



Indivisa. Boletín de Estudios e
Investigación

ISSN: 1579-3141

bindivisa@lasallecampus.es

La Salle Centro Universitario
España

Martínez Alfaro, Encarnación
El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza
Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 16, 2016, pp. 83-101
La Salle Centro Universitario
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77145288004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza

Encarnación Martínez Alfaro
Instituto Isabel la Católica.
encarna.martinez@educa.madrid.org

Resumen

La Institución Libre de Enseñanza y el Instituto-Escuela fueron dos centros de enseñanza que promovieron la reforma de la educación en España; el primero, desde el último cuarto del siglo XIX, a partir de su creación en 1876, y el segundo, en el primer tercio del siglo XX, desde 1918. Estos centros a veces se confunden, pues se hace referencia a la Institución Libre de Enseñanza cuando realmente se está hablando del Instituto-Escuela. El motivo de la confusión es que éste fue creado por personas vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza siguiendo su modelo. Ambos centros tienen mucho en común, pues compartieron los mismos principios, objetivos y métodos pedagógicos inspirados en las corrientes educativas más innovadoras que por entonces se abrían paso en los países más desarrollados de Europa. Sin embargo, entre la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto-Escuela había una diferencia fundamental: aquella fue una institución educativa privada y éste, un instituto oficial de carácter experimental donde ensayar la reforma de la Enseñanza Secundaria. Aunque los dos centros desaparecieron en 1939, después de la Guerra Civil, su legado ha dejado una huella tan profunda en la educación española que llega hasta hoy.

Palabras clave

Modernización educativa, europeización, formación integral, enseñanza activa.

The Instituto – Escuela and the Institución Libre de Enseñanza

Abstract

The Institución Libre de Enseñanza and the Instituto –Escuela were two education centres which promoted the education reform in Spain; the first one since its creation in 1876, and the second one in the first decades of the XXth century, since 1918. These two centres are sometimes confused: people mention the Institución Libre de

Enseñanza when they are in fact talking about the Instituto-Escuela. The reason for it is that the latter was created by people connected to the former who followed this model. Both centres have much in common, since they shared the same principles, aims and teaching methods inspired by the most innovative education movements which were being started in the most developed European countries at that time. However, there was a main difference between them: the Institución Libre de Enseñanza was a private teaching institution and the Instituto -Escuela was a state secondary school where the reform of Secondary Education was tried out. Although both centres disappeared in 1939, after the Spanish Civil War, they have had a deep influence in Spanish education, which still remains.

Key words

The modernization of education; Europeanisation; comprehensive education; active learning

La Institución Libre de Enseñanza

La llegada de la Restauración Borbónica a finales de 1874 no impidió que algunos sectores de la sociedad española siguieran alimentando los ideales de libertad y modernidad que se habían afirmado ya durante el Sexenio Democrático (1868-1874). En este contexto histórico nació, en 1876, la Institución Libre de Enseñanza (ILE), poco después de la llamada "segunda cuestión universitaria".

Un año antes, en una circular de febrero de 1875, el ministro de Fomento, Manuel Orovio, había restringido la libertad de cátedra a los profesores universitarios para impedir cualquier tipo de ataque contra la religión católica y la monarquía. Los que se negaron a cumplir la normativa, Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón, Gumersindo Azcárate, Augusto González Linares y Laureano Calderón, fueron expulsados de sus cátedras y desterrados. Con ellos se solidarizaron otros, como Emilio Castelar, Eugenio Montero Ríos y Segismundo Moret, quienes renunciaron igualmente a sus cátedras (Luzuriaga, 1957, p.39). Por iniciativa de este grupo de profesores, encabezado por Giner de los Ríos, se creó entonces la ILE con el fin de ejercer la enseñanza sin injerencias estatales ni eclesiásticas. La ILE era similar a la Universidad Libre de Bruselas y se inspiraba también en la filosofía del alemán K.C.F. Krause (1781-1832), introducida en España por Julián Sanz del Río. Según Luzuriaga (1957, pp.46-47), las ideas centrales de la filosofía de Krause son tres: 1º) la unidad y compenetración de la naturaleza y el espíritu, de la razón y el sentimiento, que influye en la orientación integradora y armónica de la educación; 2º) la aspiración a unir el pensamiento y la acción, la reflexión y la vida, suprimiendo la tradicional división entre el pensar y el hacer; y 3º) el carácter puritano y ascético. A partir de estos elementos de la filosofía krausista, se va a fraguar el pensamiento institucionista.

La ILE se creó en principio como un centro científico e intelectual de enseñanza universitaria y secundaria de carácter privado. Sin embargo, como observa Cacho Viu (2010, p.426), desde muy pronto se vio que mientras disminuían los estudiantes universitarios (en el curso 1877-78, bajaron de 82 a 33), se incrementaban los de secundaria (en el mismo curso, aumentaron de 37 a 70). Este balance hizo que la ILE se volcara en la enseñanza secundaria y que en 1878 se planteara la creación de una escuela primaria para dar una sólida instrucción elemental a sus alumnos. A partir de 1879, se transformó pues en un centro de Enseñanza Primaria y Secundaria, sin por ello renunciar a su vocación científica¹. Pero como sus profesores carecían de experiencia en estos niveles de enseñanza, la ILE mandó en 1878 al geógrafo Rafael Torres Campos a la Exposición Universal de París para que asistiera a las conferencias pedagógicas que allí se iban a impartir y reuniera las publicaciones sobre la escuela de todos los países expositores. De París Torres Campos trajo a España las innovaciones pedagógicas que pronto hizo suyas la ILE (Cacho Viu, 2010, p.456). Su nueva orientación explica por qué no desapareció cuando en 1881 los catedráticos expulsados de la universidad fueron readmitidos y se les garantizó la libertad de cátedra con el primer gobierno liberal de Sagasta. Ahora el objetivo prioritario de la ILE ya no era ser una universidad libre sino renovar la educación española en los niveles de la enseñanza primaria y secundaria.

Carlos Ferrera (2012, p.188) apunta que el poder de la educación como elemento transformador de la sociedad fue comprendido por los institucionistas tras el fracaso del Sexenio Democrático. Las revoluciones de aquel periodo, necesarias porque la libertad se había limitado, sin embargo habían fracasado al producir una fractura social y crear unos bandos irreconciliables por el dogmatismo ideológico y la práctica de la anarquía. Para cambiar el país era necesario promover una educación que hiciera a los hombres libres, participativos y tolerantes. Pero la educación era un instrumento transformador de la realidad que operaba lentamente, por lo que su reforma debía basarse en un proyecto que tuviera en cuenta la realidad del país. Esto suponía para los institucionistas aceptar el sistema político de la Restauración Borbónica (Ferrera, 2012, p.189), aunque la mayoría de ellos habían sido antes republicanos, siendo el caso más notorio el de Nicolás Salmerón, uno de los cuatro presidentes de la I República.

La participación de los institucionistas en el sistema monárquico comenzó con el gobierno largo de Sagasta (1885-1891). Nicolás Salmerón volvió de su exilio en París en 1885 y se reincorporó a la vida política obteniendo un acta de diputado en 1886, y Segismundo Moret, otro de los fundadores del ILE, colaboró con el Partido Liberal. Los logros del gobierno de Sagasta en este periodo, como la Ley de Asociaciones o el sufragio universal, reafirmaron la confianza de gran parte de los institucionistas en los cambios lentos y los animaron a participar en la vida política. El propio Giner (1925, p.5) apoyó entonces esta vía reformista:

¹ La ILE tuvo distintas sedes, la última en el Paseo del Obelisco (actual calle del Gral. Martínez Campos), en Madrid.

Alejados de la política, donde es nuestra creencia que se malgastan grandes esfuerzos para resultados mínimos, estamos siempre prontos a dar, sin embargo, un consejo y ayudar a poner mano en las reformas gubernamentales.

La colaboración entre los institucionistas y el Partido Liberal se intensificó en el periodo comprendido entre 1898 y 1913, en la etapa regeneracionista de la monarquía de Alfonso XIII. Después la derrota de España en Cuba frente a Estados Unidos en 1898, que supuso la desaparición de los restos del imperio colonial español, cambió el clima político y social del país e hizo que se percibieran como urgentes las actuaciones que sacaran a España de su pobreza y atraso y la convirtieran en una potencia científica y técnica. Según Giner, esta certeza hizo coincidir a políticos e intelectuales de todo signo en que la recuperación de España dependía de la enseñanza, y de que la modernización del país debía ser un proceso gradual basado en la mejora del nivel educativo de los españoles y en la asimilación de las corrientes intelectuales europeas. Pero, como afirma Moreno Luzón (2012, p.146), si bien estaban convencidos de que la regeneración de España tenía que venir de Europa, los institucionistas defendieron al mismo tiempo con ahínco un nacionalismo que les llevó a estudiar y a valorar el paisaje, la historia, la lengua, la literatura, el arte y la cultura popular del país.

Fruto del asesoramiento y de la colaboración entre institucionistas y políticos liberales fue la creación de instituciones de carácter reformista que iban a tener una gran trascendencia en el futuro, como el Museo Pedagógico (1882), la Cátedra de Pedagogía en la Universidad Central (1904), la Escuela Superior de Magisterio (1909) y la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE, 1907), creadora a su vez de otras como veremos. A esta influencia de la ILE es a lo que Cacho Viu llamó el "institucionismo difuso", que fue clave en la renovación científica, cultural y educativa de la España del primer tercio del siglo XX. En vez de reformar las viejas instituciones, los institucionistas prefirieron crear otras nuevas, sin las inercias del pasado y con total autonomía para desarrollar su labor de modernización de la vida española.

El Instituto-Escuela y José Castillejo

Uno de estos ejemplos de institución reformista inspirada por la ILE fue el Instituto-Escuela, creado por un Real Decreto de 11 de mayo de 1918 cuando era ministro de Instrucción Pública el liberal Santiago Alba y con el concurso de José Castillejo, discípulo de Giner y secretario de la JAE. Castillejo fue el nexo de unión entre la ILE y el Instituto-Escuela y quien, con Manuel Bartolomé Cossío, proyectó su creación en la casita que los institucionistas tenían en Guadarrama, según refiere Palacios Bañuelos (1988, p.45).

José Castillejo (1877-1945) cursó la carrera de Derecho en Zaragoza y Madrid y debió de conocer a Giner entre 1901 y 1902, cuando estaba terminando sus estu-

dios universitarios (Gamero Merino, pp.23-32). Por mediación de Giner, consiguió en 1903 una pensión del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para ampliar su formación como jurista en Alemania. En los dos años que pasó en Berlín y Halle, a la vez que estudiaba Derecho Civil, se interesó vivamente por el funcionamiento de las instituciones científicas y centros de enseñanza alemanes. Poco después, en 1904 se trasladó a Inglaterra, donde continuó su formación jurídica y también se interesó por la organización de la educación en este país, de manera que, como explica López-Ocón (2007, p.81), pudo comparar los dos mejores sistemas educativos y científicos del mundo en aquella época. Con este bagaje, Castillejo estuvo en condiciones de poner en marcha el proyecto de lo que iba a ser la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que vio la luz en 1907. El decreto de creación de la JAE lo firmó el ministro Amalio Gimeno, quien contó para el proyecto con el asesoramiento de Moret, Giner, Cossío, Castillejo y del propio Ramón y Cajal. La JAE, bajo la presidencia de éste último y con Castillejo como secretario, cumpliría con el objetivo de impulsar el desarrollo científico, cultural y educativo del país, tan ansiado por los institucionistas. La consecución de este objetivo requirió una política de concesión de becas en el extranjero y la creación de nuevas y modernas instituciones como el Centro de Estudios Históricos (1910), el Instituto Nacional de Ciencias (1910) -que integraba los laboratorios científicos, el Museo de Ciencias Naturales, el Jardín Botánico y el Museo de Antropología-, la Residencia de Estudiantes (1910), la Residencia de Señoritas (1915) y el Instituto-Escuela (1918). Como secretario de la JAE, Castillejo era quien supervisaba el funcionamiento de todos estos organismos.

El Instituto-Escuela nació como un centro experimental para la reforma de la enseñanza secundaria, en el que las innovaciones pedagógicas se pudieran ensayar y evaluar hasta que, vista la idoneidad de sus resultados, fueran susceptibles de extenderse al resto de los institutos españoles. Aunque se trataba de un centro oficial, funcionaba con gran autonomía porque dependía orgánicamente de la JAE en cuanto al establecimiento de los criterios pedagógicos, la organización y la selección del profesorado. Irene Clairemont (1995, p.65) se refiere en sus memorias a las reuniones que Castillejo, su marido, mantenía con los profesores del Instituto-Escuela, en las que se pone de manifiesto la labor de control que ejercía sobre su funcionamiento:

Me intrigó al principio que José fuera claramente la voz cantante en aquellas reuniones. ¿No sería el director? No. Únicamente escogía al profesorado, pagaba los salarios y conservaba el derecho de despido. "Nadie requiere más control que ése", explicó con una sonrisa maliciosa.

Castillejo mantuvo el control del Instituto-Escuela en los primeros años de actividad, los de la implantación de todos los cursos del Bachillerato, hasta que en 1925 se hizo cargo de su dirección un patronato formado por algunos miembros de la JAE y los profesores delegados de las secciones de Secundaria.

Prueba de la relación entre la JAE y el Instituto-Escuela y de la responsabilidad ejercida en éste por Castillejo, son las certificaciones de los alumnos conservadas en el archivo del Instituto Isabel la Católica de Madrid². Las certificaciones, que normalmente firma el secretario del Instituto, en el caso del Instituto-Escuela están firmadas por Castillejo, y algunas de ellas tienen el visto bueno del presidente de la JAE, Santiago Ramón y Cajal, o de su vicepresidente, Ramón Menéndez Pidal.

El Instituto-Escuela y la pedagogía europea

El creciente interés por la educación que se vivió en España a finales del siglo XIX y principios del XX era compartido con tanto entusiasmo por los países europeos más desarrollados, que Cossío llegó a decir: "nuestra edad está saturada de Pedagogía". En Francia, Alemania e Inglaterra sobre todo, el interés por la renovación educativa provenía de la necesidad de adaptar sus sistemas de enseñanza a los cambios económicos producidos por la segunda Revolución Industrial. Nada tiene de extraño, pues, que Giner, pensando en la puesta al día de la educación española, fuera el primero en defender con fervor la conveniencia de imitar el sistema de enseñanza de aquellos países.

Entre los modelos de renovación pedagógica más importantes de finales del siglo XIX, está el de las Escuelas Nuevas, creadas en Inglaterra en 1889 como laboratorios de práctica docente que debían servir de experiencia a las escuelas estatales. Afirma Luzuriaga (1923, pp.2-18) que los principios pedagógicos de las Escuelas Nuevas se orientaban a la educación integral del alumno, que abarcaba su formación intelectual, física y moral. La formación intelectual priorizaba la experimentación y la razón frente a la memoria y la erudición; la formación física se apoyaba, por una parte, en el contacto con la naturaleza y la vida al aire libre y, por otra, en la práctica de trabajos manuales, como la carpintería, la jardinería o la agricultura; y la formación moral anteponía la responsabilidad individual y social del individuo a la autoridad ejercida desde fuera. El alumno, en última instancia, debía ser educado para la iniciativa, la autonomía y la responsabilidad. Las Escuelas Nuevas defendían unos principios pedagógicos coincidentes con los de la ILE y esos principios eran los mismos que inspiraron la creación del Instituto-Escuela.

La primera Escuela Nueva fue la Abbotsholme School, fundada en 1889 por el doctor Cecil Reddie y muy pronto su modelo se extendió desde Inglaterra al resto de Europa y a Estados Unidos, por el gran interés que despertó su sistema educativo. Siguiendo ese modelo, Edmond Demolins fundó en Francia, también en 1889, L'École des Roches. Una prueba del interés inmediato que despertaron las Escuelas Nuevas en España fue la traducción española y el prólogo y las notas de Santiago Alba a la obra de Demolins *En qué consiste la superioridad de los anglosajones* (1899). El

2 El Instituto Isabel la Católica fue la Sección Retiro del Instituto-Escuela. En su archivo se conservan, entre otros documentos, 900 expedientes y 128 fichas de alumnos, que estudiaron en esta institución entre 1918 y 1936.

ministro de Instrucción Pública, cuando firmó el decreto por el que se creaba el Instituto-Escuela, debía de estar convencido de los beneficios del sistema pedagógico de las Escuelas Nuevas porque dio luz verde a su proyecto. Para la renovación educativa, Santiago Alba se inclinó por el modelo de escuela inglés, como también lo hizo el propio Castillejo, quien en 1915 había publicado *La educación en Inglaterra*, su tesis doctoral.

Asimismo María de Maeztu, directora de la Preparatoria³ del Instituto-Escuela y responsable en gran medida de su orientación pedagógica, sentía una gran admiración por la cultura anglosajona, en parte explicable motivos familiares ya que su madre, Juana Whitney, era inglesa. Entre 1907 y 1909, disfrutó de pensiones en Bélgica, Alemania e Inglaterra para conocer los sistemas de enseñanza más avanzados. El inglés despertó en ella un gran interés porque hacía hincapié en la formación del carácter y el autocontrol del alumno, y se basaba en los métodos activos, los juegos, el contacto con la naturaleza y el reconocimiento del maestro como el elemento clave de la educación (Gamero, 1988, p.155).

Objetivos pedagógicos de la ILE y el Instituto-Escuela.

Los grandes objetivos pedagógicos del Instituto-Escuela, como la educación integral de los alumnos, la formación del profesorado, el contacto con la naturaleza y la coeducación, eran los mismos que defendían la ILE y la pedagogía europea más innovadora.

1. Educación integral para formar hombres.

Para los institucionistas era una prioridad que la enseñanza pasara de la instrucción a la educación. Educar significaba formar hombres en el sentido más profundo del término, desarrollando sus capacidades intelectuales, físicas, morales y estéticas, con el fin de conseguir una sociedad más culta y democrática. Para Giner (1925, p.231) ésta era la razón de ser de la escuela:

Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir: lo que necesita son "hombres", y el formarlos requiere educar tanto el cuerpo como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter, y juntamente con esto la restauración del organismo corporal [...] tal debe ser, en aquello que corresponde a sus medios, el objetivo de la escuela nueva.

Convertir en realidad este objetivo requería que todo lo que se hiciera en la escuela tuviera un valor formativo, de manera que su ambiente general y el ejem-

³ El Instituto-Escuela contó con una sección Preparatoria de tres años para los alumnos de Primaria. Con el paso del tiempo, esta sección se amplió: en las memorias del curso 1925-1926 se hace referencia a cursos para Párvulos y Primaria dentro de la Preparatoria.

plo de los profesores contribuyeran a la formación de los alumnos. Por eso, entre las obligaciones de los catedráticos del Instituto-Escuela, estaba la cooperación en la vigilancia, los juegos y las excursiones, tanto en días de trabajo como festivos (Reglamento del Instituto-Escuela, p.38)⁴.

Del mismo modo, para fomentar el desarrollo de todas las capacidades del alumno, el Instituto-Escuela contempló en su plan de estudios, además de las materias de Ciencias y de Humanidades, otras que lo propiciaran: Trabajos Manuales, Dibujo, Juegos (Deportes) y Música. El valor formativo de los Trabajos Manuales, glossado por Cossío como el aprendizaje por la acción, se recoge en el artículo 20 del Reglamento del Instituto-Escuela: "Los Trabajos Manuales se usarán como medios eficaces para la educación de los sentidos, para alcanzar la perfecta correlación entre la mente y la mano". El Dibujo formaba parte de los Trabajos Manuales en los cuatro primeros cursos del Bachillerato, mientras que en los dos últimos se consideraba una materia independiente. Respecto a los Juegos, Cossío consideraba que el ejercicio atlético que practica el adolescente da "alegría a su espíritu, fortaleza al cuerpo, serenidad al ánimo, vigor al carácter" (Guerrero et alii, 1977, p.129). Las mismas ventajas formativas están recogidas en el artículo 22 del Reglamento del Instituto-Escuela: "La Gimnasia y los juegos, además de atender al desarrollo físico, serán medios de educación social, disciplina e inhibición". Y en relación con las enseñanzas de la Música y el Canto, en el artículo 23 se dice que "tratarán de educar la voz y el oído, formar el gusto y familiarizar con la canciones populares nacionales". En el Instituto-Escuela, tanto los Juegos como la Música se impartían en los cuatro primeros cursos del Bachillerato. Giner (1925, p. 42), en un artículo sobre la educación artística, habla del gran valor educativo de todas estas materias tan novedosas en su tiempo:

Cualquiera puede comprender la diferencia que hay entre un pueblo cuyos goces y diversiones son, por ejemplo, los toros, la taberna y los juegos de cartas, y otro donde el gusto por las buenas lecturas, las obras de arte, las expediciones al campo, los juegos corporales, etc., se haya difundido hasta en las últimas clases.

Para que la formación de los alumnos fuera más fecunda, Giner (1925, p. 257-258) también proponía la práctica de otras actividades complementarias, como los ejercicios corporales, las asociaciones de antiguos alumnos, las sociedades y reuniones de padres, las mutualidades escolares, las bibliotecas circulantes, las colonias y las excursiones. Si repasamos las Memorias⁵, vemos como el Instituto-Escuela programó e incentivó todas estas actividades.

Los alumnos del Instituto-Escuela, además de hacer deporte en el horario de los Juegos, también formaban equipos que competían en las fiestas del centro y con otros institutos y colegios. Estos equipos, por otra parte, contribuían a forjar entre los alumnos una identidad.

⁴ El Reglamento del Instituto-Escuela está recogido en Un ensayo pedagógico..., citado en la bibliografía.

⁵ Las Memorias de todas las instituciones que dependían de la JAE, incluido el Instituto-Escuela, se publicaban con carácter bianual.

Desde el curso 1924-1925, el Instituto-Escuela contó con una "Asociación de Antiguos Alumnos" creada por su primera promoción de bachilleres. Se reunían semanalmente en un local del propio instituto, donde tomaban el té y tenían derecho a asistir a algunas actividades, como las conferencias impartidas en el centro por profesores de la universidad.

Los padres de los alumnos, aunque no estaban constituidos como asociación, tuvieron una importante participación en la tarea educativa del Instituto-Escuela. En sus primeros años de funcionamiento, el centro hizo dos consultas a los padres con el fin comprobar la idoneidad de su sistema de enseñanza, puesto que ellos también podían percibir el progreso o los problemas de aprendizaje de sus hijos. La primera consulta la hizo en el curso 1921-22, y la segunda al final del curso 1923-24, cuando se completaron los seis cursos de Bachillerato y la Junta hizo balance de los resultados.

Para facilitar la relación con las familias, el Instituto-Escuela creó también en el curso 1923-24 la figura del profesor-tutor, cuya función era comunicarles las calificaciones e incidencias académicas de sus hijos (Memorias, 1925, p.360), y al mismo tiempo programó reuniones periódicas con ellas, en grupos reducidos, con el fin de propiciar su participación.

Con el apoyo del Instituto Nacional de Previsión, el Instituto-Escuela contó con una mutualidad escolar desde el curso 1922-1923 para fomentar entre los alumnos el principio de solidaridad (Memorias, 1925, p.320).

La "Biblioteca Circulante" del Instituto-Escuela empezó a funcionar en el curso 1932-1933 y estuvo dirigida por el catedrático de Literatura Jaime Oliver Asín. Los alumnos se encargaron de todos los aspectos de su funcionamiento, como el préstamo de libros, la contabilidad, el inventario, etc. La biblioteca hacía exposiciones diarias sobre publicaciones de libros, convocaba periódicamente concursos literarios y daba premios para promover la lectura. (Memorias 1933, p. 479)

Las excursiones y las colonias respondían al doble propósito de que los alumnos pudieran contemplar in situ los objetos que tenían que estudiar y vivieran en estrecho contacto la naturaleza. Las excursiones, muy en particular, fueron una de las señas de identidad de la ILE y del Instituto-Escuela. Giner (1925, p.287) valoraba su papel "no sólo por ser más comprensivas, sino por ofrecer muchas veces relaciones y elementos de conocimiento que es imposible traer a la clase y que pueden ser de suma trascendencia". Los alumnos de Bachillerato del Instituto-Escuela hacían excursiones todos los años, con destinos distintos según los cursos. En 1º y 2º, visitaban los museos y centros de interés de Madrid; en 3º y 4º, salían a las ciudades próximas con patrimonio histórico-artístico, como Toledo, Ávila, Segovia, Alcalá de Henares, El Escorial, etc.; y en los dos últimos cursos, las excursiones eran de quince días por distintas regiones españolas e incluso, en alguna ocasión, por Marruecos. Frecuentemente estas excursiones tenían un carácter interdisciplinar, donde se alternaban

contenidos de Ciencias Naturales, Historia, Arte y Literatura. Para costearlas, en el curso 1923-1924 se constituyó la "Sociedad Cooperativa de Excursiones", y, con el fin de que participaran en su gestión, los alumnos se encargaban de recaudar las cuotas que después entregaban al profesor secretario de la sociedad.

En 1931, el Instituto-Escuela abrió en la Granja de San Ildefonso una colonia de verano para fomentar los intercambios de alumnos con Francia, Inglaterra y Alemania. Estos intercambios tenían como finalidad reforzar el aprendizaje de los idiomas y empezaron a hacerse en el curso 1928-1929. Su programa consistía en que todos los veranos alumnos del Instituto-Escuela viajaran a alguno de los países citados durante uno de los dos meses de vacaciones, y pasaran el otro mes en la colonia con los alumnos del país con los cuales hacían el intercambio.

2. La formación de los maestros

Los pedagogos institucionistas sabían que había que contar con maestros bien formados si se quería transformar la educación en España. Adolfo González-Posada decía que lo importante no era buscar profesores sino hacerlos. Giner (1925, p.237) era de la misma opinión:

Lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo. Este es el gran problema; podríamos decir casi el único. Programas, métodos y organización deben venir después, porque no tendrían valor alguno sin el maestro.

Y Cossío, en su conferencia *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, insistía en la misma idea: "no gastéis en material de enseñanza mientras no hayáis gastado sin límites en los maestros, que ellos pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo" (Guerrero et alii, p.127).

El Instituto-Escuela, además de formar alumnos, también tenía encomendada la misión de formar profesores, los llamados "aspirantes al magisterio secundario". El proceso de formación de estos profesores era responsabilidad de los catedráticos del Instituto-Escuela, los cuales seguían un plan de trabajo establecido por la JAE. Los catedráticos eran elegidos por ésta en función de sus méritos científicos y de su afinidad con los principios pedagógicos del Instituto-Escuela. La mayor parte de ellos trabajaba también en los centros de investigación de la JAE, y había sido pensionados en Europa para perfeccionarse pedagógicamente y científicamente (Martínez, 2009, pp. 63-64). Los profesores aspirantes permanecían en el Instituto-Escuela dos cursos, haciendo prácticas de su especialidad e impartiendo clases con el compromiso de atenerse a su ideario de enseñanza. Durante muchos años, de su formación pedagógica se encargó Luis de Zulueta, uno de los pedagogos más prestigiosos de la época. Y en cuanto a la formación propia de sus especialidades, la ampliaban en los centros dependientes de la Junta, con los que muchos de ellos además colabo-

rabán. El Instituto-Escuela también les facilitaba cursos de idiomas para que, como los catedráticos, pudieran solicitar becas a la JAE que les permitieran estancias en el extranjero para conocer nuevas experiencias pedagógicas y actualizarse en sus respectivas especialidades.

3. El higienismo

El fomento de la higiene y el contacto de los alumnos con la naturaleza para gozar de una buena salud formaron parte del proyecto educativo de la Institución Libre de Enseñanza desde el primer momento. Alineándose con las Escuela Nuevas y la pedagogía moderna que seguían la máxima de Rousseau de que "la mejor escuela es la sombra de un árbol", Cossío defiende que al construir una escuela lo primero que hay que elegir es el campo o entorno escolar idóneo (Guerrero et alii, 1977, p.128). Giner (1925, pp. 194-195) también abunda en la misma idea cuando habla de cómo debe ser y qué debe tener escuela:

Si la escuela necesita una gran extensión de terreno, es porque no consta sólo de la clase, sino que debe tener anejo un campo [...], una escuela jamás debe renunciar a este elemento, tan importante, por lo menos, como la clase misma, y cuya necesidad es a la par higiénica y pedagógica.

Haciéndose eco de este requisito, la JAE adquirió en 1921 unos terrenos al sur del madrileño parque del Retiro para levantar allí la nueva sede del Instituto-Escuela. Esta ubicación aseguraba el contacto permanente de los alumnos con la naturaleza. Allí se proyectó construir cuatro edificios para albergar la secciones de Preparatoria y Secundaria y otros cuatro pabellones más para residencias de niños (AGA (5)1.3. Caja 31/5402). De este ambicioso proyecto, al final, por limitaciones presupuestarias, sólo se construyó un edificio, a todas luces insuficiente para satisfacer las necesidades del Instituto-Escuela, el cual se destinó a alojar a una parte de los alumnos de Secundaria. El edificio fue inaugurado en 1928 y pasó a denominarse Sección Retiro del Instituto-Escuela⁶.

⁶ La otra sección de Secundaria del Instituto-Escuela fue la Sección Pinar o Hipódromo, ubicada en el pabellón 5 de la Residencia de Estudiantes. En el mismo entorno, se construyó en 1930 un edificio de nueva planta para la Preparatoria.



Edificio de la Sección Retiro del Instituto-Escuela

La nueva construcción, proyectada por el arquitecto Francisco Javier Luque, tenía dos plantas y un sótano, y estaba rodeado de un amplio espacio en el que los alumnos podían realizar actividades deportivas al aire libre, en plena naturaleza. Desde el punto de vista arquitectónico, respondía al ideal de conjugar tradición y modernidad, tan del gusto de la ILE. Su exterior es de un estilo historicista sobrio, y su interior, funcionalista, con unas aulas luminosas y bien ventiladas gracias a las enormes ventanas de desarrollo vertical que ocupan casi toda la pared. Las aulas se distribuyen en torno a un amplio vestíbulo y no son muy grandes, pues estaban pensadas para acoger a no más 30 alumnos. El vestíbulo servía de espacio polivalente para conferencias, representaciones teatrales o sesiones de cine (Martínez, 2009, p. 76). En el sótano, había una zona de aseo dotada de un calentador de agua para las duchas que los alumnos utilizaban después de hacer deporte (AGA IDD (5) 1.3 Caja 31/5410). Más tarde, junto al edificio de la Sección Retiro, la Junta levantó otro edificio para Párvulos y Primaria que se inauguró en 1934.

4. La coeducación

Formar a alumnos y alumnas en un mismo espacio y con un mismo programa educativo fue una de las aspiraciones que compartieron el ILE y el Instituto-Escuela. En esto consistía la coeducación, un paso decisivo hacia la igualdad de sexos promovida desde la escuela. Sin embargo, el Instituto-Escuela tuvo dificultades para implantarla. Al tener su primera sede en un edificio alquilado al Instituto Internacional⁷, una fundación norteamericana dedicada a la enseñanza femenina, sólo pudo mantener en las mismas aulas a los alumnos y a las alumnas durante la Preparatoria. Llegado el momento de empezar el Bachillerato, los alumnos tuvieron que abandonar el Instituto Internacional y trasladarse al pabellón número 5 de la Residencia de Estudiantes.

⁷ El Instituto Internacional de Boston tenía su sede en la calle de Miguel Ángel, en Madrid.

Desde entonces, los alumnos y las alumnas del Instituto-Escuela quedaron separados y el proyecto de coeducación suspendido. Cuando en 1928 se inauguró la sección Retiro, el patronato del Instituto-Escuela mantuvo aún la separación, alojándolos a ellos en el nuevo edificio y a ellas en el pabellón de la Residencia de Estudiantes. La coeducación no pudo implantarse definitivamente hasta 1931, gracias a la ley de la II República que hizo mixta la Enseñanza Secundaria.

Aunque los alumnas y los alumnos no ocupaban las mismas aulas en el Bachillerato, las enseñanzas sin embargo eran comunes, con idénticos contenidos, planteamientos metodológicos y niveles de exigencia. El criterio de igualdad también se aplicó en las excursiones y visitas a museos y a otros centros de interés formativo. En los dos últimos cursos del Bachillerato, las excursiones, que se realizaban durante varios días y por diferentes regiones de España, eran mixtas, seguramente algo inédito en su época. Otro aspecto muy revelador del impulso dado a la educación femenina por el Instituto-Escuela es que, según las Memorias, el porcentaje de alumnas matriculadas y de las que finalmente obtuvieron el título de bachiller está en torno al 45% con respecto a los alumnos, cuando en otros institutos oficiales dicho porcentaje era muy inferior.

Enseñanza y aprendizaje en la ILE y en el Instituto-Escuela

1. La enseñanza y el aprendizaje cíclicos

El Instituto-Escuela, como la ILE, concibió su sistema educativo a partir del principio pedagógico de una enseñanza y aprendizaje cíclicos, lo cual significa que los contenidos formativos de las etapas de Preparatoria y Secundaria debían tener continuidad y desarrollarse por entero en cada curso y cada vez con mayor complejidad, siguiendo, como dice Viñao (2012, p.426), "la concepción krausista de la ciencia como un organismo en el que todas las partes se implican y condicionan mutuamente". Sin embargo, en el Instituto-Escuela la continuidad entre la Primaria y la Secundaria no debió de ser tan fluida, entre otras razones porque ocupaban sedes distintas y por "la tradicional separación y mutua incompreensión entre maestros primarios y catedráticos de Instituto", según se informa en la memoria sobre el funcionamiento del centro (JAE, 1925, pp. 385-386).

Al margen de los problemas de continuidad entre la Preparatoria y la Secundaria, el plan de estudios del Instituto-Escuela, para garantizar una enseñanza y aprendizaje cíclicos, contemplaba la recurrencia de los contenidos en las materias del Bachillerato, de manera que se procuraba "repetir en cada curso la enseñanzas respectivas, ensanchándolas en círculos cada vez más amplios y abordando las cuestiones cuando el alumno estuviese preparado" (JAE, 1925, p. 84).

2. La enseñanza activa

Giner (1925, p.26) en el "Discurso inaugural del curso 1880-1881" recomienda sustituir "el estrado y la cátedra del maestro" por la disposición en torno al profesor de "un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos". Con esta propuesta, Giner estaba anticipando lo que hoy entendemos por enseñanza activa, la que está relacionada, según Viñao (2012, p.424), con la concepción del saber que el individuo adquiere por sí mismo, por su propia convicción y reflexión y no como algo impuesto desde fuera. El Instituto-Escuela también se guió por el principio metodológico de la enseñanza activa, cuya base primordial era el diálogo constante entre el alumno y el profesor. Para facilitar el diálogo, el Instituto-Escuela estableció un máximo de 30 alumnos por aula y de 15 en los laboratorios y clases prácticas (Reglamento, pp.29-30). En el resto de los institutos oficiales, la enseñanza activa resultaba imposible porque la ratio de alumnos por aula era muy superior.

3. La observación y la experimentación

Para Giner (1925, p. 287-288), el verdadero aprendizaje se basaba en la observación y la experimentación. Para educar al alumno en la observación, recomendaba la presencia en las aulas de ejemplares, documentos o fotografías, y también las visitas a museos y excursiones. Y para la experimentación, consideraba imprescindibles los procedimientos de investigación personal o de laboratorio.

Siguiendo la recomendación de Giner, el Instituto-Escuela quiso inculcar muy claramente a sus alumnos que la observación y la experimentación eran las claves de un buen aprendizaje y el punto de partida del pensamiento racional y de la ciencia. La presencia de los objetos y la visión directa de las cosas en los libros ilustrados y a través de las láminas, los modelos vegetales y anatómicos, las proyecciones de placas de cristal, y los cuadernos de clase y de excursiones con imágenes y dibujos hechos por los alumnos, fueron medios y formas de aprendizaje al servicio de la observación y, por tanto, del conocimiento científico.

La enseñanza experimental que se impartía en los laboratorios Instituto-Escuela fue una absoluta novedad en su época. Los laboratorios, con diferencia los lugares privilegiados del edificio de la sección Retiro, ocupaban cuatro grandes espacios destinados a las prácticas de Biología, Geología, Física y Química; eran más amplios que las aulas normales y tenían grandes ventanales en dos de sus paredes para una buena iluminación. Se conservan todos ellos con el mobiliario original: los armarios-vitrina y las mesas de madera donde los alumnos realizaban las prácticas. Las mesas cuentan con puestos individuales para seis alumnos, enfrentados de tres en tres, porque así se facilitaba su distribución en equipos o grupos para hacer las prácticas. Cada alumno disponía en su puesto individual de un cajón, un armario con puerta, una lámpara y una estantería. En los cuadernos de prácticas de labo-

ratorio de los alumnos del Instituto-Escuela que han llegado hasta nosotros están dibujadas algunas de las prácticas que realizaban.



Laboratorio de Biología de la sección Retiro del Instituto-Escuela

4. Cuadernos de clase versus libros de texto

El rechazo del libro de texto por parte de Giner y los pedagogos institucionistas también se mantuvo, en principio, en el Instituto-Escuela. María de Maeztu, cuando habla de la metodología que se va a emplear en la Preparatoria, sostiene que “el libro de texto conduce a la servidumbre en el pensar, limita la libre espontaneidad y forma en torno al espíritu una muralla que cierra los horizontes”, por lo que se muestra partidaria de reemplazarlos por los cuadernos de clase, ya que con ellos los alumnos “se acostumbran a interpretar el sentido de las cosas que oyen, a reconstruir las ideas recibidas, a estudiar y a pensar por sí mismos” (JAE, 1925, p.48). Estas reflexiones de María de Maeztu se hacen eco de la idea de muchos pedagogos europeos de la época, según la cual los cuadernos de clase eran un instrumento imprescindible para que el aprendizaje de los alumnos fuera más autónomo y eficaz.

En el Instituto-Escuela, los cuadernos de clase y los trabajos se utilizaron ampliamente como recursos didácticos. En ellos los alumnos reelaboraban los contenidos desarrollados por el profesor en el aula, el laboratorio, las excursiones y las visitas a museos o a otros lugares de interés para su formación. Con ellos se pretendía sustituir el mero aprendizaje memorístico por otro basado en el razonamiento y la comprensión (Masip y Martínez, pp. 225-241). En la Preparatoria, los cuadernos sustituyeron al libro de texto, pero en la Secundaria su uso fue objeto de discusión por parte de los profesores. Desde el curso 1920-21, la Memorias recogen que, si bien el cuaderno se continúa utilizando en los primeros cursos de Bachillerato, los alumnos mayores

habían empezado a servirse de algunos libros de consulta para resolver problemas, ampliar o aclarar dudas y preparar otras clases (Memorias, 1925, pp. 261-262). El debate entre cuadernos y libros de texto siguió reflejándose en la Memorias de los cursos posteriores, hasta el curso 1924-25. Los profesores del Instituto-Escuela se plan-tearon (Memorias, 1927, p. 379):

Si no habrá algún exceso en la importancia casi exclusiva atribuida a los cua-dernos y si no será conveniente intensificar, en discreta medida, el estudio realizado por el alumno en algunos manuales y libros acertadamente elegidos.

Con esta medida también pretendían dotar a los alumnos de un medio de aprendizaje que poco después les sería útil en la universidad. El caso es que, a partir del curso 1924-25, el asunto de los libros y cuadernos de clase dejó de ser objeto de debate, y una bibliografía escogida se incorporó a la programaciones de las diferen-tes materias. (JAE, 1925, pp.151-391). Algunos de los libros que utilizaron los alumnos del Instituto-Escuela en sus aprendizajes se conservan en la Biblioteca Histórica del Instituto Isabel la Católica, la mayoría de los cuales son traducciones de autores fran-ceses, ingleses o alemanes, aunque en algunos casos están en el idioma original.

5. Evaluación y calificaciones numéricas

Es bien sabido que los institucionistas tampoco eran partidarios de los exáme-nes, ni de las calificaciones numéricas. Giner pensaba (1925, p. 295) que el alumno debía ser “constantemente examinado y calificado; pero de manera harto más sól-i-da que cuando el examen es un hecho de momento, que en gran parte depende de un golpe de fortuna.”. Así pues, el examen único a final de curso debía sustituirse por la valoración trabajo del alumno a lo largo de todo el curso.

En este aspecto, también el Instituto-Escuela siguió fielmente los principios pe-dagógicos de la ILE. El tradicional examen final como forma exclusiva de valoración del alumno fue sustituido por un sistema de la evaluación continua como el de la ILE y muy parecido al nuestro actual. La evaluación y correspondiente calificación del alumno se hacían tres veces a lo largo del curso, para las cuales los profesores contaban con una serie de indicadores, como las intervenciones en clase, los cua-dernos, las prácticas de laboratorio, los trabajos realizados después de una visita o una excursión y los ejercicios escritos, que servían para “comprobar el grado de comprensión y capacidad de trabajo del alumno, su manera de exponer los proble-mas, etc., todo cuanto permita definir la aptitud del alumno” (JAE, 1925, pp. 277-278).

Sin embargo, la experiencia acumulada con el paso de los años hizo que el Instituto-Escuela fuera introduciendo cambios en el sistema de calificaciones. Se-gún se desprende del análisis de los expedientes conservados en el Instituto Isabel la Católica, en su tres primeros cursos de funcionamiento, los profesores calificaban trimestralmente a los alumnos con valoraciones, cada vez más concisas, acerca de su conducta, actitud y grado de aprovechamiento de las enseñanzas. Esas va-

loraciones quedaban reflejadas en unas "hojas de calificación" trimestrales. Pero, a partir del curso 1921-1922, los profesores fueron adjuntando a las valoraciones una calificación numérica de 1 a 5 por materia. Este sistema mixto de valoración y puntuación se mantuvo hasta el curso 1926-1927, cuando se impuso definitivamente la calificación numérica de 1 a 15, en algunos casos acompañada de un comentario general sobre el rendimiento escolar del alumno. Las "hojas de calificación" trimestrales que se conservan en los expedientes de los alumnos están firmadas por los profesores-tutores, y suponemos que una copia de ellas llegaría a las familias para que estuviesen informadas del aprovechamiento académico de sus hijos.

Evolución de la ILE y el Instituto-Escuela

Salvo en los primeros años de su actividad, la ILE concentró su labor en la Enseñanza Primaria. El experimento universitario fue aparcado y su proyecto para la Enseñanza Secundaria tropezó con muchas dificultades. Como no era un centro oficial, sus alumnos tenían que examinarse forzosamente en un instituto público y, por tanto, someterse a un tipo de pruebas concebidas según la pedagogía tradicional, contraria a la de su formación. Esto suponía un esfuerzo de adaptación añadido para los alumnos, por lo que no pocos fueron abandonando la ILE (Guerrero et alii, pp. 33-34). Según Jiménez Landi (1996, p.259), el número más elevado de alumnos matriculados en la ILE fue de 234, en el curso 1930-31, con la llegada de la II República. Mucho mayor era el número de alumnos del Instituto-Escuela por entonces, porque, aunque experimental, éste era un centro oficial donde se examinaban y obtenían el título de bachiller. En el mismo curso 1930-31, el Instituto-Escuela contaba con 992 alumnos matriculados en la sección Preparatoria y con 645 en la Secundaria, (Memorias 1933, pp.305-306), lo que quiere decir que formó muchos más alumnos que ILE. Vicente Cacho Viu (2010, p.124) advierte que la creación del Instituto-Escuela tuvo un efecto negativo para la ILE porque le restó alumnado. La burguesía liberal y los intelectuales que podrían haber llevado a sus hijos a la ILE los inscribieron en el Instituto-Escuela, como atestigua su archivo, donde se conservan los expedientes de los hijos de la mayoría de los científicos e intelectuales de la JAE, de los grandes pedagogos (Luis de Zulueta y Lorenzo Luzuriaga) y de renombrados políticos, escritores y artistas del primer tercio del siglo XX. Manuel y Natalia Jiménez Bartolomé, nietos de Cossío e hijos de Alberto Jiménez Fraud, el director de la Residencia de Estudiantes, y de Natalia Bartolomé, también estudiaron en el Instituto-Escuela.

La Institución Libre de Enseñanza y el Instituto-Escuela desaparecieron en 1939, tras la Guerra Civil. Durante el franquismo y hasta 1970, el sistema de enseñanza en España impuso la vuelta al modelo tradicional. Sin embargo, a pesar de las circunstancias adversas y de las depuraciones y exilios padecidos por su profesorado, una parte de su legado consiguió sobrevivir en los institutos oficiales, gracias a la labor de los 259 profesores aspirantes que se habían formado en el Instituto-Escuela, y al empeño de algunos centros privados de nueva creación, como el Colegio-Estudio

fundado por tres antiguas profesoras del Instituto-Escuela. A partir de 1970, desde el Ministerio de Educación, muchos de los principios pedagógicos e innovaciones metodológicas introducidos por la ILE y el Instituto-Escuela se reactivaron. Tanto es así que en el tardofranquismo, el preámbulo de Ley General de Educación de 1970, reproduce parcialmente el del Decreto de creación del Instituto-Escuela, según advierte Puelles (1980, pp. 426-427). Ya en la España democrática, la aportación de la ILE y del Instituto-Escuela a la historia de la educación española está recogida en gran medida por la LOGSE y otras leyes educativas posteriores.

Como conclusión general de esta colaboración en la que se ha tratado de explicar el significado, alcance y consecuencias de la ambiciosa renovación educativa que la ILE y el Instituto-Escuela llevaron a cabo en un momento histórico crucial para España, baste recordar la de nuestro gran pedagogo Lorenzo Luzuriaga (1957, p. 203), para quien el Instituto-Escuela fue una de las mejores escuelas de ensayo y reforma de Europa, que realizó, en la enseñanza oficial, la misma labor ejemplar que la Institución Libre de Enseñanza había hecho en la esfera privada.

Referencias

- Archivo General de la Administración (AGA)
- Cacho Viu, V. (2010): La Institución Libre de Enseñanza, Madrid, Fundación Albéniz y Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- Clairemont, I. (1995): Respaldada por el viento, Madrid, Castalia.
- Gamero Merino, C. (1988): Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo, Madrid, CSIC, Instituto de Estudios Manchegos
- Giner de los Ríos, Francisco (1925): "El problema de la educación nacional", "La educación individual en la escuela" y otros ensayos recogidos en Obras Completas, XII Educación y enseñanza, Madrid, La Lectura.
- Guerrero Salom, E, Quintana de Uña, D. y Seage, J. (1977): Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, S.A. Edicusa.
- Jiménez Landi, A. (1996): La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, IV, Madrid, Editorial Complutense S.A.
- Junta para Ampliación de Estudios (1925): Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Organización, métodos, resultados, Madrid
- JAE, Memorias bianuales, Madrid: 1920, 1922, 1925, 1927, 1929, 1930, 1933, 1935.

- Lopez-Ocón Cabrera, L. (2007): "José Castillejo: Entrelazando las hebras de un artífice de la JAE", en *Tiempos de investigación. JAE-CSIC Cien años de ciencia en España* (pp. 77-87), Madrid, CSIC.
- Luzuriaga, L. (1923): *Las Escuelas Nuevas*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional.
- Luzuriaga, L. (1957): *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez Alfaro, E. (2009): *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*, Biblioteca Nueva.
- Masip Hidalgo, C. y Martínez Alfaro, E. (2012): "Cuadernos y trabajos escolares: una práctica innovadora en el Instituto-Escuela" (pp.225-245), en *Aulas con Memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los Instituto históricos de Madrid (1837-1936)*, Madrid. CEIMES, CSIC.
- Palacios Bañuelos, L. (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puelles Benítez, M. (1980): *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Madrid, Labor.
- Viñao, A. (2012): "Las innovaciones educativas de la Institución libre de Enseñanza", en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas*, 2 *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos. Acción Cultural Española.
- VV.AA. (2012): Ferrera, C. "Segismundo Moret, Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza" (pp. 180-213); Moreno Luzón, J. "Los institucionistas, el partido liberal y la regeneración de España" (pp. 142-179); y Suárez Cortina, M. "El sueño de la concordia nacional. Institucionismo y política en la Restauración" (pp. 86-115), en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas, I Reforma liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos. Acción Cultural Española.

