

## F. Giner de los Ríos

### Pedagogía y conducta moral

Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza creada por él ofrecen uno de los proyectos educativos más sólidos de la España contemporánea. Se propugna una formación integral que impulse una nueva regeneración moral mediante el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad infantil: cognitivos, sociales, éticos, estéticos y físicos. Y estas ideas se llevan a la práctica en una institución escolar dinámica, renovada, enraizada en el entorno y llena de vida. Giner predicó con el ejemplo y fue un maestro en el más noble sentido de la palabra, infundiendo arte y ciencia en las conversaciones con sus discípulos. Sus enseñanzas, como las de Cossío y otros institucionistas, han calado profundamente en muchas reformas y sueños.

# Aprender es vivir

Jordi Monés i Pujol-Busquets\*

Ante todo cabe recordar las personas y las corrientes que más influyeron en Francisco Giner de los Ríos. En primer lugar figura su maestro Julián Sanz del Río, de quien hereda su gran honestidad intelectual y, por supuesto, el krausismo, cuya difusión y repercusión en España debe valorarse no tanto por lo que era en sí mismo como por lo que representó, dado que esta corriente filosófica situó a la *intelligentsia* española en el mundo moderno, especialmente por la actitud de libertad



Manuel Bartolomé Cossío fue el discípulo por excelencia de Giner de los Ríos

que introdujo en los sectores más renovadores del pensamiento español.

Al margen del krausismo, recibió una clara influencia de la filosofía alemana, desde Kant y Hegel hasta Schelling, y tam-

bién de Rousseau, a lo cual debemos añadir su interés por el análisis psicológico de Wundt y por algunas de las aportaciones de la sociología y del positivismo. Desde el punto de vista pedagógico, Pestalozzi y Froebel le ofrecieron pautas para el quehacer diario, sin olvidar ciertos aspectos de la educación británica.

Su faceta humana y profesional más significativa está directa o indirectamente relacionada con el mundo de la educación. Tanto a nivel teórico como práctico, su ideario abraza el mundo complejo de la estructura educativa y, de manera especial, todo lo que incide en la formación humana, visto desde su doble vertiente material y espiritual.

A pesar de su gran valoración de la ciencia, su principal preocupación fue el hombre, y por ello se le considera un antiintelectualista. Para ser hombre no basta con ser un científico, puesto que la vida es mucho más rica, y no se satisface con un programa tan limitado; ser hombre es abrirse a un sentido universal de la vida. Más que un intelectual, Giner de los Ríos era un moralista que consideraba determinante la conducta. Siguiendo la tradición europea de su tiempo, Giner fue uno de los primeros en España que situó al alumno en el centro del proceso pedagógico; a pesar de ello, el maestro continuaba desempeñando un papel decisivo en esta nueva situación. Lo ideal, creía Giner, es que el profesor "no tenga otro criterio que el de su propia conciencia, el estudio otro medio que el dictado de la razón, la verdad otro sistema que

el nacido de su naturaleza, el pensamiento otra escuela que la de la libre investigación".

Debemos considerarle simplemente un maestro, en el sentido más noble del término. De hecho, seguía el método socrático, mediante el cual, a partir del diálogo respetuoso con el alumno, éste acabaría desempeñando un papel fundamental en su propio proceso de desarrollo. Sus discípulos nos hablan más de la profundidad de sus conversaciones que de la calidad de sus clases. En su percepción de la enseñanza, por tanto, la formación no puede ir en una sola dirección, del docente al discente, sino en todo momento en los dos sentidos.

Dado que los hombres de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) no aspiraban únicamente a formar la inteligencia, sino también a forjar el carácter, educar la sensibilidad artística y fortalecer el cuerpo, sus intereses educativos abarcan diversos campos. Aquí nos centraremos en los más significativos: la libertad en la educación, la educación moral, la educación social, la formación intelectual, la educación física y la educación estética.

La libertad en la educación no afectaba únicamente a la cuestión de la libertad de cátedra, problema central en la vida de los institucionistas; la libertad de cátedra no tiene sentido si no presupone que la libertad se extiende a todo el sistema, es decir, a la libertad del alumno y su participación en el proceso educativo, a la autonomía de gestión y gobierno de los centros escolares, etc. Giner

"No se vive para escribir un libro, sino que se estudia a fondo un problema para conocer la vida"



Retrato familiar.  
Arriba, de izquierda  
a derecha, Ricardo  
Rubio, Manuel B.  
Cossío y Alberto  
Giner. Sentados, la  
esposa de Alberto, su  
hijo y Francisco Giner

era muy crítico con la centralización y sus consecuencias. Cuando planteaba soluciones a los problemas educativos de su tiempo, precisaba claramente que "Ninguna de esas obras puede ser producto de un mecanismo burocrático, sino fruto vivo de una colaboración de personas".

Aunque su concepción de la mujer debe situarse en el marco de la idealización de la mujer burguesa del siglo XIX, Giner estaba a favor de una extensión de su escolarización. Recordemos que la ILE fue la primera institución educativa que implantó la coeducación en España, un hecho que no puede desligarse del concepto de libertad en la educación, aunque fuese sobre todo una forma para elevar el nivel cultural del género femenino.

En cuanto a la educación religiosa y moral, Giner estaba convencido de que las re-

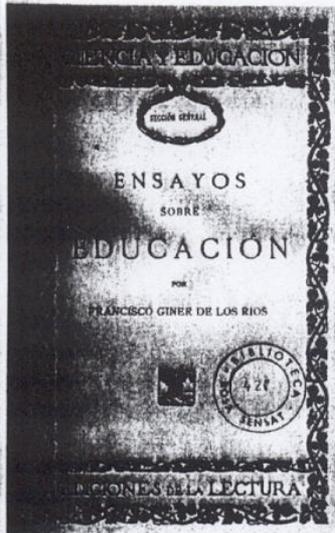
ligiones no tenían que ser intolerantes *per se* y rechazar a todas las demás: "Si hay una educación religiosa que debe darse en la escuela, es esa de la tolerancia positiva, no escéptica e indiferente hacia todos los cultos y creencias, considerados cual formas, ya rudimentarias, ya superiores y aun sublimes, como el cristianismo". Era partidario de la escuela neutra, como pusieron de manifiesto sus discrepancias con Jules Ferry (representante del laicismo oficial), que se reflejan en estas líneas: "Así es que la denominación de enseñanza laica ha venido a ser bandera de un partido, muy respetable sin duda, pero que, en vez de servir a la libertad, a la tolerancia, a la paz de las conciencias y de las sociedades sirve para todo lo contrario".

Para Giner la educación constituye un problema social. Por ello, al igual que muchos de sus contemporáneos, a raíz del

fracaso de la Revolución de septiembre de 1868 intuyó que el proceso de regeneración española no era posible a corto o medio plazo. El cambio necesitaba una base social que sólo se podía conseguir a través de la educación, y ello requería, como mínimo, una generación. Era consciente de que el cambio social a través de la educación era un proceso lento, pero se preguntaba si existía otro más rápido.

Giner estaba convencido de que, al margen de la Iglesia y el Estado, el papel de la sociedad civil en la educación ha de ser decisivo, aunque con el tiempo llegaría a comprender, dadas las condiciones socio-educativas españolas, que no se puede descuidar el papel del Estado en la enseñanza primaria. Este nivel de la enseñanza no puede considerarse como el pariente pobre del sistema educativo, ya que constituye el eslabón de una cadena mu-

"La institución escolar debe atender no sólo a la inteligencia, sino a la educación del hombre por completo"



La obra de Giner influyó en los intentos de reforma educativa de la Segunda República

### La influencia de Francisco Giner en la educación española

Son diversas las maneras en que los hombres de la Institución, y en especial Giner de los Ríos, incidieron en la educación y en la pedagogía española y latinoamericana. Desde el interés por las nuevas experiencias hasta la convocatoria de congresos pedagógicos, sin olvidar las grandes instituciones como el Museo Pedagógico, las colonias escolares de verano, la Junta para Ampliación de Estudios y la Residencia de Estudiantes de Madrid, entre otras, ni la gran renovación que representaron los Institutos Escuela, establecidos, como hemos dicho, después de la muerte de Giner. Tampoco se puede obviar la incidencia o, como mínimo, la presencia espiritual de la Institución en los intentos de reforma educativa de la Segunda República española. Pero probablemente la mayor influencia que ejerció Giner fue de carácter personal, a través de una serie de personas que quedaron prendadas de su testimonio y de su ejemplo a lo largo de tres generaciones. En palabras de Josep Pijoan:

"Sembrados por España y por América hay centenares de hombres que directa o indirectamente han recibido inspiración de don Francisco. Cada uno es ahora mejor de lo que hubiera sido sin conocerle; son lo mejor que podían ser, dadas sus imperfecciones y su carácter. Y ellos a su vez, sin menoscabo, influyen sobre otros, y éstos sobre otros. He aquí los resultados".

cho más amplia. El bachillerato no debía ser la antesala de la universidad, sino una continuación de la enseñanza primaria. En realidad, los Institutos Escuela que se desarrollaron después de su muerte son herederos de esta concepción.

Los institucionistas no creían que el fin de la enseñanza fuese la instrucción. Para ellos la escuela tenía que ser "un taller, cuyas máquinas se mueven sin descanso con el fin de dar a la sociedad hombres lo primero, que más tarde, en otro sitio, y si a mano viene, serán sabios". Porque lo más importante es la vida. Aprender es vivir y vivir es aprender.

Algunos pedagogos españoles del siglo XIX dieron una gran importancia a la educación global, dentro de la cual la educación física desempeñaba un papel determinante; a la hora de la verdad, sin embargo, la mayor parte de los centros

escolares prescindía, por cuestiones diversas, de este tipo de formación. Para Giner no se trataba únicamente de asimilar la vigorosa corriente británica, que había conocido en la propia Inglaterra: su valoración de la educación física respondía a una idea más honda de la naturaleza y de las relaciones entre el cuerpo y el espíritu. Giner tenía una posición clara ante el arte, lo cual conllevaba una forma especial de concebir la educación estética: puesto que el arte es un aspecto de toda la actividad del espíritu, no ha de constituir una profesión específica, ya que podemos encontrar la expresión artística en un pedagogo, un histólogo, un jurista, etc. Sus discípulos, además de aprender a ver y admirar la naturaleza en sus aspectos rítmicos y estéticos, percibieron también la importancia de respetarla y ennoblecerla en su propia consideración y aprendieron a

mirarla como una cooperadora esencial e insustituible de su labor en la vida.

También queremos precisar que, a pesar de ser radical en sus planteamientos y en sus actitudes, Giner no era de ninguna forma un revolucionario, y mucho menos un jacobino. No era un místico, ni un contemplativo, sino un hombre orientado plenamente a la acción, y sus escritos, además de representar una actitud intelectual, constituyen un reflejo de su trayectoria humana. No pretendía, en ningún caso, crear una aristocracia intelectual para transformar el país, sino simplemente formar un grupo de individuos útiles, prácticos y activos que dieran ejemplo a través de su vida social y profesional.

\* Jordi Monés i Pujol-Busquets es profesor jubilado de la Universitat Autònoma de Barcelona.

"Las llamadas enseñanzas primaria y secundaria corresponden a un mismo proceso [...]; no hay entre ellas otras diferencias que las que en el desarrollo de estos elementos exige la evolución natural del educando y sus facultades"

**1839** | Nace en Ronda (Málaga) el 10 de octubre. Era el primogénito de una familia acomodada. Su padre era funcionario de Hacienda.

**1848-1852** | Inicia los estudios de bachillerato en el Colegio de Santo Tomás de Aquino de Cádiz y los continúa en el Instituto de Segunda Enseñanza de Alicante, donde se gradúa como bachiller de Filosofía el 17 de junio de 1852.

**1852-1856** | Prosigue el preparatorio de Jurisprudencia en la Universidad de Barcelona, donde asiste a las clases de Lloréns i Barba, que le inicia en la filosofía escocesa y le inculca la vocación por la enseñanza. Sigue su carrera en Granada como colegial de Santiago, centro en el que Fernández González le pone en contacto con la filosofía alemana. El tercer curso lo lleva a cabo en Madrid y finalmente se licencia en Derecho Civil y Canónico en la Universidad de Granada el 27 de junio de 1856.

**1863** | Frecuenta el Ateneo de Madrid, y acude también al Círculo filosófico de la calle Cañizares, que giraba en torno a la figura de Julián Sanz del Río, padre del krausismo español.

**1865** | Tras la pertinente matrícula y los cursos y trabajos correspondientes, el 9 de junio consigue el grado de doctor en Derecho con calificación de sobresaliente. Cuatro días después solicita la admisión para opositar a la cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad de Madrid.

**1866** | Publica su primer libro: *Estudios literarios*.

**1867** | Real Orden del 20 de junio por la cual es nombrado catedrático numerario por oposición de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad de Madrid.

**1868** | El 29 de enero Giner protesta an-

te el Ministerio de Fomento por las destituciones de Sanz del Río y Salmerón. Como no acepta rectificar, el 20 de abril es destituido de su cátedra.

Caída de Isabel II, el 30 de septiembre. Ese mismo día, la Junta Revolucionaria repone a los catedráticos destituidos y suspensos; la restitución se confirma por un Decreto del 19 de octubre.

**1870** | El 18 de mayo Giner, junto con Salmerón, solicita a las Cortes que los profesores que fueron expulsados de la universidad por negarse a jurar la nueva Constitución en los términos requeridos sean restituidos en sus cátedras. La petición es denegada.

**1875** | Una circular del 26 de febrero limita nuevamente la libertad de cátedra (2º Decreto Orovio). Al igual que a otros catedráticos que protestan por esta arbitrariedad, se le incoa expediente.

En la madrugada del 1 de abril unos agentes de policía detienen a Giner, que es trasladado al Castillo de Santa Catalina de Cádiz.

Real Orden del 17 de julio por la cual Giner, Salmerón y Azcárate son desposeídos de sus cátedras. A consecuencia de ello, se levanta su confinamiento.

**1876** | El 29 de octubre don Francisco asiste a la apertura del primer curso de la Institución Libre de Enseñanza, organismo del que Giner acabará siendo mentor y guía.

**1880** | En diciembre, tras un largo noviazgo, se rompen definitivamente las relaciones entre Giner y María Machado. Las presiones de carácter religioso del padre de María resultaron determinantes. Ambos se mantendrán solteros hasta su muerte.

**1881** | El 3 de marzo el ministro de Fomento y Obras Públicas, José Luis Albarada, repone en sus cátedras a los

profesores expedientados. Desde este momento, Giner alterna su trabajo como catedrático con su obra al frente de la ILE.

**1884** | Participa con Cossío en el Congreso Internacional de Pedagogía que se celebra en Londres. En Inglaterra se familiariza con el funcionamiento de los Colleges de Oxford.

**1886** | Viaja a Francia, Bélgica, Holanda e Inglaterra, acompañado de Cossío, Altamira y otros colegas. Entra en contacto con R. Lowell, R. Browning, J. Bright...

**1889** | Visita de nuevo Francia y conoce a Pocat, Buisson, Guillaume, Compayré y otros.

**1893** | Cossío contrae matrimonio y Giner se integra en este nuevo hogar.

**1915** | Muere en Madrid el 17 de febrero, a los 75 años. Se le entierra por lo civil. Antonio Machado le dedica este poema:

Como se fue el maestro,  
la luz de esta mañana  
me dijo: Van tres días  
que mi hermano Francisco no trabaja.  
¿Murió?... Sólo sabemos  
que se nos fue por una senda clara,  
diciéndonos: Hacedme  
un duelo de labores y esperanzas.  
Sed buenos y no más, sed lo que he sido  
entre vosotros: alma.  
Vivid, la vida sigue;  
los muertos mueren y las sombras pasan;  
lleva quien deja y vive el que ha vivido.  
¡Yunques, sonad; enmudeced, campanas!  
[...]  
(España. 20 de febrero de 1915)

J.M.

"Dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales... Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos"

# Enseñanza simultánea

J.M.



Los niños y niñas juegan delante de los pabellones de la ILE, en su sede definitiva. El descanso tiene un papel esencial en este proyecto

Giner de los Ríos, siguiendo a Rousseau, Pestalozzi y Froebel, se inscribe en el movimiento que más adelante será conocido como escuela activa, en contraposición a la escuela decimonónica encerrada en sí misma, de carácter libresco y centrada únicamente en la figura más moral que académica del maestro. En este segundo tipo de escuela, los niños quedaban constreñidos en la atmósfera escolar. Ello llevaría a Mme. Pape Carpentier a hacer la siguiente afirmación, con la que Giner estaba de acuerdo: "Si veis en la escuela niños quietos, callados, que ni ríen ni alborotan, es que están muertos: enterrados". Así pues, la actividad del educando, dentro de la cual el trabajo desempeña un papel determinante, constituye la base

esencial de su credo pedagógico. Siguiendo el camino que marcaban los educadores europeos y americanos precursores del movimiento de la escuela activa, Giner se anticipaba, sobre todo en España, en la concepción de aspectos como las vacaciones y colonias escolares, la organización de los nuevos grupos de alumnos, la adecuación de las aulas a las necesidades del proceso pedagógico, la preocupación por la formación profesional, la necesidad de creación de bibliotecas escolares...

De la práctica pedagógica, recordaremos algunos de los aspectos que caracterizaban el programa educativo de la Institución, un programa que luego seguirían otros centros educativos, que

aunque minoritarios, se extendían por buena parte de la geografía española.

En cuanto a los métodos de enseñanza utilizados, predominaba el de enseñanza simultánea, aunque los de enseñanza individual, mutua o mixta también podían ser empleados si el maestro lo creía conveniente. Tampoco se hacía un uso exclusivo de un solo método expositivo (el interrogativo, el heurístico o el socrático), sino que se combinaban.

De la misma manera, a pesar de que los institucionistas consideraban la intuición como el medio de enseñanza por excelencia, no por ello renunciaban a la narración, la descripción, el razonamiento, los ejercicios escritos ni, tampoco, a los deberes o trabajos para casa, aunque de estos últimos se hacía un uso moderado, para evitar el exceso de trabajo.

La instrucción y la educación no se desarrollaban únicamente en el aula. Al respecto, cabe recordar de manera especial una serie de actividades que, aunque en determinados momentos podían realizarse en la misma aula, en cualquier caso requerían una cierta apertura al mundo exterior. Nos referimos especialmente a los siguientes aspectos:

- La introducción de la gimnástica, destinada a mejorar las condiciones de una raza debilitada por el exceso de sedentarismo mediante la formación física y otros ejercicios, todo ello alejado totalmente de la gimnasia napoleónica al uso, de carácter netamente militar.
- La práctica del dibujo, que despierta el espíritu de observación y el amor a la na-

"Transformad estas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo"

turaleza y al arte. En contra de la opinión general, los pedagogos de la ILE creían que los niños habían de dibujar lo que quisieran de acuerdo con sus gustos e intereses, incluido el dibujo al natural,

los accidentes, el entorno social, geográfico y humano y otras circunstancias del lugar, y todos estos aspectos se trabajaban y completaban en la propia excursión y en la discusión posterior. Esta actividad

ca. Siguiendo básicamente los dictados de Cossío, la Institución trabaja en dos sentidos. A corto plazo, impulsa la extensión del método Froebel e interviene directa o indirectamente en la organización



Las excursiones para conocer el país tenían su colofón en las colonias escolares. En la foto, la colonia montada en el Prado de San Vicente de la Barquera

en aquel entonces reservado a los grados superiores.

– El cultivo del canto, al que Giner otorgaba una gran importancia, puesto que permitía empezar a cultivar el sentido estético en la esfera más propia y familiar del niño o niña.

– La introducción de los ejercicios manuales, con los que dar rienda suelta a la vertiente plástica y creadora de la fantasía, y que preparaban al niño y al adolescente para el aprendizaje técnico, tan necesario, a juicio de Giner, para la formación de las clases populares.

– La organización de excursiones concebidas fundamentalmente para conocer el país. Previamente se explicaba a los alumnos el objeto principal de la excursión,

tenía su colofón en la organización de colonias escolares, generalmente en la montaña, durante los meses de verano.

Este tipo de escuela, en la que el trabajo, la acción, el descanso... son factores esenciales, requiere un maestro que sepa responder en todo momento a esta demanda de actividad para encauzarla hacia unos objetivos educativos determinados.

La concepción de Giner del magisterio no tenía nada que ver con la formación que recibían los futuros maestros en las Escuelas Normales, con una preparación académica equiparable, en el mejor de los casos, al bachillerato, y con unos planes de estudio que se proponían sobre todo la formación moral y relegaban a un segundo término la preparación pedagógica

de conferencias y congresos pedagógicos y asambleas de maestros para discutir los principales problemas sociales y profesionales de los docentes, dentro de los cuales la formación inicial y permanente tienen un papel decisivo. Y, a largo plazo, propone un cambio radical en la concepción de la carrera de Magisterio, partiendo de la idea de que dichos estudios, dentro o fuera de la Universidad, han de tener carácter universitario; esto, de hecho, lo llevó a cabo la Segunda República con el Plan de Magisterio de 1931. Para los institucionistas no existían categorías dentro de los profesionales de la docencia, sino simplemente diversos estadios, cada uno de los cuales requería una formación específica.

**“Entonces se descargarán los odiosos programas de los odiosos exámenes y se exigirá de toda clase de estudiantes que sean hombres, no papagayos”**

# La fuerza del diálogo

J.M.

Se quería desterrar el aula tradicional. Se propuso un nuevo marco en el que el número de alumnos por profesor no debía ser superior a 30 y donde habían de convivir chicos y chicas (en realidad, la presencia de éstas en las aulas de la Institución fue poco más que testimonial).

No se trata de un aula inmóvil: el trabajo



El aula debe desterrar la distribución estática

que tiene lugar en ella ha de ser susceptible de movimiento interno y externo. Se suprime el estrado que sitúa al profesor en un nivel distinto al de sus alumnos y que imposibilita el espíritu socrático que predicaba don Francisco. También resulta imprescindible la supresión del "banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y el tedio".

Dentro del aula no puede haber dos grupos antitéticos, profesor y alumnos, sino un grupo conjuntado con intereses co-

munes, nunca contrapuestos. "Sustituid en torno del profesor a todos estos elementos clásicos, un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que disputan, que se mueven, que están vivos en suma y cuya fantasía se ennoblece con la idea de colaboración con la obra del maestro."

Como resulta hartito difícil dar una visión completa de cómo transcurría un día en el aula, nos limitaremos a reseñar brevemente, a modo de ejemplo, cómo se desarrollaban las clases de Gramática, Geografía e Historia, tres disciplinas suficientemente representativas.

Antes de explicar cómo se vivía en el aula una clase de Gramática, vale la pena recordar lo que decía Cossío hace ya más de un siglo: "Puede que a muchos les escandalice la pretensión de que la enseñanza de la lectura se retrase en la escuela [...] ¿Por qué no suspender el abstracto estudio de las lenguas hasta el último período de la enseñanza escolar [...] y ejercitar al niño en la continua práctica de la espontánea y libre expresión del pensamiento, práctica tan olvidada entre nosotros [...]?" La Institución otorgaba un valor limitado a los libros de texto, que prácticamente se suprimían en los niveles inferiores. En estos niveles, el estudio de la Gramática se llevaba a cabo a través de la conversación entre alumnos y profesor; tenía, por tanto, carácter oral. Los alumnos elaboraban sus propios textos; éstos, aunque asistemáticos y desordenados, "no pueden menos de tener, a los ojos de todo el que entienda lo que significa en un niño de escuela, un valor indecible".

En los niveles superiores, tras unas bre-

ves pinceladas sobre lo que es lenguaje y su historia, se empezaba desde el primer día haciendo ejercicios de lenguaje con la ayuda de la pizarra. Después de leer, se analizaba la frase, siempre dentro de los límites posibles, y se procuraba no dejar ninguna pregunta sin respuesta. A los niños no se les enseñaban las conjugaciones de memoria, sino a que penetraran en la conceptualización de la palabra y sus accidentes, para facilitar el objeto de análisis.

También se les hacía redactar cuentos que había explicado el maestro, o describir objetos que previamente habían podido ver o tocar. Se les enseñaba a analizar el léxico y a descomponer las palabras en radicales, prefijos y terminaciones, para que pudieran comprender la significación de las distintas voces. Aprendían también a distinguir y relacionar lenguaje natural y figurado.

Por último, los alumnos, sobre la base de un interés práctico, histórico y descriptivo, hacían un resumen de lo que habían escrito. Aunque de forma involuntaria, se intentaba, en realidad, que existiera una conexión entre la clase y la enseñanza deductiva.

Los ejercicios para agilizar el pensamiento no formaban parte de un programa específico y, sin embargo, ocupaban un lugar preferente en la enseñanza de la Gramática. Para ello, se aprovechaba el significado de una palabra o incidentes favorables que se daban en la clase; muchas otras veces, en cambio, esos ejercicios se introducían de forma premeditada, porque se creía que ejercían una gran influencia educadora en el niño.

"Hay que convertir las lecciones en una conversación familiar práctica y continua entre maestro y discípulo"

No podemos silenciar, finalmente, la importancia que se concede a la lectura, que contribuye de forma decisiva a dar una mayor flexibilidad al pensamiento. Eso sí: no hay que dejar pasar una sola palabra que el alumno no entienda. Para ello se acude a fórmulas sencillas y prácticas, aunque es preferible que sea el propio alumno quien llegue a descubrir su significado.

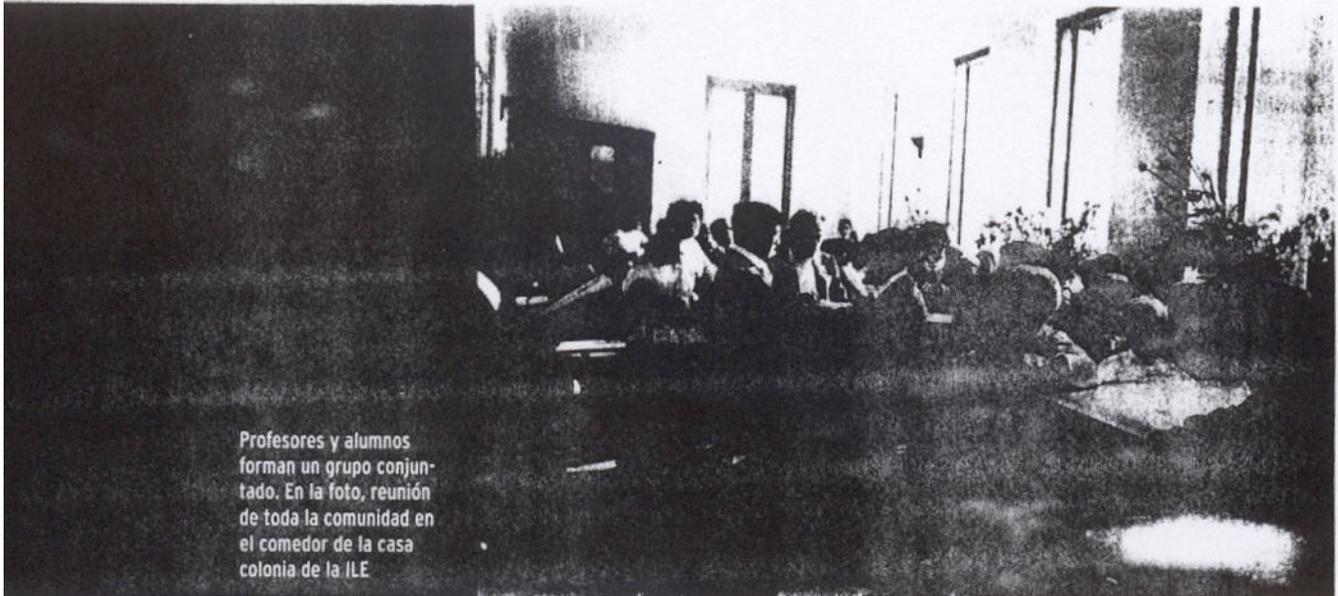
En cuanto a la enseñanza de la Historia, se partía de la base de que son más importantes los tiempos actuales que los antiguos. Creían que en la escuela "debería

fechas. Se intentaba que los alumnos asumieran qué aspecto presentaba España en cada época determinada. "No importa que el alumno ignore un hecho, pero no debe equivocarse un pueblo ni una época; no se le exige nunca el año, pero siempre el siglo; y en vez de pedirle el nombre de los reyes y de las batallas, obliguese a trazar el camino que los diversos pueblos recorrieron para venir a España."

En Geografía, y siguiendo a Froebel, se empezaba con un ejercicio de pensamiento sobre lo que son y representan el mueble y la habitación y sus partes, es de-

En la enseñanza de la Geografía se experimentó con resultados irregulares. Se pretendía que los alumnos aprendieran mediante una actividad constante. Así se enseñaban la geografía física y política de España, los fenómenos naturales, como el paso del día a la noche, los eclipses, las fases de la luna, las mareas... Pero el método no dio los resultados apetecidos, sobre todo en la enseñanza de la geografía física y política de España.

Recordemos, por último, que la Institución, avanzándose a su tiempo, se preocupó de infundir a su alumnado



Profesores y alumnos forman un grupo conjunto. En la foto, reunión de toda la comunidad en el comedor de la casa colonia de la ILE

enseñarse la historia de un modo inverso al que siempre se sigue, es decir, retrocediendo desde nuestros días hasta lo más antiguo".

En el caso del niño, el aprendizaje de la Historia no podía basarse en la anécdota; en los niveles superiores, el maestro debía dirigirse mayormente a la imaginación, y dejar la memoria en un segundo plano. Se exigían pocos nombres y pocas

fechas. Se intentaba que los alumnos asumieran qué aspecto presentaba España en cada época determinada. "No importa que el alumno ignore un hecho, pero no debe equivocarse un pueblo ni una época; no se le exige nunca el año, pero siempre el siglo; y en vez de pedirle el nombre de los reyes y de las batallas, obliguese a trazar el camino que los diversos pueblos recorrieron para venir a España."

En Geografía, y siguiendo a Froebel, se empezaba con un ejercicio de pensamiento sobre lo que son y representan el mueble y la habitación y sus partes, es de-

cir, el propio hogar. Los alumnos buscaban sus casas en un plano de Madrid y se familiarizaban con el recorrido que hacían para llegar a la escuela. Para la localización de países, accidentes, etc., se prefería el globo terráqueo al mapa, pero dada la dificultad de adquirir uno de tamaño suficientemente grande, se "utilizaba una hermosa colección de mapas murales en proyección estereográfica".

un determinado interés por la economía. Promovía, por ejemplo, el hábito del ahorro, es decir, el uso racional de los bienes, aprovechando que en aquel momento empezaban a generalizarse las Cajas de Ahorro. La omisión de la economía en la enseñanza se ha perpetuado a lo largo del tiempo, y aún hoy sigue siendo una cuestión no resuelta adecuadamente.

"Las revoluciones más profundas apenas si producen leves modificaciones en la estructura de los pueblos"