778 metros cuadrados de obra. El día 2 de mayo de 1881 a las cinco de la tarde se colocó la primera piedra del nuevo edificio³⁴. Presidió el acto el Ministro de Fomento Sr. Alvareda, asistieron entre socios, alumnos y público en general, unas 2000 personas. Pero las obras no llegaron a terminarse, debido a que en la construcción de los cimientos se encontraron aguas subterráneas. Se vendió el solar para paliar el notable quebranto económico. Poco después en él se construyó el Colegio Nacional de Sordomudos³⁵. Para la actividad física, el proyecto contemplaba un “gimnasio de aparatos para los alumnos mayores, exclusivamente, o aquellos cuya salud o circunstancias lo exigen según juicio facultativo; lo contempla una galería de baño y duchas, comprendido una superficie total de 331 metros. Distribución de la superficie descubierta: 1 campo de juego para los alumnos con 3.000 metros cuadrados correspondiendo a cada uno 10 metros cuadrados”³⁶; “La galería central además de servir para la comunicación de

33 INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. (1884): “Prospecto para el curso 1884-85”, *BILE*, p. 190.

34 *La Iberia* recoge el 3 de mayo de 1882: “Una solemnidad importante. Ayer se colocó la primera piedra del edificio destinado a la Institución”.

35 Más tarde otras instituciones relacionadas con la Institución sí consiguieron realizar sus proyectos de construcción, como fue el caso de la Residencia de Señoritas, creada por la Junta de Ampliación de Estudios, en la calle Fortuny, la Residencia de Estudiantes ubicada en “Cerro del Viento” hoy calle Pinar y, el Instituto Internacional situado en Miguel Ángel 8, Miguel Ángel esquina a Rafael Calvo.

36 INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. (1882): “Construcción de un edificio”, *BILE*, p. 292.

los diferentes locales, se utilizará... en ocasiones para ciertos ejercicios gimnásticos y para juego cuando el tiempo no consiente salir a los jardines”. Puede apreciarse que eran unos equipamientos muy completos, aunque no llegaron a materializarse.

La Institución se trasladó para el curso 1884-85 al local de la calle Obelisco número ocho, hoy Martínez Campos catorce en él permaneció hasta su clausura. Después de la Guerra Civil se convirtió en el Grupo Escolar Joaquín Sorolla; posteriormente, se denominó Colegio Público Eduardo Marquina. Hoy se ha recuperado para la Fundación “Francisco Giner de los Ríos” y la “Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza”. Este nuevo domicilio fue un espacio más amplio que permitió juegos y algunos deportes y, lo más importante, abandonar la Gimnasia de Sala. El único elemento deportivo era un frontón “que sombreaba el algarrobo” y con una “gran acacia”. Todavía se conserva el frontón de reducidas dimensiones, aunque apropiado para los escolares, y la acacia. Si bien no hay niños ahora que jueguen a su sombra, sí acaso algún antiguo alumno, ya anciano, pasea en las tardes madrileñas evocando, seguramente, los ratos de asueto de su niñez. Si se hacen cuentas relacionando el número de alumnos, que en la Institución estudiaban, y el número de plazas en las instalaciones disponibles, se pone de manifiesto que necesariamente era escasa la participación que pudiera haber.

El traslado a la calle del Obelisco redujo un poco la situación de carencia sin terminar de solucionar el problema. Francisco Giner de los Ríos se quejaba: “Aunque el local que hoy ocupa la Institución y que acaba de adquirir tiene jardín y patio, estos lugares son todavía demasiado pequeños para juegos de esa especie... Pero así ahora como antes, carecemos de un sitio para el juego corporal algo libre y sostenido y tenemos que salir con nuestros discípulos diariamente, como antes también, para llevarlos a otros más espaciosos”. La Institución no solucionó el problema endémico de la Educación Física, a saber, la carestía del suelo para la construcción de instalaciones deportivas, problema sempiterno de nuestras construcciones escolares.

Tanto en la calle Infantas, como en la del Obelisco, los institucionistas encontraron un lugar ideal para la práctica de los deportes a la orilla del río Manzanares, que José Giner Pantoja, sobrino de don Francisco, describe de la siguiente manera: “un prado adornado con álamos negros a la orilla del Manzanares, entre la hoy carretera de La Coruña y el puente viejo de San Fernando, cuyas estatuas de San Fernando y Santa Bárbara, nos han visto jugar años enteros”³⁷. No se puede evi-

37 GINER PANTOJA, José. (1977): “La educación estética en la Institución”, *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 54.

tar establecer cierta comparación entre este lugar y los campos de los tradicionales y tan admirados “colleges” ingleses igualmente próximos al Támesis. Quizá hubieran preferido ubicar, siguiendo su inspiración naturalista, no sólo los campos sino la misma Institución en una zona menos urbana, en medio de un gran parque o en los bosques próximos a Madrid; pero los desplazamientos de los alumnos no lo hacían posible.

El mobiliario en la institución estuvo acorde con la austeridad que impregnó todas las esferas de lo material. En parte, se tomó de los “restos que se recogieron de un “Colegio Internacional” que don Nicolás Salmerón quiso fundar”³⁸. Las clases fueron modestas e incluso pobres, “muy sobrias en su decoración”. Sin embargo, dispusieron de numerosos estudios de la época sobre las innovaciones de los bancos escolares tanto en la *Revista de Higiene Escolar* como en los propios artículos del *BILE*.

La cuestión de los edificios e inmuebles escolares no fue un tema menor. Los hombres de la Institución le prestaron una atención preferente, conscientes de que parte de la higiene y del buen ambiente dependen de espacios amplios y ventilados. En la organización de los edificios encuentran, no sólo la expresión de unas ideas acerca de la funcionalidad de lo material, sino un componente educativo más junto a maestros y alumnos. El espacio ideal en el naturalismo rousseauiano es el prado “debajo de un árbol”, que se va “civilizando” en el jardín froebeliano; para los institucionistas se racionaliza en un edificio que en su disposición ha de actuar como medio posibilitador de las relaciones personales.

Las consultas recibidas, acerca de la creación de nuevos centros educativos en distintos lugares del país, ponen de manifiesto la autoridad que a los institucionistas se reconocía. Estas consultas recababan sugerencias sobre la organización pedagógica y con frecuencia algunas relativas al edificio. La primera obra en la que los institucionistas tuvieron algo que ver, fue en la construcción de las Escuelas Modelo de Párvulos de Madrid³⁹. Posteriormente se sucedieron otras demandas de organización escolar completa entre las que no podía faltar un dibujo de la disposición o el diseño de los elementos que la han de componer; como es

³⁸ *Ibidem*, p. 53.

³⁹ “El primer diseño de espacio escolar adoptado por los institucionistas fue el correspondiente a los *Jardines de Infancia* del sistema Froebel, protomodelo de escuela formalizado para la educación preescolar que se configura en la primera mitad del siglo XIX. La conocida vinculación de Froebel con Krause, mentor del institucionismo, explica la coincidencia de los krausistas españoles con el modelo de espacio escolar del pionero de la educación infantil en la Europa del pasado siglo”. LAHOZ ABAD, Purificación. (1993) p. 127.

el caso de la Escuela de Pesquera de la que Guimerá indica que: “el edificio sostendrá en la planta baja: Vestíbulo, lavabo, retretes, gimnasio cubierto con vistas a un patio, taller para aprendizaje industrial y habitación para el profesor. En la planta principal habrá un salón de actos”⁴⁰. En ocasiones, la solicitud se hace más concreta en ambos aspectos el pedagógico y el material, como el Ayuntamiento de Navalcarnero para el que la Institución, con la ayuda del arquitecto Carlos Velasco, elaboró “varios proyectos de escuela”. Frente a tales proyectos de construcción (no tan idealistas, pues algunos se ejecutaron), la realidad de las escuelas del país se presenta en un estado tan calamitoso que afecta la higiene de los escolares. Continuas denuncias se suceden, como la de Rubio: “La estadística oficial [Estadística general de 1ª Enseñanza Madrid. Ed. Tello. 1888] habla de las pésimas condiciones higiénicas de la inmensa mayoría de los locales escolares...”, o la de Joaquín Sama respecto a las malas condiciones de las escuelas que “lejos de remediar enteramente o aminorar los males que en la educación física de los niños produce la vida doméstica los aumentan y hasta centuplican”.

Entre las instalaciones de la escuela, sobresale en el estudio la relacionada con la Educación Física: el campo de juego, espacio que en zonas rurales o en centros ubicados en la periferia de las ciudades apenas suscita interés por su fácil disposición. Pero, a causa de su escasez y elevado costo cobra importancia en las zonas del centro de las ciudades, en las que el poco suelo disponible obliga a utilizar parques, jardines o plazas públicas. La problemática se presentaba en las ciudades españolas como en las europeas, son numerosísimas las referencias en las que para paliar la escasez de patios en los colegios del centro de las ciudades, se insta a los ayuntamientos a la construcción de parques y jardines que permitan el juego⁴¹.

Las dimensiones de los campos escolares se determinaron en un metro cuadrado por niño menor y cinco metros cuadrados para mayores, según indica Giner de los Ríos en su artículo “Local y mobiliario escolar” (1882). Años después, en 1896, Rubio estima en la misma dimensión para pequeños y nueve metros cuadrados para mayores. En ocasiones hay referencias que aconsejan “un lugar de suelo compacto y seco, cuya capacidad sea de ocho metros cuadrados por alma para que den lección de gimnasia”. Estas aportaciones permiten establecer una

40 GUIMERÁ, Ilirio. (1881): “Una fundación escolar en Pesquera”, *BILE*, p. 154.

41 “... y como suplir estas deficiencias no se haya al alcance de particulares, importa mucho en nuestro concepto, que los municipios se preocupen de atender a ellos estableciendo campos de juego” GUIMERÁ, Ilirio. (1889): “Los ejercicios corporales”, *BILE*, p. 37.

idea aproximada de las necesidades que se estimaban adecuadas en las dotaciones escolares. Acerca de las características de estas superficies Giner de los Ríos, las describe de la siguiente manera: “Campos de juego: debe poseer plantas y árboles pero sin que estorben para jugar; suelo pendiente para que corran las aguas y cubierto de yerba si es grande o de arena bastante gruesa en otro caso. En nuestro clima no hace falta patio cubierto para el mal tiempo bastando un simple cobertizo expuesto al sur”⁴².

FUNDAMENTOS DOCTRINALES DE LA ILE.

Uno de los rasgos que definen la Institución Libre de Enseñanza desde el punto de vista educativo, es la enjundia del pensamiento que la sostiene, capaz de explicar y justificar cada una de sus actuaciones en la práctica⁴³. Por insignificante que pueda parecer una actividad concreta, era objeto de concienzuda y meditada reflexión. Este modo de proceder, permite que los estudios sobre la Institución –particularmente el nuestro– puedan acceder a un cierto nivel científico más allá del meramente descriptivo.

“Se comprende mejor –dice Y. Turin– el conjunto del sistema pedagógico de la Institución Libre si se recuerda primero la elección metafísica y filosófica que la guía”⁴⁴. Efectivamente, se puede desentrañar mejor el sistema pedagógico si se conocen las líneas de pensamiento que lo inspiran; por inclusión, podemos afirmar que se comprenderá mejor un subconjunto del sistema pedagógico, como es la Educación Física, analizando previamente el pensamiento que lo hace posible. En este sentido, A. Martínez Navarro señala el camino a seguir para realizar un estudio de la Educación Física desde una perspectiva no sólo descriptiva sino también explicativa: “...el interés de Cossío por la educación física hay que rastrearlo desde sus planteamientos filosóficos. En el arranque metafísico del pensamiento de los Krauso-institucionalistas hemos de buscar el elemento que estimuló su sensibilidad y posibilitó así notablemente, su reforma, su particular percepción de la problemas educativos y de los valores”⁴⁵. Aunque A. Martínez se refiere a Cossío en

42 GINER DE LOS RÍOS, Francisco. (1882): “Local y mobiliario escolar”, *BILE*, p. 135.

43 Vid. JIMÉNEZ GARCÍA, A. (1986): *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*; LÓPEZ MORILLAS, Juan. (1956): *El Krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*; JIMÉNEZ LANDI, A. (1973): *La Institución Libre de Enseñanza, su ambiente. Los orígenes*.

44 TURIN, Yvone (1967) p. 199.

45 MARTÍNEZ, Anastasio. (1983): “La Educación Física en las ideas pedagógicas de Cossío”. *Bordón*, n°258, p. 408.

primer término; se puede aplicar de forma extensiva a todo el grupo institucionista. En cuanto a la búsqueda de la orientación adecuada, prescribe una línea que, trascendiendo los datos que proporcionan las circunstancias, debe profundizar en el hondo contenido doctrinal del que la educación es una de sus manifestaciones y, en ella, la Educación Física.

KRAUSISMO

El krausismo aportó el mayor bagaje doctrinal a la Institución. Su ideario filosófico y formas éticas tuvieron una incidencia directa sobre la Institución y, por tanto, sobre la forma de Educación Física. La filosofía krausista es considerada fuente primera del pensamiento institucionista, aunque, como señala Tuñón de Lara, la Institución y los institucionistas “sólo pueden enfocar el krausismo como un precedente”⁴⁶. Es la semilla inicial a partir de la cual se evoluciona hacia diferentes doctrinas en el ámbito filosófico y en el científico. La influencia del krausismo superó el ámbito del pensamiento para alcanzar la vida social dejándose sentir en ciertas actitudes personales.

Desde el punto de vista teórico, Krause ofrecía una alternativa racionalista al pensamiento tradicional católico imperante en España, que no permitía cambio alguno ni renovación posible en la sociedad. Al mismo tiempo, la orientación cristiana krausista mantenía los ideales espirituales y las actitudes morales sin tener que cambiar sustancialmente los modos de vida. Por tanto, la simpatía con los ideales espirituales y la identidad de actitudes morales, posibilitó que durante medio siglo el pensamiento progresista español estuviera impregnado de cierto krausismo. La excelente estima personal que suscitaban los primeros krausistas contribuyó también a tan notable relevancia en la sociedad española; Blasco Carrascosa alude al “conjunto de cualidades que adornaban a las principales figuras de ese movimiento: la austeridad, el gran sentido moral y la honradez de que hicieron gala los krausistas, configuraron en torno a este grupo un halo de admiración y respeto que favoreció el seguimiento de sus doctrinas”⁴⁷. Doctrinas que pese al carácter netamente filosófico del krausismo tiene una directa aplicación al campo

46 TUÑÓN DE LARA, Manuel. (1973): *Medio siglo de la cultura española* p. 44. Son de interés: DÍAZ, Elías. (1973): *La filosofía social del krausismo español*; GARCÍA CUE, J.R. (1985): *Aproximación al krausismo andaluz*; ABELLÁN, J. L. (1984): *Historia Crítica del Pensamiento Español. T.IV. Liberalismo y Romanticismo (1808-1874)*; CACHO VIU, Vicente (1962): *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*.

47 BLASCO CARRASCOSA, J. (1980) p. 63.

pedagógico, y también a la Educación Física: “El olvido y menosprecio de la educación del cuerpo”, después de la civilización griega, incidió en el mundo occidental en la falta de interés mostrado por las actividades corporales. En palabras de Sanz del Río encontramos esta denuncia: “Descuidar la cultura del cuerpo, debilitar sus fuerzas o abusar de ellas indica espíritu inculto, grosero, arguye ingratitud para con la naturaleza e insensibilidad ante sus santas y bellas obras”⁴⁸.

El procedimiento para el cuidado y conservación del cuerpo es la gimnástica: “el cuerpo pide para conservarlo sano, vigoroso y, en el hábito exterior digno y bello, un ejercicio igual de todos los sistemas y de todos los sentidos en forma de una gimnástica apropiada”⁴⁹. Para Krause tiene su origen remoto en la Grecia clásica; pero, también una conexión próxima con las ideas gimnásticas extendidas en la Alemania de principios del siglo XIX. Son los inicios de la gimnasia alemana que posteriormente se reconocerá como la Escuela Alemana de Gimnasia.

Para la Institución Libre de Enseñanza estas ideas krausistas tuvieron gran importancia ya que se adoptó el sistema de la gimnasia en un primer momento. Hubo coincidencia en las características educativas y sobre todo higiénicas, aunque las facetas de fuerza y belleza, como finalidad de la Educación Física, fueron atemperadas por el estoicismo ético y, por un concepto estético en el que el desarrollo del cuerpo no era bien considerado por la moral puritana de los krausistas españoles.

EVOLUCIONISMO.

El evolucionismo –“trasformismo” se denomina en una primera época– suscitó entre los krausistas un interés especial. En primer lugar por las análogas peripicias personales que sufrieron conjuntamente krausistas y evolucionistas durante la segunda cuestión universitaria; la controversia entre la jerarquía eclesiástica y el evolucionismo fue la causa ideológica que provocó el decreto de Orovio⁵⁰. Krausistas y evolucionistas fueron igualmente sometidos al castigo de destierro y esto unió, en cierta manera, a los disidentes del credo católico establecido. El evolucionismo era un baluarte contra el catolicismo, pues atenta con rotundidad con-

48 KRAUSE, C. Ch. F. (1811): *Das Urbild der Menschheit*, versión castellana, 1860, *Ideal de la Humanidad para la vida*, por Julián Sanz del Río, p. 89.

49 *Ibidem*, p. 89.

50 Acerca del enfrentamiento de los evolucionistas con la Iglesia recuérdese los sucesos de Santiago de Compostela y la disputa de A. González Linares con el Obispo por el asunto del origen del hombre.

tra los dogmas. La disputa se alargó hasta bien entrado el siglo XX en que Teilhard de Chardin resuelve, desde el punto de vista católico, la cuestión. El *Discurso sobre el origen del hombre y de las especies* fue argumento válido contra el oscurantismo escolástico; recoge algunas posturas krausistas, no desde un racionalismo idealista sino desde el racionalismo positivista. Esto es, se niega a deducir la existencia de lo creado de una constante voluntad creadora, por el contrario, más bien es una consecución causal en la naturaleza a partir de un momento inicial.

Otro motivo de afinidad, fue debido a la estrecha relación entre las conclusiones teóricas del evolucionismo y las del krausismo, en lo que Diego Núñez Ruiz denomina “las categorías básicas de la filosofía idealista –tales como conceptos de unidad, devenir, organicidad, etc.–”. Igualmente, tal afinidad se presentó también en Salmerón y Sampere que “verán de nuevo en la filosofía haeckeliana, de la misma manera que acontecía respecto de la spenceriana, una clara herencia, aunque positivista y consolidada científicamente, de las categorías básicas de la filosofía krausista”; hasta tal punto que llega a afirmar que “el krausismo vendría a preparar el spencerismo”⁵¹.

La Institución Libre de Enseñanza acogió las ideas evolucionistas al igual que los hicieron otras instituciones de carácter científico como la Sociedad Antropológica Española, fundada en 1865 y la Sociedad Española de Historia Natural. Por la estrecha relación entre krausistas y evolucionistas, la Institución contó entre sus primeros profesores con un grupo de naturalistas decididamente evolucionistas; ello no debe ser considerado como una intromisión en el pensamiento institucionista sino todo lo contrario, la enriqueció con una mayor aproximación a la ciencia y a la experimentación. Entre estos profesores hay que mencionar a Simarro o Laureano y Salvador Calderón. Otras personalidades del entorno hablaron en el *Boletín* sobre evolucionismo como Machado Nuñez, Serrano y Fatigati, González Linares, etc. Eminentevolucionistas extranjeros como Darwin, Spencer y Haeckel fueron nombrados profesores honorarios de la Institución.

El interés por las actividades físicas en la Institución, obedece entre otras causas, al carácter científico que la teoría evolucionista aportaba. La biología justificaba científicamente la necesidad del desarrollo, no sólo del individuo sino también de la sociedad y de la especie. En este sentido A. Capitán afirma: “El evolucionismo social da razón del desarrollo progresivo y perfectivo, a nivel indivi-

51 NÚÑEZ RUIZ, Diego. “La presencia del evolucionismo en la filosofía española decimonónica”. En ABELLÁN, J.L. y otros. (1975): *La crisis fin de siglo*, p. 49.

dual y de la comunidad, hacia la realidad suprema; este progreso se muestra para los krausistas no tanto en lo biológico cuanto en lo moral y en lo jurídico⁵².

El evolucionismo aporta la preocupación por la biología en un doble sentido, centrado en la fisiología humana desde el punto de vista individual, pero también en lo que se podría llamar sociología biológica. De igual modo, el evolucionismo en relación con la Educación Física se manifestará en esta doble visión: fisiológica en relación con el individuo y también sociológica en relación con entes colectivos: la especie. Varios son los principios de la teoría evolucionista aplicados para justificar la necesidad de las actividades corporales. En algunos casos responden a afirmaciones exageradas que no siempre concuerdan con la verdad científica y ponen de manifiesto, quizás, un exceso de celo o un ánimo propagandístico⁵³.

CONCEPCIÓN ANTROPOLOGICA.

Un elemento determinante en el concepto de Educación Física y que impregnará, hasta las últimas consecuencias, el quehacer pedagógico relacionado con las actividades físicas es la idea de hombre, y en él, la presencia y relevancia que al cuerpo se le concede. Su idea de hombre es dualista: el ser humano está compuesto de dos sustancias cuerpo y espíritu. La filiación de tal opción antropológica se puede encontrar en el núcleo del pensamiento krausista. Cuerpo y espíritu se reconocen como dos sustancias distintas al modo cartesiano, el cuerpo (res extensa) aporta la individualidad y la materia finita, mientras que el espíritu aporta la posibilidad de convertir a ese individuo en sujeto mediante el pensamiento (res cogitans); "Cuerpo y espíritu son en el hombre igualmente esenciales; cada uno bajo su opuesto carácter (el cuerpo como un todo solidario y continuo; el espíritu como un sugeto (sic) propio y espontáneo) y ordenada relación es igualmente estimable y digno"⁵⁴. Esta unión tiene sin embargo para Krause, y posteriormente para el institucionismo, una subordinación, un "minus valor" de lo corporal frente a lo espiritual entendiendo que uno es órgano del otro. En este punto de instrumentación de lo corporal, surge la corriente que busca en la educación

52 CAPITÁN DÍAZ, Alfonso. (1986): *Historia del Pensamiento Pedagógico en Europa. Pedagogía contemporánea*, p. 206.

53 Llama la atención una frase del Dr. Mosso que podría ser calificada de antológica en la que se pone de manifiesto la relación de los principios evolucionistas y la Educación Física: "Fue una lenta selección la que ha perfeccionado nuestra raza; la educación física debe reforzar y conservar tal superioridad." MOSSO, Angelo. (1892): *La educación física de la mujer*, p. 249.

54 SANZ DEL RÍO, J. (1860) p. 90.

del cuerpo convertirlo en un “mediador orgánico de la naturaleza con el espíritu”. “El cuerpo –sustenta Sanz del Río– es también y a la vez el órgano del espíritu, de su ciencia y poesía interior ante la naturaleza y aun ante sí mismo en el comercio humano; es pues ley humana estimar el cuerpo y educarlo en esta relación de mediador orgánico de la naturaleza con el espíritu”⁵⁵. He aquí uno de los soportes filosóficos y de justificación pedagógica en la consideración antropológica de la educación del cuerpo, de la Educación Física.

El pensamiento institucionista arranca, pues, de un concepto de hombre que no comparte la escolástica tradicional y expresa uno de los puntos de discordia con el neocatolicismo imperante. La idea de origen órfico recogida por Platón y asumida por el cristianismo, del cuerpo como límite del espíritu, tan bien expresada por San Juan de la Cruz en: “cárcel oscura del alma”, es rebatida por los institucionistas exigiendo la valoración del cuerpo en el orden educativo. Esta idea del cuerpo y su relación con el alma, tiene un correlato inmediato en la determinación de las ideas pedagógicas que recoge Joaquín Sama cuando afirma: “Tratando de indicar ahora determinadamente los vicios de nuestra educación nacional, hay que señalar cómo el primordial de ellos que no es integral o completa como hoy se dice; si creemos que el cuerpo es cárcel oscura para el ánima, y descuidamos su aseo, la calidad y cantidad de su alimentación, los ejercicios gimnásticos, los juegos al aire libre y cuantos medios puedan darle fuerza y agilidad, obtenemos como resultado funesto la endeblez más extrema, e incapacidad absoluta para que el cuerpo sirva a los fines mismos del espíritu y menos establezca con éste el concierto racional en que la vida consiste”⁵⁶. Efectivamente, la desvaloración de lo corporal implica en la práctica pedagógica que se rechacen determinados métodos o prácticas y en este caso las gimnásticas resulten deficitarias. La recuperación de las actividades físicas por la Institución es posible por el rechazo a las doctrinas escolásticas. Se critica el abandono que tradicionalmente han sufrido las actividades físicas en España, efecto de la preponderancia de la iglesia católica y su doctrina contra el cuerpo, que ve en él el origen de un conjunto de males de orden moral. Estos argumentos se traducen en la práctica pedagógica institucionista en la necesidad del ejercicio corporal como un deber y un derecho que, en reiteradas ocasiones, recoge el *Boletín* y que en concreto R. Rubio define como “reclamación de los derechos del cuerpo a obtener su parte debida en la integridad de una educación racional”.

⁵⁵ Ibidem, p. 90.

⁵⁶ SAMA, Joaquín. (1886): “Nuestra educación primaria y la situación de las clases obreras”. *BILE*, p. 272.

Es de resaltar que el pensamiento institucionista aleja una finalidad estética, en el sentido de que el cuerpo no debe expresar la belleza, ni que la fortaleza sea expresión de la energía vital. Simplemente, es necesario el desarrollo corporal porque implica una dirección pero no un punto de destino. De la idea krausista del cuerpo se pierde una de las notas más características: su visión estética. Se obvia la belleza del cuerpo por mor de un cierto puritanismo que privilegia lo ético y moral. No aprecian ni enfatizan el carácter estético del cuerpo humano, en sí como estructura canónica, ni como obra de la naturaleza. Las justificaciones de la Institución para implantar la Educación Física son razones éticas, morales, gnosológicas, biológicas y sociales; pero, no aparecen las estéticas. pese a que la idea de belleza como expresión del bien ético y moral está en Krause. Junto a las variadas referencias al desarrollo corporal como deber y derecho propio del cuerpo, también están las estéticas en Sanz del Río: "Constituyen el catecismo canónico para quienes anhelan vivir el espíritu krausita: Mandamientos generales: 5º Debes conocer, respetar, amar tu espíritu y tu cuerpo y ambos en unión, manteniendo cada uno y ambos puros, sanos, bellos, viviendo tu en ellos como un ser armónico". Sin embargo las virtudes de austeridad y probidad, típicas del krausismo español, no permiten encontrar deseable el desarrollo muscular ni la fortaleza física como expresión de la belleza corporal.

PENSAMIENTO LIBERAL.

Otra influencia de pensamiento determinante de la noción de la Educación Física es el pensamiento liberal⁵⁷. La libertad tiene un complejo significado en la Institución Libre de Enseñanza. Procede de su filiación filosófica; pero, tiene de ella una vivencia sentida, o mejor, sufrida. Entre restricciones y reposiciones de derechos germinó el pensamiento institucionista; no es un mero concepto o idea teórica, sino que pertenece al mundo práctico como una necesidad vital. No es sólo un entorno necesario recogido en la legislación vigente, ni está afecto a un área concreta sea la libertad de expresión o la de cátedra; es una realidad plena que infunde sentido a todas las acciones de la Institución. La alternancia de regímenes

57 "Krausismo y pensamiento liberal se identifican en la medida en que la práctica totalidad de los krausistas se encuadran sin lugar a dudas dentro del pensamiento liberal decimonónico; en este sentido los krausistas son liberales en la práctica política. Pero no hay que olvidar que el liberalismo comprende un radio de acción bastante más amplio que el de la ideología krausista; el krausismo es un elemento integrante del liberalismo decimonónico español, pero no es el único, evidentemente, a pesar de su importancia". JIMÉNEZ GARCÍA, A. (1986) p. 32.

a lo largo de siglo XIX en los que la libertad era objeto de restricción, dotaron a los institucionistas de un profundo sentido de la libertad hasta convertirla en el núcleo de su pensamiento. Esta condición primordial de la libertad será colocada como bandera en el frontispicio de la Institución denominándola, precisamente, “Libre”. La libertad en este sentido tiene su traducción política en el liberalismo democrático, posición que adoptan desde las raíces de su pensamiento krausista. La defensa de la libertad civil en toda su extensión, en todos los ámbitos, e incluso contra el Estado, es la primera reivindicación que reiteradamente se puede encontrar en la Institución. Su liberalismo militante se encuentra ya en Sanz del Río, quien preconiza la libertad individual frente al Estado: “El Estado debe dejar a los esfuerzos individuales y sociales todo lo que estos puedan hacer por sí”. Defiende la democracia liberal, el estado liberal que tendrá su expresión más definitiva en la “revolución krausista”. La Institución recibe este influjo trasformando lo estrictamente político en una cuestión que extiende a todos los ámbitos de la sociedad⁵⁸.

Prueba de que la libertad va más allá de lo meramente conceptual es su repercusión en lo económico. Saben los hombres de la Institución que la libertad de las ideas requiere de la independencia económica. La defensa de la libertad les lleva a la búsqueda de la independencia, lo que se traduce en la renuncia expresa a toda ayuda o subvención que se pudiera recibir del poder público. El deseo de independencia económica se pone de manifiesto desde los momentos iniciales de la fundación, cuando Gumersindo de Azcárate indica a Francisco Giner la necesidad de transparencia en el capital aportado para la creación de la Institución.

La independencia de la Institución se mantuvo al margen de posicionamientos políticos, fruto del pensamiento liberal de los institucionistas y muestra del profundo respeto que le tuvieron las eminentes personalidades que la formaron; hasta el extremo de rechazar la influencia personal que podrían haber ejercido desde sus cargos en partidos y la administración. Yvone Turin, recoge los casos de Labra y Azcárate que eran miembros del Partido Republicano y ostentaron cargos en la Institución y “dieron ejemplo de lo que entendían por libertad de pensamiento no haciendo de esta entidad un centro de propaganda republicana”⁵⁹.

58 “Es obvio que la Institución corresponde culturalmente a la proyección política de la democracia liberal y parlamentaria de la época. Por eso el institucionismo postula la libertad de la ciencia y el libre examen, la tolerancia y el respeto mutuos, el intercambio con los países europeos, la secularización de la vida... En las condiciones históricas concretas de España esta línea de valores adquiere un carácter de ofensiva, es algo así como un ariete que golpea el sistema ideológico reinante” TUÑON DE LARA, M. (1973) p. 45.

59 TURIN, Yvone (1967) p. 166.

Otra faceta peculiar, fue la interposición de asociaciones para garantizar su independencia como por ejemplo en Fomento de las Artes; en las que se realizaban actividades inspiradas propiamente por los institucionistas pero al margen físico, que no teórico, de la Institución.

Por independencia también se evitó la pertenencia a la administración en cargos de tipo político, si bien esta cuestión fue cediendo con el tiempo. El primer caso y durante mucho tiempo el único, estuvo en la dirección y secretaría del *Museo Pedagógico* a cargo de Cossío y Rubio. La renuncia a cargos públicos fue una característica de los primeros tiempos, con el único propósito de mantener la independencia de la Institución. Posteriormente, la doble filiación de algunos de sus miembros y, posiblemente, para alcanzar el objetivo que la Institución se proponía de cambiar la sociedad mediante una élite, un pequeño grupo de intelectuales alcanzan puestos directivos de la administración dispuestos a introducir mejoras en ella. Signo de independencia fue también la distancia mantenida respecto de otras instituciones privadas, de gran presencia en la época.

En el ámbito político, el krausismo no estuvo próximo al socialismo, no faltan argumentos que evidencian la desvinculación de las ideas krausistas con respecto a la doctrina socialista: "Donde quiera que se afirma y de una manera incondicional y absoluta la existencia del Derecho individual, donde quiera que se declara no es otra cosa la propiedad que una extensión de Derecho individual, es del todo punto imposible, so pena de pecar contra la lógica y la razón, proclamar el menor de los principios del credo socialista"⁶⁰. Sin embargo es un hecho histórico la relación entre la Institución y el Partido Socialista. La aproximación de los institucionistas con el socialismo tuvo distintos grados: desde los que se afiliaron como Besteiro que era de la Institución como señala Gómez Molleda; hasta los que simplemente escribieron en periódicos y revistas socialistas como Costa y Posada. Entre unos y otros, existió una cierta identidad de objetivos más que una comunidad de principios o formas de pensamiento.

Las diferencias nacen ya en las distintas posiciones filosóficas básicas que impiden cualquier tipo de coincidencia; el materialismo doctrinal de los socialistas de la primera Internacional es irreconciliable con el teísmo manifiesto de los hombres de la Institución. No se puede olvidar que no es la sociología hegeliana la introducida en la Institución, sino la spenceriana, en la que los cambios de la sociedad se explican bajo el prisma, bien distinto, de la teoría evolucionista. La inspi-

60 BLASCO CARRASCOSA, Juan Ángel. (1980): *Un arquetipo pedagógico pequeño-burgués (Teoría y praxis de la Institución Libre de Enseñanza)*, p. 63. Vid. TERRÓN ABAD, E. (1969): *Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea*.

ración personalista del krausismo les impide adoptar posturas próximas al socialismo rechazando la alienación de las clases proletarias como medio para realizar el cambio social. Al avanzar el tiempo y alejarse los institucionistas de las fuentes directas de pensamiento inspirador de la Institución (Sanz del Río y Krause), el límite filosófico que les impedía interpretar la lucha de clases se va difuminando y permite la aproximación progresiva. Pese a existir éstas diferencias de fondo, el PSOE tomará de la Institución algunos conceptos pedagógicos y metodológicos⁶¹. En este sentido, señala Rodríguez Guerra que “cuando los socialistas españoles hablan de educación “integral” no se están refiriendo, como veremos, al concepto de elaborado por el movimiento obrero internacional sino al desarrollado por la Escuela Nueva y, en España concretamente, por la Institución Libre de Enseñanza”⁶². El PSOE al arrogarse la modernidad tras el franquismo se apropia de todas las instituciones liberales y progresistas en las que tuvieron alguna influencia a través de relaciones personales, una de ellas es precisamente la Institución Libre de Enseñanza.

La independencia, consustancial a la Institución, se manifiesta también respecto a la masonería. La preocupación por la independencia queda patente en la carta que el 29 de julio de 1875 dirige Azcárate a Giner todavía en Cádiz: “debe quedar bien clara la procedencia del capital que se reciba, para que la Universidad Libre lo sea verdaderamente y no esté mediatizada por ninguna secta –judaica, masónica...– escuela o partido”⁶³. Por su parte Álvarez Lázaro afirma: “Ni Francisco Giner de los Ríos, ni Cossío, ni la mayor parte de los primeros krausoinstitucionistas pertenecieron a la Orden del Gran Arquitecto del Universo”⁶⁴; aunque sus nombres y el de otras personas ligadas a la Institución fueron elegidos como nombres simbólicos; Francisco Giner de los Ríos, Salmerón, Froebel, Ahrens, Tiberghien, Ruiz Quevedo, Figuerola o Azcárate. En cuanto a lo ideológico hay que señalar cierta relación, Gómez Molleda la entiende que son “como paralelos e influyentes pero no con relaciones causales”; Pedro Álvarez Lázaro sostiene que “no puede negarse la importante influencia consciente o inconsciente de la masonería sobre la Institución Libre de Enseñanza”⁶⁵. En cualquier

61 Vid. LAMO DE ESPINOSA, E. (1973): *Filosofía política en Julian Besteiro*.

62 Vid. ZAPATERO, Virgilio. (1974): *Fernando de los Ríos: Los problemas del socialismo democrático*.

63 JIMÉNEZ-LANDI, A. (1973) p. 491.

64 ÁLVAREZ LÁZARO, p. (1989): “La Institución Libre de Enseñanza y el universalismo masónico europeo”, *Revista de Occidente*. Nº101, octubre. p. 104.

65 *Ibidem*, p. 104.

caso hay que tener presente los antecedentes masónicos de Krause que perteneció a la logia “Arquímedes de los tres tableros” de Altenburgen en 1804; a la “Las tres espadas y la verdadera amistad” de Dresden en 1805, si bien fue expulsado en 1810 y rehabilitado póstumamente en 1865. Algunas instituciones educativas muy bien consideradas por la Institución tenían una clara inspiración masónica; por ejemplo la Universidad Libre de Bruselas. Por estos antecedentes existe cierta coincidencia filosófica o de pensamiento que pueden concretarse en el “deísmo” que se transforma en “panenteísmo” en el krausismo, el sentimiento ético, la idea política liberal, el planteamiento pedagógico...

En lo religioso hay ciertas coincidencias: la actitud racionalista, el escaso interés por lo trascendental, el agnosticismo, que no ateísmo de los institucionistas, coincidiendo por tanto con el deísmo masónico al reconocer la existencia de una divinidad origen de la creación y en que ésta no se concreta en un credo. En lo ético es común una profunda preocupación por las actitudes personales y en la tolerancia como virtud social.

Desde el punto de vista pedagógico, uno de los aciertos de Giner de los Ríos consiste en haber comprendido la importancia de la libertad mas allá de las áreas de libertad política y social: la libertad en la relación educativa: “La libertad del enseñante, a pesar de su capital importancia, aparece así como aspecto de una más amplia exigencia de libertad; resulta trascendida y englobada en una ambición que aspira a recrear el mundo entero de la enseñanza a la luz de la libertad”⁶⁶.

La libertad del profesor, tan sentida por Giner de los Ríos, se manifiesta en la libertad de cátedra para transmitir la verdad científica; y es al mismo tiempo la condición para la relación personal entre la conciencia del maestro y del alumno que constituye el núcleo educativo. Hace referencia no sólo a la libertad política de los alumnos sino a su libertad personal como principio. Libre de las imposiciones del maestro y del sistema: “La aspiración hacia la libertad del alumno en la Institución... se plantea como desarrollo de su personalidad individual, como superación de la coacción ejercible por la figura del profesor o el sistema educativo sobre la iniciativa del educando”⁶⁷. La libertad alcanza todas las facetas de la relación pedagógica; libertad de organización, autonomía de centros, de textos, materias, etc.: “La libertad del alumno que acaba de ser mentada, complemento lógico de la del docente, pero también, la libertad en la organización educativa, la autonomía de los centros, es decir su capacidad propia de gestión y gobierno.

66 PARÍS, Carlos. (1977): “Las ideas pedagógicas de don Francisco Giner”. *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 61.

67 *Ibidem*, p. 61

Definitivamente, la liberación del acto pedagógico, frente a todos sus convencionalismos y rutinas –los textos, las divisiones en materias, la ritualización–, para ganar su espontaneidad creadora”⁶⁸. Libertad pedagógica que para la Educación Física determinará la adopción de las formas del juego frente a las más directivas de la gimnasia.

REFORMISMO PEDAGÓGICO.

La educación del individuo es un fin y un medio. Un fin porque pretende la formación del alumno. Un medio en cuanto pretende a través de lo escolar ir más allá del individuo en lo biológico y en lo social. Instrumenta su educación, en el mejor sentido de la palabra, para promover el cambio de la sociedad: “toda reforma sólida y durable... debe prepararse mediante la educación, instrucción y civilización del pueblo, y no por otros medios”⁶⁹. Pero al mismo tiempo quiere alcanzar a una entidad superior desde el punto biologicista como es la raza. Como ya se ha señalado, la utilización de los medios pedagógicos pone manifiesto la renuncia a medios políticos, lícitos incluso. Esta particular actitud conduce tras el Sexenio a la adopción por parte de los liberales de una peculiar forma de acción mediante la unión entre la educación y la política. El reformismo se extiende a otros grupos ideológicos, y proliferan las instituciones en las que se pretende el cambio social mediante la educación. No sólo para los de ideología liberal, que toma cuerpo en la Institución y en otras instituciones antecesoras ya indicadas, también proliferan numerosas instituciones de orientación católica, socialista, anarquista, etc., en las que se recoge una inquietud generalizada de reforma.

La Institución Libre de Enseñanza conforma su proyecto educativo que se encuentra en la línea liberal y krausista del reformismo pedagógico y asume, evidentemente, la actuación sobre la sociedad: “Lo que pretendieron los primeros krausistas fue llevar a cabo, a través de ella [de la ILE], un proyecto de renovación nacional más que un simple intento de renovación pedagógica. Para lograrlo optaron por transformar la sociedad a través de la vía educativa en lugar de recurrir a métodos violentos y revolucionarios”⁷⁰. Dilucidar si lo consiguieron o no, quizás exceda nuestro trabajo. Desde luego, puede afirmarse que la creación de la Institución no fue inútil, ya que un conjunto de hombres fueron educados y poste-

68 *Ibidem*, p. 61

69 SANZ DEL RÍO, Julián. “Racionalismo Armónico. Definición y Principios Formulados en 1857”. En JIMÉNEZ-LANDI, A. (1973) p. 587.

70 ÁLVAREZ LÁZARO, p. (1989) p. 89.

riormente ocuparon puestos dirigentes en la sociedad española en la que influyeron⁷¹. Esta influencia de los institucionistas en la sociedad se produce por tres líneas: en el campo académico, a través de sus propias enseñanzas impartidas en todos los niveles educativos, incluida la enseñanza universitaria; no se olvide que no perdieron sus cátedras y que extendieron su influjo al Museo Pedagógico. En segundo lugar, aunque quizá debe ser entendida como ampliación de la anterior, se nota cierta ascendencia en distintos centros educativos de enseñanza media y superior repartidos por todo el territorio nacional, a través de los puestos de profesores a los que acceden con una cierta identificación común, no sólo por sus enseñanzas, sino también por sus actitudes personales⁷². En tercer lugar, el ascendiente sobre la clase obrera a la que acceden a través de las actividades de divulgación en prensa o en actos públicos, la extensión universitaria, y las relaciones personales que algunos de sus miembros mantuvieron con los partidos obreristas.

La Educación Física, es considerada como un medio para promover la regeneración física en el contexto del reformismo pedagógico. Un elemento clave para comprender el regeneracionismo, porque afecta especialmente al aspecto físico, consiste en definir el sujeto de la regeneración. La acción regeneradora recae, sobre los individuos singulares, al igual que la otra acción pedagógica, pero tiene la intención de exceder, más allá de lo particular sobre la sociedad. El sujeto de la regeneración parece desplazarse a lo colectivo. Adolfo Posada se preguntaba “¿Quién puede desconocer que el hombre verdaderamente culto, se siente unido, por una solidaridad mística e indefinible, con las generaciones venideras, y que su salud, no sólo vale como suya, sino como condición de la salud de sus hijos?”⁷³. Se trata de una entidad superior al individuo como puede ser la “especie”, la “raza”⁷⁴

71 “Estos hombres así moldeados serían los núcleos iniciales de cristalización de la renovación española que, esparcidos por todo el país, irían ganando poco a poco a la juventud por la superioridad de sus propuestas intelectuales y morales”. VILLACORTA BAÑOS, F. (1980) p. 73

72 “Hacia finales de siglo, activos núcleos institucionistas imprimían su impronta en las universidades e institutos de diversas ciudades españolas: Sevilla, Granada, Valencia, Valladolid, Santiago, Salamanca, Oviedo, Barcelona. Se les identificaba por su personalidad austera, por sus diversas iniciativas de promoción cultural que patrocinaban y por un cierto espíritu de secta, perfectamente visible en los tribunales de oposición. No se les podía negar -tal vez el único resultado duradero- la cualidad de excelentes profesores, de científicos rigurosos”. Ibidem, p. 73.

73 POSADA, Adolfo. (1895) p. 6.

74 Un elemento básico para la comprensión del discurso regeneracionista es el concepto de raza. Sobre él que hay que tener cierta prevención ya que en nuestros días la percepción que se tiene de esta idea es sustancialmente distinta de usada en la época, debido a la apropiación que de ella hicieron corrientes políticas posteriores de tipo nacionalista.

e incluso la “materia” o bien en extensiones universales de sustantivos individuales como “cuerpo” u “hombre”. En todo caso, parece ser la manifestación del “organicismo” krausista, en el que se extienden las propiedades biológicas para que alcancen a las categorías sociales. Estas denominaciones definen al sujeto de la regeneración, aplicado a comunidades de amplitud creciente: española, ibérica e incluso latina y, prolongado en el tiempo, a generaciones venideras.