

El ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza: una contribución valiosa para reflexionar sobre la igualdad en y a través de la escuela en la actualidad

María del Mar Cuartero Cobo¹
Universidad Autónoma de Madrid 

<https://dx.doi.org/10.5209/ltdl.93630>

Recibido: 14/01/2024 • Aceptado: 22/10/2024 • Publicado: 15/07/2025

Resumen. Aunque la igualdad de oportunidades forme parte de la cultura política pública de los países occidentales, las desigualdades socioeconómicas no cesan de crecer y la escuela democrática de masas, lejos de contribuir a frenar dicha tendencia, se revela incapaz de asegurar la igualdad entre los niños y niñas preservando el mérito. Este trabajo tiene como objetivo explorar qué ideas podemos extraer del ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, basado en la filosofía krausista, para lograr la igualdad – tanto de sexos como socioeconómica– en y a través del sistema educativo.

Palabras clave: Institución Libre de Enseñanza, krausismo, igualdad, mérito, escuela democrática de masas.

ENG The pedagogical principles of the *Institución Libre de Enseñanza*: a valuable contribution to reflect on equality in and through the school today

Abstract. Although equality of opportunity is part of the public political culture of Western countries, socioeconomic inequalities continue to grow and the mass democratic school, far from contributing to curb this trend, proves incapable of ensuring equality among children while preserving merit. This paper aims to explore what ideas we can extract from the pedagogical principles of the *Institución Libre de Enseñanza*, based on the Krausist philosophy, to achieve equality –both gender and socioeconomic– in and through the educational system.

Keywords: *Institución Libre de Enseñanza*, Krausism, equality, merit, mass democratic school.

Sumario: Entre el mérito y la igualdad: la tensión no resuelta de la escuela democrática de masas. El contexto histórico de la ILE. El krausismo: la concepción filosófica detrás de la pedagogía institucionista. El ideario pedagógico de la ILE. La construcción de la igualdad en la escuela: la coeducación. La construcción de la igualdad a través de la escuela. Conclusiones. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Cuartero Cobo, María del Mar (2025). El ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza: una contribución valiosa para reflexionar sobre la igualdad en y a través de la escuela en la actualidad. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía política* 14(2), 353-362, <https://dx.doi.org/10.5209/ltdl.93630>

La Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE) fue un centro educativo privado y laico, fundado en 1876 por un grupo de intelectuales liberales disconformes con el sistema educativo de la Restauración promovido por Cánovas del Castillo que constituye un ejemplo paradigmático de la filosofía liberal en la España de finales del siglo XIX y principios del XX.

¹ Este artículo, que es una versión de mi TFM en Estudios Avanzados en Filosofía dirigido por el profesor Agustín Menéndez, ha recibido financiación del programa de ayudas a la Formación del Profesorado Universitario (referencia FPU 22/01033), del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (MICIU). Agradezco los valiosos comentarios y sugerencias para mejorar el trabajo de mi tutor de TFM, de los miembros del tribunal evaluador y de los evaluadores anónimos de la revista.

En este trabajo se pretende analizar, desde una perspectiva filosófico-política, el ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza con el objetivo de buscar posibles respuestas a la pregunta de cómo hacer que la escuela contribuya a la igualdad respetando el mérito. Esta pregunta es relevante por dos motivos: los institucionistas consideraban que el problema de España era esencialmente de carácter educativo y, en la actualidad, este diagnóstico sigue gozando de predicamento hasta el punto de que –como afirma César Rendueles– la escuela carga a sus espaldas con la función de ser, en un contexto de creciente desigualdad socioeconómica, “el único mecanismo de justicia social aceptado” (Rendueles, 2020, p. 273).

En tanto que el modelo institucionista sigue siendo una de las referencias pedagógicas que inspiran el sistema educativo español actual, esta investigación se centrará en examinar qué elementos de la pedagogía institucionista pueden ayudarnos a pensar nuestro presente y qué aprendemos si la estudiamos desde la perspectiva de la igualdad, en dos vertientes esenciales: a) igualdad entre los sexos y b) igualdad socioeconómica.

Para lograr los objetivos planteados, el trabajo se estructurará de la forma que se detalla a continuación. En primer lugar, estableceremos el marco de la educación actual que nos plantea el problema: tenemos una escuela democrática de masas que pretende conciliar la igualdad de oportunidades con la preservación del mérito; en segundo lugar, nos adentraremos en el contexto histórico y filosófico en el que nace y se desarrolla la ILE; en tercer lugar, tomando en cuenta lo anterior, procederemos a explicar las características principales de la pedagogía institucionista con especial énfasis en la coeducación tanto de ambos性 como de niños y niñas procedentes de diferentes clases sociales. Todo ello nos permitirá en el penúltimo apartado reflexionar sobre la problemática de la igualdad desde la perspectiva institucionista contrastándola con el otro modelo de escuela y de pedagogía más importante de principios del siglo XX en España: la Escuela Moderna, de Francisco Ferrer Guardia, radicada en Barcelona. El trabajo finalizará presentando las conclusiones.

Entre el mérito y la igualdad: la tensión no resuelta de la escuela democrática de masas

La escuela democrática de masas, que se generaliza en las últimas décadas del siglo XX en Europa con la extensión de la obligatoriedad a la enseñanza secundaria, se abre a todos con independencia de su origen socioeconómico y cultural presuponiendo tanto la igualdad de todos como la necesidad de preservar el mérito a través de la meritocracia (Dubet, 2000, p. 385). La meritocracia supone “una racionalización del acceso a la función pública y un modelo de asignación de puestos en la esfera privada en virtud de méritos personales (títulos, esfuerzo, nivel de estudios, etc.) distintos a la herencia familiar, las redes de influencia o el capital social” (García Cívico, 2021, p. 5) a través de las calificaciones escolares.

Aunque las desigualdades se observen de hecho, en la escuela democrática estas se explican “por las injusticias sociales o del código genético” (Dubet, 2000, p. 386). Ante estas, se ponen en marcha políticas públicas de escolarización precoz o de discriminación positiva, entre otras, que muestran que el sistema educativo se esfuerza por construir “las condiciones de una igualdad” (p. 386). A pesar de los esfuerzos, la brecha entre los más favorecidos y los más desventajados no deja de crecer; he aquí la tensión no resuelta entre el mérito y la igualdad. La igualdad no deja de ser un ideal y, por tanto, una ficción ontológica, pero esta es necesaria para legitimar la competición entre los alumnos en el seno de la escuela (pp. 386-387). Así, cuanto más se afirme la igualdad de todos, más obligada está la escuela a “clasificarlos, distinguirlos y seleccionarlos”. En resumen, a más igualdad, más meritocracia porque, aunque la base se haya ampliado, la parte superior de la pirámide sigue siendo estrecha.

Aun constatando que los puestos más ventajosos son escasos y que la influencia de la clase socioeconómica es muy determinante en la mayoría de los casos, como la escuela se esfuerza en igualar el terreno de partida con las medidas antedichas para que todos puedan triunfar, al individuo no le queda otra que asumir toda la responsabilidad de su fracaso (Sandel, 2020, p. 34 y Dubet, 2000, p. 389) ¿Qué entendemos por fracaso en los países europeos y en EE. UU.? No acceder a los estudios que conducen a obtener un título universitario (Sandel, 2020, pp. 111-112 y Dubet, 2000, pp. 387-388). Sin embargo, resulta que en España, hace cuarenta años, menos del 10% tenía estudios universitarios (Rendueles, 2020, p. 112) y, aunque actualmente la cifra de graduados universitarios en la franja de edad de 25 a 34 años supera el 50%, la tasa de abandono escolar temprano es de un 13,9%² y en Estados Unidos solo un tercio de los adultos ha estudiado una carrera universitaria (Sandel, 2020, p. 112). Cabe preguntarse pues si la mayor parte de la población es una fracasada.

Dubet señala que “paradójicamente (...) la escuela republicana no democrática podía preservar mejor la dignidad y la igualdad subjetiva de los individuos expulsados de la competición escolar” pues su exclusión se debía a factores completamente ajenos a ellos (pp. 2000, 388-389). Actualmente dicha expulsión del sistema también se debe a factores arbitrarios pero la ficción de la igualdad ontológica combinada con un uso espurio de la noción de mérito (García Cívico, 2021, p. 6) han calado tanto que imposibilitan ser consciente de que el acceso a la educación superior presenta

la estructura técnica de un timo piramidal ... en cuanto se generalizó el acceso de los jóvenes de clase trabajadora a la educación superior, contar con un máster empezó a ser requisito indispensable para

² De acuerdo con los datos de la Encuesta de Población Activa de 2023, la tasa de abandono escolar general es del 13,6% pero, desglosada por sexos, las mujeres abandonan menos que los hombres (11,3% vs. 15,8%). Respecto de la tasa de graduados universitarios, aunque el 52,1% de la población de 25 a 34 años ha concluido estudios de Educación Superior, el porcentaje de graduadas frente al de graduados sigue siendo muy superior (58 % de mujeres frente al 46,3% de hombres).

conseguir un puesto de trabajo interesante y bien remunerado. Quienes lograron hacer el esfuerzo extra de pagar y aprobar el máster, se encontraron con que el acceso al nirvana laboral requería realizar prácticas no remuneradas (o sea, pagar por trabajar). Para finalmente descubrir que una enorme cantidad de ofertas laborales nunca salen a la luz y se difunden por círculos de afinidad muy restringidos y celosamente protegidos por las élites (Rendueles, 2020, pp. 112-113).

Sin embargo, aunque el diagnóstico de Dubet, Rendueles y Sandel me parece correcto, sus razonamientos pueden conducir a conclusiones un tanto nihilistas y posmodernas, como afirma García Cívico³ (2021). Por un lado, puede añorarse un sistema educativo que, expulsando a la mayoría de alumnos por cuestiones económicas al finalizar la primaria, era evidentemente más injusto que el actual; por otro lado, ir en contra de la meritocracia y de la igualdad de oportunidades nos lleva a asumir que, como nadie merecería nada, el esfuerzo personal que hagan los más desaventajados es inútil: “¿a quién beneficia la ‘bajada de brazos’, el fin de la igualdad de oportunidades, la desconfianza en el sistema educativo y en sus posibilidades de ascenso?” (p. 15).

Nos podemos zafar, sin embargo, del nihilismo si entendemos que el objeto de las críticas no debe ser tanto la meritocracia como el uso espurio que se hace del concepto en un contexto neoliberal que necesita un título moral para oponerse a las políticas redistributivas que intentan frenar las crecientes desigualdades socioeconómicas (García Cívico, 2021, p. 6). Sentado esto nos podemos dedicar a observar qué funciones, además de la clasificatoria, cumple la escuela.

La escuela de hoy no solo instruye, sino que, entre otras funciones, es el único espacio de socialización democrática obligatoria que existe en las sociedades occidentales: los niños y niñas y los adultos que son responsables de ellos están obligados a tratar con personas de diferentes procedencias sociales (Rendueles, 2020, p. 283)⁴. Ahora bien, esa función ya pretendió cumplirla, por ejemplo, la escuela de la II República: resultado de una mezcolanza de principios socialistas e institucionistas, asumía que un porcentaje muy reducido de los niños que estaban escolarizados en la escuela primaria alcanzarían la educación superior (y no lo consideraban un fracaso). Veamos lo que María Sánchez-Arbós, maestra durante la primera mitad del siglo XX que aplicaba los principios de la pedagogía institucionista en escuelas públicas cuyos alumnos provenían de entornos más desfavorecidos que los de la ILE, entendía que debía ser el objetivo de la enseñanza primaria.

Los padres creen que para ser obrero no hace falta saber más que el oficio y guardan sus desvelos para que el hijo abandone el taller y vaya a una oficina o haga malamente una carrera sencilla, como ellos dicen. La escuela tiene que aconsejar a los padres que no embarquen a sus hijos en aventuras peligrosas, que procuren hacerlos obreros como ellos, pero cultos, estudiosos y si pudiera ser hasta sabios. Esta escuela no debe preparar alumnos de Bachillerato para que se limiten a recitar de memoria libros de texto. Esta escuela se propone elevar el nivel obrero y proporcionar a los niños una enseñanza primaria completa y cumplida, que es lo que les llevará de la mano y les facilitará las decisiones que en su vida quieran tomar.

Por otra parte, los niños capacitados para estudiar son contadísimos, y éstos no necesitan decidir a los 10 años si van a ser obreros u hombres de carrera. Andarán solos cuando llegue su momento decisivo (Sánchez-Arbós, 2006, p. 165).

Por su parte, Fernando de los Ríos afirma en su obra *El sentido humanista del socialismo* que en educación el concepto central debe ser el de “vocación”. Si bien es verdad que maneja un concepto de vocación basado en las inclinaciones innatas que cada niño tiene sin hacer referencia a la importancia de la familia a la hora de favorecer unas aptitudes u otras, lo interesante es que ya está presente la idea de que la comunidad progresiva si todos sus miembros desempeñan la profesión que mejor se adecúa a sus aptitudes e intereses:

El trabajo vocacional es la apetencia máxima de toda alma limpia; es el modo de aportar al acervo común los frutos mejores de nuestro huerto interior. La profesión por vocación no sólo une al hombre consigo mismo, creando el más fuerte lazo y al propio tiempo el más tenue y agradable, entre su vida interior y exterior, sino que permite enlazarle a la labor social utilizándolo en aquello para lo que es más apto. La enseñanza tiene, pues, un doble mandamiento: educar al hombre cultivando en él la unidad del espíritu y crear al profesional respetuoso con su obra, encariñado con ella, que es su creación y, por tanto, aquello en que debe recrearse, como lo hace con el hijo de su carne (De los Ríos, 1926, p.102).

Observamos que tanto una maestra como el profesor de universidad que asumió la cartera de Instrucción Pública en el bienio progresista de la II República sostienen lo mismo: que no hace falta ser universitario para ser culto o para sentir respeto por lo que uno hace en el trabajo; lo que sí es necesario es una buena

³ Este autor solo hace referencia a Sandel y a Rendueles, pero considero que sus conclusiones pueden extrapolarse a las tesis del sociólogo francés François Dubet por ser muy similares en la forma y en el contenido.

⁴ Aunque ese espacio de socialización democrática no deja de ser un ideal, al menos, en España. La existencia de una triple red de centros educativos –pública, concertada y privada– hace que la tasa de segregación escolar española sea una de las más altas de la UE (vid. Ferrer y Gortazar, 2021). Por ello Rendueles afirma que: “El sistema educativo español está diseñado cuidadosamente para evitar las potencialidades igualitaristas de la enseñanza obligatoria. Un alumno de la enseñanza concertada, religiosa o no, de una ciudad como Madrid puede perfectamente llegar a la universidad sin haber compartido aula ni una sola vez en los quince años de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato con el hijo de unos trabajadores migrantes (Rendueles, 2020, p. 284).

enseñanza obligatoria que proporcione la base cultural suficiente a todos los niños para que luego contribuyan al bien común. Así las cosas, De los Ríos (1926, p. 101) no oculta que la sociedad necesita de “aristocracias efectivas” y que para seleccionar a los mejores es necesario un régimen basado en “la competencia y superioridad espiritual”; ahora bien, gracias al método de la democracia social, se garantiza que todos –con independencia de su procedencia social– entran en la competición.

Los sistemas educativos actuales se han centrado tanto en garantizar una igualdad ficticia –lo cual causa más daño que beneficio en la competición– que se han olvidado de contribuir a educar personas autónomas que respeten a los demás.

En lo que hace al respeto, Sandel (2020) afirma que se ha puesto tanto énfasis en la educación universitaria como remedio para atajar desigualdades económicas en Estados Unidos que se ha producido “la erosión de la estima social que hasta entonces habían merecido las personas que no habían estudiado en la universidad” (p.102) y, en Europa, de acuerdo con Dubet (2000), la escuela democrática de masas “no implica [una bajada del nivel académico] sino una generalización de la norma definida por la élite, pues el auténtico individuo democrático es aquel que puede pretender llegar a la cima” (p. 390).

En relación con la autonomía, Sandel (2020) recuerda que “la lucha meritocrática engendra una cultura de la crianza y de los hijos invasiva, ambiciosa y orientada al éxito que no ayuda mucho a los adolescentes” (p. 208). Ni a los padres, en especial a las madres. Desde una perspectiva feminista, el modelo de crianza intensiva que se fomenta actualmente en los países donde la desigualdad es mayor supone un reforzamiento de la división sexual del trabajo y aumenta la tendencia a responsabilizar a las madres de todos los problemas o dificultades físicas y psíquicas de los hijos.⁵

Una vez expuesto el *statu quo* del sistema educativo actual, procederemos a explicar el contexto histórico en el que surge la ILE.

El contexto histórico de la ILE

Si observamos los acontecimientos que sucedieron en el siglo XIX en España, caemos en la cuenta enseguida que dicho periodo se caracteriza por ser extremadamente convulso: comienza con la invasión del país por las tropas francesas de Napoleón Bonaparte, con el beneplácito del rey Carlos IV, y termina con la pérdida de las últimas colonias que el país poseía en el continente americano, lo que se dio a conocer como *el desastre de 1898*. Entre ambos acontecimientos median guerras civiles, revoluciones, pronunciamientos que muestran, en términos generales, un enfrentamiento, heredado del reinado reformista de Carlos III, entre los sectores conservadores y reaccionarios y los que intentan introducir de forma progresiva nuevas ideas liberales (Jiménez García, 1985, p. 30).

Aunque la Revolución Gloriosa de 1868 es vista con esperanza por los intelectuales liberales, la inestabilidad del Sexenio Democrático, que finaliza con el pronunciamiento del general Martínez Campos en 1874, les desengaña de la posibilidad de introducir un marco liberal-democrático en el país que vaya más allá de la defensa de un sistema de propiedad privada (Álvarez Junco y Shubert, 2018, pp. 34, 99-108).

El reinado de Alfonso XII da comienzo a lo que se conoce como el periodo de la Restauración. En materia universitaria, el ministro de Fomento insta a controlar que en la Universidad no se propaguen ideas contrarias a los dogmas católicos, lo cual supone la eliminación de la libertad de cátedra. La denominada *segunda cuestión universitaria* finaliza con un nutrido grupo de profesores universitarios e intelectuales liberales fundando en 1876 la Institución Libre de Enseñanza, de la cual Francisco Giner de los Ríos fue su principal impulsor (Jiménez García, 1985, pp. 139-141). Separado de su cátedra de Filosofía del Derecho por decisión gubernativa, desarrollará su faceta pedagógica en este centro privado, tomando como base la filosofía krausista importada por su maestro Julián Sanz del Río (Pérez-Villanueva Tovar, 2018).

Si bien en un primer momento la ILE se enfocará hacia los estudios universitarios, pronto se darán cuenta de que su labor pedagógica será más fructífera en el terreno de la educación secundaria, que luego extenderán a la primaria (Vázquez Ramil, 2012, pp. 41-42 y Castillejo, 2009, p. 69).

A continuación, se expondrán las características principales de la filosofía krausista porque, como afirma Francisco Laporta (1977), “toda teoría pedagógica presupone una concepción filosófica” y es la filosofía de Krause, importada por Sanz del Río, la que permite en España “hablar de pedagogía en términos modernos” (p. 10).

El krausismo: la concepción filosófica detrás de la pedagogía institucionista

Una de las preguntas que se hicieron en el siglo XIX y buena parte del siglo XX –en especial en este último periodo para deslegitimar la obra de la ILE– es por qué Sanz del Río escogió la filosofía de un pensador menor como Krause en vez de importar al más famoso Hegel. Elías Díaz considera que ciertos rasgos, como el misticismo o la visión liberal-organicista de la sociedad, que se pretende como un término medio entre el individualismo y el estatalismo, eran idóneos para introducirse en el ámbito de la burguesía liberal española

⁵ El modelo de crianza intensivo recibe el nombre en la actualidad de crianza natural o con apego y, aunque es originario de EE. UU. se ha importado a Europa, adquiriendo relevancia entre las madres de clase media-alta. Se caracteriza por responsabilizar a la madre de prácticamente todos los aspectos de la crianza, supeditando siempre sus necesidades a las del niño. Una de las políticas estrella de este paradigma es la promoción de la lactancia materna que, de acuerdo con la OMS, previene multitud de enfermedades e incluso mejora el cociente intelectual de los bebés. En un contexto educativo altamente competitivo, lanzar estas ideas –aunque los estudios en que se basan sean poco o nada fiables– implica reducir a la mujer a su condición de madre para crear niños diferentes, mejores, más inteligentes, más exitosos... (Millet, 2023; Gimeno, 2018).

(Díaz, 1973, pp. 22-23), mientras que Hegel representaba para los krausistas españoles el absolutismo y el estatalismo (p.31).

En la corriente krausista en España, Díaz distingue dos etapas. En la primera (1854-1869/75), Sanz del Río construirá un sistema muy preciso que pretende ser la verdad filosófica por excelencia. En la segunda, que transcurre desde 1875, el krausismo se transforma al recibir las influencias de las filosofías hegeliana, positivista y neokantiana, dando paso a una mayor flexibilidad; ya no es tanto un sistema como “una forma común de sentir y pensar” (Díaz, 1973, pp. 48-49).

Los rasgos fundamentales de la filosofía krausista española son: a) defensa del racionalismo armónico; b) liberalismo político crítico con el estatalismo; c) organicismo social; d) cristianismo racional.

Su primer rasgo es el denominado “racionalismo armónico”. Krause se considera el único heredero legítimo de Kant pues piensa que los idealistas anteriores han desvirtuado la tradición kantiana. Pretende conciliar los idealismos subjetivos de Kant y Fichte con los idealismos absolutos de Schelling y Hegel, lo cual resulta en un sistema que, en vez de comenzar por un principio *a priori*, parte del análisis subjetivo de los contenidos de conciencia del yo para llegar al conocimiento de Dios, que es la Esencia Primera y, por tanto, el principio real y absoluto de todo lo existente (Jiménez García, 1985, pp. 42-43). El hecho de que Krause (y Sanz del Río en la versión española) dieran primacía a la razón frente al dogma imperante en los organismos oficiales españoles supone una novedad que se traduce en una preocupación sincera por la ciencia y los métodos de investigación científica (Díaz, 1973, pp. 55-56).

En relación con su filosofía política, el krausismo se inserta en el pensamiento liberal progresista, enfrentado en el contexto español con la doctrina mayoritaria del tradicionalismo. Aunque conformes con los principios de libertad económica y de comercio, renuncian a la doctrina del *laissez faire*. Defienden no tanto la intervención del Estado como “la función que por naturaleza corresponde desarrollar a individuos y asociaciones como miembros sustantivos de una colectividad” (Díaz, 1973, p. 60).

El punto anterior se conecta con la defensa del organicismo social. Definido como la “superación tanto del individualismo como del colectivismo” (Díaz, 1973, pp. 61-62), en el krausismo la sociedad es definida como “concertada relación de asociaciones diversas e individuos” (p. 62) que no disuelven al individuo en ella, sino que permiten al ser humano cumplir su destino como ser racional (p. 63). Al Estado le reservan el papel de coordinación general temiendo siempre el exceso de intervencionismo, lo cual marcará la configuración de la concepción institucionista de la educación. Consideran que el Estado se excede “cuando no respeta suficientemente la acción y el grado de autonomía propios del individuo y de las sociedades *intermedias*, cuando centraliza y absolutiza totalmente funciones y acciones” (p. 61).

Por último, ha de destacarse que la filosofía krausista está basada en el cristianismo racional. Además de defender “una religiosidad libremente asumida que no está en oposición con la razón humana creada por Dios” (Díaz, 1973, p. 59), los krausistas, siguiendo la doctrina del panenteísmo, considerarán que “el mundo es en Dios (...), es un conjunto de manifestaciones de la esencia divina en el tiempo y en el espacio, y su conocimiento es el conocimiento de la divina esencia y sus manifestaciones” (Laporta, 1977, p. 11); por ello, es imposible que exista el mal porque no es un atributo de Dios. El mal ocurre porque, sin conocimientos suficientes, no es posible obrar conforme a las normas éticas. Esta forma de intelectualismo moral será una de las premisas básicas de la pedagogía institucionista elaborada por Giner de los Ríos, la cual recibirá las influencias de prestigiosos pedagogos europeos como Comenio, Pestalozzi y Rousseau (Jiménez García, 1985, p. 150). A glosar sus elementos esenciales dedicaremos el siguiente apartado de este trabajo.

El ideario pedagógico de la ILE

Como ya se anticipó, si bien en los primeros años la ILE se enfoca en la enseñanza universitaria, pronto desecharán el proyecto de convertirse en una universidad privada y se centrarán en la enseñanza elemental y secundaria, constituyendo ambas una unidad indisoluble. De acuerdo con Fröbel, los institucionistas consideraban que “un adulto sería lo que de niño hubiese aprendido” y dado que un niño se desarrolla sin interrupciones, las materias deben darse simultáneamente, aumentando en detalle y complejidad cada año (Jiménez García, 1985, pp. 151, 156 y Castillejo, 2009, pp. 73-74). De esta forma, además, los niños intuyen de forma progresiva el mundo como unidad (Laporta, 1977, p. 32).

La intuición y el empleo del método socrático serán las claves de la educación activa promovida por los institucionistas. (Jiménez García, 1985, pp. 152-153). El intuicionismo “supone una inversión de la didáctica tradicional –y no tan tradicional–, pues se hace preceder el interés y el descubrimiento del educando a la lección del maestro, la cual pasa ahora a ser un complemento final” (Manzanero, 2016, p. 232).

Por otro lado, en la pedagogía institucionista no ha lugar los exámenes ni los premios ni los castigos. Castillejo (2009) consideraba que estos estímulos, propios de las escuelas religiosas, desvirtúan el fin de la educación y fomentan la envidia, la apatía o la depresión cuando “[e]l único estímulo debería ser el interés y la sed de conocimiento inculcado en los niños por un maestro inspirador” (p. 75). Al desaparecer los métodos coercitivos, se educa al niño en libertad, la cual “conlleva la responsabilidad de sus propios actos y, al ser responsable, se convierte en adulto” (Jiménez García, 1985, p. 154). Este punto conecta con la idea gineriana del Derecho, que tiene como pilares fundamentales la ética y la educación; ambos elementos son los que al final dotan al sistema jurídico “no sólo de legitimidad sino también de legalidad” (Manzanero, 2016, p. 257).

Respecto del papel de la familia, es interesante destacar que la Institución se presentaba como complemento a la educación dada por las familias y no como alternativa. En el Programa de la ILE para 1934, se insta a las familias a cooperar en la obra educativa y se argumenta por qué el régimen de internado es nocivo para los niños:

[La escuela] representa para él [para el niño] lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de este (sic), no hay motivo para que el niño perturbe y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales (citado en Jiménez García, 1985, p. 185).

En relación con la coeducación de ambos性, Giner de los Ríos defenderá que es la opción racional porque la cultura general que se proporciona en las escuelas es “común a entrabbos sexos” ([1884] 2004, p. 388). Así, salvo en casos excepcionales –entre los que se encuentran las “especialidades peculiares a uno u otro sexo” (idem), debe implementarse de forma gradual desde las escuelas de párvulos hasta llegar a los grados superiores para ir acostumbrando con la práctica a todos los miembros de la comunidad educativa. De esta manera se pretende “formar el carácter moral y asegurar la pureza de costumbres” y asegurar “el futuro respeto mutuo entre hombres y mujeres” (Vázquez Ramil, 2012, p. 52).

La denominada “cuestión femenina” fue objeto de debates en el país y de ellos se hará eco el Boletín de la ILE desde su fundación. Aunque la intensidad con que se trató el tema varió, teniendo más importancia a finales del siglo XIX, los debates se centraron fundamentalmente en la necesidad de realizar ciertas reformas jurídicas y pedagógicas: abrir paulatinamente los espacios de educación secundaria y superior a las mujeres para que puedan ejercer determinadas profesiones –esencialmente relacionadas con la enseñanza y los cuidados– e importar ideas de ciertos países europeos y de Estados Unidos (Vázquez Ramil, 2012, pp. 64-80).

En cuanto a la coeducación de niños procedentes de diferentes clases sociales, son partidarios de que niños ricos y pobres se entremezclen en la escuela (Castillejo, 2009, p. 75). Ello no implica, sin embargo, un cuestionamiento de las desigualdades por origen socioeconómico o una apuesta por la igualdad en sentido material; es más, se considera que “el adiestramiento del carácter y la educación moral son tareas esenciales en cualquier escuela” de modo que persigan “la expansión de la personalidad individual como contrapeso a la idolatría de la igualdad y a la veneración de las masas” (p. 74).

Estas características serán analizadas, como anticipamos en la introducción, mediante el contraste con las ideas que sobre la cuestión propugnaba la pedagogía de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia en los dos siguientes apartados. En primer lugar, nos centraremos en cómo se construye la igualdad entre los niños en la escuela y, posteriormente, estudiaremos cómo es posible lograr la igualdad a través de la educación, adelantando ya que, en este aspecto, las propuestas de Ferrer suponen una alternativa radical al institucionismo.

La construcción de la igualdad en la escuela: la coeducación

La coeducación de ambos性

La coeducación propuesta e implementada por la Institución supuso toda una novedad en la España de finales del siglo XIX, aunque, como comenta el pedagogo catalán, lo era en los núcleos urbanos, no tanto en las zonas rurales más aisladas, donde era muy común que –por falta de fondos públicos– una maestra diera clase a estudiantes de ambos性 en la misma aula (Ferrer Guardia, 2016, p. 47).

Podríamos pensar que esto es una medida feminista pero, como se ha comentado anteriormente, nada más lejos de la realidad. Fundamentaban la coeducación en un esencialismo biológico que desembocaba en dos vías bien diferenciadas en función del sexo al que perteneciera el educando: Giner admitía la necesidad de que ambos性 tuvieran una base de conocimientos común porque ambos pertenecen a la Humanidad, pero siempre teniendo presente que entre ellos mediaban diferencias “de calidad, de dirección y de carácter” (Giner de los Ríos, 1899, en Laporta, 1977, p. 156). Ello explica que, en relación con la educación de las mujeres, para el pedagogo fuera:

Indispensable (siempre sobre el fondo común antes dicho) desenvolver con especial esmero toda aquella esfera peculiar de la educación que ha de preparar a la mujer para cumplir su misión en la familia y en la sociedad como esposa, como madre y como iniciadora de todas aquellas obras de caridad, de amor y de encanto que le asignan un lugar enteramente propio e insustituible en la misma vida exterior (Giner de los Ríos, 1899, en Laporta, 1977, p. 156).

Esa esfera peculiar podía incluir un sistema de profesiones cuyas funciones podían ser mejor desempeñadas por mujeres que por hombres en atención a las cualidades específicas de aquellas (Giner de los Ríos, 1899, en Laporta, 1977, p. 156).

Reconocer la igualdad jurídica de ambos性 en el matrimonio y el acceso formal a la educación superior, así como a ciertas profesiones supone un avance fundamental para la época en la que Giner escribe sus ideas, pero no deja de ser una formación para acompañar al “hombre nuevo”, que es quien tomaría las decisiones importantes en la esfera pública y quien también tiene reconocido el derecho a diferenciarse de los otros. Tanto Giner (vid. supra.) como Ferrer Guardia –que en otros aspectos es crítico con la pedagogía institucionista– coinciden en que la coeducación es la mejor manera de preservar la nota conservadora y la cualidad afectiva que una supuesta ley natural reserva a todas las mujeres (Ferrer Guardia, 2016, p. 49).

La coeducación de clases sociales

Castillejo (2009), en su obra *Guerra de ideas en España*, resume la idea institucionista respecto de esta cuestión del siguiente modo:

Es importante desde un punto de vista moral el entremezclar niños pobres y ricos. La educación tiene que aspirar a una aristocracia de espíritu; pero la escuela tiene que abrir sus puertas a todos. La separación de clases es tan nociva como la separación de religiones (p.75).

Así las cosas, pareciera que el ideario institucionista estuviera comprometido con la creación de una igualdad de tratamiento o igualdad formal de oportunidades a través de la educación. Pero la cuestión es mucho más compleja.

Para empezar, la ILE era un centro educativo privado, situado en el barrio de Chamberí, ya entonces uno de los barrios burgueses de Madrid. Aunque se otorgaran becas a niños de origen modesto del barrio y el centro se cuidara de garantizar que nadie supiera quién estaba becado, por lo general la matrícula solo era accesible para las familias de clase media-alta. Por tanto, está fundado el adjetivo de “elitista” que se emplea en la actualidad como crítica a una institución que era privada, aunque se consideraba un servicio público (Fernández Mosquera, 2018), máxime cuando se la compara con la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, el otro experimento pedagógico más importante de la primera mitad del siglo XX, ubicado en Barcelona.

Ferrer (2016) tuvo entre sus objetivos principales garantizar la equidad en el acceso, mediante un sistema de retribución

acomodado a las circunstancias de los padres o encargados de los alumnos, no teniendo un tipo único de matrícula sino practicando una especie de nivelación que iba desde la gratuidad, las mensualidades mínimas, medianas a las máximas (pp. 57-58).

La razón de ser de este sistema es que, según el pedagogo catalán, la total gratuidad habría convertido el centro en una escuela de pobres donde se les hubiese forzado a la rebeldía si no se los educaba en la sumisión; y una escuela de ricos hubiera estado “[inclinada] a enseñar la conservación del privilegio y el aprovechamiento de sus ventajas” (Ferrer Guardia, 2016, p. 57). Mediante la coeducación se persigue formar hombres que, cuando hayan formado adecuadamente su conciencia, puedan declararse fundamentalmente en rebeldía (p. 57). Esa rebeldía la garantiza una instrucción racional y científica “que demuestre la injusticia de los privilegios y la posibilidad de hacerlos desaparecer” (p. 61).

Ferrer (2016) advierte que la coeducación de niños de diferentes clases sociales se practica ya en Bélgica, donde todos pueden acceder a las escuelas oficiales, pero ello no implica que desaparezcan las desigualdades sociales; es más, subraya que “la instrucción que se da está basada en la necesidad de que siempre habrá de haber ricos y pobres, y que la armonía social consiste en el cumplimiento de las leyes” (pp. 59-60).

De lo anterior se deduce que la coeducación –tanto de ambos sexos como de ricos y pobres– no implica necesariamente apostar por que la acción educadora garantice una igualdad sustantiva en términos socioculturales y económicos.

La ILE –o más exactamente, la pedagogía institucionista– apostaba mínimamente por la igualdad en sentido formal (o la igualdad de tratamiento): su objetivo era “formar hombres”, esto es, élites cultas que ejercieran posteriormente su influjo en el resto de la sociedad.

La construcción de la igualdad a través de la escuela

En este apartado se estudiará la vertiente socioeconómica de la igualdad educativa, que guarda relación con la función de distribución de títulos o bienes posicionales.

Si bien en el apartado anterior se ha concluido que desde la Institución se apostaba por la igualdad formal, descuidando las implicaciones que en educación tiene el origen socioeconómico, es curioso que tanto la pedagogía institucionista como la pedagogía racionalista de Ferrer Guardia –más sensible a la necesidad de garantizar la igualdad material– coincidieran en el rechazo a los exámenes y, en general, a todos aquellos instrumentos que impliquen clasificar a los niños en función de sus aptitudes y resultados académicos.

En Ferrer (2016) es explícita la crítica al sistema económico capitalista generador de clases sociales con intereses antagónicos. Los exámenes son, para el pedagogo catalán, una forma de corromper la solidaridad y la igualdad perseguida con la coeducación al crear en el seno de la escuela “una desigualdad nueva” (p. 96). Así, expone múltiples argumentos contra los exámenes; entre ellos, que no es de recibo que por satisfacer el amor propio de los padres –que necesitan destacar ante el mundo que su hijo ha sacado determinada nota en un examen– se vaya en contra de la naturaleza del niño y “se le [ponga] en condiciones forzadas para que saque de su flaqueza psicológica fuerzas intelectuales” (p. 99), porque ello puede desembocar: a) en el plano de la salud, en enfermedades –tanto físicas como mentales– e incluso en una muerte temprana y b) en el plano de la moral, el examen es un acto inmoral porque incita a la “vanidad enloquecedora de los altamente premiados”; a “la envidia roedora y la humillación” de los reprobados, “y en todos, los albores de la mayoría de los sentimientos que forman los matices del egoísmo” (p. 100).

Este argumento es muy interesante porque es una anticipación de las críticas al sistema meritocrático en la actualidad y, en particular, al sistema educativo democrático de masas, como hemos explicado en el apartado sexto. Sin embargo, el argumento que más me interesa destacar en este apartado es aquel en el que Ferrer sostiene que “[n]o teniendo por objeto una enseñanza determinada, no podía decretarse la aptitud ni la incapacidad de nadie” (Ferrer Guardia, 2016, p. 96). Es comprensivo con la necesidad de pasar un examen para obtener un título que certifique que se reúnen las condiciones necesarias para ejercer un oficio, pero “[en la Escuela Moderna] cada alumno salía de allí para entrar en la actividad social con la aptitud necesaria para ser su propio maestro y guía en todo el curso de su vida” (p. 97).

La ILE, como hemos expuesto en la primera parte del trabajo, no realiza una crítica radical al sistema económico imperante en la España de finales del siglo XIX y principios del XX. Los institucionistas no son partidarios del *laissez-faire*, pero el componente organicista del krausismo y la ideología liberal compartida por todos ellos es incompatible con una crítica profunda al sistema capitalista; es más, para ellos la existencia de clases sociales es algo natural. Por tanto, su argumentario contra los exámenes debería ser diferente. Veamos qué opina Castillejo, que fue uno de los colaboradores estrechos de Giner de los Ríos, así como catedrático de Derecho Romano en la Universidad Central de Madrid y fundador del Instituto-Escuela⁶.

Los exámenes hacen mucho daño. Tienden a cambiar la perspectiva, a estropear los métodos y a transformar la actitud de los alumnos. Los libros de texto también son perjudiciales y deben sustituirse por cuadernos escritos por los niños para resumir lo que leen y oyen y lo que observan en excursiones y laboratorios.

La emulación, los premios y los honores (...) fomentan la vanidad y la envidia o la depresión y la apatía. El único estímulo debería ser el interés y la sed de conocimiento inculcado en los niños por un maestro inspirador (Castillejo, 2009, p. 75).

A primera vista, el argumentario de ambos pedagogos no difiere. Sin embargo, si avanzamos en la lectura de la obra de Castillejo (2009), observamos que argumentar contra los exámenes no significa estar en contra de un sistema selectivo. Es más, muestra que el sistema sustitutorio puede ser incluso más duro que el tradicional basado en exámenes.

Para proporcionar un sustituto [a los exámenes], la escuela formaba una pirámide. Cada alumno estaba en la clase que correspondía a su desarrollo y logros mentales [y era promovido al final del curso o incluso durante el mismo a una clase más alta si así lo acordaban todos sus maestros].

(...) Pero este plan solo podía funcionar si el Instituto Escuela mantenía una firmeza selectiva constante para eliminar una proporción de alumnos por lo menos tan grande como el promedio eliminado por las escuelas estatales examinadoras. De otra manera, se arriesgaba a inundarse de una multitud de niños intelectualmente inferiores que intentaban evitar los exámenes. Todo dependía de la relación cuantitativa entre el tamaño de la base de la pirámide (número de alumnos en las clases inferiores) y el tamaño de la punta (clases superiores) (pp. 97-98).

¿Qué hacían entonces con los expulsados? Castillejo (2009) admite que este fue un problema sin resolver pero que, por lo menos, el Instituto Escuela “ofrecía más salidas que cualquier otra escuela del continente” (p. 98).

En ambos casos observamos que los impulsores de los proyectos pedagógicos más importantes de finales del siglo XIX y principios del XX en España parten de presupuestos elitistas: los alumnos que acuden a los centros pertenecen a familias de clase media-alta, probablemente con profesiones liberales (aunque hubiera matrículas gratuitas o becas para algunos alumnos pobres). Por tanto, con escuela innovadora o sin ella, los padres podrán garantizar que sus hijos tengan una salida al finalizar sus estudios secundarios.

No late una preocupación por que la educación sea motor de igualdad socioeconómica: en el caso de los institucionistas, está claro que ellos desean formar a la élite (que salve al país de la decadencia) y que la igualdad solo es posible –y en su versión formal o de “igualdad de tratamiento”– en la escuela primaria; y en el caso de la Escuela Moderna, su ideal educativo es formar hombres concienciados de las injusticias del sistema capitalista para que lo transformen, no para que los alumnos que acuden a la escuela escalen posiciones sociales en un sistema que opriime (lo cual no dejaría de ser una formación para crear élites, aunque estas intenten ser diversas en lo que a orígenes socioeconómicos respecta).

No obstante, aunque a primera vista, la concepción formal de la igualdad institucionista ha sido superada, lo cierto es que su pedagogía sigue siendo una inspiración para la escuela democrática de masas, una institución que está lejos de cumplir satisfactoriamente su objetivo de conciliar de manera justa el mérito y la igualdad. La pregunta que sigue, entonces, es obligada: ¿eran más realistas los institucionistas y nuestro sistema educativo se basa en un imposible, como viene a decir François Dubet con la ficción de la igualdad ontológica? En el siguiente apartado de conclusiones se esbozará una posible respuesta.

Conclusiones

Como resultado de la incorporación de la idea de igualdad de oportunidades a la cultura política pública, las sociedades democráticas occidentales han asumido que la educación es un pilar esencial –a veces, parece que el único aceptable– para garantizar que la procedencia socioeconómica no sea un lastre para los niños y niñas en mayor desventaja. A través de políticas de compensación de desigualdades de partida de tipo sociocultural, de medidas de discriminación positiva, entre otras, se ha perseguido que todos alcancen un nivel cultural adecuado al término de la educación obligatoria que les permita ser personas autónomas y contribuir al bien común en el futuro con el desempeño de un puesto conforme con las capacidades de cada uno.

⁶ El Instituto Escuela fue una escuela creada en 1918 cuya organización fue confiada a la Junta de Ampliación de Estudios. “Incluía clases de párvulos, estudios preparatorios y secundarios hasta la edad de diecisiete años, y estaba pensada al mismo tiempo como campo de experimentación y colegio de preparación para maestros de escuela secundaria” (Castillejo, 2009, p. 95).

En este trabajo he argumentado por qué la escuela democrática de masas no ha logrado solventar la tensión entre mérito e igualdad y he analizado qué elementos de la pedagogía de la ILE impulsada principalmente por Francisco Giner de los Ríos, contrastados con la pedagogía de Ferrer Guardia, nos pueden ayudar a arrojar luz sobre algunas problemáticas para las cuales no hay fácil respuesta (o, cuando las hay, no dejan de ser una reacción que, tomada en serio, puede llevar a caminos sin retorno).

Para observar si es posible extraer lecciones de la ILE que nos sirvan en el presente, he realizado un sucido recorrido por el contexto histórico y filosófico en el que surge este centro educativo, destacando los principales elementos de la filosofía krausista que sirven de base para elaborar su pedagogía. En ella destacan, por novedosas para la época en que fueron formuladas, la coeducación de ambos sexos y de niños procedentes de diferentes clases sociales, con las limitaciones que han sido señaladas a lo largo del trabajo: no era una pedagogía feminista ni contraria al sistema económico capitalista, mas su creencia en la educación para solventar los problemas socioeconómicos y culturales del país no pasa de moda. Seguimos pensando que la educación es (o, más bien, debe ser) el motor del ascensor social y que es esencial que los niños se vean entre sí como iguales, pero la realidad dista mucho de ser así en España y en los demás países occidentales.

En relación con el mérito escolar, los institucionistas –y las políticas públicas que se aplicaron con base en sus ideas– tenían las cosas mucho más claras que nosotros actualmente. El valor de una persona no debería medirse por el logro de (muchas) credenciales educativas; la competición por los puestos escasos es necesaria para que los ocupen los mejores. La educación obligatoria debería ser de calidad, no debería considerar incompatible ser un obrero manual y ser culto; y, sin embargo, la educación de masas lo hace cuando considera que el éxito educativo es obtener un título universitario. Se centra tanto en ser una máquina clasificadora “justa” que se olvida de formar a todos los niños para ser lo más autónomos y cultos posibles, con independencia del puesto que vayan a desempeñar en un futuro.

Sería interesante, por ejemplo, explorar cómo diversificar los itinerarios académicos dentro de la educación obligatoria para que cada cual pueda descubrir sus talentos y así autorrealizarse sin necesidad de salir del entorno escolar o analizar cómo garantizamos que la escuela no coadyuva a la reproducción de lógicas desigualitarias. En estos puntos, las lecciones de la ILE y de la Escuela Moderna pueden ser valiosas.

Respecto de la diversificación de itinerarios, es relevante que ambas instituciones ponen el acento en la necesidad de enseñar no solo disciplinas intelectuales sino también disciplinas artísticas y manuales para lograr tanto un desarrollo integral de la persona como una mejor valoración colectiva de los trabajos que, aun no requiriendo una cualificación académica alta, son vitales para el buen funcionamiento de la sociedad.

En relación con la coeducación de los niños y las niñas, criticamos a los institucionistas, con razón, que reservaran a las mujeres el papel de meras auxiliares –instruidas, eso sí– del cónyuge varón; sin embargo, aunque actualmente exista una mayor igualdad entre los sexos, informalmente se mantiene una imagen sexuada de las ramas del conocimiento. El análisis de los primeros y tímidos pasos hacia la igualdad entre hombres y mujeres puede ayudar a entender por qué la tasa de fracaso escolar es más alta en los hombres (vid. supra) o por qué de media las mujeres son más proclives a optar por estudios universitarios que los varones –lo cual es un logro innegable– pero escogen carreras pertenecientes a las ramas biosanitarias, humanísticas o de ciencias sociales que son menos valoradas social y económicamente que las carreras científico-técnicas (vid., Mosconi, 2016; Dubet, 2010).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Junco, José y Shubert, Adrián (2018). *Nueva historia de la España contemporánea (1808-2018)*. Galaxia Gutenberg.
- Castillejo, José (2009). *Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1937).
- De los Ríos, Fernando (1926). *El sentido humanista del socialismo*. Fundación Fernando de los Ríos. <http://www.fernandodelosrios.org/images/obras/el%20sentido%20humanista%20del%20socialismo.pdf>
- Díaz, Elías (1973). *La filosofía social del krausismo español*. Editorial Cuadernos para el Diálogo.
- Dubet, François. (2010). L'école embarrassée par la mixité, *Revue française de pédagogie*, 171, 77-86. <https://doi.org/10.4000/rfp.1907>
- Dubet, François (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Année sociologique (1940/1948)*, 50(2), 383-403. <https://www.jstor.org/stable/27889622>
- Fernández Mosquera, Luis (2018). Institución Libre de Enseñanza, la base de la educación de hoy. *Filosofía & Co.* <https://filco.es/institucion-libre-ensenanza-base-educacion-hoy/>
- Ferrer, Álvaro y Gortazar, Lucas (2021). *Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. ESADE EcPol- Center for Economic Policy y Save the Children, pp. 1-28. <https://dobetter.esade.edu/es/segregacion-escolar-esadeecpol>
- Ferrer Guardia, Francisco (2016). *La Escuela Moderna*. El Viejo Topo. (Trabajo original publicado en 1912).
- García Cívico, Jesús (2021). De Michael Sandel a César Rendueles: ¿es posible criticar la meritocracia en nombre del bien común? *Isegoría. Revista de Filosofía moral y política*, 65, 1-16. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2021.65.12>
- Gimeno, Beatriz (2018). *La lactancia materna: Política e identidad*. Cátedra.
- Giner de los Ríos, Francisco (2004). *Obras selectas*. Austral Summa.
- Jiménez García, Antonio (1985). *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Editorial Cincel.
- Laporta, Francisco Javier (1977). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Santillana.

- Manzanero, Delia (2016). *El legado jurídico y social de Giner*. Universidad Pontificia Comillas.
- Millet, Eva (2023). *Madres mamíferas. La crianza natural desde una nueva mirada*. Plataforma Editorial.
- Mosconi, Nicole (2016). Excellence et égalité: les paradoxes de l'égalité des chances à l'école. *Nouvelles Questions Féministes*, 35(1), 118-130. <https://doi.org/10.3917/nqf.351.0118>
- Pérez-Villanueva Tovar, Isabel (2018). Biografía de Francisco Giner de los Ríos. *Diccionario Biográfico electrónico (DB-e)*. Real Academia de la Historia. <https://dbe.rah.es/biografias/10767/francisco-giner-de-los-rios>
- Rendueles, César (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.
- Sandel, Michael J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* [Albino Santos Mosquera, Trad]. Debate.
- Sánchez-Arbós, María (2006). *Mi diario*. Diputación General de Aragón: Caja de Ahorros de la Inmaculada.
- Vázquez Ramil, Raquel (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas*. Akal.