

# EEES: Antecedentes de la *nueva pedagogía*

Javier Oliver, Javier García Zubía, Verónica Canivell

Facultad de Ingeniería - ESIDE  
Universidad de Deusto  
Avda. de las Universidades 24, 48007 Bilbao  
{oliver, zubia, vcanivel}@eside.deusto.es

## Resumen

Según un acuerdo político de los miembros de la Unión Europea, para el año 2010 se habrá puesto en marcha el Espacio Europeo de Educación Superior. La convergencia de los estudios superiores europeos permitirá una mayor movilidad de estudiantes y profesores entre las distintas universidades y facilitará la creación de un auténtico mercado laboral europeo. Se espera que con todo ello se incremente la cohesión entre los países de la Unión y se cree una Europa más unida.

Esta inminente revolución académica lleva aparejada una innovación pedagógica con la que se pretende adaptar mejor a los titulados a las demandas del mercado laboral. Pero, ¿es realmente nueva la idea de fomentar el libre tránsito de estudiantes por Europa? Y sobre todo, ¿son realmente nuevos los métodos pedagógicos que se quieren fomentar? Como se verá en las siguientes líneas, la respuesta es que no. Desde las primeras concepciones de una Europa Unida, ya se apuntaba la importancia del intercambio de estudiantes. Por otro lado, muchos de los nuevos métodos docentes que pretendemos fomentar tuvieron como precursores, hace ya más de 100 años, a los pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza, liderados por Francisco Giner de los Ríos.

## 1. El origen de la idea

Tras la segunda guerra mundial, y con el fin de evitar nuevos conflictos bélicos, surge en Europa la visión de colaborar más estrechamente y conseguir así una paz estable y duradera. La Comunidad Económica del Carbón y del Acero, y más tarde la Comunidad Económica Europea o *mercado común* fueron hitos importantes en este camino. Uno de los padres de la idea de la Europa Unida fue Jean Monnet (Fig. 1), que nacido en la

región francesa de Cognac, viajó desde muy joven por todo el mundo como representante de licores.



Figura 1. Jean Monnet, uno de los impulsores de la idea de una Europa unida

Durante los años de las guerras mundiales, tuvo importantes responsabilidades en la supervisión de la producción industrial. Como consejero del Gobierno francés fue el promotor de la llamada *Declaración Schuman* del 9 de mayo de 1950, que llevó a crear la Comunidad Económica del Carbón y del Acero, antecesora de la Unión Europea. Pero Jean Monnet no solo tuvo un papel fundamental en los ámbitos industrial y económico, sino que fue un auténtico impulsor de la idea de la Europa unida, y suya es la frase “No coaligamos Estados, unimos hombres”, considerada como la base inspiradora de los actuales programas de intercambio de estudiantes y profesores en la Unión Europea [9].

## 2. La Institución Libre de Enseñanza

En 1843, el intelectual Julián Sanz del Río viaja por Europa y toma contacto con las ideas de Krause. El krausismo o *racionalismo armónico* es una doctrina filosófica que explica el conocimiento humano como la combinación de un proceso de análisis y uno de síntesis. La ciencia sirve para mostrar el orden armonioso del universo y el filósofo debe conseguir transmitir esa misma armonía a toda la humanidad, mediante un proceso educativo riguroso [7].

A su vuelta a España, Sanz del Río, junto con algunos discípulos entre los que destaca Francisco Giner de los Ríos (Fig. 2), comienza a poner en marcha el ideal krausista planteando una profunda reforma de la pedagogía nacional.

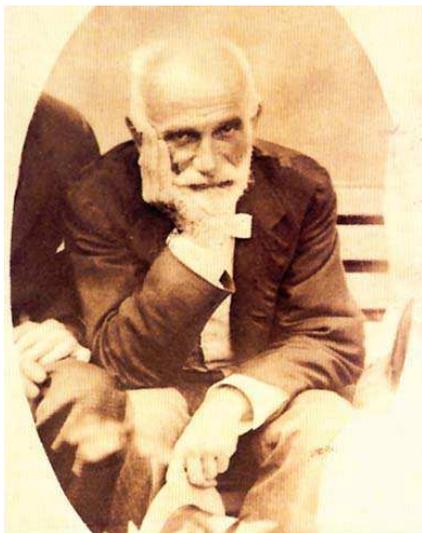


Figura 2. Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), fue uno de los grandes innovadores pedagógicos de nuestro país.

En 1868 tiene lugar la denominada *Primera Cuestión Universitaria* tras la que los catedráticos Sanz del Río, Castro y Salmerón son apartados de sus cátedras por no firmar un manifiesto que en su opinión cercenaba la autonomía universitaria. Giner de los Ríos, que a la sazón tenía 29 años y acababa de ocupar su cátedra de Filosofía del Derecho, dando un ejemplo de coherencia –y también de fogosidad juvenil– se solidariza con

los represaliados y corre la misma suerte que ellos.

A finales de ese mismo año de 1868, la revolución que derroca a la reina Isabel II e inaugura el Sexenio Democrático, restituye a los catedráticos en sus puestos y coloca a algunos en cargos de responsabilidad.

En 1875, tras la restauración de la monarquía, el Ministerio de Fomento se plantea controlar la actividad en las universidades. Muchos profesores se oponen abiertamente a dicho control, y se plantea la *Segunda Cuestión Universitaria* tras la que algunos docentes son encarcelados y desterrados. Entre ellos estaba Giner, que es desterrado a Cádiz. Este acontecimiento pone de manifiesto el compromiso de Giner, pero sobre todo es el catalizador de la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, campo de pruebas en el que fueron tomando forma los nuevos métodos docentes de los profesores krausistas.

Al verse apartado de la carrera universitaria por segunda vez, Giner y otros profesores afines deciden fundar una universidad libre, independiente de la enseñanza oficial, en la que poder materializar sus ideales pedagógicos. Los estatutos de la Institución Libre de Enseñanza son aprobados el 31 de mayo de 1876, y en su artículo 15 dicen:

“La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas” [6].

La Institución Libre de Enseñanza comenzó siendo un centro universitario cuyos profesores eran, mayoritariamente los cesados en la *Segunda Cuestión Universitaria*. En 1877 apareció el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza o BILE, impulsado por Giner, y que hasta el estallido de la guerra civil española fue una de las revistas pedagógicas con más prestigio en Europa. No hay más que citar alguno de los colaboradores que escribieron en sus páginas: Bertrand Russell, Charles Darwin, Santiago Ramón y Cajal, Miguel de Unamuno, María Montessori, León Tolstoi, H. G. Wells, Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral,

Benito Pérez Galdós, Emilia Pardo Bazán, Azorín, Eugenio D'Ors, etc. [2].

La Institución Libre de Enseñanza, con Francisco Giner de los Ríos al frente, planteó hace más de 100 años una profunda reforma educativa en la universidad española [5], que en algunos aspectos coincide, y en otros aún supera a la nueva pedagogía propuesta en el marco del EEES. En los siguientes apartados se van a analizar algunos aspectos de dicha reforma.

### 3. La formación integral

Hoy en día parece haber un acuerdo generalizado acerca del papel de la universidad en la formación de los futuros titulados. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino de que los profesionales sepan aplicarlos en la realización de una tarea o resolución de un problema. También se habla de la transmisión de valores que sirvan de guía al futuro profesional en la toma de decisiones.

Pues bien, desde la Institución Libre de Enseñanza, Giner plantea la educación en palabras de Carlos Paris con “un carácter integral, profundamente humanista, con el cual el ideal educativo nos aparece en Giner como realización total del hombre, de la plenitud de sus dimensiones” [1].

Giner hace una severa crítica de la educación puramente memorística:

“La universidad meramente instructiva, como órgano cuya superior función en la sociedad era distribuir mecánicamente una especie de alimento espiritual, una determinada cantidad de doctrina hecha, cerrada y conclusa, que el discípulo no tiene más que entender y asimilarse, puede darse ya por moribunda, aun en pueblos como el nuestro. Éste es punto resuelto.” [4]

Giner resalta, con algo de ironía, que limitar el papel del profesor a ser la fuente de conocimiento de la que bebe el alumno resulta en un aprendizaje parcial e insuficiente:

“Entre nosotros, ¿a qué se reduce la enseñanza? Función pública, jerárquicamente organizada, no tiene, hoy por hoy, otro norte que el de lograr que unos cuantos niños, jóvenes, u hombres hechos –pero siempre cortísima minoría en el país- se asimilen ciertas ideas y las retengan por mayor o menor número de años, al cabo de los cuales van lentamente anublándose en su espíritu.

Esta función se desempeña por el comercio entre dos personalidades: el maestro y el discípulo; el primero, que va diciendo las cosas que cree saber al segundo, y éste –al menos tal es la teoría-, que las aprende.”

Giner propugna una nueva Universidad que forme no solo en aspectos científicos, sino en todos los ámbitos de la persona (Fig. 3), para entregar a la sociedad hombres íntegros y ciudadanos de bien:

“La nueva Universidad, cuyas líneas poco a poco van dibujándose en nuestro tiempo, tiende a ser pues, un microcosmos. Abraza toda clase de enseñanza; es el más elevado instituto de investigación cooperativa científica; prepara, no solo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida, en su infinita complejidad y riqueza. Estimula al par, con la vocación al saber, la reflexión intelectual y la indagación de la verdad en el conocimiento, el desarrollo de la energía corporal, el impulso de la voluntad, las costumbres puras, la alegría de vivir, el carácter moral, los gustos sanos, el culto del ideal, el sentido social, práctico y discreto de la conducta”



Figura 3. La Institución Libre de Enseñanza fomentaba el contacto con la naturaleza. En la foto aparecen alumnos y profesores de la ILE en una excursión al Pirineo de Huesca.

### 4. Alternativas a la clase magistral

La pedagogía que hemos de aplicar en el EEES, no va a eliminar las clases magistrales, pero sí pretende reducir algo su importancia, y combinarlas con otras actividades de aprendizaje en las que el alumno adquiera conocimientos y competencias de una manera más significativa y con una actitud más activa. Si creemos que éstas

son ideas realmente novedosas, no hay más que leer algunos de los textos de Giner para ser conscientes de nuestro error. Citando a un autor llamado Beard, Giner apoya su crítica a las clases magistrales tradicionales [3]:

“Las lecciones o explicaciones puramente orales exigen del auditorio enorme gasto nervioso. Su fruto es imperfectísimo; porque el diálogo, las interrupciones, las revisiones, etc., apenas son posibles; dejando, más bien que un conocimiento concreto de las cosas, una vaga sombra de ellas”.

Ni siquiera para la mera adquisición de conocimientos es la exposición oral una metodología adecuada:

“La llamada «enseñanza sistemática» es la más extravagante forma de instrucción. Y ni aun es tal: porque los conocimientos que pretende suministrar no entran en el cerebro del estudiante, sino, a lo sumo, para hacerle retener algún tiempo las palabras con que esos conocimientos se expresan, y repetir las en el examen, sea de viva voz, sea por escrito. Mientras asisten a las lecciones, se afanan tomando notas y más notas, pero sin comprender real y verdaderamente lo que oyen. Cinco minutos de estudio sobre un caso cualquiera, con ayuda de un maestro experto, le darían a conocer lo que en vano pugna por adquirir en todo un año de explicaciones *ex cathedra*.”

Giner plantea la importancia de las prácticas de laboratorio en el aprendizaje:

“El escaso interés que despertaron unas conferencias teóricas que en cierta ocasión dio el autor, comparado con el entusiasmo que promovió al repetir las acompañadas de experimentos, es uno de los hechos que más le hicieron comprender el papel extraordinario del sentido de la vista en la enseñanza.”

En la actualidad empezamos a dar importancia al desarrollo de competencias en nuestros alumnos, de modo que el *saber* se justifica por su aplicación en la resolución de problemas. Giner apoyaba un uso pragmático de los conocimientos:

“Para el hombre, la suprema necesidad no es el saber, en sí mismo, sino poder servirse de él, según con buen sentido hace el atleta con sus fuerzas (idea muy característica del norteamericano). No importa que un hombre sepa poco o mucho, sino que lo sepa *como* debe saberlo y sea capaz de concentrar y vivificar sus conocimientos.”

Una de las pegadas que habitualmente planteamos los profesores a la hora de realizar actividades distintas a la clase magistral es que *no se avanza tanto* y que resulta imposible *cubrir el temario*. Giner, nos hace ver que no es posible *aprenderlo todo*:

“Comprendamos que sólo una parte mínima, infinitesimal, de todo el verdadero saber es lo que puede adquirir un individuo, por enérgicas que sean sus fuerzas. Que una cosa sea importante - ¿cuál no lo es? - no es razón para que todo el mundo tenga que saberla; lo contrario equivaldría a querer comer todas las sustancias comestibles, porque todas son nutritivas. La ignorancia es una necesidad para el hombre: pues no podemos saber cosa alguna sino a condición de ignorar muchas otras. Tener una idea general (aunque sólida) de aquellas partes de la ciencia más lejanas de nuestra especialidad y el conocimiento más profundo posible de lo que toca a esta última son los dos fines cuya armonía constituye el ideal.”

## 5. Los métodos de evaluación

Se nos dice que en los nuevos planes de estudios, debemos utilizar no solamente los clásicos exámenes para evaluar al alumno, sino alguna otra técnica (proyectos, trabajos, presentaciones en clase) que los complementen. Giner de los Ríos es en este punto mucho más radical. En un artículo cuyo título no deja lugar a dudas: “O educación, o exámenes”, critica a conciencia el concepto y la validez del examen tradicional [3].

Enumera Giner las múltiples desventajas que tiene el estudio cuando está únicamente enfocado a aprobar un examen:

“El sacrificio de las facultades superiores, a la rutina; el rápido olvido de lo que de ese modo y con tal fin se «aprende»; el cultivo obstinado de la superficialidad para tratarlo todo, compañera inseparable de la incapacidad para tratar a fondo nada; el deseo, no de saber, sino de parecer que sabemos; la presión para improvisar juicios cerrados sobre cosas arduas y difíciles, que engendra la osadía, la ligereza, la falta de respeto, la indiferencia por la verdad; la subordinación de la espontaneidad y la sinceridad al convencionalismo de las respuestas a un programa; la habilidad para cubrir con la menor cantidad de sustancia el mayor espacio posible; la

disipación y anarquía de fuerzas; el disgusto de todo trabajo que no tiene carácter remunerativo...”

Se propone, aunque sin llamarla de esa manera, la evaluación continua como alternativa más efectiva que los exámenes tradicionales:

“Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio, sin el cual no hay obra educativa posible? Pero, justamente, las pruebas académicas a que se da aquel nombre constituyen un sistema en diametral oposición con ese trato y comunión constante. Pues, donde ésta existe, aquél huelga, y, por el contrario, jamás los exámenes florecen, como allí donde el monólogo diario del profesor pone un abismo entre él y sus alumnos.”

Y, ¿cómo asegurarnos de que los alumnos han conseguido los objetivos docentes? De nuevo, solo falta utilizar la terminología actual de *portafolio* cuando se describe un método de evaluación que consiste en que los alumnos vayan acumulando evidencias tangibles del aprendizaje que realizan:

“En cuanto a los que defienden el examen como prueba de la enseñanza que da el maestro (opinión bastante arraigada antes en Inglaterra con respecto a las escuelas primarias, en el pésimo sistema del *payment by results*, hoy ya felizmente derogado), cualquiera otro medio sería preferible: la publicación de libros, de trabajos, de resúmenes e informes acerca de la obra realizada en cada curso: la inspección. Todo valdría más y tendría mayor exactitud.”

Giner cita a Max Müller para afirmar que estudiar para un examen mata el interés por aprender:

“En mi universidad (Oxford) -asegura con autoridad irrecusable-, el placer del estudio ha acabado; el joven no piensa sino en el examen. Verdad es que, sin libertad, aquel placer no puede existir, y no se le deja libertad alguna: los textos y la dirección forzosa de todo el trabajo escolar, que no le permite *extraviarse* a la derecha ni a la izquierda, le van produciendo de año en año una verdadera "náusea", que comienza por el farrago indigesto cuya deglución se le impone, y acaba por extenderse a todo libro, al verdadero estudio y a la ciencia. Así -añade- se envenena la mejor sangre de la nación”.

Freeman, otro de los autores mencionados por Giner, hace hincapié en los efectos perniciosos de los exámenes en los alumnos:

“El examen ha llegado a ser el fin fundamental de la vida universitaria; una especie de deporte, sólo que dirigido, no a desarrollar, sino a atormentar al discípulo, al cual no se le pide ya que aprenda cosa alguna en realidad, sino que la retenga en la memoria hasta que se le pregunte en el gran día.”

También Freeman afirma que el examen ha pasado de ser un medio a convertirse en un fin:

“La universidad es hoy, afirma, un cuerpo, cuyos miembros se ocupan, respectivamente, no en estudiar, sino en examinar, o ser examinados, con los necesarios intervalos para prepararse a ello y para olvidarlo todo en cuanto pasa. El atiborramiento cuantitativo de pormenores ordenados reemplaza a la dirección científica y pedagógica del maestro para los estudios personales del discípulo, que es la obra de la enseñanza universitaria (si es que no de toda enseñanza, pudiera añadir); como el cuaderno de apuntes, para tomar notas de ese «preparador», sustituye a la atención intensa, a la comunicación entre ambos y a la lectura, ya individual, ya en común, de los grandes autores... En su opinión, los exámenes debieran por completo suprimirse. Con el sistema actual, dice, no puede uno comenzar a estudiar hasta que acaba de examinarse. Y esto, en el caso de que no haya perdido ya las ganas. De seguro que estos axiomas no son novedades para los profesores, ni para los estudiantes españoles.”

El examen oral puede ser un mal menor:

“A veces, el examen oral, si llega a ser una conversación algo libre, es menos malo que el escrito; pero, otras, causa una excitación nerviosa dañosísima.”

Son cosas diferentes saber una materia y saber responder a las preguntas de un examen:

“Saber no es lo mismo que saber responder a un programa. El objeto es tan diferente, como las facultades que respectivamente exigen uno y otro fin. Una clase de inteligencia, de laboriosidad y hasta de memoria es la que se requiere para estudiar las cosas, y otra para aprender los manuales o apuntes de clase. El programa es la medida del universo: lo que no está en él, no lo han de preguntar en el examen; y lo que no han de preguntar en el examen, ¿para qué sirve?”

En cuanto a los efectos perniciosos que producen los exámenes, Armstrong, hablando de Inglaterra, su país afirma:

“Hoy día, muchachos y muchachas son víctimas del excesivo aprendizaje de lecciones, y en número creciente, de año en año, van cayendo en las garras del demonio de los exámenes, que amenaza convertirse en el más implacable monstruo que el mundo haya conocido jamás en la realidad ni en la leyenda. A cualquier maestro que tenga que tratar con estudiantes recién salidos de las aulas, preguntadle su opinión acerca de ellos. Os dirá que, en la inmensa mayoría de los casos, tienen poca o ninguna aptitud para valerse por sí, poco deseo de saber cosas, poca o ninguna capacidad para observar, poco deseo de razonar sobre lo que ven o tienen que demostrar y ningún sentido de la exactitud, satisfaciéndose con cualquiera clase de trabajo, por negligente que sea; en suma: que no saben ni inquirir ni adquirir, y como suelen ser flojos, dejan perder las ocasiones que se les ofrecen para ello.”

En lugar de aprender de memoria apuntes o manuales, se propone que el alumno, guiado por el profesor, lleve a cabo proyectos que le obliguen a aprender:

“En lugar de ponerles en las manos resúmenes condensados (para aprenderlos), preparémoslos para que manejen libros de consulta y adquieran hábitos de investigar y descubrir; que estén siempre *trabajando*; es decir, aplicando sus conocimientos a *resolver problemas*.”

El auténtico aprendizaje solo puede provenir de una auténtica motivación interior del alumno, y todas las formas de intentar forzar ese aprendizaje resultan inútiles:

“Todos los medios coercitivos para estimular al estudio (asistencia obligatoria, plan de estudios impuesto, prelación de asignaturas, exámenes de curso, etc., de todo lo cual aquéllas por su bien carecen) son inútiles, porque sólo obran sobre las apariencias, no sobre la realidad, que no sufre coacción; y perjudiciales, porque debilitan el espíritu de independencia y de responsabilidad personal... Son cosas propias de la Edad Media”

En último término, el objetivo de la universidad debe ser mucho más ambicioso que la simple inoculación de determinados conocimientos en los alumnos:

“El fin de la universidad no es hacer aprender (para eso basta el libro y, en ciertos respectos, con

ventaja), sino excitar en el joven una vida enteramente nueva y superior, un verdadero espíritu científico, cosa que jamás pueden lograr la coacción... ni las prácticas exteriores... por modos mecánicos”

## 6. Conclusiones

Estamos inmersos en un proceso de cambio de la estructura y organización universitaria que nos va a llevar a parecernos algo más al resto de las universidades europeas. Este cambio lleva aparejada una innovación pedagógica que nos propone una *nueva pedagogía* para la universidad española. Pero muchos de los contenidos de esta nueva pedagogía no son tan nuevos, y fueron propuestos hace ya más de un siglo por la Institución Libre de Enseñanza, y en particular por Francisco Giner de los Ríos, su más importante impulsor y portavoz. En estas líneas hemos pretendido poner de relieve que muchos aspectos de la revolución pedagógica de finales del siglo XIX siguen estando vigentes en esta nueva revolución del siglo XXI, y podemos seguir inspirándonos en tan remotas referencias.

La institución Libre de Enseñanza nos ha dejado una gran herencia cultural, unos métodos educativos todavía vigentes, una tendencia a mirar hacia Europa, preocupación por la política científica y una visión humanista de la educación [8].

## Referencias

- [1] Avery, I. et al. *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Editorial Tecnos, 1977.
- [2] Fundación Francisco Giner de los Ríos. *Institución libre de Enseñanza*. [http:// www.fundacionginer.org/default.htm](http://www.fundacionginer.org/default.htm)
- [3] Giner de los Ríos, F. *Pedagogía Universitaria*. Sucesores de M. Soler, 1905.
- [4] Laporta, F. J. *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Santillana, 1977.
- [5] Molero, A. *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto de reforma pedagógica*. Biblioteca Nueva, 2000.
- [6] Rodríguez de Lecea, T. Laporta, F. Y Ruiz, A. *La institución Libre de Enseñanza*.

- <http://www.almendron.com/historia/contemporanea/krausismo/krausismo.htm>
- [7] Ruiz, J. *Francisco Giner de los Ríos. Perspectivas*, vol. XXIII, n<sup>os</sup> 3-4, pag. 808-821, 1993
- [8] Seage, J. Guerrero, E. y Quintana D. *Una pedagogía de la libertad: la Institución Libre de Enseñanza. Cuadernos para el diálogo*, 1977.
- [9] Unión Europea, “La Historia de la Unión europea”, [http://europa.eu/abc/history/index\\_es.htm](http://europa.eu/abc/history/index_es.htm).