

HACER HOMBRES
LA ALIANZA DE LA HUMANIDAD
EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO
DE GINER DE LOS RÍOS



MARÍA CRISTINA CONFORTI ROJAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA
BOGOTÁ
2008

HACER HOMBRES
LA ALIANZA DE LA HUMANIDAD
EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO
DE GINER DE LOS RÍOS



MARÍA CRISTINA CONFORTI ROJAS

Tesis para optar al título
de Doctora en Filosofía

Director
DOCTOR LUIS FERNANDO CARDONA SUÁREZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA
BOGOTÁ
2008

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a las personas que nos apoyaron para la realización de esta investigación:

Al padre Gerardo Remolina, S.J., al padre Vicente Durán, S.J., al Doctor Alfonso Flórez y al Doctor Fernando Cardona.

Al Doctor Juan Carlos Bayona, Rector del colegio Gimnasio Moderno de Bogotá, por su generosa acogida, abriéndonos las puertas de su biblioteca y de su formidable Centro de Documentación.

A mis hermanos y a Elena, por su compañía y apoyo irrestricto.

ÍNDICE

	Pag
INTRODUCCIÓN	15
CAPITULO I : LA UNIDAD DE LA CIENCIA.....	28
1. HACIA LA BÚSQUEDA DE LA UNIDAD DE LA CIENCIA	28
2. LA TAREA KRAUSIANA DE LA METAFÍSICA	37
3. LA UNIDAD DEL OBJETO Y DEL MÉTODO EN LA CIENCIA.....	50
CAPITULO II : LA UNIDAD DEL HOMBRE	69
1. EL HOMBRE COMO UNIDAD RACIONAL	71
2. EL LUGAR DE LA PSICOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO	87
3. PENSAR, SENTIR, QUERER: LAS ACTIVIDADES DEL ESPÍRITU EN SU UNIDAD	93
4. LA UNIDAD DEL HOMBRE COMO IDEAL DE LA HUMANIDAD	114
5. LA PERSONA SOCIAL.....	134
CAPITULO III : LA FORMACIÓN: EL DINAMISMO DE LA UNIDAD	142
1. LA IDEA DE FORMACIÓN	142
2. EL MÉTODO INTUITIVO COMO EJE DE LA FORMACIÓN	147
3. DE LA PEDAGOGÍA CORRECCIONAL A LA FORMACIÓN MORAL E INTEGRAL.....	166
CAPÍTULO IV : UN ESPACIO PARA HACER HOMBRES.....	205
1. LA ILE UNA INSTITUCIÓN ABIERTA.....	205
A. La primera cuestión universitaria.....	211
B. La segunda cuestión universitaria	224
2. LA ALIANZA DE LA HUMANIDAD, UN PROYECTO EDUCATIVO PARA EL PORVENIR.....	234

ANEXO : AGUSTÍN NIETO CABALLERO, UN INSTITUCIONISTA	
COLOMBIANO.....	265
1. RESPUESTA A UN DESAFÍO CULTURAL.....	267
2. UNA INTERVENCIÓN MÁS AMPLIA.....	274
3. EL ESPÍRITU DEL PROYECTO.....	290
CONCLUSIONES.....	296
BIBLIOGRAFÍA.....	299
1. OBRA DE GINER DE LOS RÍOS.....	299
2. OBRA DE KARL CHRISTIAN KRAUSE.....	302
3. SOBRE GINER DE LOS RÍOS Y LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.....	303
4. SOBRE KARL CHRISTIAN KRAUSE Y EL KRAUSISMO.....	305
5. OTRA LITERATURA.....	307
6. AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA..	309

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio sobre la educación en la obra de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). La obra de Giner de los Ríos amerita ser estudiada por su visión de la ciencia, el hombre y la acción humana, pues nuestro autor buscó dar una respuesta a los desafíos en torno al problema del saber, del hombre y de la moral de finales del siglo XIX y, en particular, asumió los retos de la España de comienzos del siglo XX.

Nuestra investigación estudiará estas respuestas mostrando su profunda unidad e indicando la forma como Giner de los Ríos buscó asumir y, al mismo tiempo, precisar la filosofía práctica del idealismo alemán, principalmente en su reformulación de Karl Krause (1781-1832).

Krause fue estudiante en Jena entre 1797-1800 en tiempos del mayor florecimiento de la filosofía kantiana. La filosofía de Krause es una respuesta a la división kantiana del mundo: leyes de la naturaleza y leyes de la libertad.

Krause pretendió salvar este abismo a través de la búsqueda de un principio absoluto que fundamentara de manera integral la filosofía, el saber y la acción humana. La búsqueda de Krause de un sistema unitario del saber fue el proyecto de su filosofía que abarcó los trabajos que van desde la habilitación de Jena de 1802 hasta el final de su vida, teniendo en cuenta que el período que va entre 1813-1823 lo dedicó a la filosofía práctica. Para Krause, el objetivo fundamental de su reflexión consistió en hallar el único principio verdadero de la filosofía, el cual facilita la concepción sistemática de la ciencia. La búsqueda de la unidad entre el saber y nuestra propia experiencia constituye para Krause la tarea de la filosofía; esta inquietud recorre todo el trabajo krausiano desde los años de estudiante en Jena, en los que fue discípulo de Fichte y Schelling.

En la disertación de Jena propone como punto de partida una analítica de la subjetividad, del sentido común, para alcanzar desde éste punto la integración del saber y la unidad de la ciencia. Punto de vista que cambia en la disertación de 1814, pues en esta disertación descubre que el fundamento no puede ser una analítica de la subjetividad, el yo, porque desde éste no se explica la realidad inter-subjetiva, de ahí que sea necesario el regreso a la filosofía crítica de Kant, para afirmar desde allí de nuevo la unidad de la razón. Naturalmente el principio verdadero de toda la filosofía posee un carácter metafísico, pues el principio único de la ciencia capaz de darle unidad y fundamento a todos los saberes lleva a Krause a pensar que la tarea de la filosofía consiste en hacer cognoscible la existencia del principio, la sustancia infinita, a fin de no filosofar dogmáticamente, pues reconoce que no todos aceptan esta sustancia infinita¹.

De ahí que la tarea de la filosofía es siempre inconclusa y reconoce que la filosofía misma surge del deseo por la vida, pues la filosofía es la autobiografía de la razón que conduce, orienta al verdadero arte de vivir en relación con el todo como un ciudadano del universo².

Krause articula la filosofía práctica con su idea de totalidad en el *Ideal de la humanidad*; este ideal representa la búsqueda incansable por establecer el lugar de la vida del hombre, de sus instituciones en la totalidad, pues se trata de articular cada cosa particular en la totalidad que se relaciona con el todo y con las cosas particulares. El ideal de la humanidad es así el

¹ En nuestra investigación el fundamento de la filosofía krauseana lo tenemos en cuenta en tanto que este tuvo influencia en el pensamiento de Giner de los Ríos, pero no hacemos un estudio acerca de su desarrollo en la obra de Krause. Nos parece de particular relevancia la forma como Krause propone investigar la relación que guarda la naturaleza y nuestra propia experiencia, es decir, investigar acerca de la coincidencia y distinción que hacemos entre saber y actuar en la naturaleza.

² Cf. Krause, Karl, *Habilitación para la Universidad de Jena, La noción de filosofía y de matemática y su íntima conexión*, 1802 en, Orden Jiménez Rafael, *Las Habilitaciones filosóficas de Krause*, traducción del latín de Luis y Carlos Baciero, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 1996. p. 24.

modelo o arquetipo de perfección de la ilustración hacia el que los hombres nos dirigimos, y se concreta en lo que Krause denomina la “Alianza de la humanidad”. La condición de posibilidad para alcanzar esta alianza es la educación; por eso, Krause propone como modelo de formación el humanismo puro. Concibe al ideal como la unidad orgánica entre individuos, familias, naciones, el conjunto de los pueblos, que tiene como fin la perfección de la humanidad. Se trata claramente de un planteamiento idealista que confía en el potencial humano, para conducir la humanidad hacia aquello común a todos los hombres, que partiendo de la experiencia del individuo se remonta gradual y progresivamente a esferas más altas, hasta abrazar a la sociedad en su conjunto, pues sólo se alcanzará la perfección humana cuando ésta sea vivenciada por cada uno de los pueblos y naciones en una gran armonía de pueblos y culturas.

Como veremos a lo largo de la presente investigación, la búsqueda de la articulación de la razón y la determinación de la tarea de la filosofía a través de dicha articulación, adquirió en la filosofía de Krause un carácter eminentemente práctico.

Krause no buscaba anclar su filosofía en una especie de comprensión metafísica de esta unidad, sino que más bien buscó la forma como dicha unidad puede configurar un mundo plenamente iluminado por ella. Krause buscó hacer posible que la razón se manifestara de manera unitaria en el conjunto de las acciones humanas, y de modo particular en aquellas acciones con las que habitualmente se topa el hombre, a saber, con aquellas que tienen que ver con la vida en la familia, en la escuela y en el estado.

Es por ello, que vemos en el proyecto krausiano una cierta concepción pragmática de la filosofía: la filosofía antes que una actividad teórica, que ciertamente lo es, tiene que ver con el conjunto de problemas que atañen a una existencia concreta. Problemas que sólo pueden ser dilucidados en y a partir de una concepción amplia de la razón y de la vida humana misma.

Este espíritu de la filosofía como una actividad esencialmente práctica impresionó de manera notable, no sólo el camino, sino también el pensamiento de Giner de los Ríos para dar respuesta a su presente. Su concepción de la tarea de la educación como un cierto hacer hombres expresa de manera clara el espíritu de la concepción práctica de la filosofía desarrollada por Krause.

Julián Sanz del Río (1814-1869) introdujo la filosofía de Krause en España a partir de 1860 con la traducción de dos obras *El Ideal de la Humanidad*³ y *El sistema de la filosofía metafísica. Primera parte, análisis*⁴, estas dos obras aparecieron en español en 1860. La filosofía de Krause tuvo una rápida acogida y difusión en los medios universitarios y cultos españoles, tanto que los filósofos e historiadores actuales consideran que esta filosofía llenó el vacío y la necesidad de la juventud con una filosofía sistemática y rigurosa moralmente. En medio de la España de finales del siglo XIX, la filosofía de Krause satisfacía a la juventud intelectual porque ofrecía una visión idealista y ética del mundo. Los jóvenes intelectuales que fueron discípulos de Sanz del Río vieron en ella un propósito reformador y pedagógico⁵. Este fue el caso de Francisco Giner de los Ríos, el más destacado krausista español, filósofo, jurista, profesor universitario, autor

³ Krause Karl, *Ideal de la Humanidad para la vida*, con introducción y comentarios por Julián Sanz del Río, Madrid, 1860. Sanz del Río ocultó que el Ideal de la Humanidad publicado en 1860 era una traducción de una revista publicada por Krause. Este fraude fue descubierto hasta 1988 por el profesor Enrique Menéndez Ureña. En el capítulo II, a partir de la nota a pie de página N° 119 ampliamos el descubrimiento de Menéndez Ureña acerca del fraude y las consecuencias de éste para los estudios e interpretación del krausismo Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su «Ideal de la Humanidad»*, en, *Pensamiento*, núm. 173. vol. 44, enero-marzo de 1988, pp. 25-47. Se puede profundizar en esta cuestión también en: Menéndez Ureña, Enrique, Fernández, José Luis, Seidel, Johannes, *El «Ideal de la humanidad» de Sanz del Río y su original alemán*. Textos comparados con una introducción, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1997, 2° Edición, pp. IX-LX.

⁴ Krause Karl, *Sistema de la Filosofía. Metafísica. Primera parte. Análisis* expuesto por Julián Sanz del Río, Madrid, 1860.

⁵ Cf. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, cuarta edición, 2002, pp. 143-160.

de una amplia obra que toca diversos temas de la filosofía teórica y práctica, y fundador de la Institución Libre de Enseñanza⁶. Giner representa la encarnación del espíritu del *Ideal de la Humanidad* de Krause por las razones antes dadas y por un rasgo fundamental de su carácter y de su vida, la auto educación y el compromiso con la educación desde todas las esferas posibles, en la práctica, en instituciones concretas y con estudiantes concretos.

Pero esta práctica también fue acompañada por una profunda reflexión sobre la naturaleza misma de la educación. Reflexión que fue abordada por Giner con un espíritu de profunda renovación, pues sólo así se podía responder a los desafíos históricos propios de los tiempos de crisis. Giner influyó también en la concepción real de la educación desde la perspectiva de sus límites y posibilidades.

A lo largo de esta investigación mostraremos la manera como Giner transforma la intención práctica del proyecto krausiano, dándole una viabilidad en el espacio propio de la escuela, es decir, mostraremos como la dimensión práctica de la unidad de la razón adquiere en la reflexión gineriana una clara dimensión educativa, más aún pedagógica. Para esto, buscaremos una aproximación a la definición programática del acto educativo de hacer hombres. Esta interpretación la rastreadremos en los siguientes cuatro capítulos.

En el primer capítulo *La unidad de la ciencia*, mostraremos la forma como Giner hereda la fe en la razón, y como construye su propia visión, defendiendo la necesaria unidad del conocimiento desde una perspectiva kantiana, es decir, como asume el giro copernicano que afianza el auto examen de la razón; pues sólo la razón puede darle la forma propia al conocimiento. Siguiendo la tradición más clara del idealismo alemán,

⁶ En adelante ILE

Giner hereda la visión unitaria y sistemática de la ciencia; pero se distancia de esta búsqueda cuando sostiene que la unidad de la ciencia sólo se puede desplegar como unidad de la vida misma, siendo que desde esta perspectiva se puede articular la búsqueda del conocimiento con los fines últimos del hombre, articulación que también era anhelada tanto por Kant como por el mismo Krause. Si bien dicha unidad puede parecer, en una primera instancia, como una tarea realizable tan sólo en el futuro, Giner busca que dicha empresa se pueda verificar en un mundo concreto, es más, en el presente propio de su época. Este es el espíritu que anima a Giner en la búsqueda de la unidad del conocimiento, pues no es un espíritu puramente teórico, sino una intención esencialmente práctica y más aún, programática, pues nuestro autor buscaba hacer efectivamente posible que la unidad de la ciencia se mostrara en el mundo en el que él vivía y se desenvolvía cotidianamente.

Por ello, su preocupación permanente por la educación como forma efectiva y real de hacer posible y viable los fines más queridos de la razón humana, se enmarca en el contexto más amplio de la preocupación gineriana por el destino de su propia nación.

Dicha articulación puede parecer muy distante, pero en el pensamiento de Giner de los Ríos, esa es la verdadera tarea del filósofo que busca articular las leyes que rigen la naturaleza y las leyes que deben regir la libertad. La idea central que subyace a esta comprensión no es otra más que el deseo de una unidad armónica y orgánica; por ello, Giner pone en relación los diferentes saberes con el todo y se preocupa particularmente en la forma como el conocimiento y los saberes se hacen vida en el progreso intelectual, cultural, moral, etcétera.

Para Giner, la ciencia es una unidad por su relación con el todo, siendo entonces la metafísica el fundamento del conocimiento, de la vida, por ser desde ésta que se construyen mundos ideales y se concibe la plena realización de un ideal de hombre.

En nuestro segundo capítulo, *La unidad del hombre*, examinaremos como toda búsqueda de la unidad del conocimiento implica necesariamente la afirmación de la unidad del hombre, pues sólo desde ahí se puede fundamentar toda construcción arquitectónica de los diversos conocimientos particulares. Para resaltar la necesidad de anclar la unidad del saber en la unidad del hombre, mostraremos como Giner examina el estudio del hombre que se hacía en el siglo XIX, tiempo en el que la psicología era una parte de la filosofía y su tarea consistía en delimitar su objeto y su método.

La psicología se ha ocupado del estudio de la naturaleza esencial del alma humana, investigando su constitución íntima en cuanto representa lo que permanece, lo que es, sus grados de desarrollo; la psicología, además, guarda relación con la antropología y la pedagogía.

Para Giner, el hombre es el puente entre la naturaleza y el espíritu, o en palabras de Krause es la síntesis perfecta entre naturaleza y espíritu, que habita el mundo compuesto por dos esferas, la naturaleza y la razón. Distanciándose del naturalismo dominante a finales del siglo XIX, Giner propone el conocimiento de lo universal de lo humano desde la perspectiva filosófica, porque cree que desde ésta logramos un conocimiento sistemático sobre la unidad integral del hombre.

Al pensamiento filosófico se le plantan cuestiones que no resuelven ni la psicología, ni la antropología, ni la pedagogía; estos problemas tienen que ver con la unión, influencia, dependencia del espíritu sobre el cuerpo. Propone el estudio de la conciencia, manifestación de lo común humano, que nos aparece en la forma del yo, conocimiento, sentimiento y voluntad. Para Giner, en el yo se distinguen dos esferas totales, la primera con la que nos percibimos a nosotros mismos y a los otros y la otra denominada trascendental o razón. Es decir, el yo mediato y el yo trascendental. El análisis gineriano de la conciencia es complementado con una investigación sobre el lugar de la psicología del conocimiento y las actividades del espíritu en su unidad, pensar, sentir, querer.

Para terminar este capítulo revisaremos el *Ideal de la Humanidad* de Krause para mostrar cómo éste es la fuente de inspiración de Giner que se concreta en el ideal de hacer hombres. Giner emprende su estudio de las facultades y disposiciones del espíritu; en este estudio se muestra como la unidad de la conciencia es la propiedad fundamental del ser racional y la razón es la facultad de conocer lo absoluto y constitutivo de las cosas.

Esta indicación asume, en su lenguaje propio, las búsquedas anteriores de Krause en su relectura del espíritu propio de la filosofía kantiana. Tanto para Krause como para Giner la unidad armónica de la conciencia se tiene que poder expresar en la conducta particular del individuo pues su manifestación racional hace posible el paso de la libertad subjetiva a la realización de la libertad de la razón; paso que es necesario y constitutivo de la vida moral, ya que esta vida no es otra cosa más que el despliegue de la libertad de la voluntad en actos y comportamientos particulares.

Por ello, para Giner, el análisis de los actos morales implica necesariamente la consideración de la intención moral, pues la voluntad racional se encuentra determinada desde su propio origen hacia el bien. En este sentido la virtud es la coincidencia entre la libertad y la ley moral; no es algo natural en el hombre y, por lo tanto, puede adquirirse por medio de la educación.

En nuestro tercer capítulo, *La formación: el dinamismo de la unidad*, revisamos en el pensamiento de Giner de los Ríos el fin de la educación, la formación del hombre para el cumplimiento de su destino; este cumplimiento implica necesariamente la realización del mundo moral, que se traduce en la formación de un verdadero agente de acción moral en la relación consigo mismo, con los otros y con la estructura de un mundo social armónicamente interconectado.

La idea gineriana de formación de Giner se expresa en la fe en las condiciones humanas por el ejercicio de la razón y por la formación del carácter. Es una obligación humana tender al desarrollo de la propia

perfectibilidad, porque somos responsables de la organización social, política, religiosa, artística y científica.

Este ideal educativo necesita un método que le sirva como condición de posibilidad para su realización; Giner propone el método intuitivo, el de Sócrates, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel. Estos maestros, como Giner, ya habían entendido antes que la educación es algo más que un proceso de adiestramiento, que, al contrario, debe conducir a pensar, a reflexionar, a desplegar la originalidad individual. La educación ha de ser integral y responder con el mismo énfasis a la formación de la inteligencia como del conocer, de los afectos, del sentir.

Dentro de este contexto encuentra un lugar privilegiado la relación maestro-alumno, porque para él ambos tienen un fin común, pues no se trata de que el maestro posea la verdad y la enseñe a un alumno concebido como un puro receptor vacío. Giner insiste en que la verdadera tarea de la educación y de la formación humana es fundamentalmente un asunto de reforma moral, de ahí que pensar la formación sea particularmente problemático porque su intervención ha de abarcar, incluso, a la dirección espiritual de normales y anormales.

La formación de todo el hombre implica el desarrollo y promoción de su unidad: el entendimiento, la voluntad, la conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí mismo, el carácter, el cuerpo. Esta unidad lleva a Giner a pensar que la tarea de la formación es moral, porque su fin es permear las costumbres desde la más temprana infancia. Este ideal se fue configurando en el pensamiento y en la práctica de Giner como una cierta respuesta a una crisis que buscó sacudir la pereza intelectual.

En este capítulo también presentamos la visión gineriana del plan de estudios y cómo éste debe relacionarse armónicamente con el ideal de formación humana.

En la concepción y realización de su plan de estudios nuestro autor no se desprende de sus propias convicciones, pues su concepción de dicho plan es esencialmente humanista; entendiendo desde éste, que la formación

especial, preparación para determinados oficios, no debe ser puramente técnica y no debe separarse del espíritu de la formación general porque la formación humanista coadyuva el cultivo de la individualidad, el cual es inseparable del cultivo de la humanidad, de lo universal y absoluto en nosotros.

En el cuarto capítulo, *Un espacio para hacer hombres*, presentamos la coyuntura histórica que da lugar a la ILE, y la intervención de Giner de los Ríos en lo que él llamó problemas urgentes de la educación nacional.

La fundación de la ILE responde a circunstancias históricas de diferente índole, carácter político, ideológico, lucha por el poder, enfrentamientos entre tradicionales e innovadores, reforma en la enseñanza y en la educación, y la transformación filosófica liberal y democrática, inspirada en una cierta comprensión integral de la educación.

Todo esto da lugar a la primera cuestión universitaria, de la que los investigadores distinguen dos etapas: la primera que va desde 1864-1866, se caracteriza por la lucha por el poder político y por el control ideológico de la educación. Crisis que se ahonda cuando en el mismo año el papa Pío IX condena el mundo moderno, el liberalismo; y en 1865, el *Ideal de la Humanidad* de Krause es incluido en el índice de libros prohibidos.

La segunda etapa va desde 1866-1868, posee un carácter doctrinal de vacilación gubernamental y de protagonismo krausista.

La segunda cuestión universitaria, se produce en el marco de la Restauración que sucede al fracaso de la revolución republicana. El motivo fue el control sobre la libertad de enseñanza. En 1875 el Ministro de Fomento publica un nuevo decreto que pretende regular el problema de los textos y programas de estudio, ordenando que la enseñanza se atenga a los principios católicos.

La ILE surge en un contexto de conflicto y profunda discusión sobre el modo y el destino de la educación en España. La idea inicial de Giner fue

fundar una universidad libre; esta no pudo ser, de tal manera que fundó una escuela primaria y secundaria. La expansión de la ILE y sus métodos fueron conocidos más allá de las fronteras españolas, allende el Atlántico, hasta el nuevo mundo, por sus innovaciones pedagógicas y empezó a formar parte de un fuerte movimiento pedagógico europeo.

Sus principios y orientaciones fueron los siguientes: el respeto que se le debe al niño, el interés que se debe despertar en los niños a una amplia cultura general, el cultivo del cuerpo y del alma, el trabajo intelectual, los juegos al aire libre, la intimidad con la naturaleza y con el arte, la integración de las excursiones escolares, los trabajos de campo en el aula y fuera de ella; implicando, con estos, la transformación del aula de clase, la clase sirve para aprender a trabajar no para recibir lecciones. Con esta concepción de la educación, Giner plantea su protesta a la disciplina moral⁷ de la educación tradicional.

Sus éxitos empezaron a ser notables y a partir de 1881 empieza la segunda etapa del institucionismo, que influye en la política educativa del gobierno español. En 1907 empieza la tercera fase del institucionismo, dándose paso así a su inserción en el aparato del estado por la creación del Museo Pedagógico, institución destinada a la formación de maestros.

Así como la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios, espacio para la formación rigurosa del futuro profesorado y el fomento de la cultura mediante el envío a Europa de los mejores universitarios. De la Junta nacieron instituciones que han dejado su impronta en la educación y en la cultura; merecen especial mención el Instituto de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes y el Instituto Escuela.

También fue obra de Giner la creación del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE) órgano de difusión científica, pedagógica, filosófica,

⁷ Cf. El programa de la ILE, primer centenario 1876-1976, Revista de Occidente, Madrid, 1976.

etcétera. La guerra civil de 1936 cerró la ILE e interrumpió la publicación del BILE.

Este capítulo cuarto termina con una reflexión sobre la Alianza de la humanidad entendida como un proyecto educativo para el porvenir en el que retomamos a Krause para explicar que el germen de la idea krausiana de Alianza de la humanidad se encuentra en la visión reformista de Krause de la hermandad masónica; esto sucede así porque para Krause la hermandad realizaba los ideales puros de la humanidad. La Alianza consiste en establecer relaciones entre las distintas instituciones de la sociedad, siendo por ello la condición de posibilidad para que las instituciones de la sociedad, el estado, la iglesia, la ciencia, el arte, los pueblos, la unión entre pueblos, alcancen su máximo desarrollo.

La concepción de la Alianza entre los hombres fue lo que precisamente animó a Giner de los Ríos a la realización de su propuesta educativa y a la creación de una institución educativa dinámica que le diera un espacio propio a dicha idea.

Para finalizar nuestro capítulo cuarto presentamos el desarrollo del krausismo alemán, la aspiración por ampliar la Alianza de los hombres en la propia tierra de Krause, por medio del trabajo de sus discípulos en los congresos que organizaron.

También reconstruimos la relación entre los krausistas españoles con los alemanes y la relación académica entre Krause y Fröbel, pues su ideario pedagógico se identificó con la filosofía práctica de Krause.

Esta investigación termina con un anexo, *Agustín Nieto Caballero: un institucionista colombiano*, en el que examinamos la relación de Nieto Caballero con Giner de los Ríos y los institucionistas más cercanos a él. Para mostrar el sentido de esta relación presentamos pruebas documentales, las citas en la propia obra de Nieto y la correspondencia epistolar que mantuvo con sus amigos institucionistas. La influencia de los institucionistas en el propio proyecto educativo del educador

colombiano dejó una impronta no solamente en el pensamiento de Nieto Caballero, en la fundación de sus escuelas, Gimnasio Moderno y Gimnasio Femenino, sino también en su decisiva intervención en el llamado problema de la educación nacional.

Presentamos, en fin, una larga reflexión sobre el pensamiento filosófico y educativo respecto de la formación del hombre. “Hacer hombres” es pues, una tarea siempre inconclusa, pues los tiempos y las generaciones cambian. La tarea es abierta, porque si bien el espíritu, el ideal de hacer hombres, permanece, el ejercicio y la práctica de la educación debe adecuarse y repensarse según sea necesario y responder a las exigencias concretas de personas concretas en un mundo globalizado. La reflexión abierta de la educación, busca comprender la realidad a la que pertenecemos, para integrarla en una dimensión local, nacional, global.

CAPITULO I

LA UNIDAD DE LA CIENCIA

1. Hacia la búsqueda de la unidad de la ciencia

Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza, encarna el desarrollo práctico del ideal de la filosofía krausista en España. Su obra se encuentra ligada a su quehacer como profesor en la Universidad Central de Madrid⁸, en la que impartió clases de filosofía del derecho. El trabajo de Giner está unido a la problemática general de la educación; a la búsqueda filosófica de los alcances, límites, métodos y sentido de la educación, bajo una concepción claramente humanista.

La mayoría de los escritos del pensador están en colecciones de artículos publicados en diferentes revistas, los cuales fueron compilados por sus discípulos después de la muerte del maestro en 1915, y un año después crearon la Fundación Francisco Giner de los Ríos⁹. La obra completa del filósofo está reunida en veintiún tomos, y puesto que su temática es asombrosamente variada, sus escritos se los clasificó en cuatro secciones: I. *Filosofía y sociología del derecho*; II. *Educación y enseñanza*; III. *Literatura, arte y naturaleza*; IV. *Epistolario*¹⁰.

⁸ A partir de 1970 el gobierno emprende planes de reforma en la enseñanza superior, y la Universidad Central pasa a denominarse Complutense.

⁹ La Fundación Francisco Giner de los Ríos se crea el 14 de junio de 1916, con el encargo de velar por el patrimonio de la Institución Libre de Enseñanza, y proseguir con la tarea educadora iniciada por Giner. Desde 1916 hasta 1936 publica las *Obras completas* de Giner. Ver los estatutos de la Fundación en: www.fundacionginer.org/historia.htm

¹⁰ Esta última sección aún no ha sido publicada.

Ahora bien, una de las dificultades que debemos afrontar al acometer esta investigación es la falta de una edición crítica de los escritos del autor, así como de un estudio desapasionado y completo de su pensamiento¹¹.

En esta presentación inicial del pensamiento de Giner optamos por partir del tomo *Estudios filosóficos y religiosos*¹², obra que pertenece a la primera sección de las obras completas, *Filosofía y sociología del derecho*, los escritos publicados en 1876 contienen artículos originales y traducciones sobre Krause¹³ y Leonhardi¹⁴. La mayor parte de esos estudios originales

¹¹ Cf. Prellezo García, José Manuel, Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976), Roma, Librería Ateneo Salesiano, 1976, p. 16.

¹² Cf. Giner de los Ríos, Francisco, Estudios filosóficos y religiosos, Madrid, Librería de Francisco Góngora, 1876, en, O. C., VI, Madrid, La Lectura, 1922.

Los artículos de este tomo fueron escritos en diferentes fechas así, Condiciones del espíritu científico (1871); Psicología comparada (1869); Fragmento sobre clasificación de las ciencias (1870-1876); Apuntes para un programa de elementos de doctrina de la ciencia (1871-1875); La Iglesia española (1866); y los Católicos viejos y el espíritu contemporáneo (1876). Igualmente, las traducciones son de distintos momentos; las que atañen a los escritos de Krause, Sobre el concepto y división de la matemática (Krause, Karl Christian 1804, Grundlage eines philosophischen. Systems der Mathematik, tomo I) y La ciencia de la forma las hizo entre 1867 y 1868, respectivamente (Krause, Karl Christian, 1811, Tagblatt des Menschheitens); y la traducción de Leonhardi, Religión y ciencia entre 1870 y 1876 (Leonhardi, 1870, Saetze zueiner vergleichenden Betrachtung des Glaubens und des Wissens, der Wissenschaft und der Religion ein Beitrag zur Verstandigung. Este artículo fue publicado en la revista La Nueva Era (Die neue Zeit), n. II, Praga, 1870. Anotan los traductores que el verdadero título de este trabajo es: Tesis para una consideración comparativa de la fe y el saber, de la ciencia y la religión: documentos para servir a su mutua inteligencia)

¹³ Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), discípulo en Jena de Fichte y de Schelling, en 1802 obtuvo en Jena su primera habilitación; luego en Berlín logró una nueva habilitación en 1814, y una tercera en Gotinga, en 1824, a pesar de ello no consiguió nunca una cátedra universitaria. Su vida fue un peregrinar por diferentes ciudades, afrontó innumerables fracasos y nunca se desanimó en su entrega absoluta a la filosofía, la ciencia, la lingüística, las matemáticas, al derecho, a la pedagogía, la música, las artes,... La obra de Krause que más influjo filosófico tuvo fue el Ideal de la humanidad (1811). Filósofo original y profundo que buscó en el conocimiento la transformación del carácter. Su obra y pensamiento suponen el desarrollo de su personalidad, sensible y profundamente religiosa, y pretendió fundamentar la renovación del hombre por la moral. Perspectiva desde la cual construye su sistema filosófico, el racionalismo armónico.

La investigación exhaustiva de la vida y la presentación crítica de la obra de Krause la hizo Enrique Menéndez Ureña, en su monumental biografía: Menéndez Ureña, Enrique,

proceden del curso sobre los elementos de la doctrina de la ciencia que Giner dictó en la Universidad Central entre 1871-1875. En los mismos se percibe la influencia de Krause.

El curso sobre los elementos de la doctrina de la ciencia, que impartió Giner durante cuatro años, muestra la influencia de la filosofía alemana en el pensador español; y permite ver que en el centro de sus preocupaciones se encuentra el hombre y su posibilidad de ejercitar la razón desde la perspectiva kantiana. Esta perspectiva sitúa en el centro de la teoría y de la práctica a la razón pura. Kant se pregunta en la *Crítica de la razón pura* por las condiciones de posibilidad del conocimiento humano, y para ello busca determinar sus límites desde el entendimiento puro; sin lugar a dudas ésta es su mayor realización. Indagar por la filosofía pura, por la metafísica, y de cómo ésta sea posible como ciencia, es la tarea fundamental de la filosofía crítica, al tiempo que considera, por un lado, su necesidad y, por el otro, su imposibilidad: “La razón humana tiene el destino singular, en uno de sus campos de conocimiento, de hallarse acosada por cuestiones que no puede rechazar por ser planteadas por la misma naturaleza de la razón, pero a las que tampoco puede responder por sobrepasar todas sus facultades”¹⁵. La perplejidad en la que se encuentra inmersa la razón se debe a dos factores, primero, el punto de partida de todo conocimiento es la experiencia, y por ello su tarea queda inconclusa cuando se recurre a principios que sobrepasan todo posible uso empírico, pero parecen, no obstante, tan libres de sospecha que la

Krause, educador de la humanidad. Una biografía, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Unión Editorial, 1991. La versión alemana original del autor es: K.F.C. Krause: Philosoph, Freimaurer, Weltbürger Eine Biographie. Forman-Holzboog Verlag. Stuttgart 1991.

¹⁴ Hermann (Barón de) Leonhardi (1809-1875), uno de los más activos krausistas, a quien Sanz del Río (1814-1869), principal divulgador del krausismo en España, encontró en Heidelberg.

¹⁵ Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, prólogo, traducción notas e índices, Pedro Ribas, Madrid, Alfaguara, sexta edición, 1988, A VII, p. 7.

razón ordinaria se halla de acuerdo con ellos. De ahí la oscuridad y contradicción de la razón¹⁶.

Segundo, en el campo de batalla de la metafísica la razón se encuentra en la imposibilidad de contrastar los principios empíricos de los que se vale, así como de detectar los errores de los principios que construye sin la experiencia; por ello, es necesario revisar la posibilidad de la metafísica como ciencia, porque dadas las anteriores condiciones ésta no nos aparece libre de sospecha.

La tarea que se propone Kant es examinar si es posible conducir a la metafísica al camino seguro de la ciencia¹⁷, pues constata que ésta se ha estancado sin llegar a su fin, no avanzando, y viéndose obligada a cambiar de camino; por otra parte, los investigadores que se han ocupado de sus campos no han logrado ponerse de acuerdo para alcanzar un objetivo común¹⁸, por lo que hasta ahora se ha andado a tientas, y el mérito de la razón es averiguar el método posible para abordar sus objetos. Así como Copernico hizo progresar a la física de su época transformando el modo como habitualmente se estudiaba la naturaleza, Kant considera que una revolución en el modo de abordar los temas examinados habitualmente por la razón con independencia de la experiencia, se constituye en tarea prioritaria. El giro copernicano, el auto examen de la razón, es la mayor revolución en torno al nuevo modo de conocimiento *a priori*¹⁹.

Kant constata que la física y la matemática han entrado en el camino seguro de la ciencia; esta entrada fue posible por una revolución en el

¹⁶ Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A VIII, p. 7.

¹⁷ Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., B VII, p. 13.

¹⁸ Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., B VII, p. 13.

¹⁹ Por conocimiento *a priori* Kant entiende un conocimiento que no se refiere a objetos determinados sino al modo como estos objetos pueden ser conocidos. Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., B 3, p. 43.

modo de tratar sus objetos. Si quisiéramos provocar una revolución semejante en el campo de la metafísica, para Kant se hace necesario que la razón emprenda la tarea más difícil que se le pueda encomendar, a saber, su auto examen. La lógica ha andado por la senda segura de la ciencia desde los tiempos de Aristóteles, pues no ha necesitado dar un paso atrás, pero tampoco ha avanzado desde entonces, y aparentemente está concluida²⁰, pues en la lógica el entendimiento no se ocupa más que de sí mismo y de su forma. No obstante, Kant recalca: “Es más difícil para la razón tomar el camino seguro de la ciencia cuando no simplemente tiene que tratar de sí misma sino también de objetos. De ahí que la lógica sea una propedéutica o el vestíbulo de las ciencias”²¹. La matemática y la física son dos conocimientos teóricos de la razón que deben determinar sus objetos *a priori*. La primera de forma enteramente pura; la segunda al menos parcialmente. La matemática ha alcanzado el camino seguro de la ciencia desde los primeros tiempos gracias al admirable pueblo griego, y por la idea feliz de un solo hombre que demostró, por ejemplo, que para construir un triángulo equilátero no era necesario ver:

[...] en la figura o en el mero concepto de ella y, por así decirlo leer a partir de ahí sus propiedades, sino extraer estas *a priori* por medio de lo que él mismo pensaba y exponía. Advirtió también que para saber *a priori* algo con certeza, no debía añadir a la cosa sino lo que necesariamente se seguía de lo que él mismo, con arreglo a su concepto había puesto en ella²².

Un procedimiento similar fue el empleado por los investigadores modernos de la naturaleza; este es el caso, por ejemplo, de Galileo. Kant describe el procedimiento aplicado por este investigador de la naturaleza, y por otros, en los siguientes términos:

²⁰ Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., B VIII, p. 13.

²¹ Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., B IX, p. 16.

²² Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., B XII, p. 17.

Galileo hizo bajar por el plano inclinado unas bolas de un peso elegido por él mismo, o cuando Torricelli hizo que el aire sostuviera un peso que él, de antemano, había supuesto equivalente al de un determinado volumen de agua, o cuando, más tarde, Stahl transformó metales en cal y ésta de nuevo en metal, a base de quitarles algo y devolvérselo, entonces los investigadores de la naturaleza comprendieron súbitamente algo. Entendieron que la razón sólo reconoce lo que ella misma produce según su bosquejo, que la razón tiene que anticiparse con los principios de sus juicios de acuerdo con leyes constantes y que tiene que obligar a la naturaleza a responder sus preguntas, pero sin dejarse conducir con andaderas, por así decirlo²³.

La revolución copernicana supone, entonces, que la razón humana es la que le da forma al conocimiento, y aunque el punto de partida es subjetivo el conocimiento del mundo es objetivo pues conocemos del mundo lo que logramos reconocer en él. Igualmente Kant considera que para la construcción del mundo moral o de la razón práctica es necesario partir de la razón pura. La nueva autoridad es pues la razón; distanciándose del dogmatismo Kant se ocupa de la razón misma y de su pensar puro, y esas dos cosas las encontramos en nosotros mismos²⁴.

Ahora bien, la tarea que se impone Giner –más modesta que la de Kant, pero teniéndolo como maestro– consiste en perseguir la integración entre la razón y la vida, y, por ello, se ocupó de pensar la filosofía, la religión, la ciencia, la educación y la moral, con el fin de que estas disciplinas ocuparan el centro de una actitud vital, es decir, que el conocimiento y la moral debían permear la vida toda. En el prólogo a los *Estudios filosóficos y religiosos* García Morente presenta la siguiente semblanza de nuestro autor: “Para Giner era el supremo valor la vida; y la filosofía era, para él, el consejero y guía de la vida, al par que índice y signo de las más profundas ansias vitales”²⁵. A su vez, una de las más “profundas ansias vitales” en el

²³ Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., B XIII, p. 18.

²⁴ Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A XIV, p. 10.

²⁵ Giner de los Ríos, *Estudios filosóficos y religiosos*, 1922, O. C., VI..., p. VI.

pensamiento de Giner es, sin duda, el conocimiento, de ahí que el objeto de su cátedra universitaria *Apuntes para un programa de elementos de la doctrina de la ciencia*²⁶, parta de la firme convicción de que “comienza a abrirse paso un nuevo y superior concepto de la ciencia”²⁷.

Este nuevo y superior concepto de la ciencia se refiere al desarrollo que alcanza la filosofía de Kant en los pensadores poskantianos, quienes se imponen como programa de trabajo situar en el centro de su investigación la unidad sistemática de la ciencia. Si bien, semejante programa supone el desarrollo de la filosofía crítica kantiana, que define la unidad sistemática de la ciencia como aquello que convierte el conocimiento ordinario en ciencia²⁸, Giner abordará esta tarea teniendo en cuenta también los aportes de la ciencia de su época, concretamente la psicología.

La necesidad de alcanzar una unidad sistemática de la ciencia la encontramos ya formulada en el texto kantiano, particularmente, en la doctrina trascendental del método²⁹. Para Kant, la estructura de la razón pura es ella misma una arquitectónica. El filósofo de Königsberg entiende por arquitectónica el arte de los sistemas, y comprende por sistema³⁰ “la unidad de los diversos conocimientos bajo una idea. Esta es el concepto racional de la forma de un todo, en cuanto que mediante tal concepto se determina *a priori* tanto la amplitud de lo diverso como el lugar respectivo de las partes en el todo [...] El todo está, pues, articulado, no

²⁶ Giner de los Ríos, *Estudios filosóficos y religiosos*, 1922, O. C., VI..., pp. 87-137.

²⁷ Giner de los Ríos, *Estudios filosóficos y religiosos*, 1922, O. C., VI..., p. 3.

²⁸ Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 832, B 860, p. 647.

²⁹ La Doctrina trascendental del método corresponde a la segunda parte de la *Crítica de la razón pura*, en la que Kant se propone determinar las condiciones formales de un sistema completo de la razón pura. Cf. A 708, B 736, p. 571.

³⁰ Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 833, B 861, p. 647.

amontonado”³¹. La articulación del todo es la tarea única de la filosofía tal y como la delimita el mismo Kant, cuando nos dice:

[...] el concepto de filosofía sólo constituye un concepto de escuela, a saber, el de un sistema de conocimientos que sólo se buscan como ciencia, sin otro objetivo que la unidad sistemática de ese saber y, consiguientemente, que la perfección lógica del conocimiento³².

Sin embargo, esta tarea no se la puede llevar a cabo como un problema puramente teórico, pues la unidad del sistema siempre busca realizarse, por decirlo así, en la unidad de una vida. Esta idea es un elemento central en el desarrollo de la filosofía de inspiración kantiana, tanto en su recepción alemana como en la española. La necesidad de hacer de la unidad del sistema una unidad en la vida fue acogida de manera entusiasta por Giner, buscando en todo momento realizar esta unidad como un proyecto educativo. Como lo hemos indicado ya esta tarea tiene inspiración kantiana; esta inspiración se encuentra allí donde el filósofo alemán precisa la tarea de la filosofía como la búsqueda incesante de un sistema de conocimiento, pues,

[...] hay también un concepto cósmico (*conceptus cosmicus*) de la filosofía que siempre ha servido de fundamento a esta denominación, especialmente cuando se lo personificó, por así decirlo, y se lo representó como arquetipo en el ideal del *filósofo*. Desde este punto de vista, la filosofía es la ciencia de la relación de todos los conocimientos con los fines esenciales de la razón humana (*teleología rationis humanae*), y el filósofo es un legislador de esa misma razón, no un artífice de ella. En tal sentido demostraría gran arrogancia el llamarse a sí mismo filósofo y pretender igualarse a un prototipo que sólo se halla en la idea³³.

La unidad científica de todos los conocimientos posibles que logra desplegarse en la unidad de una vida, tiene como objeto, entonces, no los

³¹ Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A, 833, B 861, p. 647.

³² Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 839, B 867, p. 651.

³³ Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 839, B 867, p. 651.

simples conocimientos aislados, sino la relación posible de dichos conocimientos con los fines esenciales de la razón humana, esto es, con las preocupaciones fundamentales del querer, el creer y el obrar. Por ello, la unidad de conocimiento sólo puede ser alcanzada cuando se logra penetrar en la unidad entera de lo humano. La preocupación por el conocimiento filosófico es así una preocupación por lo humano. Esta preocupación es la verdadera inspiración del proyecto filosófico y educativo de Giner. Por ello, en la presente investigación siempre buscaremos articular esta concepción básica del quehacer de la filosofía, en la cual nuestro pensador abre un camino filosófico para la comprensión de la tarea educativa.

Los filósofos poskantianos buscan desplegar esta unidad del todo, tanto en sus aspectos metodológicos como en sus implicaciones de contenido, sintiéndose pues inspirados y continuadores de la filosofía crítica de Kant. Un caso particular es Fichte, maestro de Krause en Jena en 1797 y 1799, en el tiempo en que aquél se proponía ampliar la concepción del fundamento de toda la *Doctrina de la ciencia*. La pretensión de darle cimientos a la ciencia tuvo gran influencia en el pensamiento de su discípulo³⁴, pues “Krause asume el proyecto fichteano de desarrollar una doctrina de la ciencia, que fundamente y sistematice el conjunto del

³⁴ Para profundizar en el entusiasmo que despertó Fichte en el joven Krause, puede consultarse a Enrique Menéndez, Ureña, *Krause, Educador de la humanidad. Una biografía*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, 1991, pp. 29-36 que recoge innumerables citas de carácter epistolar entre Krause y su padre a quien el joven le expresaba: “Fichte ha puesto ya un fundamento sólido y firme y ha señalado el lugar que le corresponde a cada habitación y a todas las partes de la casa; brevemente, ha colocado ya el fundamento y proyectado el plan del edificio, que ni él, ni un hombre, ni siquiera la humanidad completa puede solucionar en algún momento, y que es una tarea infinita que se amplía siempre que uno puede pensar que se acerca a su solución. Ver también en: Orden Jiménez, Rafael, *Las habilitaciones filosóficas de Krause*. Con estudio preliminar y notas. Traducción del latín de Luis y Carlos Baciero, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, 1996, p. XLIX.

saber”³⁵. Esta tarea fue el propósito último que persiguió Krause durante toda su vida permaneciendo siempre invariable, aunque no así la formulación del fundamento del conocimiento que sí sufrió cambios. Este propósito se condensa en la siguiente tarea: comprender la tarea de la metafísica a partir de la unidad de la razón, de modo tal que esta ciencia pueda ser considerada como una ciencia fundamental. Ahora, considerando la importancia de este propósito para el desarrollo de la propuesta filosófica y pedagógica de Giner, nos detendremos aquí para mostrar cómo Krause desarrolla esta tarea.

2. La tarea krausiana de la metafísica

A fin de desentrañar la influencia directa de Krause sobre Giner, presentaremos uno de sus primeros escritos, *La noción de filosofía y de matemática y su íntima conexión*³⁶, escrito que es su habilitación para la Universidad de Jena. Krause hace una breve reseña autobiográfica de esta obra en los siguientes términos: “En 1805 reconoce que su habilitación de 1802 había sido el primer intento de construir todas las ciencias en un sistema a partir del único principio verdadero según leyes orgánicas”³⁷. La revisión global del sistema de la ciencia pretendía salvar el abismo entre naturaleza y libertad que Kant había puesto de relieve en la tercera antinomia: “la causalidad según leyes de la naturaleza no es la única de la que pueden derivar los fenómenos todos del mundo. Para explicar éstos

³⁵ Orden Jiménez, Rafael, *El sistema de la filosofía de Krause. Génesis y desarrollo del panenteísmo*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1998, p. 35.

³⁶ Krause, Kart, Habilitación para la universidad de Jena: *Disertación filosófico-matemática sobre la noción de filosofía y de matemática y su íntima conexión*, 1802. En: Orden Jiménez, Rafael. *Las habilitaciones filosóficas de Krause*. Con estudio preliminar y notas. Trad. del latín, de Luis y Carlos Baciero, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1996, pp. 1-53.

³⁷ Orden Jiménez, Rafael, *Estudio preliminar y notas a las Habilitaciones filosóficas de Krause*, 1996,..., p. XLIX.

nos hace falta otra causalidad por libertad”³⁸. En la habilitación de Jena, Krause se preocupa por distinguir la necesidad de las leyes de la naturaleza y la libertad de la razón. Busca un sistema filosófico que se rija por un único principio que haga posible la unidad y la relación orgánica de los dos ámbitos, la experiencia y la ciencia.

El escrito en primer lugar, plantea el inicio de la ciencia; en segundo lugar, desarrolla su principio; y, en tercer lugar, caracteriza las ciencias particulares fundamentales a partir de dicho principio. Esta manera de proceder sigue la forma empleada por su maestro Fichte. El inicio de la ciencia, o ‘de dónde surge el deseo de filosofía’³⁹ brota de la conciencia de sí, esto es, de la propia existencia con sus determinaciones concretas. El punto de partida es el conocimiento ordinario que a cada cual le es dable alcanzar desde sí mismo, de ahí que la primera afirmación de Krause sea: “soy, quiera o no quiera; pienso y actúo, quiera o no quiera”⁴⁰.

A través de la inmediatez de estas cuestiones Krause formula tres esferas fundamentales de lo real: ser, pensar y actuar, y “la interferencia del pensar en el ser, esto es la acción”⁴¹. Una vez se establecen estas tres esferas continúa radicalizando la oposición entre libertad y naturaleza, ya que si se afirma que hay preguntas que no pueden obviarse para poder vivir con tranquilidad y con felicidad, afirmar que soy, es un dato, y el querer o no querer depende de que se afirme ese dato; es un hecho que soy y sobre ese hecho se construye lo demás, pues sobre la afirmación de la propia existencia surge una serie de preguntas y de ahí procede el deseo de filosofía; ¿de dónde provengo?; ¿de dónde la urgencia de existir? El

³⁸ Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 445, B 473, p. 407.

³⁹ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 4.

⁴⁰ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 5.

⁴¹ Pinilla Burgos, Ricardo, *El pensamiento estético de Krause*, Madrid, universidad Pontificia Comillas, 2002, p. 47.

hecho que se encuentra por encima de todos los acontecimientos es que soy. Es precisamente a partir de este hecho desde el que debe examinarse la unidad no sólo del conocimiento sino de toda una vida, pues es este hecho el único que puede integrar el conocimiento con los intereses supremos de lo humano.

La oposición entre libertad y naturaleza se radicaliza aún más cuando se pretende explicar cómo conocemos nuestra existencia; por ello Krause afirma: “pero está claro que soy libre. ¿Quizás pensando? Pero no puedes pensar la naturaleza corporal según tu libre arbitrio como tú quieres, sino que la piensas necesariamente como es, ¿cuál es el origen de este conflicto con esta naturaleza? ¿Y cuál es el origen de esta naturaleza misma?”⁴² Para abordar esta cuestión es necesario examinar cómo distinguimos una naturaleza de la otra; y a su vez indicar también cómo es posible que coincidan. Estos problemas se asumen en una analítica de la subjetividad; el sentido de esta analítica se condensa en la siguiente pregunta: “¿cómo puedes saber de esta naturaleza y actuar libremente sobre ella?”⁴³. Como puede verse, Krause complementa la analítica kantiana del entendimiento con la analítica de la subjetividad, pues esta analítica es la que logra mostrar la unidad del conocimiento con la unidad suprema de los fines completos de lo humano. En esta analítica es evidente la distinción de las dos esferas fundamentales del mundo: naturaleza y razón. La disertación plantea que es a través de la razón que debemos deducir las leyes de la naturaleza, que a su vez nos determinan. Describe la forma como ley y pensamiento se imbrican, pues no somos libres de pensar ambas naturalezas como queramos, en tanto que el filósofo lo que busca es la coincidencia entre ser y pensar. Que el punto de partida sea la

⁴² Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 5.

⁴³ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 6.

subjetividad, el sentido común, no significa que la aspiración del filósofo no sea la integración del saber, o la unidad de la ciencia frente a la dispersión en la que habitualmente cae el trabajo científico.

Krause se propone desarrollar en su Habilitación de 1802 una descripción analítica de los procesos subjetivos, para mostrar, primero, cómo es que construimos nuestro conocimiento, y, segundo, en qué se distinguen las dos esferas fundamentales del mundo: naturaleza y razón. Este proyecto tiene que reconocer el conflicto en el que estamos inmersos: la tensión entre la naturaleza corporal y la naturaleza corporal interna. La primera, obedece a las leyes de la gravedad, a las leyes que obran sobre los cuerpos físicos, sobre los cuerpos vivos. Mientras que la segunda se orienta por las leyes que rigen nuestra libertad. Puede verse, pues, como Krause desarrolla aquí, empleando términos propios, la idea fundamental de la antinomia kantiana: necesidad y libertad. Debemos asumir que nuestra libertad se encuentra tan limitada como nuestra naturaleza, y por ello cabe que nos preguntemos cómo es posible que podamos conocer las leyes que rigen ambas naturalezas⁴⁴, y cómo es posible que dichas leyes conformen una unidad íntimamente relacionada. Pues de este modo se puede construir efectivamente un sistema integral de ambas naturalezas; este sistema es necesario tanto para el desarrollo científico del conocimiento como para la determinación moral de la acción.

Para buscar una respuesta a estos problemas, Krause formula una serie de interrogantes que no sólo tienen un alcance teórico, sino que se desenvuelven también en el ámbito de la existencia; por ello reformula las cuestiones básicas de la metafísica clásica en las siguientes preguntas: ¿de dónde provengo?, ¿por qué soy libre? Ahora, las soluciones a éstas no se

⁴⁴ Cf. Krause, Habilitación para la universidad de Jena, 1802,..., p. 7.

las halla en ellas mismas. A estas preguntas se las complementa con cuestiones relacionadas con el ámbito de la razón práctica. Por ejemplo, se pregunta si somos libres para ser buenos o malos según nuestra propia voluntad; si la maldad nos repugna y queremos lo bueno, cómo es posible entonces que aún pretendiendo actuar bien y honestamente acometamos el mal por ignorancia, descuido o precipitación. No obstante, es claro que no es posible conocer perfectamente nuestras acciones, pues somos seres profundamente finitos. Para Krause a través de nuestra libre voluntad, que en cuanto tal es finita, no podemos ser ni buenos ni malos; ni siquiera concibiendo lo mejor y deseando la virtud alcanzamos lo que queremos, pues nos encontramos en medio de necesidades que nos apremian por todas partes, la ignorancia, las relaciones sociales, el cuerpo, así como la pasión de otras personas e incluso la horrible batalla de la naturaleza⁴⁵.

Ahora bien, considerando las dificultades propias del ámbito práctico Krause, a continuación, se pregunta ¿por qué nunca se realiza enteramente la justicia? Más aún, ¿bajo qué estado legítimamente humano se realiza plenamente el derecho en cada persona? Pregunta, esta última, que lleva a indagar si el derecho del hombre y la fuerza tienen unos mismos límites. Esta situación obedece a la contradicción entre el mundo natural, nuestros actos en el ámbito práctico, y las dificultades que encontramos cuando queremos concebir racionalmente qué es lo que debe ser y qué es lo que realmente es, amén de la coincidencia de los dos mundos.

Krause concluye que nuestra voluntad es limitada, y que no puede lo que quiere y no quiere lo que puede⁴⁶. Como se ve Krause ha reformulado aquí,

⁴⁵ Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 9.

⁴⁶ Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 10. Esta lucha de la voluntad que explora Krause es un problema muy viejo, pues, lo encontramos formulado

en un sentido claramente existencial, la tensión fundamental que ha movido a la filosofía crítica desde sus orígenes en el pensamiento kantiano. Estos asuntos que interesan a los hombres muestran dos cosas, primero, “la fuerza y la gravedad de todas estas cuestiones radica en que no parecen destruir ni toda libertad (materialismo) ni toda obligación y necesidad (idealismo) siendo ambas posiciones igualmente disparatadas”⁴⁷. Por ello, quien quiera vivir firme y feliz, quiere y desea saber cómo pueden unirse libertad y necesidad, de tal modo que todas estas antítesis se las unifique en una única tesis. Siguiendo entonces el espíritu de la filosofía kantiana, Krause busca alcanzar la síntesis suprema, y con ello ver qué cosas son tan ciertas que no admiten dudas para nadie. Los axiomas que Krause considera como absolutos y, que por ello, son libres de toda duda son los siguientes:

1. “Yo soy, esto es, actúo a sabiendas y en cierta medida libremente.
2. Hay muchos, en cantidad indeterminada, que me son iguales, los cuales saben y actúan justamente como yo, y actúan en cierta medida libremente. Tengo conocimiento de ellos.
3. Por la naturaleza corporal, que es a la vez mía y de todos, en cierta medida independiente de nosotros, pero no del todo, no existiendo fuera de nosotros sino en todos nosotros, que intuimos, cada cual mediante los cambios de su propio cuerpo, y, por lo tanto, fuera de nosotros, esto es, que se encuentra fuera de nuestro cuerpo.
4. Para cada uno existe una naturaleza interna imaginaria, que está constituida al igual que la externa, y que se ha de constituir si se piensa consecuentemente”⁴⁸.

No nos es posible alcanzar el fundamento acerca de por qué estos axiomas son más bien que no son; pero el problema no radica ahí, sino en cómo estos, diversos y opuestos entre sí, coexisten armónicamente, es decir, cómo podemos saber de todos ellos y cuál es la relación recíproca entre

en la Epístola de San Pablo a los Romanos 7, 19: “no hago el bien que quiero, sino que obro el mal que no quiero”.

⁴⁷ Krause, Habilitación para la universidad de Jena, 1802,..., p. 12.

⁴⁸ Krause, Habilitación para la universidad de Jena, 1802,..., p.13.

éstos⁴⁹. Es decir, Krause busca establecer una relación entre elementos diversos, en y a partir de una unidad sistemática. Como se puede ver el filósofo retoma la tarea que Kant había establecido como meta fundamental de todo conocimiento genuinamente filosófico, y que Giner asumirá como su tarea. Para desarrollar esta unidad Krause considera que: “la razón desprecia estos axiomas como tales y aspira a transformarlos en teoremas, esto es, quiere saber cómo se relacionan coherentemente las contradicciones del mundo, como por ejemplo, la naturaleza corporal y lo libre, el amor y la guerra, y de este modo en cantidad infinita”⁵⁰; y concluye con la justificación del principio absoluto de la razón: “si denominamos mundo o universo al sistema de todas las cosas dadas surge de ahí el siguiente postulado absoluto de la razón: el mundo total es armónico y orgánico, esto es, hay una amistad y una relación determinada de todas las cosas con todas”⁵¹.

En la *Habilitación* de Jena Krause cree que este postulado de la razón es absoluto, pues defiende que “no hay nadie con un entendimiento sano que no crea esto íntimamente”⁵². Pero en la *Habilitación de Berlín* de 1814⁵³, el filósofo cambia su forma de ver en torno a este punto, pues reconoce que no todos aceptan la existencia de una sustancia infinita y, en consecuencia, de filosofar dogmáticamente, según sus palabras; o que inclusive por nuestra propia naturaleza no podemos llegar a conocer esta sustancia⁵⁴.

⁴⁹ Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 14.

⁵⁰ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p.14.

⁵¹ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 14.

⁵² Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., pp. 14-15.

⁵³ Krause, Karl, *Habilitación para la universidad de Berlín. Discurso sobre la ciencia humana y de la vía para llegar a ella*, marzo de 1814. En: Orden Jiménez, Rafael, *Las habilitaciones filosóficas de Krause, con Estudio Preliminar y notas*, traducción del latín de Luis y Carlos Baciero, Madrid, Publicaciones de la universidad Pontificia Comillas, 1996.

⁵⁴ Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Berlín*, 1814,..., p. 59.

Para el caso de la *Habilitación* de Jena, Krause piensa que el filósofo satisface su deseo de saber, y que el inicio propiamente de la filosofía tiene lugar cuando los axiomas se transforman en teoremas. Postura que también varía en la *Habilitación* de Berlín, pues considera que el problema del inicio de la filosofía o de la ciencia está en desarrollar, en buscar una vía que muestre la existencia y la cognoscibilidad de la sustancia infinita, esto es, una vía que sea adecuada para conducir a los hombres hacia la ciencia⁵⁵. Propone partir de algo que sea imposible de dudar⁵⁶, y esta condición la cumple un conocimiento y no axiomas que se convierten en teoremas como había sostenido en Jena en 1802.

No obstante, el desarrollo y el diseño del principio de la filosofía es un tema presente tanto en la *Habilitación* de Jena como en la de Berlín. En la segunda parte de la primera *Habilitación*, Krause examina cuál es la imagen de la sabiduría o qué es propiamente filosofía. El principio de la ciencia sólo lo puede configurar la filosofía. Krause sostiene que la tarea de la filosofía es el conocimiento de la armonía del mundo; este es el principio del sistema defendido por el autor en esta *Habilitación*; lo armónico y orgánico del mundo y la relación de amistad de todas las cosas con todas; este principio determina también el camino hacia el conocimiento al que tiende la filosofía. La tarea entonces consistirá en formar un sistema compuesto por muchas disciplinas y cada una de éstas, en palabras de Krause, “tiene su prejuicio específico, a través del que crece junto al organismo total del mundo y de su disciplina”⁵⁷. El sistema se compone del conjunto u organismo de las distintas ciencias parciales, a las que Krause denomina disciplinas o doctrinas y cada una de estas “está encabezada por un conocimiento que actúa a modo de principio de todos sus

⁵⁵ Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Berlín*, 1814,..., p. 66-68.

⁵⁶ Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Berlín*, 1814,..., p. 69.

⁵⁷ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 27.

conocimientos y que Krause identifica como su prejuicio”⁵⁸. No obstante, la filosofía es para Krause la disciplina orgánica y tiene como empeño demostrar, con claridad, los prejuicios de cada una de las disciplinas; esto hace que el saber sea un problema infinito y se enmarque en un sistema continuo del todo, y todo el saber obedece a ello. Krause precisa esta situación de la manera siguiente: “habrá una única ciencia o ninguna; pero hay ciencia, luego hay una que comprende todo lo verdadero, esto es, el mundo total y su organismo total”⁵⁹.

La filosofía en tanto que tiene que ocuparse del organismo total e infinito del mundo es, entonces, un deseo eterno por alcanzar el saber, pero nunca puede completar su cometido. Una de las razones por las cuales este deseo nunca se ve satisfecho reside en que si se completara el conocimiento de la armonía del mundo la filosofía misma se vería concluida, lo cual no es posible; por consiguiente, la filosofía es el anhelo, el deseo de saber, la amiga del saber, la búsqueda de la armonía infinita del mundo. Puesto que el mundo es armónico y orgánico, la filosofía misma en el pensamiento de Krause es una parte de esa armonía del mundo. Inclusive, la razón individual del hombre no puede vivir orgánicamente sin ella pues necesita ponerse en relación con el todo, es decir, honestamente. Por ello el deseo de filosofía surge en cada hombre que espera actuar orgánicamente en relación con el todo, el cual sólo es cognoscible a través de la filosofía.

⁵⁸ El profesor Orden en el estudio preliminar a las Habilitaciones de Krause afirma que esta extraña denominación se debe a la fuente de dónde este conocimiento obtiene su evidencia: el sentido interno. Pero la evidencia que aporta el sentido interno proviene del ámbito del sentimiento y carece de evidencia objetiva, es decir, basada en la razón. Cf. Orden, 1996, p. L. Es necesario recordar aquí también la distinción kantiana entre las tres formas de tener por verdadero: la creencia, el saber y la opinión. Cf. Kant. Immanuel, *Crítica de la razón pura*,..., A 820, B 848, p. 639.

⁵⁹ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., pp. 23-24.

Pero, siguiendo a Kant, la tarea del filósofo y de cada hombre no es aprender filosofía, sino filosofar⁶⁰.

Para Krause la filosofía misma surge del deseo por la vida, y es la fuente de lo honesto y lo saludable. Es tarea también de la filosofía lograr la reconciliación entre el sentido interno y la razón; el primero obedece al ámbito subjetivo, el segundo al ámbito racional. Krause se vale de una bella expresión para explicar qué es filosofía cuando dice, es la “eterna autobiografía de la razón eterna que conduce al verdadero arte de vivir, de vivir orgánicamente en relación con el todo, como un ciudadano del universo”⁶¹. Al acometer su tarea de satisfacer un deseo por saber y penetrar el mundo armónico, la filosofía parte de la pregunta por cómo puede el mundo llegar a ser armónico; esto implica reconocer la diferencia absoluta entre el conocimiento que alcanza la filosofía y el conocimiento que pueden lograr otras disciplinas, como la historia, por ejemplo, pues ésta se ocupa del estudio y la explicación de asuntos individuales que acontecen en alguna parte del mundo que nos circunda. Mientras que el esfuerzo que hace la filosofía es por lograr el conocimiento de lo que es verdadero universalmente. Aunque la tarea del filósofo radica en construir y destruir admiraciones, esto es, en preguntarse y en desarrollar un constante buscar, al filósofo no le es dable dudar de que es, de que es libre y de que la naturaleza es.⁶²

Para Krause la imagen de la filosofía es infinita y se completa en la indagación del organismo infinito del mundo. Esto quiere decir que cada parte de la filosofía es también orgánica, pues esas partes sólo pueden ser

⁶⁰ Cf. Kant, Immanuel, *Lógica*. Acompañada de una selección de reflexiones del legado de Kant, prefacio de Norbert Hinske, edición de María Jesús Vázquez Lobeiras, Madrid, Akal, 2000, p. 93.

⁶¹ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena, 1802,...*, p. 24.

⁶² Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Jena, 1802,...*, p. 26.

comprendidas correctamente en relación con el todo, esto es, en amistad con él. De aquí se sigue el inacabamiento de las disciplinas, las cuales se completan en relación y en articulación con la filosofía; cada una de ellas posee su propio “prejuicio específico”. No obstante, a través del sentido interno podemos confiar en el desarrollo de las distintas disciplinas; pero la filosofía desea mostrar, con total claridad, todos los prejuicios de cada una de las disciplinas⁶³.

El pensamiento y el conocimiento orgánico, es decir, el filosófico, se realiza en cada una de las partes de la filosofía toda; de ahí que, por ejemplo, el derecho, la administración del Estado, no puedan prescindir de la virtud o de la teoría de la medicina o de la filosofía de la naturaleza.

Ahora bien, una vez se ha caracterizado el principio de la filosofía, Krause considera necesario mostrar cómo este principio se desarrolla en las ciencias particulares. Este es el tema al que se dedica en la tercera parte de la *Habilitación* de Jena. Para desarrollar este propósito es necesario, en un primer momento, examinar de qué forma avanza la filosofía. La filosofía avanza “¡sólo simétrica y orgánicamente!”⁶⁴, es decir, que su progreso es posible desde el centro de toda la ciencia, hasta un cierto límite, en tantos radios como se quiera de este globo; progreso que se prolonga luego a cada uno de estos radios desde donde se lo había dejado, avanzando de este modo hasta el infinito⁶⁵.

Una vez se establece el modo como marcha la filosofía, Krause examina en el apartado cuarto de la *Habilitación* de Jena, cuáles son las partes que constituyen el todo sistemático de ésta. En una concepción sistemática de la filosofía, el conocimiento filosófico está formado por una infinidad de partes contenidas en un conocimiento orgánico. Las disciplinas singulares

⁶³ Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 27.

⁶⁴ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 28.

⁶⁵ Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 28.

deben así relacionarse y coordinarse entre sí, “de tal modo que el organismo sumo y total del mundo se divide primeramente en dos: el organismo de la naturaleza y el de lo libre, que es en cierto modo una descripción de los dos hemisferios del mundo”⁶⁶. Como se puede ver, se retoma aquí la situación anteriormente anotada acerca del inicio de la ciencia, la cual, tiene presente los dos mundos en los que el hombre habita, naturaleza y razón, las dos esferas del mundo total. Todas las partes de la filosofía deberán estar contenidas en estas dos esferas. Estas esferas son distintas, pero iguales en tanto que ambas constituyen el mundo, y las demás disciplinas filosóficas –si es que existieran– deben estar incluidas en el organismo de la filosofía de la naturaleza y en el organismo de lo libre.

Ahora bien, el conocimiento se construye como un sistema del saber a partir de las dos ciencias fundamentales, la filosofía de la naturaleza y la filosofía de la razón. De ahí se deriva que “la filosofía también pueda ser denominada correctamente Armónica del mundo, y que se divida en Armónica de la naturaleza, Armónica de lo libre y Armónica de lo libre y la naturaleza”⁶⁷. E inclusive, el sistema de la ciencia o la filosofía misma son para Krause la doctrina del fin de la naturaleza, del fin de la razón y del mundo total o teleología universal⁶⁸. La explicación que hace nuestro autor en torno a la división de las ciencias es la siguiente: la filosofía de la naturaleza, entendida como armónica de la naturaleza, se ocupa de mostrar cómo diversas cantidades se convierten en diversas cualidades; de manera que a la doctrina de la cantidad se la ha llamado desde los tiempos más antiguos matemática. Así, “matemática y filosofía de la naturaleza serán idénticas”⁶⁹. La filosofía de la razón o armónica de la

⁶⁶ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 29.

⁶⁷ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 31.

⁶⁸ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 31.

⁶⁹ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 41.

razón comprende la filosofía del derecho⁷⁰ y la filosofía de las costumbres⁷¹. La armónica de lo libre y lo natural coincide con la medicina⁷², y la ciencia de esta misma síntesis la constituye la ciencia que se ocupa del estudio de la naturaleza de lo bello⁷³.

Ahora bien, el principio de la ciencia que persigue Krause en la *Habilitación* de Jena de 1802, principio que denomina mundo, y que a su vez lo divide en dos hemisferios, naturaleza y razón; muestra que Krause está construyendo su teoría del panteísmo, la cual desarrolla a partir de 1825⁷⁴. En ella defiende que Dios está en todo, pero no es inmanente al mundo; este nuevo concepto, original de Krause, es una defensa contra las acusaciones que recibe de panteísta, es decir, que identifica Dios y mundo. Acusación que él considera absolutamente injusta con su filosofía y con su fe, dada su sensibilidad y alto sentido religioso.

La influencia de Krause en Giner es notable, pues, al igual que Krause, él cree que la razón debe darle unidad a todo nuestro conocimiento de la naturaleza, pero, también, al conocimiento de nuestra propia existencia y de nuestra acción moral que se realiza en la libertad. Giner perseguirá la unidad de la ciencia desde una perspectiva pragmática, pues le interesa la unidad de la ciencia como camino integrador no sólo del conocer y del investigar, sino ante todo en cuanto expresa la unidad del conocimiento y la vida.

⁷⁰ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 42-43.

⁷¹ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 44.

⁷² Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 40.

⁷³ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 46.

⁷⁴ Cf. Orden Jiménez, Rafael, *Las habilitaciones filosóficas de Krause*, 1996,..., pp. LXXXII-XCII.

3. La unidad del objeto y del método en la ciencia

En el escrito de Giner, Fragmento sobre clasificación de las ciencias⁷⁵, elaborado entre 1870-1876, se percibe la influencia de Kant y Krause. Cuando aborda la investigación en torno a la unidad de la ciencia, Giner expresa su preocupación por las dificultades que afrontamos para hallar dicha unidad, esto es, su articulación, pues nos encontramos ante una confusión de esferas heterogéneas, de antagonismo en los métodos, lo que genera diferencias, a primera vista, irreconciliables entre las ciencias⁷⁶. Diferencias que tienen que ver con que algunos filósofos defienden que la ciencia es lo que concibe la razón a priori, y otros que es únicamente experimental. Para resolver esta confusión, Giner afirma que si la ciencia es una, ésta lo será por la unidad de su objeto⁷⁷, “pero la unidad del objeto de la ciencia ¿será conforme algunos piensan un ideal inasequible?”⁷⁸. La respuesta que ofrece es que nuestro pensamiento y discurso se ocupan de más de un objeto: Dios, planta, piedra, hombre; de este modo, las ciencias construyen su saber a través de las categorías con las que conocemos estos seres, sustancias subsistentes en sí mismas, tales como, Dios, hombre, nación; o cosas que están en los seres, como bondad, color, belleza. A través de esta argumentación muestra que efectivamente nuestro conocimiento se refiere a objetos subsistentes en sí mismos y en

⁷⁵ Giner de los Ríos, Estudios filosóficos y religiosos, 1922, en: *Obra completa*, VI,..., pp. 61-91.

⁷⁶ Cf. Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *Obra completa*, VI,..., p. 61.

⁷⁷ Cf. Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 62.

⁷⁸ Giner de los Ríos, Francisco, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 62. Giner se refiere a los filósofos que promueven la filosofía escéptica, pues éstos descreen que sea posible indagar con éxito en torno a la unidad del objeto de la ciencia.

unidad de su naturaleza⁷⁹. Así, los seres subsistentes por sí mismos o en unidad de su naturaleza, es decir, la esencia de las cosas, es conocida por nosotros, porque existe como propiedad, atributo, cualidad o modo de ser, de seres o cosas.

Giner aduce que contamos con un primer argumento que nos indica que hay una “cierta unidad pues sabemos que los objetos son los seres”⁸⁰. Ahora bien, con esta certidumbre lograda surge un nuevo reparo al defender la unidad del objeto del conocimiento científico, en la medida en que nos encontramos con una pluralidad de seres: “los astros, los animales, las plantas, los cuerpos animales y humanos”⁸¹, de los cuales predicamos que en cuanto seres físicos pertenecen a la naturaleza en tanto que poseen unos rasgos comunes que los caracterizan: “materia, extensión, gravedad, color, temperatura”⁸². Para demostrar la unidad del saber, Giner alude también a un mundo espiritual al que pertenecen los hombres y los animales con sus respectivos rasgos comunes que los caracterizan: “conciencia, conocimiento, sentimiento y voluntad”⁸³. A esto se añade que existen cuerpos sin espíritu, las piedras; espíritus sin cuerpo, los ángeles. Pero el hombre y el animal combinan en la unidad de su naturaleza, el cuerpo y el espíritu.

Así, todos los cuerpos que conocemos los referimos a alguno de estos tres órdenes: el de la naturaleza, el del mundo del espíritu, o el de la

⁷⁹ Cf. Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., pp. 62-63.

⁸⁰ Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 63.

⁸¹ Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 64.

⁸² Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 64.

⁸³ Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 64.

composición y combinación de ambos, como es el caso del hombre⁸⁴. Giner piensa que “no se decide aquí si hay real y verdaderamente seres espirituales o es la espiritualidad una propiedad y función elevada de los cuerpos mismos, ni si existen cuerpos o son éstos una creación de la fantasía, ni por tanto si nosotros somos seres naturales o espirituales o juntamente una y otra cosa”⁸⁵; y concluye que somos algo y que sobre esto no puede haber duda alguna. Pero los seres se encuentran contenidos en la unidad de un orden gradual, “el individuo humano en la familia, la familia en la comunidad local, la localidad en la nación, ésta en su raza, la raza en la humanidad, según las leyes de subordinación de la especie al género”⁸⁶. El medio físico contribuye al desarrollo de los seres vivos y de nosotros mismos, y a este compuesto orgánico es al que llamamos mundo⁸⁷.

La idea de mundo de Giner se encuentra influenciada por la idea de mundo de Krause, recordemos que la tesis principal de la *Habilitación* de Jena es que denominamos al mundo o al universo como el sistema de todas las cosas dadas, de esta idea surge el postulado absoluto de la razón: “el mundo total es armónico y orgánico, esto es, hay una amistad y una relación determinada de todas las cosas con todas”⁸⁸. Ahora bien, lo armónico y orgánico del mundo plantea el problema de la unidad de la ciencia, unidad que sólo es posible articulando todas las cosas dadas; esto supone, en el pensamiento krausiano heredado por Giner, que la búsqueda del filósofo es la de la articulación de la unidad, y más precisamente la de la armonía entre las leyes que rigen la naturaleza y la

⁸⁴ Cf. Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 64.

⁸⁵ Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 64-65.

⁸⁶ Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 65.

⁸⁷ Cf. Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., pp. 65-66.

⁸⁸ Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 14.

libertad, tal y como hablamos anteriormente, y hallar la relación entre éstas y la forma como ellas se imbrican, pues el mundo es la totalidad de los fenómenos.

Por otra parte, el mundo no es nuestro único objeto de discurso ni de conocimiento, pues en la conversación y en el pensamiento de los hombres subyace la idea de un ser supremo. Frente a esta afirmación hay no pocos enfrentamientos; muchos afirman que a esta idea corresponde una realidad adecuada, para otros es una ilusión de la fantasía, un bello ideal, una hipótesis. Pero sea como fuere, el teísta, el ateo, el místico, el materialista, coinciden en que la idea de Dios es un objeto fundamental para el discurso humano, ya sea para negarlo o para demostrarlo. Dios y mundo son pues dos objetos de nuestro pensamiento y “al parecer puede bien decirse que el problema fundamental del pensamiento humano consiste en saber si hay o no Dios, y cómo es, si hay o no mundo y cómo es también, en sí y en relación con Dios”⁸⁹.

Ahora bien, buscamos la unidad del objeto de conocimiento y encontramos dos ideas: Dios y mundo. Para Giner el panteísmo⁹⁰ defendería que son un mismo objeto, relaciones o aspectos de una sola realidad⁹¹. Si sólo nos atuviéramos al sentido común, este podría concluir que Dios y mundo son dos realidades distintas, pero al sentido común le aparecen también dos

⁸⁹ Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI, ..., p. 67.

⁹⁰ Giner se refiere al panteísmo del que fue acusado Krause a causa de sus obras del período de Jena (1801-1805) en las que concibe que el fundamento de lo real no es trascendente a la realidad misma, sino que es inmanente. En los escritos del período de Gotinga (1823-1832) Krause propone un nuevo término, panenteísmo –que le permite huir del anterior–, y con la nueva concepción de su sistema muestra que aunque hay una estrecha relación entre el mundo y Dios, ninguno de los dos elimina al otro ni se funden uno en otro en términos de identidad. Este tema lo retomaremos de nuevo cuando trabajemos el problema religioso en la educación. Para ahondar en este interesante problema puede verse la obra de Rafael Orden Jiménez, *El sistema de la filosofía de Krause. Génesis y desarrollo del panenteísmo*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 1998.

⁹¹ Cf. Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI, ..., p. 68.

realidades distintas, el cuerpo celeste y la planta, y los dos pertenecen al concepto total de naturaleza. Dios y mundo son dos términos particulares y por ello tendemos a pensarlos como dos realidades separadas. La realidad nos aparece como un concepto comprensivo de los otros dos, comprensivo definitivamente porque no hay cosa alguna que pensemos como no real, y nuestro pensamiento mismo es una realidad para nosotros⁹².

Giner aborda el problema de la realidad mediante dos observaciones, en una primera instancia, arguye que la realidad, lo que es, denota la propiedad de las cosas de ser tales y en sí⁹³, indica también propiedad o cualidad. Conocemos las cosas en lo que son por su determinación. Por tanto, la realidad expresa una propiedad total y primera que a todo ser como tal alcanza, desde el supremo al ínfimo⁹⁴. En la segunda observación se afirma que, “siendo la realidad una propiedad, cualidad, esencia (y esencia primera y fundamental) de las cosas, enlaza a estas en una unidad indivisa y primordial también, que forma, pues, la primera base (supuesta siempre en nuestro pensamiento)”⁹⁵. Según esta afirmación la realidad es una propiedad y como propiedad se encuentra en un ser o se predica como suyo. Continuando con la reflexión Giner se pregunta “¿cuál es este ser cuyo atributo es la realidad y esencia toda de las cosas, primera y comunísimo, y sin el cual ésta se desvanece, y por tanto, el mismo concepto de cosa también?”⁹⁶. Nuestro pensamiento exige que un ser no

⁹² Cf. Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., pp. 68-69.

⁹³ Cf. Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 70.

⁹⁴ Cf. Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 70.

⁹⁵ Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 70.

⁹⁶ Giner de los Ríos, Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 71.

pueda pensarse sin una propiedad, y con la misma necesidad pensamos al ser que cualquiera otra idea.

Ahora bien, en su escrito *Condiciones del espíritu científico* Giner aborda el problema de la justificación del fundamento de la ciencia desde una perspectiva krausiana⁹⁷, pues argumenta que “la ciencia, como el todo de la verdad probada, es orden, organismo, sistema: donde cada parte, sólo en su debido lugar, en el todo y en sus graduales relaciones con los demás, tiene su propia luz y puede ser convenientemente estudiada y conocida”⁹⁸. Aquí puede verse la influencia de Krause en la concepción orgánica, sistemática de la ciencia que pone en relación los diferentes saberes con el todo, pero el ánimo de nuestro autor, tal como él mismo lo afirma en la advertencia que hace a su obra *Escritos filosóficos y religiosos*, no es el de contribuir al progreso de la ciencia, sino al progreso cultural e intelectual de su patria⁹⁹. Giner destaca la prioridad de la ciencia frente a otras actividades que también demandan que consagremos nuestras fuerzas, porque él cree que el conocimiento establece el antecedente lógico de todo aquello que nosotros mismos hacemos conscientemente como seres racionales¹⁰⁰. De tal manera que el cultivo y la purificación del conocimiento son la base indispensable de una vida total, que tiene una dimensión tanto teórica como práctica.

⁹⁷ Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., pp. 7-29.

⁹⁸ Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., pp. 15-16.

⁹⁹ Cf. Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 5. Como se puede indicar aquí, la propuesta filosófica de Giner si bien se enmarca en el espíritu abierto por Kant y Krause, consiste en implementar las contribuciones de estos dos grandes pensadores en un momento cultural específico de España. Este deseo se lo puede entender como el afán de llevar los adelantos de la filosofía a la educación, para así alcanzar un progreso moral y cultural de su patria. El significado y alcance de este proyecto será estudiado con detenimiento en el capítulo tercero de la presente investigación.

¹⁰⁰ Cf. Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 7.

La consideración que emprende nuestro autor en torno a la relación del conocimiento, entendido este como nuestra mayor adquisición como seres racionales, y la “obra de la ciencia, primera en la vida”¹⁰¹ comienza con el examen del fin que nos mueve, el propósito y la voluntad firme con que la perseguimos. Como se puede ver aquí la preocupación de Giner es claramente de origen pragmático. La ciencia muestra la verdad, la prueba¹⁰², y el conocimiento que logramos a través de ésta supone una diferencia radical con el saber imperfecto u ordinario incapaz de alcanzar certezas en sus afirmaciones., Advierte, no obstante, que este fin de la ciencia no niega el valor de otros modos de conocimiento, tales como, la hipótesis, la conjetura, la inducción, el presentimiento, la necesidad racional, la fe y demás modos imperfectos de conocimiento. Ahora bien, si la ciencia supone un conocimiento probado, entonces ¿en qué se diferencia ésta de las condiciones del método? Para responder a esta pregunta, Giner aborda la actitud del científico, del pensador, en términos del talante moral y de la claridad que éste posee respecto de su fin.

Giner insiste en que la principal condición del conocimiento, y de cualquier obra humana, es el examen del propósito, de los fines; y, por tanto, condiciona la bondad del mismo a la voluntad firme con que se acometa dicho examen. Subordina el examen, en primer término, al carácter de nuestra actividad y al valor de los resultados. Si el propósito es vago, oscuro, torcido o inadecuado al fin, sea porque somos mediocres en su conocimiento o perversa nuestra concepción, no tendremos una obra firme, clara, ordenada conforme a su idea y género, acabada rectamente, esto es, buena¹⁰³. El examen honesto del propósito es necesario para

¹⁰¹ Giner de los Ríos, Condiciones del espíritu científico, 1922, en: O. C., VI,..., p. 7.

¹⁰² Cf. Giner de los Ríos, Condiciones del espíritu científico, 1922, en: O. C., VI,..., p. 3.

¹⁰³ Cf. Giner de los Ríos, Condiciones del espíritu científico, 1922 en: O. C., VI,..., p. 7.

emprender cualquier actividad de las múltiples posibles para el hombre, de ahí que la génesis y depuración del propósito sean necesarias para todos los hombres sensatos. El conocimiento de lo que hacemos, lo buscamos como seres racionales, nos es imprescindible pues sin una idea de lo que perseguimos no es posible ni el conocimiento de nosotros mismos así como sin “idea de Dios no hay religión posible, no hay arte sin concepto del fin, ni orden jurídico sin la idea de justicia, por ello el cultivo y purificación del conocimiento es cada vez más estimado como base indispensable de la vida toda, imposible sin él, y miserable y torpe cuando apenas alumbra con inciertos reflejos al sujeto inculto”¹⁰⁴. De ahí que el progreso del conocimiento dependa del fin, de la integridad de su naturaleza, en la medida en que él se forma gradual, sustantiva y ordenadamente¹⁰⁵; por ello, la atención debe concentrarse, inicialmente, en su principio, pues desde ahí es posible que irradie todas las esferas, hasta las más alejadas, logrando así penetrar a la sociedad, purificando su sentido común y con él la vida toda en su intimidad; después se avanzará hacia sus hechos exteriores y a las instituciones¹⁰⁶.

El conocimiento constituye a la ciencia, y su obra reflexiva y sistemática es la indagación científica; de ahí la importancia que ésta tiene para el investigador, que debe prevenir los errores y no sucumbir al desánimo. Giner cree que de la consecución de conocimiento se sigue la primera luz para la vida y el primer factor en la historia de la humanidad¹⁰⁷. Por ello, la ciencia y el conocimiento son accesibles para todos, pues todo hombre lleva en su espíritu el germen de la ciencia, aunque los frutos de dicho

¹⁰⁴ Giner de los Ríos Francisco, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 8.

¹⁰⁵ Cf. Giner de los Ríos Francisco, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 8.

¹⁰⁶ Cf. Giner de los Ríos Francisco, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 8.

¹⁰⁷ Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 8.

germen nacen cuando se promueve su normal y sano desarrollo, y los muestra el progreso en todos los ámbitos sociales¹⁰⁸. Este progreso es posible cuando la actividad de la ciencia se encuentra entrelazada a la formación en programas e instituciones de educación. Por ello, la búsqueda de la unidad de la ciencia se emprende en Giner tanto como actividad teórico académica, como por un programa de formación de la juventud, pues sólo así la ciencia puede lograr el impacto social tan anhelado por nuestro filósofo.

Giner entiende así que el conocimiento científico y el conocimiento común u ordinario no se diferencian por su objeto, sino por la cualidad con que éste nos es conocido. Por ejemplo, la idea que el hombre inculto tiene de la sucesión de los días y de las noches, no se distingue de la del astrónomo especialista en el asunto, sino en el fundamento de sus afirmaciones; y del modo como se llega a ellas éste puede determinar, con todo rigor, el principio y la ley de un fenómeno, que aquél halla ante el sentido sin acertar a mostrarlo siquiera realmente, cuanto menos a explicarlo y a señalar su causa¹⁰⁹.

En la ciencia el conocimiento alcanza su máximo desarrollo en la unidad de su despliegue; ello puede verse en la forma como obtenemos la verdad, la cual debe demostrarse sistemáticamente. La verdad no es el fruto de la imaginación ilustrada, y la relación de ideas forman una teoría únicamente cuando dan razón de sí y cuando demuestran su solidez y coherencia interna. Ahora bien, sin verdad no hay ciencia; pero la verdad no basta porque puede decirse que también la encontramos en el conocimiento común y de ello tenemos innumerables ejemplos en la vida ordinaria; pero

¹⁰⁸ Cf. Giner de los Ríos, Condiciones del espíritu científico, 1922, en *O. C.*, VI,..., p. 8.

¹⁰⁹ Cf. Giner de los Ríos, Condiciones del espíritu científico, 1922, en: *O. C.*, VI,..., pp. 9-10.

este conocimiento del sentido común no deja de ser común, y como tal es incapaz por sí mismo de demostrar y probar la verdad¹¹⁰.

Para Giner, la ciencia contiene verdad demostrada, segura, cierta, que nos consta y que podemos dar de ella razón continua y sistemática, es decir, que se confirma continuamente de grado en grado y sin interrupción hasta el principio de toda prueba; la posibilidad de su confirmación se exigirá también a otras partes de la ciencia¹¹¹. De ahí que se exija a quien persigue el cultivo del espíritu científico adoptar una actitud honesta, es decir, de sobriedad para caminar en firme, sin pretender apurar el último pormenor de toda cosa; aunque en las cosas se puede encontrar inagotables horizontes, es necesario tener en cuenta la sobriedad. Nuestro autor caracteriza esta cualidad en los siguientes términos:

[...] infinita riqueza de la realidad, la serena confianza del que sabe bien que toda ella la tiene puesta en Dios y por Dios ante sus ojos que toda es cognoscible; al prurito teórico de llegar a conclusiones doctrinales, que por esta senda tan sólo son fórmulas cerradas e hipótesis gratuitas, la paciente espera del que ha podido penetrar el hilo divino que enlaza indefectiblemente el resultado y el esfuerzo; a la soberbia que reniega de su finitud, la humildad de quien reconoce a la par los límites y la dignidad de su naturaleza¹¹².

Giner cree que la actividad del investigador despliega una verdad que va más allá, que nos trasciende, porque es un trabajo sobrio que muestra una grandeza que no somos nosotros; pero es a través de la capacidad humana de conocer que penetramos el mundo, que lo inventamos porque en últimas lo que el científico persigue es, en palabras de Giner,

¹¹⁰ Cf. Giner de los Ríos, Condiciones del espíritu científico, 1922, en: O. C., VI,..., p. 11.

¹¹¹ Cf. Giner de los Ríos, Condiciones del espíritu científico, 1922, en: O. C., VI,..., p. 12.

¹¹² Giner de los Ríos, Condiciones del espíritu científico, 1922, en: O. C., VI,..., p. 13.

[...] hallar verdad probada en pensamiento y vida, y que comunicar a otros, para que a su vez la conozcan y la abracen. A la par de este anhelo debe ir la discreción prudente y circunspecta, que discierne en la obra intelectual lo realmente sabido con propia vista de su verdad en la conciencia (conocimiento científico) y lo meramente ideado, o inducido, o aprendido de otros, que quizá no pueden responder de sus afirmaciones (conocimiento común precientífico); con la reserva para guardar siempre este límite entre ambas esferas del conocimiento, sin mezclarla ni tomar una por otra; así como para no temer, ora por presunción dogmática, ora por falta de convicción racional, la revisión continua, no ya de cuanto pensamos, sino aún de cuanto realmente sabemos, bien para rectificar puntos subordinados que no invalidan la verdad fundamental de lo sabido, bien para determinar y profundizar sus infinitos pormenores, bien para saberlo mejor, hallando en nuevos aspectos motivos también nuevos para conformarnos en ello más y más cada vez¹¹³.

Quien quiera tener su propia convicción frente a los resultados del investigador deberá asumir una actitud crítica, prepararse para la discusión acerca de los fundamentos de la verdad, para hacerse su propio juicio, su propia convicción. Sólo de esta manera, a juicio de nuestro autor, se contribuye al progreso de la sociedad. Progreso, como se verá más adelante, que depende estructural y metodológicamente del ejercicio de la educación¹¹⁴. Pero, la ciencia no entraña pocas dificultades, pues no es cualquier serie enlazada de pensamiento, e inclusive conseguir convicciones propias no convierten a quien hace este esfuerzo en un científico, sino a lo más en un bienhechor del sentido común. Además, Giner, como Krause, piensa que el conocimiento es infinito, y que en razón de esta infinitud le es imposible a un científico particular recorrer toda la unidad sistemática de la ciencia; de ahí que el más experimentado lo sea sólo en una esfera particular de aquélla, más o menos amplia y variada dependiendo de su genio, de su esfuerzo y de su cultura, viviendo en las

¹¹³ Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., pp. 13-14.

¹¹⁴ El sentido de este progreso será objeto de estudio en el capítulo tercero, de la presente investigación.

restantes al amparo del conocimiento ordinario¹¹⁵. Pero se puede presuponer que se llegue un día en el que el hombre alcance un grado superior de la vida, gracias al progreso “de la doctrina, de los métodos, y aún de la misma civilización general”¹¹⁶, y en el que cada uno se forme sus propias convicciones y alcance el pensamiento libre. Así, podríamos suponer que es posible que florezca en todo individuo la capacidad de orientarse por sí mismo en las esferas teóricas y prácticas, y, con todo, piensa Giner que la ciencia no dejará nunca de ser objeto de peculiar vocación¹¹⁷.

La ciencia, como el todo de la verdad probada, es orden, organismo. Sistema donde cada parte sólo en su debido lugar en el todo y en sus graduales relaciones con los demás, posee su propia luz y puede ser convenientemente estudiada y conocida. Inclusive aquellos saberes que parecen más distantes porque pertenecen a objetos particulares y diferentes, por ejemplo, la psicología y la física, la política y la mecánica, tienen entre sí tales relaciones que al contemplarlas en un todo orgánico, sus conocimientos no se ven perturbados en la confusión de unos con otros, confusión en la que cotidianamente puede incurrir el especialista científico¹¹⁸. Es decir, la unidad del saber no se presenta como una acumulación inconexa de conocimientos aislados, pues, como ya lo había indicado antes Kant, un sistema es siempre una unidad de saberes bajo una idea que los organiza¹¹⁹.

Para Giner la actividad científica nace de tres elementos fundamentales: la “infinitud de lo cognoscible, la finitud de nuestro ser y obrar, y la diversa

¹¹⁵ Cf. Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 15.

¹¹⁶ Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 15.

¹¹⁷ Cf. Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 15.

¹¹⁸ Cf. Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 16.

¹¹⁹ Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 832, B 860, p. 647.

vocación individual de los científicos. Sin esto, el especialismo será siempre como es hoy, una enfermedad intelectual primero, total después, que corrompe el sentido de la ciencia y con él la raíz de toda recta y firme convicción en la vida”¹²⁰.

Las exigencias generales del conocimiento científico relacionadas con el objeto, el carácter, las fuentes y demás elementos de este tipo, deben acompañarse de la presencia de todas las esferas que conocemos en la realidad, y, por tanto, de la unidad esencial en el principio y fundamento; por ello, es preciso advertir aquí que a veces los mismos científicos son los que no consiguen superar el prejuicio de que la metafísica sea un estéril ensueño sin mayor relación con otras esferas del conocimiento y con la vida. Giner cree que incurrimos en este error a causa del miedo que nos produce lo desconocido, y por ello se cae en contradicción con creencias religiosas, políticas, que sin un fundamento metafísico no podemos pensar ni entender¹²¹.

Cualquier objeto, de cualquier género y grado que sea, es primeramente objeto, cosa, algo –en toda generalidad– que no se distingue en lo más mínimo de ningún otro, por el contrario tiene de común con todos ciertas cualidades sin las que nada hay ni puede ser pensado; por ejemplo, de un ser natural, de un número, de un fenómeno psíquico, o de un hecho social, cabe decir que son algo real, que poseen cierta esencia o naturaleza, que tienen unidad, modo, relaciones, principios, etcétera. Lo que supone afirmar que todo objeto, sea el que sea, sólo puede ser conocido si nos atenemos a los conceptos fundamentales de toda metafísica. Sin que haya término al cual podamos negar una sola de estas notas primordiales, que en cada esfera y clase de objetos se aplican, sin

¹²⁰ Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 19.

¹²¹ Cf. Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O. C.*, VI,..., p. 21.

duda, de una manera peculiar, pero siempre con un mismo sentido fundamental sobre esa distinta aplicación. Así, el modo de ser de las plantas, como tales plantas, es otro que el del pensamiento, y sólo en su ciencia respectiva puede ser conocido; pero el puro modo de ser en sí mismo, absolutamente considerado, ¿qué dice? Las causas físicas obran de manera diversa a las psicológicas, y son muy disímiles la vida, la enfermedad, los remedios, el bien y el mal, las fuerzas, los productos en ambos órdenes; mas prescindiendo de esta diversidad, ¿qué conceptos totales debemos formarnos de dichos términos generales? A ninguna ciencia de objeto particular le es dado responder a estas cuestiones, pues éstas son abordadas siempre en relación a dicho objeto particular; y, sin embargo, ¿quién pretenderá en sana lógica que sin tener esos conceptos totales, que sin saber qué significa, por ejemplo, ‘causa’ en toda su plenitud, sea posible entender ese concepto en sus aplicaciones a la física, a la economía, a la patología, o a la historia de la humanidad?¹²².

Nos encontramos pues ante el límite de toda ciencia particular. Existe un orden y prioridad en estos problemas, los cuales en modo alguno pueden ser explicados con métodos experimentales, de tal manera que el prejuicio contra la metafísica conduce a un error, y a perder la perspectiva sobre la relación que tienen los diferentes ámbitos del saber con la unidad de la ciencia y cuyo presupuesto último posee un fundamento. Dicho en otros términos, la unidad de la ciencia no es un asunto de preocupación de un saber particular, sino que es un asunto propio de la metafísica.

A estos problemas fundamentales los llamamos categorías. Recordemos que Kant ya nos ha dicho que desde Aristóteles la lógica no ha avanzado

¹²² Cf. Giner de los Ríos, *Condiciones del espíritu científico*, 1922, en: *O.C.*, VI, p. 22-23.

un solo paso¹²³. El término categoría lo introduce Aristóteles para designar las clases de predicados que afirman algo de un sujeto cualquiera y que al mismo tiempo representan las grandes divisiones del ser. El ser se dice de muchas maneras¹²⁴. Aristóteles afirma que las categorías se dicen en combinación, y otras sin combinar; en las categorías combinadas decimos, por ejemplo, ‘un hombre corre’; mientras que en las sin combinar hablamos de ‘hombre’, ‘buey’, ‘corre’, ‘triunfa’. Las expresiones que no expresan combinación no afirman ni niegan nada por sí mismas, hasta que se encuentran combinadas con otras expresiones¹²⁵. Sin embargo, las categorías o predicamentos “que se dicen fuera de toda combinación, o bien significan una entidad, o bien un cuanto, o un cual, o un respecto a algo, o un donde, o un cuando, o un hallarse situado, o un estar, o un hacer, o un padecer”¹²⁶. Aristóteles hizo de sus categorías una ontología en tanto que éstas expresan el ente, pero también entendió las categorías como tipos de enunciados que muestran los diferentes modos de decir.

En la *Analítica trascendental*¹²⁷ Kant llama a las categorías conceptos puros; retoma a Aristóteles, indicando cómo los conceptos puros del entendimiento que se refieren a priori a los objetos de la intuición en general, son lo que Aristóteles llamó el concepto categorías. Estos conceptos puros son realmente funciones lógicas. Estas funciones permiten determinar la actividad del entendimiento y calibrar su capacidad total. La lista completa de estos conceptos puros es presentada en la *analítica*. Los conceptos puros permiten mostrar cómo el entendimiento puede sintetizar lo vario de la intuición en un concepto;

¹²³ Cf. Kant, I *Crítica de la razón pura*,..., B VIII, p. 15.

¹²⁴ Cf. Aristóteles, *Metafísica*, edición trilingüe por Valentín García Yebra, Madrid, Gredos, 1982, Libro IV, cap 2, p. 151 y ss.

¹²⁵ Cf. Aristóteles, *Tratados de lógica (Organon)* I. Introducciones, traducciones y notas de Miguel Candel Sanmartín, Madrid, Gredos, 1982, *Categorías*, 2, 16, p. 31.

¹²⁶ Aristóteles, *Tratados de lógica*,..., 4,25 p. 33.

¹²⁷ Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 81, B 107, p. 114.

esto es precisamente lo que se conoce como determinar el objeto de una intuición. Kant busca mostrar cómo dichos conceptos han surgido de la facultad de juzgar. La búsqueda de cuáles son estos conceptos es para Kant la tarea propia de la filosofía; el objeto al cual se han dedicado hombres tan ilustres como el propio Aristóteles. Pero Aristóteles presentó sólo una tabla, más o menos completa, de estas categorías, sin ocuparse del principio desde el cual dicha relación se había elaborado; por esta razón la tabla producida por el estagirita mezcla conceptos del entendimiento puro, con modos de la sensibilidad pura. Kant no se ocupa simplemente de complementar la lista de Aristóteles o de precisar los elementos que la componen, su intención es la de establecer los principios que deben regir la constitución de dicha tabla.

Determinar la condición de posibilidad del conocimiento a priori, de acuerdo con Kant, depende de realizar la “descomposición de la capacidad misma del entendimiento”¹²⁸, puesto que descubrir los conceptos puros del entendimiento supone poner en juego la facultad cognitiva. Reconocemos dicha facultad porque en ella se destacan distintos conceptos en distintas circunstancias, por tanto, a éstos no los encontramos en un orden o unidad sistemática, sino que “en último término son emparejados por simple semejanza y ordenados en series por la amplitud de su contenido desde los simples a los más compuestos”¹²⁹. La interrelación entre un concepto puro del entendimiento y un concepto o una idea “suministra una regla de acuerdo con la cual podemos señalar *a priori* el lugar de cada concepto puro del entendimiento”¹³⁰. Cabe destacar la distinción que hace Kant entre el entendimiento y la sensibilidad en el orden del conocer, pues “sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado y, sin entendimiento,

¹²⁸ Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 66, B 91, p. 103.

¹²⁹ Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 67, B 92, p. 104.

¹³⁰ Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 67, B 92, p. 104.

ninguno sería pensado”¹³¹. El desafío de la lógica trascendental es pues mostrar la capacidad del entendimiento humano para crear conceptos con los cuales poner en orden la multiplicidad del ámbito sensible. A su vez, Kant defiende el que podamos reducir todos los actos del entendimiento a juicios, de manera que el entendimiento sea para nosotros una facultad de juzgar. Con el fin de indagar sobre esta capacidad del entendimiento humano, Kant propone dos guías para el descubrimiento de todos los conceptos puros del entendimiento: la primera sostiene que todos los actos del entendimiento se reducen a cuatro juicios: cantidad, cualidad, relación, y modalidad¹³². Dichos juicios son el preámbulo o el fundamento de la segunda guía para el descubrimiento de todos los conceptos puros del entendimiento o categorías.

Las categorías kantianas suponen la unión de lo diverso a través de lo que él denomina la síntesis, dicha síntesis es pura si lo diverso no nos viene dado empíricamente, sino, *a priori*. La síntesis recoge los elementos en orden al conocimiento y los reúne con vistas a cierto contenido. De acuerdo con Kant la síntesis se encuentra en el origen de nuestro conocimiento. Ahora bien, las categorías componen conceptos puros que se refieren *a priori* a objetos de la intuición en general, así como las funciones lógicas surgen de todos los juicios posibles; las categorías determinan las condiciones *a priori* necesarias para que un objeto sea pensable o conocido por nosotros.

Ahora bien, Giner se pregunta si ¿se puede dudar en torno a que la metafísica es la ciencia de las categorías? La metafísica no se ocupa sólo de esto, pero sí son las categorías uno de los asuntos importantes de los que se ocupa, y por cuyo medio accedemos a un conocimiento

¹³¹ Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 51, B 76, p.93.

¹³² Cf. Kant, I, *Crítica de la razón pura*,..., A 70, B 95, pp. 106-107.

fundamental, integrador de lo que nos aparece como múltiple y disperso, de tal manera que sólo el escéptico niega la posibilidad de indagar con éxito el objeto y el sentido de las categorías.

La función de la metafísica es la construcción de mundos ideales, y en el pensamiento de Giner éstos se personalizan, pues él piensa que deben fundamentar la obra y función del conocimiento en la vida, y entiende que éste es su quehacer más importante, pero, no el único, pues es necesario para orientarse en la idea de la ciencia determinar el ánimo, la voluntad en conformidad con ésta idea. Giner entiende que el propósito que se persigue debe ser claro porque de éste depende la construcción de mundos ideales, que trazados sin el compás de la razón se pueden convertir en algo impotente. De ahí que “la verdad es el objeto de pensamiento y condición primera de la vida; y en ambos respectos, absoluto y relativo, de valor esencial para el cumplimiento del destino humano”¹³³.

Cabe destacar que cuando Giner defiende la función que cumplen las categorías en la lucha que libran los defensores de un conocimiento *a priori*, es decir, metafísico, frente a los defensores del escepticismo, éstos últimos sostienen la imposibilidad de cualquier conocimiento y por tanto de la unidad de la ciencia. Abandonarse al escepticismo supone abrazar un cierto relativismo científico y moral, pues el único saber que nos sería dable es un conocimiento particular. Giner cree que si no logramos darle unidad a la ciencia y al conocimiento que somos capaces de construir, menos aún podremos pensar y llevar a la práctica un ideal de hombre, porque así como defiende que no hay unidad del conocimiento, defiende también que no hay unidad del hombre y, por tanto, de la vida entera. Aceptar la imposibilidad de la metafísica como garante y fundamento de lo

¹³³ Giner de los Ríos, Condiciones del espíritu científico, 1922, en: O. C., VI,..., p. 25.

que conocemos y somos, supone también, aceptar la imposibilidad de comprometerse con el ideal de la formación humana, fin último de la educación en que piensa Giner.

Ahora bien, comprometerse con la formación humana supone desarrollar una idea del hombre, que en el caso de Giner encuentra su fuente en el *Ideal de la humanidad*¹³⁴ de Krause, de manera que este será el tema que trabajaremos en el siguiente capítulo.

¹³⁴ Krause, Friedrich, *El ideal de la humanidad de Sanz del Río y su original alemán*, Enrique Menéndez Ureña, José Luis Fernández Fernández, Johannes Seidel, Textos comparados con una Introducción, segunda edición, Madrid, departamento de publicaciones universidad Pontificia Comillas, 1997.

CAPITULO II

LA UNIDAD DEL HOMBRE

La antropología gineriana que pretendemos desarrollar en este capítulo está metafísicamente enraizada en la unidad de la ciencia que hemos tratado en el capítulo anterior¹, así pues sin la expresión de la unidad del hombre no tenemos unidad del conocimiento, ya que la ciencia tiene que ser un sistema sólido para doblegar la voluntad. Formar el carácter para que pueda recibir el embate de la voluntad es una de las consecuencias educativas que se sigue del conocimiento sistemático de la unidad de la ciencia. Hasta ahora hemos mostrado la necesidad de la unidad del saber para la ciencia, la cual se realiza en la unidad de la vida, de ahí que guarde una relación intrínseca con los fines de la razón humana, que se expresan a través de las principales preocupaciones del hombre: querer, creer y obrar.

La defensa que hace Giner de la unidad de la vida se expresa a través de su propia concepción acerca de la unidad del hombre. Aunque afirmábamos en el capítulo anterior que la mayoría de los escritos de Giner son colecciones de artículos, no es este el caso de su obra *Lecciones sumarias de psicología*², cuya primera edición se hizo en 1874 y es el extracto del curso de psicología que dictó durante tres años en la Escuela

¹ El problema del hombre en el pensamiento de Giner de los Ríos es un tema complejo y sólo éste sería ya tema de una investigación más larga que no pretendemos hacer en este escrito, de tal manera que conviene precisar que para nuestro trabajo nos interesa la concepción del autor de cara a su propuesta de formación del hombre..

² Giner de los Ríos, Francisco, *Lecciones sumarias de psicología*, en: *Obra completa*, IV, Madrid, Espasa Calpe, 1920.

de Institutrices de Madrid³, lecciones que también fueron expuestas por Alfredo Calderón y Eduardo Soler⁴, discípulos del maestro. No es ésta la única obra de Giner en la que expresa su comprensión acerca de la unidad del hombre, pues contamos con diferentes escritos suyos en los que aborda el tema directa e indirectamente. De ello trataremos en el presente capítulo, no obstante, vale la pena resaltar aquellas obras en las que desarrolla explícitamente este tema y que son de particular interés para nosotros, tales son los dos tomos intitulados *La persona social estudios y fragmentos*⁵. Aquí Giner trata de una manera distinta el problema del hombre, lo cual muestra la riqueza de su pensamiento, pues mientras que la obra *Lecciones sumarias de psicología* es un compendio en el que desarrolla lo que él denomina “la doctrina más sana y autorizada, expuesta principalmente en las obras de Krause y Sanz del Río, Ahrens y Tiberghien”⁶; en *La persona social. Estudios y fragmentos* se centra en desarrollar su comprensión de la unidad del hombre como persona social.

Si bien la preocupación por el hombre ha sido una constante en la reflexión filosófica, el punto de partida de Giner es el hombre integral y es precisamente desde este contexto que concibió su obra *Lecciones sumarias de psicología*. El presente capítulo abordará los cinco frentes desde los que

³ Fundada por don Fernando de Castro el 1 de diciembre de 1869. Inauguraba las enseñanzas para institutrices en la Escuela Normal de Maestras, con ella nacía una institución dedicada a mejorar el nivel de instrucción del profesorado femenino. Según Antonio Jiménez Landi, esta normal marca un hito en la cultura femenina en España, pues fue la plataforma desde la que las jóvenes con inquietudes intelectuales se irían a lanzar hacia las aulas de la universidad. Ver. Jiménez-Landi Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Tomo I “Los orígenes de la Institución”, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura / universidad Complutense / universidad de Barcelona / universidad de Castilla la Mancha, 1996, pp. 235-239.

⁴ Calderón y Arana Alfredo (1850-1907) y Soler y Pérez Eduardo (1845-1907). Profesores ambos de la Institución Libre de Enseñanza y colaboradores de Giner en las *Lecciones sumarias de psicología*.

⁵ Giner de los Ríos, Francisco, *La persona social. Estudios y fragmentos*, en: *Obras completas*, VIII y IX, Madrid, La Lectura, 1923. La primera edición en un solo volumen: en, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1899.

⁶ Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: O. C., IV..., p. XII

se puede articular la propuesta antropológica de Giner, e indicara así, su relevancia en la construcción de una filosofía de la educación anclada en criterios antropológicos. En primer término, expondremos la concepción acerca de la comprensión de la psicología racional; en segundo término, el lugar de la psicología del conocimiento; en tercer término, las actividades del espíritu en su unidad, pensar, sentir, querer; en cuarto término, la unidad del hombre entendida como ideal de la humanidad y finalmente, construiremos el concepto de personalidad social en el que Giner desarrolla su propia concepción en torno al hombre, afirmando que la unidad del hombre se debe explicar a través de la idea de persona y personalidad. Cabe aquí indicar de manera provisional, que su concepción de la persona es individual, pues es el individuo el centro de sus actividades.

1. El hombre como unidad racional

En el siglo XIX se entendía la psicología como una parte de la filosofía, los teóricos se esforzaban entonces en determinar su objeto, su método y la influencia que el dominio particular de ésta ejercía en la investigación filosófica. En este contexto, la psicología era definida de dos maneras, primero, como ciencia del alma, del espíritu, buscando penetrar en la intimidad del hombre, comprender los procesos psíquicos a través de sus actividades, para afirmar en última instancia la existencia de una entidad metafísica o alma. Segundo, se describe a la psicología como la ciencia de la experiencia interna, afirmando que los “procesos psíquicos pertenecen a una clase especial de experiencia caracterizada porque sus objetos son

dados a la introspección o al sentido interno, en contraposición a los sentidos externos”⁷.

Wundt⁸ reconoce que ninguna de estas dos definiciones es satisfactoria para la mentalidad científica de finales del siglo XIX. Ello se debe a que la definición metafísica se convirtió en una disciplina empírica y desarrolló su propio método; y porque las ciencias del espíritu han encontrado su propio espacio y se han diferenciado de las ciencias de la naturaleza, las cuales a su vez se han separado de la metafísica y le han reclamado a la psicología una cierta autonomía metodológica y conceptual. Pero la definición empírica es también insuficiente, porque, como su propio nombre lo indica, su ocupación se deriva únicamente de lo que concierne a la llamada experiencia interna; por supuesto que hay un mundo interno, sentimientos, afectos, movimientos de la voluntad, etcétera, pero también hay un mundo externo que nos apela y produce en nosotros ideas, y que a su vez es objeto de estudio de las ciencias de la naturaleza; por ello los fenómenos que provienen del mundo natural, como la luz, los minerales, las plantas, le interesan también a la psicología en la medida en que éstos producen ideas en nosotros y éstas se relacionan con otras ideas que pueden no provenir del mundo externo y sí relacionarse con el mundo interno, la voluntad, los sentimientos. Wundt explica que no es claro para nosotros el origen de las ideas que la psicología se esfuerza por conocer, debido a que muchas de éstas encuentran su origen en el sentido externo⁹; tengamos en cuenta aquí que la ciencia de la naturaleza se erige gracias a

⁷ Wundt, Wilhelm, *Objeto, divisiones y método de la psicología*, (texto escrito en 1896), en: Gondra, José María, *La psicología moderna*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 1990, tercera edición, p. 182.

⁸ Wundt, Wilhelm, (1832-1920), nacido en Neckarau (Baden), estudió en Tubinga, Heidelberg y Berlín. Fue profesor de filosofía en Heidelberg (1865-1874), de Psicología en Zúrich (1874-1875) y de filosofía en Leipzig (1875-1910). Su pensamiento se caracteriza por tener elementos positivistas, así como por una fuerte influencia del idealismo alemán.

⁹ Cf. Wundt, Wilhelm, *Objeto, divisiones y método de la psicología*,..., p. 183.

estas percepciones de carácter empírico, mientras que los movimientos subjetivos tales como, los sentimientos, los afectos, los actos de la voluntad, no los producimos a través de órganos perceptuales especiales.

Ahora bien, la filosofía no es psicología pues ésta no se limita al estudio del hombre desde la perspectiva empírica o experimental, sino que busca un saber fundamental, y sobre todo quiere comprender la posición del hombre en un conjunto verdaderamente amplio, por ello no sólo contempla la posición del hombre en la naturaleza, sino también su posición ante la divinidad.

En las *Lecciones sumarias de psicología* Giner afirma que el hombre es el puente entre la naturaleza y el espíritu. Recordemos que Krause buscando el principio de la filosofía, deriva el postulado absoluto de la razón cuando sostiene que el mundo es el sistema de todo lo dado, que es orgánico y armónico, y que hay una relación de amistad de todas las cosas con todas¹⁰; lo orgánico y lo armónico del mundo abarca también al hombre como la síntesis perfecta entre naturaleza y espíritu, que habita el mundo compuesto por dos esferas: naturaleza y razón. Giner se inspira en Krause y defiende que es necesario alcanzar un conocimiento científico en torno al hombre, ya sea entendido como puente o como síntesis. Dicho conocimiento científico es posible en tanto que nos esforcemos por trascender el conocimiento cotidiano, común, que cada uno de nosotros posee. Alcanzar semejante conocimiento supone pensar criterios de verdad que garanticen que nuestro saber no sea una mera opinión más, sino que nuestra idea se corresponda con lo universal de lo humano; propone que el pensamiento filosófico tienda hacia el conocimiento sistemático, porque

¹⁰ Krause, Karl, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 14.

sólo este método obedece a la ciencia en tanto que se encuentra enlazado al principio y a sus partes, orgánicamente¹¹.

El camino a seguir para superar el conocimiento ordinario que tenemos sobre lo espiritual humano es la reflexión rigurosa, metódica; esta reflexión atiende a una doble problemática pues debemos distinguir el sujeto del objeto de reflexión, y en este caso, el objeto de estudio y de reflexión somos nosotros mismos. Según Giner la psicología se ocupa del estudio de la naturaleza esencial del alma humana, investiga su constitución íntima en cuanto representa lo que permanece, lo que es, y hace abstracciones de los diversos grados de desarrollo; esto también es objeto de estudio de la psicología histórica o de la historia de la psicología. Ahora bien, el conocimiento de nuestra propia naturaleza no sólo es útil, sino necesario para nosotros, pues a través de éste podemos también discernir las verdaderas necesidades de la vida, pues por el conocimiento de la naturaleza del alma accedemos también al conocimiento del bien según nuestras propias inclinaciones, y ello, por fuerza, puede ayudarnos a cumplirlo de buen grado. Es decir, el conocimiento del hombre tiene un sentido tanto teórico como práctico. De ahí que la relación que establece la psicología con otras ciencias es particularmente útil, pues el conocimiento de nosotros mismos y de nuestro propio ser es beneficioso para la metafísica que estudia el ser último y el fundamento de todas las cosas y nos da la perspectiva de todo lo que trasciende de nosotros¹². La antropología o ciencia del hombre comprende entonces a la psicología como una de sus partes, pero no se reduce a ella. La lógica o ciencia de todo el conocer incluye los modos de nuestro propio conocimiento, de tal manera que una y otra se implican. También la biología o la ciencia de la

¹¹ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 2.

¹² Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 3.

vida se ocupa, en una de sus partes, de lo relacionado con la vida del alma. El conocimiento que posee la psicología de la voluntad, como facultad anímica, es útil a la moral, porque permite determinar los principios de su dirección libre hacia el bien¹³. La ciencia del derecho se vale del conocimiento que posee la psicología de nuestros fines y necesidades, así como para determinar estados psíquicos, tales como embriaguez o locura, los cuales cambian la condición jurídica de las personas¹⁴. A juicio de Giner las ciencias llamadas prácticas, o que prescriben reglas de conducta para la vida, tienen íntima afinidad con la psicología porque ésta conoce al sujeto que deberá abrazar aquellas reglas. Así, la relación de la psicología con la pedagogía es, por tanto, evidente, ya que el arte de la educación, de la formación del hombre, necesita el conocimiento del mismo para cumplir su cometido. En este contexto, podemos definir a la pedagogía como el cultivo y dirección de la naturaleza y vida del hombre desde el nacimiento hasta la muerte en consonancia con su fin racional¹⁵.

Ahora bien, Giner propone abordar el estudio del hombre a partir de un orden sistemático de las cuestiones que deben resolverse. En primer lugar, la unión e influencia del espíritu sobre el cuerpo. En segundo lugar, establecer la realidad e independencia del espíritu respecto del cuerpo; y, en tercer lugar, la unión del cuerpo y del alma. Además, presenta a las actividades del espíritu, pensar, sentir y querer bajo el nombre de

¹³ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 4.

¹⁴ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 4.

¹⁵ El significado de esta definición será tema del próximo capítulo.

psicología especial¹⁶, y a las distintas determinaciones subjetivas, carácter, temperamento, sexo, bajo el nombre de psicología orgánica¹⁷.

El punto de partida, es decir, nuestra fuente de conocimiento es aquí la conciencia, que se expresa con el nombre absoluto de, yo. Esto es así porque el yo es nuestra primera y total propiedad, en la que recibimos la conciencia en forma de conocimiento, sentimiento y voluntad. El yo cumple diferentes funciones, de ahí que Giner explique que en la unidad de la conciencia se distinguen dos esferas totales, una denominada inmediata, en la que nos percibimos a nosotros mismos y a los demás seres; y la otra nombrada trascendental o razón. Esta última es la de mayor actividad porque es la condición de posibilidad de todo nuestro conocimiento, así como la condición de posibilidad que pone a nuestro propio ser en relación con el principio absoluto en el que encuentra su base, principio y fundamento¹⁸. Ahora bien, el método que conduce a la formación de la ciencia depende del yo en sus dos perspectivas: inmediato y trascendental. El método que se sigue del yo inmediato es analítico o reflexivo, y la reflexión analítica es aquella que trabaja con el testimonio inmediato de la conciencia cuando lo relaciona como un todo; y el método que se sigue del yo trascendental es sintético o trascendental.

De acuerdo al plan de trabajo que se propone Giner para abordar el problema de la unidad del hombre, hay que establecer la distinción entre espíritu y cuerpo. Giner defiende que el espíritu y el cuerpo son las esferas que constituyen al ser humano, no obstante, es pertinente que nos preguntemos si estos elementos existen, y si la psicología misma existe

¹⁶ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., pp. 113-235.

¹⁷ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., pp. 237-263.

¹⁸ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 7.

como ciencia y si ésta tiene sentido. Las diferentes doctrinas filosóficas se han ocupado de este problema y lo han resuelto de manera contradictoria; así, por ejemplo, el materialismo niega la existencia del espíritu, y el idealismo, a su vez, niega el materialismo del cuerpo y defiende que las actividades corporales son también actividades espirituales. Siendo fiel al método que pretende seguir Giner, se propone, en primera instancia, apelar al testimonio de la conciencia respecto de la naturaleza del espíritu, con el fin de no dejarse llevar por otras doctrinas. Las conclusiones de dicho recurso son las siguientes: el espíritu es un ser real y sustantivo, es decir, que es algo que es y existe primero e inmediatamente en sí mismo, pues no es en otro objeto como si fuese una cualidad o un fenómeno; el espíritu es, “sosteniendo en su unidad y por sí todas sus propiedades y hechos sin necesidad de que pensemos, para esta clara y directa percepción, en relación alguna por su parte con otro ser ni término diferente”¹⁹. Se encuentra unido consigo mismo en forma de intimidad o conciencia, y por ello se expresa con el nombre absoluto, yo; dicho nombre es exclusivo y característico del ser racional.

Para Giner el espíritu es un ser dotado de causalidad propia, pues determina por sí sus estados y manifestaciones, que los produce el espíritu mismo en su actividad interna. Ahora bien, el espíritu tiene una relación con el cuerpo, de tal manera que en la apelación a la conciencia se encuentra también el hecho de que “nos hallamos inmediatamente unidos con él (cuerpo) como con un ser no menos real y propio en sí que nosotros mismos (el espíritu): unión esencial y cuya conciencia en nosotros es la base de todo cuanto ulteriormente podamos intimar con nuestro cuerpo, así en general como sensiblemente, mediante la experiencia”²⁰. Por esta

¹⁹ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 14.

²⁰ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 15.

razón debemos tener siempre presente en nuestra reflexión la unidad esencial que caracteriza a lo humano. Pero aunque se da una unión entre el espíritu y el cuerpo, éste último no puede ser conocido ni controlado de manera directa por el espíritu, pues no siempre el cuerpo recibe y ejecuta nuestras resoluciones, puesto que suelen acaecernos parálisis, letargos, entre otros. Sin embargo, decimos que somos hombres en cuanto seres de unión entre el espíritu y el cuerpo.

Ahora bien, Giner define el cuerpo humano como el organismo superior donde se resume toda la naturaleza como en un microcosmos²¹, no posee ningún órgano especializado, sino que todos nuestros órganos se desarrollan armoniosa y equilibradamente, por ello, algunos naturalistas y filósofos defienden que esta única característica nos lleva a formar un reino aparte, amén de otras características que enumeramos a continuación: el hombre posee un rostro reflejo de su espíritu y de los movimientos del mismo; el hombre es un ser de organización compleja que se mantiene vertical; la mano del hombre es capaz de cualquier producción; el hombre es un ser cosmopolita, es capaz de vivir en cualquier clima y región de la tierra, su reproducción no se restringe a períodos determinados, su sistema nervioso se halla más desenvuelto y con ello se muestra la superioridad de su cuerpo²².

El cuerpo humano recibe a la naturaleza en todos sus modos, fuerzas y productos. Sin embargo, el hombre es unión de espíritu y de cuerpo, y éstos comparten propiedades que les son comunes a los dos: la existencia, la actividad y la vida²³. Para mostrarlo, nuestro autor enumera siete caracteres correspondientes a la unión del cuerpo y el espíritu, primero,

²¹ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 17.

²² Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 19.

²³ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 32.

dicha unión es inmediata pues no existe mediador posible; segundo, es orgánica, es decir, que cuerpo y espíritu están compenetrados y su relación es de acción recíproca; tercero, no depende de nuestra propia voluntad; cuarto, es esencial, esto es , cada esfera conserva su propia esencia y se diferencia de la otra de tal manera que ni lo corporal subsume lo espiritual ni viceversa, es decir, que no puede hablarse de privilegio, importancia o cosa alguna, de una esfera sobre la otra; quinto, es total, pues según Giner el espíritu es recibido en el cuerpo mediante el sistema neuro-psíquico, mas no lo es por razón del cuerpo, porque el espíritu no conoce sus determinaciones individuales sino es a través de la experiencia²⁴; sexto, también es una relación coordinada, es decir, que no existe un orden jerárquico entre el cuerpo y el espíritu; séptimo, la unión es exclusiva a pesar de la naturaleza misma. Concluye pues que gracias a la unión entre el cuerpo y el espíritu, el segundo posee la capacidad de representarse los estados del cuerpo: la fantasía o imaginación.

Giner se pregunta qué es propiamente el espíritu e inicia su investigación sosteniendo que el nombre espíritu designa a todo ser íntimo de sí mismo, en mayor o menor grado, dotado de conciencia. Los grados de conciencia se distinguen por el carácter fundamental de la razón, de ahí que también los animales participen de ésta categoría; sin embargo, la superioridad de nuestra conciencia radica en que puede conocer lo esencial y absoluto de las cosas, mientras que el animal sólo tiende a lo individual, temporal y sensible²⁵. Por esto, el espíritu humano, racional, se expresa con el nombre absoluto de yo; así el yo no se refiere a los individuos particulares, sino al ser racional, idéntico en todos los hombres, pero principio diferenciador entre los mismos. De igual manera, la conciencia o intimidad de nosotros

²⁴ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 34.

²⁵ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., pp. 37-38.

mismos es propiedad común a todos los seres racionales. Ello se explica, en primer lugar, porque esta intimidad se refiere a lo que cada uno de nosotros es como tal, es decir, un yo; y, en segundo lugar, porque la conciencia recibe también al cuerpo como el primer ser distinto, pero inmediatamente unido a ella²⁶.

Desde esta relación, y gracias a los sentidos del cuerpo, en la conciencia recibimos a la naturaleza exterior; y ella es también el lugar de la relación con Dios. Pero “debe la conciencia distinguirse cuidadosamente de la reflexión, que es su actividad, con la que cada sujeto vuelve en el tiempo sobre sí para recibir en su espíritu individual lo que en su ser mismo ya existe”²⁷. Giner explica lo anterior a través del siguiente ejemplo: todos hacemos uso en nuestro discurso ordinario de categorías tales como: causa, vida, etcétera, y el significado de éstas no nos es totalmente desconocido, aunque su explicación supone para nosotros el tener que afrontar una larga meditación. Así, Giner se vale de esta explicación para sostener que la conciencia posee la particular propiedad de ser objeto de sí misma. Pues, en su pleno sentido no se refiere sólo al conocimiento, sino también a la intimidad toda que el espíritu tiene de sí mismo y de cuanto con él se pone en relación²⁸. En esta intimidad de la conciencia se distinguen dos esferas capitales: el sentimiento y la voluntad.

Ahora bien, el conocer o el inteligir –entendidos como propiedades del espíritu en virtud de las cuales somos conscientes de las cosas tal como son en sí– supone la conciencia que tenemos de que algo es y que se nos presenta. Siguiendo la tradición clásica del idealismo alemán Giner afirma que el sujeto que conoce es distinto siempre del objeto conocido, aún

²⁶ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 39.

²⁷ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 40.

²⁸ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., pp.40-41.

cuando el sujeto se pone a sí mismo como objeto de conocimiento. El sentimiento, a su vez, es diferente de la conciencia, pues el sujeto cognoscente, como dijimos antes, no se funde con su objeto, como sí ocurre con el sentimiento “donde el que siente es íntimo de algo sin distinguirlo de sí”²⁹. La voluntad –tercera y última esfera de la conciencia– recibe el objeto como fin de nuestra actividad, pues el objeto inmediato de la voluntad es la acción misma.

De acuerdo con Giner en nuestro espíritu, como en todo, encontramos un sistema de propiedades fundamentales, categorías, las cuales deben ser analizadas pues conocemos nuestro espíritu por las categorías que conseguimos distinguir y analizar, así “yo como espíritu soy ser, con propia naturaleza y, en tal concepto causa de mis actos, [...]”³⁰. Para definir la esencia del espíritu Giner desarrolla un juego lógico, pues se expresa con tautologías, tales como: la esencia de un ser es lo que éste es; y a partir de ahí formula la esencia del espíritu: “la esencia de nuestro espíritu es la conciencia en su plenitud, la conciencia racional, o sea la intimidad de sí mismo y de la realidad toda en forma de conocimiento, sentimiento y voluntad”³¹. También el lenguaje expresa la unión entre el espíritu y el cuerpo, en tanto que expresa la vida del espíritu, no sólo del pensamiento, sino del sentimiento, de la voluntad y de la relación, y combinación de nuestras facultades.

El alma humana posee propiedades particulares y es el conocimiento el antecedente de todas ellas. Giner distingue la propiedad del espíritu de conocer o inteligir, de cuyo estudio se ocupa la noología, que se diferencia de la lógica en cuanto ésta estudia nuestra propia facultad de conocer, mientras que la lógica es una propedéutica de la ciencia. Nuestro autor

²⁹ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 41.

³⁰ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 43.

³¹ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 43.

trata el conocer como una esfera o propiedad de la conciencia, en la que hay que detenerse para estudiar la relación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. El yo, como ser racional, es el que conoce, luego es suya la propiedad de conocer; en tanto que ejerce su función o propiedad se erige a sí mismo como el sujeto cognoscente, y, además, tiene la posibilidad de ser cognoscible o conocido. La conciencia, entonces, da cuenta de todas las cosas y sus propiedades, inclusive, del sujeto cognoscente que a su vez se convierte en objeto cognoscible.

Dicha propiedad de la conciencia posee sus propias determinaciones y las desarrolla en estados mudables y efectivos; a estos estados los denominamos conocimientos. El pensar es el que realiza la determinación del conocimiento y así como son objeto de conocimiento todas las cosas, también todas las cosas, en tanto que se nos presentan, pueden ser pensadas. Según Giner el pensar es para nosotros una actividad natural y espontánea, la ejercitamos sin esfuerzo, sin violencia, nos es necesaria pues dirigimos su actividad y en esa misma medida ejercemos la libertad³². Así, el pensar en tanto que es necesario, es también continuo, no se interrumpe en el curso de nuestra vida. Además, el pensar recae siempre sobre un objeto, pues nuestro pensar no es abstracto y menos aún sin contenido, no podemos tampoco pensar en lo que ignoramos, pues el objeto de nuestro pensar debe ser algo conocido para nosotros y debe ser y estar presente a nuestro espíritu. Giner defiende que el pensar necesita sus propias fuentes, es decir, aquellas que nos suministran los datos para el conocimiento de los objetos, de tal manera que divide las fuentes en materiales: razón y sentido interno; y, formales: el entendimiento y la memoria.

³² Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 118.

Ahora bien, la palabra razón tiene muchas acepciones, significa muchas cosas, veamos cómo la comprende Giner. Se entiende por razón todas las facultades del pensar, en dicho caso se presta a confusión con la inteligencia; también por razón se piensa a una de las esferas del mundo que se encuentra en oposición a la naturaleza y con ese nombre se denomina al espíritu mismo³³. De tal manera, y tal como ilustraremos a continuación con palabras de Giner, por razón se entiende y se ha definido, inclusive contradictoriamente, como aquel término que

expresa la facultad de conocer lo absoluto y esencial de las cosas: siendo en este sentido comprensivo, por tanto, del conocimiento inmediato de nuestra naturaleza, que tiene por órgano la conciencia. Otras, se opone a ésta definiéndola como facultad de conocer nuestras relaciones trascendentes con el ser infinito, como fundamento de nosotros mismos y de todos los demás seres particulares que con nosotros forman el mundo; en este sentido, puede decirse que es la conciencia de lo trascendente o fundamental³⁴.

Cualquiera sea la definición o comprensión que aceptemos en torno a la razón, ésta es también la facultad de conocer lo absoluto y constitutivo de las cosas, los principios, pues por la razón percibimos en la conciencia lo esencial y absoluto de los objetos³⁵; pero existe en nosotros otra facultad, la fantasía o la imaginación, en la cual se nos presentan otros objetos en formas concretas e individuales.

De acuerdo con Giner “el conocimiento del objeto en sus dos modos de ser, absoluto e individual, se completa mediante la elaboración de los datos suministrados por las fuentes materiales y que necesitan ser discernidos y comparados, aislados y unidos por la obra del entendimiento”³⁶. Es una

³³ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 122.

³⁴ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 122.

³⁵ En este sentido y siguiendo el idealismo, particularmente su reformulación en manos de Krause, el objeto propiamente dicho de la razón no es otro más que lo absoluto que hay en cada objeto.

³⁶ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 125.

facultad de distinción y combinación de los elementos constitutivos del objeto, la cual se ejerce sobre los datos suministrados por la razón y la fantasía.

El carácter del entendimiento es formal pues los elementos sobre los que obra su dominio no dependen de éste, pero informa sobre las condiciones concretas del objeto; y es también subjetivo en tanto que depende de los datos que recibe el sujeto como fuentes materiales. La variedad y diversidad de sujetos y, por tanto, de entendimientos, encuentra su origen aquí; de ahí la necesidad de una educación racional de la facultad del entendimiento para que éste se rija bajo principios y leyes objetivas³⁷.

La otra facultad formal es la memoria, la cual consiste en el poder que tiene el espíritu de conservar y reproducir sus estados. La unidad del espíritu no se disuelve por los cambios de objeto que le son presentes a la memoria, sino que, por el contrario, aunque renueve ante sí mismo los hechos pasados en la conciencia, ello expresa la continuidad de la misma en el tiempo.

Ahora bien, la unidad de la conciencia, que subsiste como propiedad fundamental del ser racional, obra en todas las manifestaciones del espíritu, ya sea en las facultades formales o en las materiales. De la misma forma, el pensar se expresa en diversas funciones y operaciones. Respecto de las funciones, Giner distingue tres: atención, percepción y determinación; y en cuanto a las operaciones del pensar, diferencia cuatro: concebir, juzgar, raciocinar, y sus resultados. Nuestro autor llama

³⁷ La forma de articular esta educación racional será examinada con detenimiento en el próximo capítulo de la presente investigación. Tan sólo es necesario indicar aquí que la concepción educativa de Giner está articulada a partir de su concepción de la unidad del hombre como personalidad social.

concepto al conocimiento de la unidad de un objeto; juicio al sistema de relaciones que constituyen el conocimiento del objeto. Por tanto, el juicio añade a lo percibido en el concepto, el nuevo elemento de la relación, relación según la cual es de exigencia en todo juicio la intervención de dos términos, y la referencia de que por virtud de una razón común, se componen y unen entre sí: el sujeto de la relación, ‘el que juzga’, y el predicado, ‘lo juzgado’.

Así, el objeto del conocimiento es la realidad, pero no desde la perspectiva crítica de la lógica, es decir, probar el valor de los datos, revisar la observación de las reglas mismas del pensar, sino, antes bien, analizarlas como estados anímicos. Giner defiende que “el conocimiento en el espíritu se determina constantemente en dos modos entre sí opuestos y en un tercero de composición”³⁸. Explica que en primer lugar, conocemos lo esencial de las cosas; en segundo lugar, su determinación; y en tercer lugar, mediante el pensar, relacionamos diferentes esferas entre sí. Para nuestro autor son estas las esferas del conocimiento en el espíritu, y éstas a su vez corresponden a la realidad que se nos presenta, es decir, a la existencia de los distintos objetos en el que ocupamos nuestro pensamiento.

El conocimiento que en el ámbito común nos aparece inclusive como más inmediato, es el conocimiento individual de las cosas porque se nos presenta “la individualidad temporal del objeto”³⁹, y, la intervención de nuestra capacidad intelectual por el sentido interno produce en nosotros un conocimiento experimental. En oposición a este conocimiento se encuentra el conocimiento ideal, que se ocupa de lo permanente e idéntico en todo objeto. Según Giner, “el espíritu se encuentra siempre en estado

³⁸ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 137.

³⁹ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 137.

de conocimiento respecto de lo permanente de las cosas”⁴⁰; de ello da cuenta hasta el sentido común, pues éste en ocasiones enuncia “juicios categóricos y universales acerca del carácter de la naturaleza humana en sí misma, o de las propiedades del mundo e inclusive de Dios”⁴¹. La expresión de estos conocimientos acerca de la realidad que nos circunda recibe el nombre de idea. Pero no es la pretensión de Giner profundizar en el origen de las ideas, pues tal tema excede sus propios intereses; no obstante, añade que toda idea se concreta en el espíritu adoptando una representación determinada en la fantasía, un símbolo, por ejemplo, una palabra, un signo algebraico, una figura geométrica o cuando nos representamos a la humanidad como un hombre⁴².

Las fuentes, entonces, de nuestro conocimiento son la razón y el sentido interno, de tal forma que nuestro pensamiento es el producto de las relaciones entre lo sensible y lo ideal en el objeto. Por ejemplo, para el caso de la moralidad, la correspondencia entre los hechos y la coincidencia entre el conocimiento del objeto y el conocimiento ideal, con el que construimos los juicios, califican a la conducta humana partiendo, por ejemplo, de un acto a la luz de un principio, que es lo que produce nuestro juicio moral y nuestra propia idea de la moralidad. Lo mismo funciona para el caso del conocimiento científico, fin supremo al que tiende el espíritu.

Ahora bien, la unión esencial de espíritu y cuerpo se determina por nuestras propiedades y esferas especiales, así, por ejemplo, el conocer y el pensar se ven influidos por nuestra propia constitución física y temperamental, por la salud, la alimentación, el clima, las condiciones

⁴⁰ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 141.

⁴¹ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 141.

⁴² Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 144.

históricas de la sociedad,... Es más importante la dependencia indirecta del cuerpo respecto del pensamiento que lo contrario, pues la conservación, cultivo, desarrollo y restablecimiento de las energías corporales son la condición de posibilidad del pensar, del conocer, y de nuestra existencia en tanto que formamos parte de la naturaleza. Giner reconoce, entonces, que en cuanto seres naturales estamos siempre determinados. No obstante, el conocer no es la única propiedad sustantiva e irreductible del espíritu, pues a su lado se encuentra también el sentir⁴³.

2. El lugar de la psicología del conocimiento

En las *Lecciones sumarias de psicología* Giner recoge las investigaciones y reflexiones sobre el hombre, examina qué disciplinas se han ocupado de lo sustantivo de lo humano y de qué manera lo han hecho; así por ejemplo, en la segunda parte dedicada a la psicología especial desarrolla una especie de noología o psicología del conocimiento, esto es, estudia las facultades intelectuales –conocer y pensar– y las entiende como propiedades del espíritu; así como también se ocupa de la estética o psicología de los sentimientos, es decir, del sentir y del conocer.

En la tradición el término noología guarda estrecha relación con la ontología, aunque posee su propia historia y devenir. El estudio de lo que llamamos ontología responde a la necesidad de distinguir entre los dos temas de estudio que iniciara Aristóteles: la filosofía primera –que después se llamó *Metafísica*– y su objeto de estudio es el ser en cuanto ser o el ente en cuanto ente⁴⁴, es decir, el ser en toda su generalidad. El otro tema de

⁴³ Cf. Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 171.

⁴⁴ Cf. Aristóteles, *Metafísica*, Edición trilingüe por García Yebra Valentín, Madrid, Gredos, segunda edición, Libro IV, 1003b, p. 150.

estudio es el ser o el ente por antonomasia, esto es, aquél ser o ente principal al que se subordinan todos los demás entes⁴⁵. El ser de referencia es más general, pero más básico; para la filosofía clásica este ser último es Dios. La metafísica general estudia al ser como ser, y la metafísica especial estudia a Dios o al alma.

La necesidad de darle nuevos nombres a viejas formas de pensar no se dio hasta el siglo XVII, autores como Suárez y Fonseca estudiaron la metafísica, pero a su estudio sobre el ente no lo denominaron ontología. El primero en usar el término fue Rudolf Goclenius en 1613, quien definió a la ontología como la filosofía del ente⁴⁶, con ello nombraba a la filosofía por excelencia, a la filosofía primera; la expresión ‘filosofía primera’ es introducida como un término técnico de lo más común. Goclenius recae en una establecida y larga tradición en la terminología filosófica, y la introducción del nuevo término, ontología, no obtuvo mayores resultados ni tuvo las consecuencias que se habrían podido seguir de una cuidadosa argumentación. Ahora bien, Ferrater Mora en su artículo *On the Early History of ‘Ontology’* sostiene que va a limitar su trabajo a mencionar dónde y cuándo fue usado por primera vez el término ontología, de tal modo que hubo una comprensión, un significado y consecuencias suficientes en el campo de la filosofía; para él esto ocurre antes de 1647 cuando Johann Clauberg publica *Ontosophia*. Ferrater al fijar esta fecha discute con Wilson Eucken y Pichler⁴⁷, y destaca el que la introducción del nuevo término supone la aparición de una nueva ciencia, la cual tiene sus propios antecedentes, y considera necesario subrayarlos. Considera pues que a partir de 1635 crece el interés por clasificar la filosofía y por

⁴⁵ Cf. Aristóteles, *Metafísica*, ..., Libro VII, 1029a, p. 326.

⁴⁶ Ferrater Mora, José, *On the Early History of ‘Ontology’*, en: *Philosophy and Phenomenological Research*, vol 24, N° 1 (sep., de 1963), pp. 36-47.

⁴⁷ Cf. Ferrater Mora, *On the Early History of ‘Ontology’*,..., p. 39.

establecer diferentes ramas y sub-ramas del conocimiento. Dicho interés aumenta con la tendencia de proponer nuevas disciplinas filosóficas y de acuñar nuevos nombres para éstas. La división propuesta, que cubría todas las ciencias, subordinaba éstas a dos ramas principales: lógica y metafísica. Se entendía que la lógica era la ciencia que estudiaba no los objetos sino el camino o caminos, o forma con la que los objetos son entendidos por otras ciencias. Por su parte, la metafísica, frecuentemente, sólo era otro nombre para la filosofía real, en tanto que guardaba relación con los “objetos reales”. En un sentido general denominaban ‘real’ a cualquier sujeto de una proposición que podía ser falsa o verdadera. Clauberg creía que la metafísica era la entrada al conocimiento y la lógica a la vía. La metafísica es una disciplina teórica y contemplativa; mientras que la lógica es práctica y operativa⁴⁸.

Otras disciplinas fueron presentadas como sub-ramas de la filosofía real o teórica, encontramos a su lado a la física, a la medicina y a la teología, las cuales representan campos de estudio claramente tradicionales, frente a tres nuevas áreas de estudio acuñadas por Juan Caramuel de Lobkowitz: “Angelosophia, (sobre los ángeles), Anthroposophia (sobre el hombre), Aperantología (sobre la realidad)”⁴⁹. Las tres designan diferentes e importantes campos de la metafísica. J. Micraelius en 1653 divide la metafísica en: “Gnostologia, Hexologia, Tecnología, *Archiologia, Didáctica*”⁵⁰; después él también habló de ontología y pneumatología, no obstante, en Micraelius la diferencia entre gnostología y ontología es imprecisa, pues ambas conciernen al *Omne scibile qua tale*. No obstante, Ferrater sostiene que tanto Micraelius como Calovius consideraron el

⁴⁸ Cf. Ferrater Mora, On the Early History of ‘Ontology’,..., p. 39.

⁴⁹ Ferrater Mora, On the Early History of ‘Ontology’,..., p. 40.

⁵⁰ Ferrater Mora, On the Early History of ‘Ontology’,..., p. 40.

estudio del ente desde dos perspectivas: como éste es y cómo éste es cognoscible, distinto, comprensible.

Ahora bien, la tendencia de acuñar nuevos nombres que designen supuestas nuevas disciplinas filosóficas se limitó en el siglo XVII a trabajos escritos principalmente en latín, mientras que en el siglo XVIII se propagó esta tendencia a trabajos en lenguas modernas, especialmente en alemán. El término que estamos rastreando, para los intereses de este trabajo, es ‘ontología’, el cual aparece dentro de los intentos de este contexto que pretende organizar y clasificar ciencias y campos del conocimiento. Siguiendo a Ferrater podemos asumir que el nuevo término introducido no se limita a precisar el significado tradicional de la filosofía primera, sino que de manera racional también ordena sistemática y metódicamente el conocimiento.

Así, el concepto ‘ontología’ aparece para designar a una ciencia teórica que, hasta ahora, no ha sido dividida en diferentes ramas del conocimiento. Calovius y Caramuel de Lobkowitz fueron los primeros autores que propusieron el nuevo nombre con el que se empezó a denominar una nueva disciplina filosófica, no exenta de controversia. Según Calovius a la ciencia del ente denominada metafísica y que tiene que ver con el orden de las cosas, “*a rerum ordine*”, se la debe llamar propiamente ontología. Caramuel parece ser más explícito acerca de la naturaleza y función de la ontología, definiéndola como la ciencia del ente⁵¹. El propósito de los primeros ontologistas fue enumerar, registrar, los principios racionales generales que el pensamiento podría aplicar a la realidad.

⁵¹ Cf. Ferrater Mora, On the Early History of ‘Ontology’,..., p. 41.

Calovius acuñó otro vocablo, *noología*, para designar con un nombre distinto a una similar, si no idéntica disciplina que se ocupa del principio racional, nombre que difunde junto con George Gutke's⁵². Calovius presenta a la noología como algo aproximado a la ontosofía de Caramuel; a la ontología y *ontosophia* de Clauberg y Calovius, y a nuestra ontología. La noología como equivalente a la arqueología fue usada por Micraelius, pero entendida ésta como otro posible campo de la metafísica, cuando ésta fue designada como ciencia de los principios supremos. La noología, entonces, tiene los mismos propósitos que la ontología, hasta ahora es anterior a todas las ciencias reales, incluyendo a la metafísica en su sentido tradicional. La noología no debe confundírsela con la metafísica, ocurre con frecuencia que se haga una mezcla desordenada y confusa de los escritores que precedieron a Calovius, lo cual es desafortunado.

Ahora bien, la noología difiere de la ontología, en cuanto la última reúne sus principios del ser; mientras que la ontología obtiene sus principios de la mente, de la estructura racional⁵³. Clauberg fue el autor más consciente de cualquiera de sus predecesores sobre la importancia de la nueva disciplina y del nuevo nombre, pues explica detalladamente que el ser con el que la ontología se relaciona puede considerarse desde tres ángulos: lo que puede ser pensado (*intelligibile*), como algo (*aliquid*), y semejante a una cosa (*substantia*); enfatiza en el ente pensado, pensable, que muestra la semejanza entre ontología y noología, es decir, mente pensante. Son muchos los autores que han enriquecido la comprensión y significado de la noología y su discusión trasciende nuestra investigación; no obstante, creemos que el uso que hace Giner del término noología puede vincularse con la comprensión anteriormente explicada, se trata de plantear el

⁵² Cf. Ferrater Mora, On the Early History of 'Ontology',..., p. 42.

⁵³ Cf. Ferrater Mora, On the Early History of 'Ontology',..., p. 43.

problema del pensamiento y no solamente el problema del ser, ello por fuerza fue materia de consideración y de estudio para Kant, que en la analítica trascendental, reformula la noología de Calovius en una propuesta aún más compleja. Es importante tener en cuenta que el uso que hace Giner del término noología lo vincula directamente con su comprensión psicológica del conocimiento es decir, con el análisis de las facultades humanas e intelectivas que intervienen en el conocimiento de lo que es en cuanto tal. Como se puede ver, esta comprensión coloca a Giner en la senda abierta por Caramuel, Calovius y Kant.

No obstante, encontramos propuestas filosóficas contemporáneas, como es el caso de Xavier Zubiri quien propone no una apertura al ser, sino a la realidad, y considera que debemos reimplantar el ser a la realidad; la metafísica de Zubiri se entiende a la luz de la noología que expuso en su trilogía, *Inteligencia sentiente*, *Inteligencia y logos*, e *Inteligencia y razón*, tres volúmenes escritos entre 1980 y 1983. En ella Zubiri defiende que la realidad no se nos da radicalmente en actos de conciencia, tampoco en actos de comprensión, sino en los más primarios y modestos actos del sentir mismo, que en el caso del hombre es sentir intelectual o, como lo llama Zubiri, inteligencia sentiente⁵⁴. Esta comprensión de Zubiri del término noología entra en directa conexión con la transformación que ha hecho Giner de los Ríos de la tradición de la metafísica clásica, pues antes de examinar lo que sea la realidad en cuanto tal es necesario detenernos en el análisis de la dimensión intelectual del hombre.

⁵⁴ Zubiri Xavier, *Inteligencia sentiente*, Madrid, Alianza Editorial, sociedad de estudios y publicaciones, 1981, segunda edición.

3. Pensar, sentir, querer: las actividades del espíritu en su unidad

Detengámonos en la reformulación del término noología o psicología del conocimiento realizada por Giner. En este contexto, Giner afirma que el sentir es una “propiedad coordinada al conocer y de relación también como éste”⁵⁵. Es decir, que la esfera del sentimiento no tiene un lugar secundario en la psicología humana, antes bien su relación es coordinada al conocer, se encuentra al lado, pero es de relación, porque pone en juego a quien siente y lo sentido, es decir, al sujeto y al objeto del sentimiento. Ahora, en tanto que propiedad coordinada al conocer es tan autónoma como éste y un estado de conocimiento no se presta a confusión con uno de sentimiento; la distinción que sí debemos hacer es acerca de la relación. Nuestro autor afirma que la propiedad que caracteriza el conocer es la sustantividad, mientras que la propiedad que caracteriza al sentir es la totalidad, baste como ejemplo las expresiones que usamos en nuestra vida cotidiana y que expresan nuestros sentimientos; “estoy conmovida”, “estoy triste”, etcétera. Giner destaca que nuestra lengua no posee una palabra que exprese la actividad del sentir como sí la tiene la actividad que nombra el conocer que es el pensar⁵⁶. Los caracteres del sentir son sus propiedades, y la propiedad fundamental del sentir es la totalidad, “porque en ella el sujeto abraza desde luego a todo el objeto, en su unidad entera sin distinguir partes ni relaciones determinadas”⁵⁷. El sentir es también relación de intimidad, pues no hay límites, el sujeto que siente y el objeto sentido constituyen un todo común. Por ello podemos decir que en el sentir se hace presente la unidad entera del hombre.

⁵⁵ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 172.

⁵⁶ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., pp. 117, 118 y 174.

⁵⁷ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 175.

El sentimiento nos aparece de una manera confusa y a veces inefable, y es común que en el lenguaje cotidiano nos expresemos con frases tales como ‘el sentimiento es ciego’ o ‘sordo’, amén de otros adjetivos. Ahora bien, concebir un afecto como ciego o sordo supone caer en un prejuicio al desconocer la doble cualidad del sentir, pues éste es una actividad de la conciencia, la cual se determina en sus particulares estados, es decir, el sentir es permanente y necesario para el sujeto y “su dirección corresponde al espíritu; libre para producir tales o cuales sentimientos, de diferente grado y carácter”⁵⁸, de tal modo que el sentimiento no puede ser ni sordo ni ciego.

Giner muestra que es así como el recto sentido común entiende que el espíritu es responsable de todas sus determinaciones, y, por ello, desapruueba al hombre de malos sentimientos al tiempo que le exige que corrija su maldad y la transforme en sentimientos racionales, sanos y puros⁵⁹. Algunos de los sentimientos a los que alude Giner son la vanidad, la envidia, el odio, la frialdad, el rencor, la cólera, la sensualidad, la ingratitud. El filósofo cree en las posibilidades de nuestra conciencia, de nuestra racionalidad práctica, y desde aquí defiende la unidad del hombre. Negar que la naturaleza de nuestro espíritu es capaz de controlar nuestra maldad supone también negar la sustantividad de la conciencia, que es la garante de la unidad fundamental de lo humano, pues desde ella se rige la propia vida, incluso las más ínfimas de nuestras determinaciones cotidianas.

La sustantividad del sentimiento se expresa en su perfectibilidad, es decir, el sentimiento, según Giner, debe perfeccionarse, elevarse en el objeto y en

⁵⁸ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 176.

⁵⁹ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 176-177.

sí mismo purificarse, engrandecerse, fortalecerse en tanto que se diferencia de la sensibilidad corporal. Ahora, la sensibilidad corporal se encuentra enlazada necesariamente con la naturaleza y posee su propia regularidad, coherencia y enlace orgánico⁶⁰. El espíritu en vano pugna por igualar dicha regularidad y su lucha consiste en transformar “la finalidad de la naturaleza en intencionalidad; la realización del bien en moralidad y virtud; las fuerzas en facultades”⁶¹.

Al espíritu le corresponde velar constantemente sobre la formación de sus inclinaciones y determinar cuáles son los hábitos que pueden convertirse en vicios. Esta determinación implica necesariamente un proceso de formación. Los sentimientos son, pues, para Giner objeto de formación y en cuanto tales deben ser asumidos en su proyecto educativo⁶².

Giner afina su análisis y muestra que el resultado de la inclinación es la emoción “con que el espíritu se une y abraza resueltamente a lo sentido”⁶³. Así, la emoción recibe también el nombre de *afección*, la cual depende de la “índole del objeto y de la capacidad del objeto para la vida del sentimiento”⁶⁴. ¿Qué quiere decir esto?, que el mismo objeto suscita distintas reacciones en sujetos diferentes, e incluso en un mismo sujeto la reacción cambia si las circunstancias varían, pues el mismo objeto puede ocasionar emociones en el sujeto de diferente grado. Estas dos funciones, pensar y sentir, se combinan y forman la tercera, y última, en la que el sujeto y el objeto del sentimiento quedan en íntima unión y consolidación, formando un todo inseparable. Para esta penetración o posesión, el estado

⁶⁰ Cf. Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 177-178.

⁶¹ Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 78.

⁶² Este tema lo examinaremos con cuidado en el próximo capítulo.

⁶³ Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 181.

⁶⁴ Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 181.

que producen necesita de las dos funciones anteriores y su efecto es la felicidad. La actividad del espíritu, como hemos dicho, es permanente y necesaria, discurre en el tiempo, así la experiencia de placer se nos acorta y la de dolor se nos alarga.

El espíritu determinado en su facultad de sentir, es pues, el sujeto de esta relación, siendo todo cuanto existe el objeto, con el cual aquél se identifica en sus estados de sentimiento, siempre bajo alguna unidad común que hace posible la unión temporal y efectiva de ambos términos⁶⁵.

Giner afirma pues que en nuestra facultad de sentir se efectúa una unión indisoluble entre el sentimiento y el objeto que lo causa, por ejemplo, el deseo o la nostalgia son experimentados por un sujeto que los siente; pero no se refiere a la unidad entre el sujeto que siente y el objeto que causa la nostalgia o el deseo. Esto se puede explicar mejor en los siguientes términos, el yo que siente se identifica con lo sentido, no con el objeto que le causa tales sentimientos, así se produce una conformidad y unidad en el espíritu, pero en nosotros dicha conformidad es limitada porque también experimentamos sentimientos negativos, sirva como ejemplo el dolor.

Ahora bien, placer y dolor, a juicio de nuestro autor, no pueden ser asumidos como criterios de la bondad de las cosas⁶⁶. Giner presume que el sujeto se inclina siempre al bien; Krause piensa que hacemos el mal por ignorancia y afirma que la ignorancia procede de la precipitación, del descuido, y que ni siquiera conseguimos actuar bien según la resolución de la voluntad libre, pues no podemos controlar las causas o las consecuencias de todos nuestros actos; luego, la lucha, según el profesor Krause, no es poca, nos apremian y limitan siempre, y por todas partes,

⁶⁵ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 184.

⁶⁶ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 185.

las relaciones sociales, el cuerpo, las pasiones malas y ciegas, propias y ajenas, e incluso la batalla de la naturaleza⁶⁷. De ahí la situación inarmónica del espíritu que recoge Giner y que afronta declarando que estamos obligados a ordenar “nuestros sentimientos de acuerdo con los eternos principios de las cosas, subordinándolos a la naturaleza de éstos y cultivándolos según sus leyes”⁶⁸. Esto porque el destino del hombre, del ser racional, es el bien, el placer y la felicidad.

Ahora bien, que el destino del hombre sea el bien, el placer y la felicidad, es algo particularmente polémico si se pone en juego el destino humano y le aplicamos categorías tales como bondad, placer y felicidad, pues podemos afirmar que ese destino no se ha cumplido dados los problemas que enfrentamos aún hoy en lo concerniente a la relación con nosotros mismos, a las relaciones sociales, políticas, inclusive religiosas, amén del miedo que sentimos ante la naturaleza.

Giner clasifica los sentimientos y advierte que estos tienen lugar en dos esferas totales, la inmanente y la transitiva, puesto que no siempre el sentimiento tiene como objeto al espíritu. Cuando el sentimiento se refiere a un objeto exterior a nosotros, éste no nos apelará si de algún modo no es ya íntimo a nosotros, esto es, si no nos lo apropiamos a través del conocimiento, lo cual hace que la esfera transitiva se subordine a la esfera inmanente, que es, de acuerdo con nuestro autor, la primera en orden al desarrollo del sentimiento.

Nuestra propia intimidad afectiva constituye el sentimiento subjetivo, y se determina por nuestra experiencia histórica, es decir, que supone nuestro propio yo, el ser racional que es idéntico en todos los hombres, pero por el

⁶⁷ Cf. Krause, *Habilitación para la universidad de Jena*, 1802,..., p. 8-9.

⁶⁸ Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 185.

que, al mismo tiempo, cada individuo se diferencia de los demás por el carácter peculiar ⁶⁹ que compone al sujeto particular. Es en ese yo en el que tienen lugar los apasionamientos y los extravíos, y no en el sentimiento del yo como ser racional. Así la sobreestima del sujeto acerca de sí mismo o el desdén inmerecido, el egoísmo de quien sacrifica los propios fines racionales y también los ajenos según conveniencias particulares, encuentran su raíz en la afección subjetiva. Giner propone como remedio a estos males, la constante purificación de nuestros sentimientos a la luz de la conciencia racional⁷⁰. Giner distingue la esfera transitiva del sentimiento en razón de su objeto, a saber, el sentimiento es coordinado con aquellos con quienes experimentamos una igualdad, o “como de parte a parte bajo un todo superior común”⁷¹, por ejemplo, en la amistad. O cuando el sentimiento se refiere a un todo más general al cual el individuo se une en razón de inferioridad y subordinación, en este caso el sentimiento es superior, por ejemplo, el amor a la naturaleza o a la humanidad. Por último, el sentimiento supremo o absoluto que tiene por objeto al ser único e infinito, que, según Giner, es principio eterno de todo amor⁷².

En la vida de los hombres el sentimiento tiene diferentes grados, los cuales varían según su desarrollo; así, por ejemplo, en la infancia el sentimiento es determinado, concreto, irreflexivo, simple y susceptible al desequilibrio de las facultades afectivas⁷³. Un grado de desarrollo es el sentimiento reflejo que se caracteriza por el volver de esta facultad sobre nosotros mismos, domina una vaga noción del bien en los afectos, en los intereses personales, en la discreción, en el cálculo, en la prudencia circunspección,

⁶⁹ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 38

⁷⁰ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 190.

⁷¹ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 191.

⁷² Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 191.

⁷³ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 191.

en la templanza; es el tiempo del predominio del entendimiento en la vida intelectual⁷⁴.

Finalmente, está el sentimiento amplio y profundo sobre la realidad de las cosas, a la cual el sujeto subordina sus intereses y sigue a la ley de la razón; este es el sentimiento de la plenitud de la vida espiritual y se “define por la elevación y pureza del sujeto y por la universalidad del objeto”⁷⁵.

Giner también habla del carácter orgánico de los sentimientos, el cual se ve claramente en el sentimiento religioso, pues éste abarca todos los sentimientos sanos y puros en una subordinación armónica⁷⁶. La consideración que hace Giner de la clasificación de los sentimientos tiene en cuenta la educación de los mismos, considerando así que se trata de una facultad que puede perfeccionarse; ahora, la posibilidad de esta educación se funda en la capacidad del espíritu en reflexionar. Recordemos aquí que la reflexión es el distintivo de la conciencia, es volver en el tiempo sobre sí, para percatarnos de nuestra propia individualidad y de lo que ya somos, o para percibir nuestra propia existencia.

Así pues la reflexión es la condición previa e ineludible del sentimiento; por ello, nuestro autor discrimina los sentimientos que deben ser educados y sobre los que cada sujeto debe volver sobre sí, anotando que hay sentimientos excitantes, fortificantes, deprimentes, debilitantes; a cada uno de ellos los diferencia en razón de su objeto. Los excitantes y fortificantes se caracterizan porque nos impulsan a perseguir nuestro

⁷⁴ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 191.

⁷⁵ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 192.

⁷⁶ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, O. C., IV..., p. 191. Como se puede ver en este punto Giner sigue a Krause, pues el sentimiento religioso es el máximo grado de desarrollo de la espiritualidad humana. Este tema se abordará con más precisión en la segunda parte del presente capítulo.

destino por el amor a la justicia, o quizá al bien, por ejemplo; mientras que los sentimientos deprimentes y debilitantes se definen por la “desmedida desconfianza en nuestras propias fuerzas y cuantos disminuyen la energía de nuestra actividad”⁷⁷. Reconoce también sentimientos mixtos que tienen una participación muy diversa; a este orden pertenecen los sentimientos apasionados, los cuales al principio animan nuestra actividad y a la postre producen reacción⁷⁸.

Ahora bien, la intervención de la educación y de la reflexión, no serían completas si no se tiene en cuenta la acción del conocimiento y de la cultura, pues sin estos el sentimiento no alcanza su propio desarrollo. No obstante, la realización plena de la vida anímica necesita que el sentimiento se perfeccione a sí mismo; ésta es su mayor realización y la demostración de que el sentimiento es una facultad sustantiva, la cual no depende del conocer, aunque éste sea una condición para su despliegue. La perfectibilidad del sentimiento se encamina entonces hacia una “constante e interna dirección al bien, a todas las cosas y fines grandes, nobles y bellos. Debe el sujeto en este punto regirse por la ley del objeto”⁷⁹.

No escapa a la reflexión gineriana la relación entre el sentimiento y la belleza, pues considera que el sentimiento de la belleza es puro, desinteresado, simple en tanto que no posee mezcla alguna, de tal manera que este sentimiento recibe el nombre de estético⁸⁰. Recordemos que el

⁷⁷ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 193.

⁷⁸ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 192-194.

⁷⁹ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 194-195.

⁸⁰ Ya antes Kant en el ensayo *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, hace un acercamiento precrítico al sentimiento estético, pues el estudio crítico sobre el juicio estético lo realiza en la *Crítica del juicio*. En las *Observaciones* Kant muestra el sentimiento estético desde la doble perspectiva de lo bello y de lo sublime; a saber, depende de cómo las cosas afectan la sensibilidad de cada ser humano, los sentimientos de lo bello y lo sublime son los que pueden ser disfrutados largamente sin saciedad ni

desinterés es una de las condiciones que debe cumplir el juicio estético, cabe destacar aquí que Kant sistematizó la estética del siglo XVIII, cuando en la *Crítica del juicio* de 1790 se pregunta por la posibilidad del juicio de gusto o estético, y establece las tres condiciones que lo hacen posible: es desinteresado, no es un juicio de conocimiento, por tanto tampoco lógico, y es universal⁸¹. Kant se pregunta por la condición de posibilidad del juicio estético cuando éste no lleva a la obtención de un conocimiento, y distingue dos tipos de juicio: determinantes y reflexionantes, así, el juicio determinante supone la capacidad que posee el entendimiento de pensar lo particular como subsumido a lo general, lo general está dado por las leyes generales que da el entendimiento; de tal forma que lo que subsume el entendimiento es la ley que se le presenta *a priori*⁸², de acuerdo con Kant esto es lo propio del juicio determinante o determinativo.

Al contrario, el juicio reflexionante, que es propiamente el juicio estético, es uno de los puntos más complejos del pensamiento kantiano por su nivel de abstracción y porque estamos acostumbrados a pensar que en el juicio estético respecto de la belleza, por ejemplo, ésta última es una cualidad del objeto o una proyección del entendimiento; pero Kant va más allá y se pregunta si el juicio reflexivo o reflexionante puede subordinar o subsumir algo en un fin, en este caso la pregunta correcta es si podemos juzgar que

agotamiento, porque suponen una sensibilidad apta para la virtud, y, por tanto, manifiesta talento y cualidad intelectual frente a otros modos de disfrute que padecen una completa indigencia mental. Lo sublime y lo bello se experimentan de diferente manera, la noche es sublime, el día bello, lo sublime conmueve, lo bello encanta. Kant también muestra las propiedades de lo bello y lo sublime en el hombre, por ejemplo, el entendimiento es sublime, el ingenio bello. La emoción que produce lo sublime es más fuerte que la que produce lo bello. Cf. Kant, Immanuel, *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, edición bilingüe alemán-español, traducción, estudio introductorio, notas e índice, Dulce María Granja Castro, México, F.C.E. Universidad Nacional Autónoma de México, 2004, pp. 3-10. <1>[207] - [15].

⁸¹ Cf. Kant, Immanuel, *Crítica del juicio*, primera sección analítica del juicio estético, § 1 y 2, traductor García Morente, Manuel, Madrid, Espasa Calpe, 1984, tercera edición, pp. 101-102.

⁸² Cf. Kant, Immanuel, *Crítica del juicio*, introducción, IV..., p. 78.

la naturaleza está determinada a un fin. El juicio estético es reflexionante, y,

tiene la tarea de ascender de lo particular en la naturaleza a lo general, necesita, pues, un principio que no puede sacar de la experiencia, porque ese principio justamente debe fundar la unidad de todos los principios empíricos bajo principios, igualmente empíricos pero más altos, y así la posibilidad de la subordinación sistemática de los unos a los otros⁸³.

De tal manera que el juicio reflexionante sólo puede darse a sí mismo un principio trascendental, y no puede tomarlo de otra parte, porque si lo hiciera no sería un juicio reflexionante sino determinante; este principio es la finalidad de la naturaleza, que es un principio trascendental, en tanto que no procede de la experiencia pero es la condición de la misma⁸⁴. Paradójicamente, el desinterés del juicio estético va acompañado de un cierto interés en las dos formas que encuentra Kant que conforman el placer desinteresado: la satisfacción en lo agradable y la satisfacción en lo bueno; por ello, Kant sabe que es imposible lograr un acuerdo entre los hombres respecto de lo bueno o agradable indistintamente de la cosa, pero gracias a que “Kant tiene la virtud de la radicalidad”⁸⁵ no cifra la universalidad de los juicios de gusto en el acuerdo o desacuerdo entre los hombres, sino en la condición de posibilidad misma de los propios juicios.

Hechas las aclaraciones respecto del desinterés en el juicio estético, regresemos a las ideas de Giner; para él la belleza posee su propia cualidad objetiva, no depende de nosotros, pero a nosotros sí nos corresponde pensar y construir la relación de la belleza con el sentimiento;

⁸³ Kant, Immanuel, *Crítica del juicio*, introducción, IV,..., p. 78.

⁸⁴ Cf. Bozal, Valeriano, Immanuel Kant, en: Bozal, Valeriano (Ed), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, volumen I, Madrid, Visor, 1996, pp. 179-191.

⁸⁵ Bozal, Valeriano, Immanuel Kant,..., p. 186.

en las *Lecciones sumarias de psicología* Giner sostiene que la belleza es sustantiva, y la compara con la esencia del espíritu en cuanto que no es una abstracción, sino que se realiza en la forma, es decir, existe⁸⁶. La belleza es también el resultado de la combinación de su propia esencia y de su forma, pues es así como se nos presenta. Ahora bien, para que la belleza nos aparezca con semejante condición, es necesario que coincidan en ella algunas propiedades como la unidad del objeto, que se despliega en la sustantividad y totalidad. No obstante, la unidad supone necesariamente de la variedad; pero como nos estamos refiriendo al sentimiento estético, Giner enfatiza que para que haya un verdadero organismo la unidad de la belleza requiere de la variedad interior y de la armonía, pues éstas fundamentan la esencia y existencia de la belleza. Así, si el espíritu percibe la armonía interior del objeto, se constituye entonces en un organismo real.

La segunda propiedad que coincide con la belleza es la totalidad, engloba a todo lo bello y su contenido; la tercera es la variedad interior de sus partes y de los elementos contrarios entre sí; y la cuarta radica en la armonía que disipa los elementos contrarios y exalta los elementos comunes. Giner pone de relieve que aunque nuestro espíritu posea la facultad de recibir la belleza, la que nosotros percibimos “no es inmediatamente la misma del objeto, sino la de su representación, formada necesariamente en la fantasía, a cuya representación sigue el puro amor estético, que mueve el ánimo a la contemplación de lo sentido como bello”⁸⁷.

Nuestro autor describe también el sentimiento de lo bello, en los siguientes términos: es sencillo, y su sencillez depende de que no se dé la

⁸⁶ Cf. Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 50 y p. 196.

⁸⁷ Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 198.

contradicción entre la naturaleza del objeto bello y nuestra representación del mismo, ejemplo de ello es el espíritu de un niño o un paisaje. El sentimiento de lo sublime se da cuando la manifestación sensible del objeto bello es incapaz de expresar toda su esencia o su significado por ser éste superior a la propia expresión, ejemplo de ello, “el silencio en momentos supremos”⁸⁸. Mientras que precisa que lo trágico y lo cómico no expresan la belleza, sino sólo contingencias acerca de la finitud del espíritu.

La belleza es para Giner la propiedad de diversos órdenes de seres, y se la puede clasificar en natural, espiritual y compuesta; cósmica y divina; ella se muestra en cada uno de los seres que la poseen de acuerdo con las particularidades de los mismos. Así, “el espíritu es tanto más bello, cuanto más revela su libre causalidad; mientras que el ser natural tanto más lo es, cuanto mejor manifiesta el encadenamiento necesario entre los seres todos”⁸⁹. De acuerdo con lo anterior, la belleza absoluta la posee sólo Dios, eterno ideal y modelo de todas las bellezas limitadas de los seres finitos; la belleza del mundo, que por fuerza se supedita a la belleza de Dios; y, finalmente, la belleza del hombre, que se subordina a la belleza de los seres compuestos. Ahora bien, Giner señala que como quiera que sea la belleza ésta no se da únicamente para que el sujeto la contemple, sino para que la muestre, la entregue como forma total en la vida. El pensador entiende que hacer de la vida un arte estético es un fin real y propio, como lo son la ciencia o la moral⁹⁰.

⁸⁸ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 198.

⁸⁹ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 198-199.

⁹⁰ Como se verá en el tercer capítulo de la presente investigación, la función de la educación no es simplemente alcanzar o desarrollar la formación en la ciencia o en la formación del carácter moral, sino que es necesario también una formación del espíritu en su dimensión estética. Esta idea es de crucial importancia para comprender la propuesta gineriana de la educación.

Puesto que en el hombre la relación del espíritu con el cuerpo es total, ésta alcanza también a la esfera del sentimiento; podemos, entonces, afirmar con nuestro autor que nos es menos conocida la esfera del sentir que la esfera del conocer. La sensación se desenvuelve en dos ámbitos distintos, primero, los sentidos sirven a la inteligencia, le suministran datos; el segundo tiene el carácter de la afección, que se expresa en las formas de placer y de dolor, por ejemplo, una luz intensa, un golpe. En este punto del discurso es pertinente que nos preguntemos por la sensibilidad corporal, si ésta le pertenece al cuerpo, si ésta no va más allá de un asunto físico, o, lo contrario; cuestionarnos por cuáles son las consecuencias, para el espíritu, de las preocupaciones, de los disgustos; si éstas producen afecciones físicas, y de qué forma todas estas afecciones expresan fenómenos psíquicos; que indagemos acerca de la manera como recibe la conciencia al cuerpo, y su contrario, como recibe el cuerpo a la conciencia. También debemos tener en cuenta aquí que hay otros agentes que intervienen tanto en el espíritu como en el cuerpo, por ejemplo, los estados de inconsciencia provocados por la anestesia, o de narcosis – enajenamiento, letargo, euforia...– debido a sustancias naturales, químicas o alcohólicas. El desorden de la sensibilidad corporal, sea en razón de la naturaleza misma del cuerpo, o en su relación con el espíritu, puede degenerar en sensualidad; ésta puede ser experimentada tanto en el placer como en el dolor. Giner defiende que el culpable de dichos desórdenes no es el cuerpo, sino, antes bien, el espíritu, pues el cuerpo puede ser condición pero jamás causa⁹¹. Ahora bien, el cuerpo siempre interviene en el proceso de nuestros sentimientos debido a causas puramente fisiológicas –el sistema nervioso, el cerebelo, la médula e incluso el sistema simpático–; amén de la influencia de nuestros sentimientos sobre nuestro

⁹¹ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 203.

organismo⁹². Nuestras emociones, penas, dolores físicos y morales, el anhelo de vivir, respirar, curarse, morir, perder a alguien, enfermarse, preocuparse, disfrutar, alegrarse, entristecerse; todo esto, y más que se nos escapa, pasa por el cuerpo, pues éste es testigo de la unidad indisoluble del ser humano.

La unidad indisoluble del ser humano puede, y ha podido ser alcanzada por el pensamiento; el imperativo más claramente Occidental es el conocimiento de sí. En la búsqueda por cumplir con este imperativo hemos hecho un análisis de nuestras propias facultades; análisis en el que tiene un lugar de privilegio el estudio que hace la ciencia del alma en una especialidad de la que dejamos de ocuparnos, pero que Giner presenta en su libro y denomina ‘la prasología’, que define el estudio de la psicología de la voluntad⁹³. El primer concepto de la prasología es la voluntad, la que a su vez se forma en relación con nuestra conciencia. En palabras de Giner,

el espíritu posee una propiedad y facultad de relación, en la que abraza al objeto como fin, o sea como término de nuestra actividad, que ha de realizarlo; tal es la voluntad, cuyo objeto inmediato, por consiguiente, es sólo nuestra actividad, a cuya esfera se halla limitada⁹⁴.

La voluntad es pues una actividad espiritual, y se fundamenta en el conocer y el sentir; de tal manera que conocer y sentir se convierten en el objeto inmediato de la voluntad. La limitación de la voluntad se cifra en su incapacidad de recibir directamente todo lo que quiere sentir y conocer; ello sólo se puede hacer a través del conocer y del sentir mismo. No obstante, la voluntad expresa la sustantividad del espíritu “en su determinación individual y efectiva, desde su unidad hasta lo más íntimo y

⁹² Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 203.

⁹³ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., pp. 207-235.

⁹⁴ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 208.

concreto”⁹⁵. Aquí radica, según Giner, la causalidad espiritual, es decir, la explicación según la cual el espíritu es el autor responsable de todas sus determinaciones y de sus consecuencias, pues la moralidad del individuo es lo que se pone en juego en relación al bien o al mal que hayamos cometido. Por tanto, el término propio de nuestra voluntad es el fin que perseguimos; lo que nos proponemos en nuestro espíritu constituye su causalidad, de modo tal que se da una relación entre ésta y el fin realizado, cerrándose así todo el ciclo del proceso volitivo.

La voluntad, como todas nuestras otras propiedades, es en cada caso facultad, actividad y hecho. Giner explica que la voluntad como facultad se nos presenta como posibilidad pura de inagotables determinaciones, desde donde cobran realidad todos los movimientos de nuestro espíritu⁹⁶. Por otra parte, la actividad corporal es también objeto de la voluntad en relación con una serie constante de estados particulares; y como hecho es esencial a nuestro espíritu el querer constante de nuestra voluntad.

Ahora bien, la voluntad es la facultad que con más claridad y vigor muestra la sustantividad del espíritu, en su determinación individual y afectiva, desde su unidad hasta las manifestaciones más pequeñas, pues es reflejo de la íntegra posesión de sí mismo. Esta forma de determinación causal del espíritu constituye la libertad. Asimismo la voluntad es la responsable de todas las manifestaciones de la conciencia, produce las actividades particulares de ésta.

Giner considera que la libertad no está en la simple determinación de la voluntad sin razones, pues para determinar una acción, la acción misma debe ser querida, porque si el espíritu no acepta voluntariamente una

⁹⁵ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 208-209.

⁹⁶ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p.209.

influencia ésta no encontrará eco alguno. Tampoco la libertad consiste en negar la “ley del bien obrar”⁹⁷, ni en la posibilidad de infringir esta ley, pues la libertad en cierto sentido supone el acuerdo de la conducta con los principios racionales de la vida.

La confusión entre la libertad de la voluntad y el libre albedrío ha sido frecuente. El libre albedrío consiste en la facultad de elegir no entre el bien y el mal, sino entre diversas determinaciones de éstos; no obstante, es importante advertir que para Giner el mal como tal no es elegible⁹⁸. La distinción entre libertad y libre albedrío cuenta con importantes antecesores, San Agustín, por ejemplo, en el *Enquiridión* afirma: “asimismo, para que nadie se gloríe, no ya de las obras, pero ni aún siquiera del libre albedrío como si procediese de él el mérito, al cual, como premio debido, se le restituyera la libertad misma del bien obrar, [...]”⁹⁹. En el pensamiento de Agustín la libertad es el premio, la bienaventuranza del bien obrar, mientras que el libre albedrío nomina a la disyuntiva de poder elegir entre el bien y el mal.

En este contexto, Giner considera que la libertad es la forma de producirse el espíritu de acuerdo con la ley objetiva del bien; y no es esencial la elección, pues las posibilidades de elegir son propias de los seres finitos. Sin embargo, el puro arbitrio que conforma la libertad subjetiva le pertenece, por supuesto, al hombre, pero igualmente a las bestias, pues estas dentro de los límites del objeto sensible en que se halla cerrada su vida, también eligen por sí mismas. El arbitrio es la forma de toda voluntad, racional o irracional, pues tanto el loco como el niño lo poseen a

⁹⁷ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O.C., IV..., p. 212.

⁹⁸ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 213.

⁹⁹ San Agustín, *Enquiridión*, en: *Obras completas*, Madrid, B.A.C., volumen IV, capítulo XXXII, versión, introducción y notas Capánaga, V. Prieto T, Edición bilingüe, 1948, p.509.

su modo y grado, de tal manera que se les puede exigir responsabilidades por sus acciones, y de éstas se deriva el castigo que sin duda posee diferente sentido para los respectivos casos.

Giner fundamenta la responsabilidad moral en dos condiciones, en primer lugar, en el conocimiento de la ley, así ésta sea heterónoma; y, en segundo lugar, en el poder de decidirse por aceptar o no la ley. Toda la conducta y obra racional del hombre consiste entonces en dar el paso de la libertad subjetiva a la libertad de la razón. La condición de la vida moral es el desarrollo de la libertad de la voluntad.

Nuestro pensador subraya, asimismo, la relación de la voluntad con el arte, pues el objeto de la voluntad es la actividad espiritual, y su fin es el bien. Ahora bien, la actividad formal que se ordena hacia el bien es la actividad artística, de forma que una voluntad plena y racionalmente libre es necesariamente estética en la construcción de la propia vida y de las relaciones morales que ésta implica. Por ello, se ocupa también de construir la relación entre moralidad y virtud. La moralidad resulta de la unión de la voluntad del sujeto y el bien. Por su parte, la moralidad reside en la intención. Aunque el sentimiento interviene en la motivación de la voluntad, ésta deberá ordenar su acción hacia el deber ser de toda acción moral. El bien objetivo es el único sentimiento seguro para guiar a la voluntad moral.

Vemos aquí la influencia de la moral kantiana, pues Giner está pensando en la identidad que guarda la objetividad del bien y la voluntad moral, en tanto que sólo el bien realiza la voluntad moral y es la ley moral respecto de la voluntad misma. La ley moral exige que este absoluto se cumpla. Giner reformula el imperativo categórico kantiano de la siguiente manera: “haz el bien por el bien”; a renglón seguido sostiene que esta fórmula subordina todos los principios especiales de moralidad. Para Giner “la

exigencia absoluta de la ley moral, unida a la limitación de la voluntad humana, originan una nueva noción, la del deber moral o necesidad de someter la determinación de la voluntad a aquella ley”¹⁰⁰. Esta es la forma gineriana de expresar el imperativo categórico kantiano, que en su primera formulación dice, “obra sólo según la máxima a través de la cual puedas querer al mismo tiempo que se convierta en una ley universal”¹⁰¹. Esta obligación pertenece únicamente a los seres finitos, pues en el ser absoluto voluntad y ley coinciden. Giner repite muchas veces que la voluntad se determina hacia el bien, pero a pesar de su optimismo moral tiene por supuesto en cuenta al mal, y entiende que éste es una impureza de la voluntad o inmoralidad, cuando lo define como una “restricción y limitación temporal producida en la vida de los seres finitos”¹⁰². La virtud, por fuerza, no es otra cosa que la coincidencia entre la voluntad y la ley moral. La virtud no es natural en el hombre, pero puede adquirirse a través de la educación, de la misma manera que la habilidad artística o científica: “la plenitud de la virtud para el hombre consiste en tomar a Dios por modelo absoluto del obrar, haciendo el bien por consideración al ser en quien el bien sumo reside: este grado supremo de la virtud se denomina santidad”¹⁰³.

Ahora bien, el espíritu y el cuerpo se relacionan en la voluntad, es decir que la voluntad actúa como una bisagra en la acción del espíritu sobre el cuerpo, pues además de ocuparse del bienestar corporal, encamina también la unidad de lo humano a sus fines esenciales. Sin embargo, el cuerpo influye también en la voluntad, ya sea por debilidad física o por el consumo de sustancias, cuales quiera que éstas sean. Por supuesto, el

¹⁰⁰ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 226.

¹⁰¹ Kant, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, edición bilingüe y traducción de José Mardomingo, Barcelona, Ariel, 1999, 421, 5 p. 173.

¹⁰² Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 227.

¹⁰³ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 228.

instinto encuentra lugar en esta relación entre el cuerpo y el espíritu, aunque es controversial. Giner se refiere al instinto como un estado determinado por la carencia de reflexión y deliberación, que pone a la voluntad en relación con la actividad fisiológica. De tal manera que el instinto posee, según el pensador, siete características a saber, es una manifestación de la voluntad y actividad psicológica; es una reacción exterior a causa de una excitación también exterior, por ejemplo, hambre, frío; es irreflexivo; es más acertado en general de lo que le correspondería en razón de la irreflexión; es educable y progresivo como todas las actividades de la conciencia; es análogo a otras manifestaciones e impulsos irreflexivos; y el instinto se ve influenciado por el ejemplo, por la herencia psicofísica, por el hábito, por el temperamento, por la constitución, entre otras. La responsabilidad de los actos instintivos y su valor moral depende de la libertad del sujeto, así como la formación intelectual, afectiva y moral contribuyen a alcanzar el dominio de sí.

La psicología orgánica, tercera parte de las *Lecciones sumarias de psicología*, estudia el espíritu en la armonía de sus facultades, inteligencia, sentimiento y voluntad. La relación, enlace de estas esferas como miembros de un todo unitario, es lo que persigue Giner en esta parte de su obra. El espíritu es un organismo que contiene sus propias esferas, que son distintas, pero ordenadas, a saber:¹⁰⁴ en primer término, cada esfera es total por cuanto abraza al espíritu entero –cada cual a su manera– y a las demás facultades, por ejemplo, conocemos lo que sentimos o queremos. En segundo término, es el yo en el espíritu el que piensa, siente y quiere, y en su unidad es superior a estas facultades, por lo cual las rige y éstas se subordinan a él. En tercer término, las tres esferas se encuentran coordinadas o paralelas en la unidad del espíritu; ninguna de ellas es

¹⁰⁴ Cf. Giner de los Ríos, *Lecciones sumarias de psicología*, 1920, en: *O. C.*, IV..., p. 239-244.

pues superior en ningún sentido. En cuarto término, cada una de las esferas es necesaria a nuestra naturaleza y para el cumplimiento de nuestros fines racionales. Finalmente, en quinto término, están entre sí en relación de mutua condicionalidad porque se implican y necesitan recíprocamente¹⁰⁵.

Según Giner, “la voluntad firme y enérgica ensancha nuestra esfera de acción en el conocimiento y aviva el sentimiento; sujeta a su propia ley, imprime dirección a la inteligencia y domina el corazón evitando que se concrete la vida en el espíritu en uno sólo de estos órdenes”¹⁰⁶. Cuando la voluntad es débil, corrompida o perversa, esto no sucede. La armonía del espíritu depende entonces de la proporción de la relación entre las esferas, así como la perfección depende del equilibrio de las mismas. Como se puede ver, este equilibrio es la tarea fundamental de todo proceso educativo, por ello este proceso está subordinado entonces a una cierta comprensión de la unidad estructural del hombre.

Giner reflexiona también en torno a la individualidad humana, definiéndola como la completa limitación, en la que la esencia de un sujeto se concreta en todas las relaciones posibles sin quedar determinada en ninguna. La consecuencia de la individualidad es la indivisibilidad, pues lo individual no admite más divisiones. De aquí se sigue que cada sujeto revela su propia naturaleza de una forma singular, siendo ella original, pues ningún sujeto se confunde con otro. Esta originalidad se atribuye tanto al espíritu como al cuerpo, en el modo de acción y reacción entre ambos. Nuestro autor cree además que cada hombre tiene una misión especial con lo que contribuye a la realización del destino humano,

¹⁰⁵ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 234.

¹⁰⁶ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 242.

participación donde encuentra el fundamento de la individualidad¹⁰⁷. Esta misión debe articularse a la unidad del todo, y la educación es el medio y la posibilidad para que esta articulación sea dable.

Las principales distinciones psicológicas que la experiencia nos ofrece entre los individuos son las que se derivan del sexo, del carácter, del temperamento y de la aptitud. Giner subraya que la identidad de la naturaleza y la oposición individual son los fundamentos de la unión social entre los hombres, y esta unión social es “más íntima y profunda, cuanto más viva y acentuada es la oposición que le sirve de base”¹⁰⁸. Si bien las distinciones que Giner hace en torno a las diferencias individuales, en lo atinente al sexo, son prejuiciosas y corresponden más a la cultura dominante de su tiempo, con todo afirma que ambos sexos deben cultivar todas las facultades del espíritu¹⁰⁹. Respecto del carácter, define que cada persona o individuo es el resultado de una combinación peculiar de todas sus propiedades; mirar el carácter permite establecer la diferencia de un sujeto respecto a los otros. Por temperamento comprende la determinación cuantitativa de la actividad¹¹⁰.

La fuente metodológica de la idea de Giner sobre la unidad del hombre la podemos encontrar en el *Ideal de la humanidad* de Krause, que expresa su propuesta de una filosofía práctica que se atreva a pensar el destino del hombre con el mayor optimismo sobre lo que puede llegar a ser la humanidad, y así poder ejercitar la razón para alcanzar su ilustración plena, es decir, educarse a sí mismo, hacerse hombre, pensar. A continuación, presentaremos este proyecto de Krause en el cual Giner

¹⁰⁷ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 249-250.

¹⁰⁸ Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 252.

¹⁰⁹ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 255.

¹¹⁰ Cf. Giner de los Ríos, Lecciones sumarias de psicología, 1920, en: O. C., IV..., p. 259.

creyó, embarcándose en él para construir su propio proyecto de formación, el cual busca ofrecer las condiciones materiales para hacer posible la realización de este ideal en la unidad de la persona social.

4. La unidad del hombre como ideal de la humanidad

La reconstrucción del pensamiento gineriano sobre la unidad del hombre, debe ir más allá del recorrido por su obra *Lecciones sumarias de psicología* y del rastreo de las fuentes del pensamiento que subyacen a ésta. Consideramos pertinente acceder a una de las obras de mayor influjo en Giner, *El ideal de la humanidad* de Krause. Esta obra encontró fortuna en el ambiente culto español de la época, al punto que Fernando de los Ríos califica al *Ideal* como el libro de horas de varias generaciones españolas¹¹¹. Se ha escrito mucho en torno a este libro y su relación con la filosofía española, o mejor aún con el krausismo español. Así la historiografía del krausismo español está sazonada por no pocas controversias, como la que tiene que ver con la verdadera autoría del *Ideal de la humanidad*, obra capital para el desenvolvimiento del pensamiento filosófico idealista, de origen alemán, en suelo español.

¿Por qué cuestionar quién es el autor de esta obra? el *Ideal de la humanidad* aparece en lengua española, publicado en Madrid en 1860¹¹², aparentemente escrito bajo la rúbrica de dos autores, Krause y Sanz del

¹¹¹ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. Textos comparados con una introducción, Madrid, universidad Pontificia Comillas, 1997, 2º edición, revisada, p. XIII

¹¹² Krause, *Ideal de la humanidad para la vida*, con introducción y comentarios por don Julián Sanz del Río, Catedrático de Historia de la Filosofía en la Universidad Central, Madrid, 1860.

Río. Un estudio exhaustivo sobre la autoría y las fuentes de este libro no se hace en la historiografía del krausismo español sino hasta 1988, año en el que aparece el artículo de Enrique Menéndez Ureña, *El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre “su ideal de la humanidad”*¹¹³. Aquí el profesor Menéndez Ureña muestra los resultados de su investigación y descubre que el *Ideal* de Sanz del Río es realmente una traducción de distintos escritos de Krause; demuestra, además, que Sanz del Río ocultó la fuente original atribuyéndose así la autoría de la exposición de un pensamiento que está enmarcado dentro del espíritu del pensador alemán. No obstante, Menéndez Ureña defiende que el pretendido *Ideal* de Sanz del Río supone una adaptación a las necesidades del pueblo español, y desvía a los estudiosos a pensar que Sanz del Río es un modelo de humildad al no atreverse a firmar el libro sin nombrar a Krause. Menéndez Ureña descubre también errores metodológicos de fondo en la interpretación y recepción del texto, pues la krausología española se construyó sobre un fraude, y plantea la necesidad de una “revisión radical”¹¹⁴ de la misma.

El artículo de Menéndez Ureña derrumba el mito de la originalidad de la krausología española, que resaltó durante 127 años la visión de “un *Ideal de la humanidad* que Sanz del Río hubiese acomodado a las necesidades de su pueblo”¹¹⁵. Los argumentos y las pruebas del hallazgo son como siguen. El primer culpable de esta confusión es Sanz del Río, pues él mismo inicia el prólogo del *Ideal de la humanidad* con estas palabras:

¹¹³ Menéndez Ureña, Enrique, El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su «Ideal de la Humanidad», *Pensamiento*, núm. 173. vol. 44, enero-marzo de 1988, pp. 25-47. Se puede profundizar en esta cuestión también en: Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán. Textos comparados con una introducción*, Madrid, universidad Pontificia Comillas, 1997, 2º edición, pp. IX-LX.

¹¹⁴ Menéndez Ureña, Enrique, El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su “ideal de la humanidad”, *Pensamiento*, 1988,..., p. 27.

¹¹⁵ Menéndez Ureña, Enrique, El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su “ideal de la humanidad”, *Pensamiento*, 1988,..., p. 26.

Leyendo atentamente la obra titulada *Ideal de la Humanidad* (en nota a pie de página: *Urbild der Menschheit*, Dresden, 1811, XX y 552 folios) por C. Cr. F. Krause, escribía yo al paso, y sobre lo más importante de aquélla, algunos resúmenes y consideraciones que, nacidas a la vez del sentido del autor y de mi propio modo de pensar, concertaban a mi parecer con el carácter y necesidades morales de mi pueblo. He ordenado después y completado aquel estudio, si completo puede llamarse, cuando se limita a exponer, sin el enlace ni la deducción interna científica, algunas leyes fundamentales de la vida, aproximadas en lo posible a los hechos históricos y por ellos en parte motivadas¹¹⁶.

Por otra parte, Menéndez Ureña añade que Sanz del Río va más allá para adjudicarse la autoría del texto en dos cartas dirigidas a Manuel Ruiz de Quevedo y a Francisco de Paula Canalejas; en la primera, afirma que su *Ideal* es en dos terceras partes original; y en la segunda, afirma que “tal y como hoy está el libro pertenece a Krause el espíritu; la exposición es mía, y no hay original alemán ni no alemán de donde se haya traducido. Basta para ello comparar el *Urbild der Menschheit*, XX y 552 fol., de Krause con el librito adjunto”¹¹⁷. Como se puede ver en su segunda carta, Sanz del Río desvió la atención del público al *Urbild* produciendo así una confusión sobre la fuente en la que se basa la adaptación del texto, ocultando la verdadera autoría de la obra. En su investigación Menéndez Ureña descubre que el *Ideal de la humanidad para la vida* publicado por Sanz del Río en 1860 es casi en su totalidad una traducción literal de un escrito incompleto que Krause publicó en 1811 en una revista que sólo salió un trimestre *Tagblatt des Menschheitlebens*¹¹⁸; este hecho es el que permite

¹¹⁶ Krause y Sanz del Río, Julián, *Ideal de la humanidad para la vida*, Barcelona, Ediciones Orbis, 1985, p. 37; y Menéndez Ureña, Enrique, El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su “ideal de la humanidad”, *Pensamiento*, 1988, p. 26. Existe una edición digital basada en la edición de Madrid, Imp. de F Martínez García, 1871, 2ª edición: www.cervantesvirtual.com

¹¹⁷ Menéndez Ureña, Enrique, El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su “ideal de la humanidad”, *Pensamiento*, 1988,..., p. 26.

¹¹⁸ Para ver la prueba documental del descubrimiento de Menéndez Ureña remitirse a: Menéndez Ureña, Enrique, El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su “ideal de la humanidad”, *Pensamiento*, 1988,..., p. 40-47.

que la atención de los krausistas españoles se desvíe de la verdadera fuente del texto, y pongan sus ojos en el Urbild.

El hallazgo de Menéndez Ureña tiene como consecuencia la revisión exhaustiva de la krausología española desde la aparición de textos en 1871, que hicieron eco a la tan nombrada originalidad sin fundamento hasta, inclusive, 1985¹¹⁹; no es necesario enumerar aquí las obras y autores que el mismo Menéndez Ureña cita en su artículo, pero sí indicar el valor del descubrimiento del profesor Menéndez Ureña, con quien la krausología española está en deuda.

Por su parte, Giner ignorante de este engaño, creyó que el Ideal de Sanz del Río constituía una adaptación a las necesidades intelectuales y morales españolas, y por ello lo consideró como “refundición del *Ideal de la humanidad* de Krause, como aplicación práctica de la doctrina de este filósofo a la vida”¹²⁰. El influjo de Krause es todavía hoy un problema abierto en la investigación filosófica, y si bien es cierto que su nombre aún no figura al lado de autores del idealismo alemán, tales como, Hegel, Schelling o Fichte, consideramos que Krause es un autor de primera línea, que se interesó por los distintos campos en los que incursiona la filosofía; algo de lo que da cuenta su extensa obra concentrada en tres periodos: 1802-1804; 1810-1811 y 1825-1829. Los textos sistemáticos los escribió durante el primer y el tercer periodo, mientras que en los escritos del segundo se ocupa de cuestiones de filosofía práctica¹²¹. La versión original

¹¹⁹ Menéndez Ureña, Enrique, El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su “ideal de la humanidad”, *Pensamiento*, 1988,..., p. 25-40.

¹²⁰ Giner de los Ríos, La persona social. Estudios y fragmentos, 1923, en: O. C., VIII..., nota a pie, p. 70. y Cf. Menéndez Ureña, Enrique, El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su “ideal de la humanidad”, *Pensamiento*, 1988, p. 28. y Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., p. XVI.

¹²¹ Orden Jiménez, Rafael, *El sistema de la filosofía de Krause*, 1998,..., p. 19.

del *Ideal* se encuentra en el *Tagblatt des Menschheitslebens*, (Diario de la vida de la humanidad) que pertenece a este segundo período.

Para los fines de este trabajo nos ocuparemos del *Ideal de la humanidad* porque es la obra de mayor influjo en el pensamiento de Giner, para ello nos acercaremos a ella desde dentro. Nos detendremos en la obra misma y en el contexto en el que fue concebida por su verdadero autor, Krause; igualmente, miraremos el contexto en el que Sanz del Río oculta al autor y a la fuente, aunque reconoce que posee el espíritu del pensador alemán.

Entre enero y marzo de 1811, Krause ve la necesidad de desarrollar un sistema filosófico que “abarque a la humanidad y su vida como un todo, que ponga ante nuestros ojos esa totalidad y que nos muestre cómo cada cosa particular está en esa totalidad y se relaciona con ella a la vez que con todas las otras cosas particulares”¹²². La idea que se desarrolla en el *Tagblatt* es el ideal de la humanidad hacia el que debe dirigirse la totalidad de los hombres; en nuestro autor dicho camino se concreta en la alianza de la humanidad. Krause vio la posibilidad de alcanzar dicha alianza a través de los hermanos masones. Gracias al conocimiento de los hermanos masones Krause empieza a desarrollar su hipótesis de la siguiente manera: “esta Alianza de Hermanos está dedicada al Humanismo puro y así podría constituir el germen y el comienzo de una Alianza consagrada a la vida pura de la Humanidad”¹²³. Krause persigue la alianza de la humanidad a través de un espíritu ilustrado¹²⁴, que supera una actitud

¹²² Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad*, 1991,..., p. 214.

¹²³ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad*, 1991,..., p. 105.

¹²⁴ Para profundizar en la personalidad de Krause, ver Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad*, 1991,..., pp. 21-64. En él resalta la figura de un pensador con un espíritu religioso profundo, que rechaza los aspectos dogmáticos y estatutarios propios de las religiones establecidas; un pensador con un sentimiento arraigado en la dignidad humana de cada individuo, superando las diferencias; un hombre de constitución anímica mística y fantástica; con amor a la naturaleza y con sentimientos de delicadeza

humanista general y le confiere un contenido más rico y complejo. Krause comparte con los ilustrados y masones el rechazo a la ortodoxia eclesiástica, y el interés por el perfeccionamiento moral.

La dimensión ilustrada en el pensamiento krausiano es clave para entender cómo sometió inclusive las ideas tradicionales de la hermandad masónica a la razón crítica y desde ahí nuestro autor luchó contra el misterismo masónico. En el pensamiento de Krause los rasgos del ideal de la Ilustración –alcanzar la mayoría de edad en el hombre– son: espíritu universalista que esté por encima de nacionalismos estrechos; reconocimiento jurídico de la igualdad de todos los hombres en cuanto tales; constitución republicana en la vida política; y supresión de toda tutoría eclesiástico dogmática sobre los individuos¹²⁵. La pretensión de reformar la hermandad masónica desde los ideales de la Ilustración pone en apuros a Krause y a la hermandad misma, pero es ahí donde nuestro autor ve que hay un germen de humanidad que puede alcanzar la alianza, la armonía. En este sentido, el *Ideal* es pues un tratado sobre sociabilidad y sobre el tipo de relaciones que debe construir una sociedad para alcanzar el máximo desarrollo de los individuos y de las instituciones que conforman la sociedad.

El *Ideal* de Krause no es la única obra del período que pertenece al desarrollo de su filosofía práctica; nuestro autor a partir del entusiasmo que despertó en él Napoleón, también se interesó, durante esta época, por desarrollar su propia comprensión de la historia y de las relaciones políticas. Así como Krause ve en la hermandad masónica la semilla de una

hacia sus semejantes. Rasgos la mayoría de los cuales, son característicos del espíritu romántico de la época.

¹²⁵ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad*, 1991,..., p. 156. Como se verá más adelante estas ideas son decisivas para comprender el alcance del proyecto educativo de Giner de los Ríos.

nueva sociedad, su admiración por Napoleón lo lleva a hacer una interpretación filosófico histórica de la gesta napoleónica. En su escrito político, *El Estado mundial a través de Napoleón*, ve que gracias a Napoleón se llegará a una federación de pueblos y expresa su entusiasmo; algunos años más tarde se verán frustradas estas esperanzas¹²⁶. Krause se esforzó por fundamentar la sociedad humana y su historia armando su concepción de la humanidad alrededor de la idea del Estado mundial, pero cambió el fundamento del Estado por el de la alianza de la humanidad. En este contexto histórico se produjo la publicación, por entregas, del *Tagblatt*; contexto en el que Krause desarrolla el ideal de la humanidad y la alianza de la humanidad¹²⁷.

Por su parte, Sanz del Río introdujo la traducción de esta obra omitiendo a su autor y su fuente, aduciendo, a favor de la misma, que buena parte de ella procedía de su propia pluma. La traducción contó con cierta fortuna y desventura a la vez, pues el libro que parecía pensado y escrito para responder a unas necesidades morales e intelectuales, no era realmente propio ni respondía a formas locales, no obstante, e ahí una fortuna, y es que la procedencia y la raíz misma del *Ideal de la humanidad* no responde a necesidades nacionales y mucho menos a un espíritu de localidad, sino que antes bien, se entronca en una tradición universal ilustrada, que pasa por el tamiz de la razón el problema del hombre y su creación más problemática, la humanidad. Como se verá, la construcción de esta historia será más tarde asumida por Giner no simplemente como un proyecto histórico de la humanidad, sino como un proyecto educativo de la misma: el devenir histórico político cede aquí su lugar al devenir formativo y pedagógico.

¹²⁶ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad*, 1991,..., p. 159.

¹²⁷ Para profundizar en este tema, ver Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad*, 1991,..., p. 105-186.

A continuación presentaremos el Ideal de la humanidad para la vida que tradujo Sanz del Río y publicó en 1860¹²⁸, el cual como hemos dicho es un escrito filosófico masónico de Krause, en el que el filósofo alemán da forma al punto central de su filosofía práctica: la alianza de la humanidad. Esta alianza pertenece a una visión de la historia más amplia y global, el panenteísmo. Krause defiende un panenteísmo en el que todo está en Dios, y pretende salvar este concepto frente al del panteísmo o inmanencia de Dios. El panenteísmo krausiano salva la inmanencia del principio, su identidad y su carácter personal; este principio último y al mismo tiempo primero es Dios¹²⁹.

El primer párrafo del *Ideal de la humanidad* Krause lo dedica al hombre, afirmando que es imagen viva de Dios, capaz de perfectibilidad, y por ello está obligado a unirse con Dios en la religión y a subordinarse a él; en este sentido el hombre se encuentra también obligado a vivir y a mostrar lo armónico de su vida; está obligado a conocer en la ciencia a Dios y al mundo, y debe conocer su destino y educarse a sí mismo¹³⁰. El fundamento metafísico de la idea de humanidad de Krause, que puede alcanzarse por las instituciones de la sociedad, y nos lleva a cumplir nuestro destino

¹²⁸ Seguiremos la edición de 1860 publicada por Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997. La estructura de la obra es la siguiente, el libro está escrito por numerales sucesivos del uno al 136. Posee también una división temática: Ideas preliminares, primera y segunda parte; estas partes están a su vez segmentadas con números romanos sucesivos que van del I al VI, los primeros tres corresponden a la partición de la primera parte, y los siguientes a la segunda. Las ideas preliminares se componen de nueve numerales, el primero Krause lo dedica al hombre y los restantes ocho a la humanidad. La primera parte, contiene tres divisiones: I. Idea de las principales instituciones hoy existentes en la sociedad humana. II. Las Instituciones hoy activas de la sociedad humana no llenan el destino total de la humanidad. III. Imperfección actual histórica de las instituciones humanas. La segunda parte continúa la anterior sucesión de divisiones y empieza con el número romano IV. Ideal de la humanidad. V: Idea de la humanidad en el género humano. VI. Idea de la humanidad en sus personas fundamentales.

¹²⁹ Cf. Pinilla, Burgos, Ricardo, *El pensamiento estético de Krause*, 2002,..., p. 252.

¹³⁰ Esta obligación a la auto educación es un elemento fundamental del proyecto educativo que inspirará a Giner de los Ríos, este espíritu lo examinaremos en el tercer capítulo de la presente investigación.

común, entiende, bajo la idea de humanidad, la unidad y totalidad orgánica de una sociedad fundamental compuesta por individuos, familias, naciones, por el conjunto de los pueblos, y que, en fin, abrace a toda la humanidad. Idea cuyo desenvolvimiento es posible en la historia, gradualmente. El desarrollo de esta idea de humanidad es, en el pensamiento de Krause, progresivo. Considera que la reunión de los individuos se da por el amor, la amistad, la familia; esto es lo que constituye verdaderamente la humanidad y como tal representa una esfera superior capaz de darle a los individuos lo que éstos no pueden alcanzar solos; por ello, el fin de la humanidad es la perfección armónica de todo el hombre en su más plena unidad. De la misma manera las naciones y pueblos, las uniones entre pueblos, están obligados a cumplir este fin. También esta humanidad debe unirse a Dios, subordinarse a él. Krause lo expresa de la siguiente manera:

Cada parte y fin de esta vida sólo en forma social tiene su definitivo cumplimiento; por esto los hombres reunidos en la historia terrena están llamados a realizar su común naturaleza y destino en el concurso de todas las sociedades particulares y de cada individuo con ellas. A hacer efectiva esta universal asociación están todos igualmente llamados por Dios, por la razón y por la naturaleza, y por su carácter común de hombres sobre todas las diferencias históricas¹³¹.

También la naturaleza es una parte interior del reino de Dios y el conocimiento de nuestro destino humano se realizará en la sociedad y sociabilidad humana. La sociedad humana está formada por diferentes instituciones: Estado, Iglesia, ciencia, arte. Nos encontramos aún muy lejos de lograr la idea de la humanidad, aunque estamos en camino de realizar nuestro destino común¹³². Krause cifra su optimismo en que

¹³¹ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 2, p. 4.

¹³² La idea krauseana de alcanzar nuestro destino común, desarrolla la idea de Kant de mejoramiento del género humano, de progreso, que se halla en su filosofía práctica y de la

algunas sociedades se encuentran en la infancia, otras en la juventud y algunas en la madurez. El cumplimiento de nuestro destino, de nuestro fin último ha empezado en “los misterios de los pueblos primitivos, los indios, chinos, egipcios, griegos; en la doctrina y la sociedad de Pitágoras y de los Essenios, en la ciencia y la vida de Sócrates y Platón, en la doctrina y la vida de la Iglesia, [...]”¹³³.

Perseguir la idea eterna de la humanidad y las leyes que dicha idea contiene es nuestra tarea, de ahí que debemos indagar cómo se puede realizar la idea de la humanidad y cómo nuestra obra presente se enlaza con la de los tiempos y pueblos pasados; éste es nuestro deber histórico¹³⁴. El destino de la humanidad supone, en palabras de Krause, “realizar en el tiempo una superior sociedad entre hombres y pueblos [...], la cual deberá ser llamada sociedad fundamental humana”¹³⁵. Su construcción depende de perseguir el perfeccionamiento de las distintas sociedades que la conforman, así como la corresponsabilidad de todos los hombres y, particularmente, de quienes rigen los destinos de las distintas instituciones de la sociedad y de la vida de los individuos. Las instituciones de la sociedad son, el individuo, la familia, las naciones, los pueblos, la amistad, el trato social, el Estado, la Iglesia, la ciencia, el arte; cada una de éstas posee su propio fin, su propio carácter. Así, la relación

historia, pues para Kant el progreso es una tendencia moral del género humano. Según él el progreso se encuentra ligado a nuestra capacidad de alcanzar la ilustración, vamos en camino, y en esa medida el desinterés en la construcción del Estado, en la creación de una constitución que se apoye en auténticos principios de derecho, en la educación, en ello constatamos el progreso en el orden moral. Cf. Kant, I, Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor. 1798, en: Kant, I, *Filosofía de la historia*, traducción de Imáz Eugenio, Bogotá, F.C.E., 1994, pp. 95-122.

¹³³ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 7, p. 13.

¹³⁴ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 8, p. 16.

¹³⁵ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 9, p. 17.

familiar es personal, se funda en el amor y la oposición entre los sexos¹³⁶. La relación de las naciones y pueblos es también personal¹³⁷, y está conformada por el sistema de familias, de la misma manera la amistad y el trato social¹³⁸. El Estado posee un carácter distinto pues constituye una idea general, y se relaciona con la totalidad de los fines humanos, ello porque “la idea del derecho o de las condiciones exigibles y recíprocas entre los hombres, es una idea general que mira a la totalidad de los fines humanos y a la misma condicionalidad humana como fin”¹³⁹. La idea del derecho se extiende también a la naturaleza y a las condiciones de su propia vida¹⁴⁰. El hombre establece relaciones condicionales tanto con la naturaleza como con la sociedad; así, para Krause, el hombre es sujeto de numerosos derechos, que a su vez funda otros estados relativos; y el cumplimiento del fin en los estados relativos depende de cumplir el derecho en el organismo interior e interiormente relativo y omnilateral, es decir, en el Estado¹⁴¹. El Estado como sociedad para el derecho, contiene entonces la administración y la distribución del derecho para todos los fines humanos, en especial para lo atinente a las condiciones libres del hombre.

La ciencia, por su parte, es una de las mayores ocupaciones del individuo, pues es una muestra de que el espíritu humano está llamado a ser análogo

¹³⁶ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 12, p. 19-20.

¹³⁷ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 14, p. 21.

¹³⁸ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 15 y 16, pp. 22-24.

¹³⁹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 17, p. 25.

¹⁴⁰ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 17, p. 25.

¹⁴¹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 17, p. 25.

de Dios en su inteligencia infinita¹⁴²; pero su realización no depende ni de individuos ni de momentos históricos, sino de las diferentes sociedades científicas, las cuales deberán relacionarse orgánicamente para “recoger y ordenar la tradición de la verdad, para conocer en cada tiempo y pueblo, cuál es [...] allí la cuestión oportuna, la que resta por indagar y resolver, y para trabajar socialmente en la inducción, la deducción, la expresión y la aplicación de la ciencia humana”¹⁴³. El arte es tan fundamental a la sociedad como el espíritu científico.

Por su parte, la religión es “un modo total de vida en relación digna con Dios, una forma fundamental del espíritu finito”¹⁴⁴. El problema religioso para Krause es tan terreno y finito como la ciencia y el arte; y la Iglesia como mediadora entre Dios y la humanidad se desenvuelve en el mundo y en la historia de la misma manera que las otras instituciones de la sociedad, que avanzan hacia la alianza, hacia la constitución de una sociedad fundamental, en la que la religión también deberá alcanzar la superación de divisiones hasta crear una alianza de las religiones¹⁴⁵.

Las instituciones que conforman la sociedad tienen sus propios límites, límites que no permiten que la humanidad alcance aún su destino. ¿Cuáles son algunos de estos?, la familia, por su espíritu individualista; el Estado, forma exterior de la justicia, no puede interferir ni fundar la interioridad de los individuos: la libertad, la moral, el ánimo, el

¹⁴² Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 19, p. 32.

¹⁴³ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 19, p. 32.

¹⁴⁴ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 18, p. 29.

¹⁴⁵ El *Syllabus* catálogo de la Iglesia católica en el que Pío IX condena los errores modernos, liberalismo, racionalismo, panteísmo, libre pensamiento; el *Ideal de la humanidad* de Krause queda condenado en el decreto del 26 de septiembre de 1865. Cuando tratemos el problema religioso en el siguiente capítulo revisaremos la posición de Giner.

entendimiento y la voluntad, todas éstas quedan fuera de su esfera¹⁴⁶. Así como el Estado debe promover la realización de la cultura, de la ciencia, del arte y de la religión, al mismo tiempo tiene que dejar que dicha realización sea en libertad. La religión también debe asumir la Ilustración, porque aunque ocurra que el amor filial a Dios sea fuente de virtud moral, de conocimiento, de belleza y de justicia para quienes lo profesen, no por ello la moral, la ciencia, el arte, el Estado son fines que encuentran su fuente en la religión.

La formación de un sistema científico, de un sistema de adquisición, de extensión y de construcción del conocimiento es uno de los fines reales y fundamentales del destino humano. El conocimiento puede fundarse en experiencias interiores o exteriores; puede mirar a hechos particulares o comunes; puede conocer la historia, contemplar el cielo, pues posee valor absoluto; en últimas, el conocimiento representa nuestra mayor adquisición para alcanzar la verdadera unidad del hombre. Para Krause, en términos prácticos, esto significa que “a la ciencia le debemos en parte el amor a la vida, la paz del ánimo, la firme voluntad, la armonía con la naturaleza, la salud y belleza del cuerpo”¹⁴⁷. No obstante, la ciencia no puede ocuparse de todo lo que interesa al hombre y por ello está aún limitada; empero llegará un día en el que conozcamos mejor los fundamentos de la ciencia. Sin embargo, a pesar de esto también la ciencia, como las demás instituciones, cumple únicamente con una relación y fin, entre otros fines¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 25, p. 39.

¹⁴⁷ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 27, p. 42.

¹⁴⁸ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 27, p. 42.

Ahora bien, la tendencia humana hacia el arte es semejante a su tendencia hacia la ciencia; Krause distingue al artista libre, ideal, del artista útil. La producción de la obra de arte es correlativa al cultivo armónico de todos los fines humanos¹⁴⁹.

En síntesis, para Krause, la mayor limitación de todas las instituciones de la sociedad consiste en que

ninguna de ellas toma todo el hombre como objeto inmediato de educación. Ninguna cultiva con idea y plan la naturaleza total humana, según viene a la vida entera y sana de las manos del Creador, en la relación proporcionada de todas sus fuerzas y facultades y para el cumplimiento armónico de todos sus fines¹⁵⁰.

Krause en su examen de las instituciones, además de explicitar su limitación, plantea la imperfección de las mismas. En cuanto a la familia dice que las leyes de la humanidad no se reflejan aún en los derechos de la mujer y de los hijos, quienes no son tratados aún con amor desinteresado y de acuerdo al derecho¹⁵¹. Respecto a la ciencia y al arte explica que no hay una sociedad científica ni artística, porque, en palabras del mismo Krause, las academias, las universidades, los institutos literarios y las distintas asociaciones para la ciencia y el arte no son más que ensayos aislados de la sociedad universal científica. Esto se debe a que no se apoyan en la idea de la ciencia como idea fundamental social y con efectiva influencia sobre el pueblo, y no propenden por la universalidad que las debe inspirar¹⁵².

¹⁴⁹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 28, p. 44-46.

¹⁵⁰ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 29, p. 47.

¹⁵¹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 30, p. 50.

¹⁵² Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 31, p. 52.

También el Estado y la sociedad política adolecen de una constitución fundamental, relativamente perfecta respecto de su tiempo y del pueblo que gobiernan. En estos términos, considera que los Estados viven aislados en su propio absolutismo; opuestos unos a otros se interesan más por su particular engrandecimiento que por armonizarse e integrarse recíprocamente. Krause lo expresa con las siguientes palabras,

Integrar cada uno su vida por la de los restantes como partes de una sociedad política humana, a darse voz y ayuda para formar un estado superior, una constitución de constituciones. Ninguna unión de estados fundada sobre un derecho por todos reconocido y autorizado y que abrace los pueblos de una parte de la tierra, se ha realizado aún en la historia: ni puede ser de otra manera. Porque la vida política de un pueblo es solo una particular esfera y vida bajo su total vida social y humana que llamamos cultura, civilización¹⁵³.

La madurez de los pueblos y la construcción de su propio estado político dependerá, pues, de su capacidad de integración, de su facultad de crecer como cultura histórica, como pueblo, dependerá de su moral o costumbres, de su ciencia, de su vida económica,... Krause formula la idea de una sociedad política europea¹⁵⁴, pues cree que los estados europeos están llamados a organizarse de una forma más comprensiva y a establecer un nuevo orden de relaciones entre ellos. Puesto que es en la unión de todos los pueblos donde se puede alcanzar históricamente este ideal político de unidad, Krause defiende que las relaciones entre los estados europeos y no europeos necesitan una nueva ley y relaciones internacionales más orgánicas: “El derecho penetra en todas las relaciones

¹⁵³ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 32, p. 53.

¹⁵⁴ Para profundizar en el pensamiento político de Krause en el que defiende la alianza de los Estados, convirtiéndose en un precursor teórico de la Comunidad Europea consultar: Querol Fernández, Francisco, *La filosofía del derecho de K. Ch. F. Krause* Con un apéndice sobre su proyecto europeísta, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2000.

de la vida con tanta más eficacia cuanto esta misma vida es en sí más culta y más libremente ordenada”¹⁵⁵.

Pero el progreso del Estado depende también del desarrollo de la cultura general del ser humano, de la religión y de la ciencia más que del desarrollo del Estado mismo. A la religión del amor que fundó Jesucristo, Europa le debe que el humanismo sea la base de su civilización, pero en el pensamiento de Krause la religión debe además mantener una dinámica hacia el cambio, pues también ésta deberá perfeccionarse, es decir, debe admitir “en su disciplina y relaciones exteriores nuevos desarrollos y complementos en armonía con la historia progresiva humana”¹⁵⁶. Aunque reconoce y enaltece lo que hemos aprendido de la religión, como el sentido del hombre individual y de la sociedad en Dios, es igualmente consciente, de la manifestación pública de este espíritu en las familias, pueblos o uniones de pueblos, pues dicha manifestación es un fin esencial a la humanidad; fin que obra influyendo sobre el conjunto de la tendencia humana en el todo y en las partes. Para Krause el ámbito de la religión es tan terreno como la humanidad, pues el hombre encuentra a Dios en su corazón y en su razón a la vez; la imagen divina nos aparece en nuestro propio espíritu. Así el conocimiento de Dios depende entonces del conocimiento de la ciencia y del amor a la vida.

En la segunda parte de su *Ideal* Krause sostiene, obviamente, que todavía no tenemos una institución que despierte en nosotros lo fundamental de lo humano, por ello desarrolla su idea de la unidad de lo humano en tres partes, primero, el ideal de la humanidad en el individuo; segundo, la idea

¹⁵⁵ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 32, p. 55.

¹⁵⁶ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 33, p. 57.

de la humanidad en el género humano, y tercero, la idea de la humanidad en sus sociedades fundamentales, que Krause denomina personas fundamentales (el matrimonio, la amistad, el pueblo y los pueblos unidos)

El ideal de la humanidad en el individuo se hará efectivo en la historia cuando se haya determinado qué institución ha de fundarse para realizarlo. Pero ¿en qué consiste y cómo es posible la vida particular de un individuo?, ¿qué lo desarrolla? y ¿qué es lo común de lo individual, con lo común de lo humano?, son estos los interrogantes de la investigación que emprende Krause. La indagación empieza por lo constitutivo de lo humano pues el hombre es un todo unitario en espíritu y cuerpo, el espíritu contiene en sí la ley de unidad, relación de todo el espíritu y las funciones espirituales del yo humano. Este todo es razón o racionalidad; es el responsable de la unidad entre pensamiento y acción; es también entendimiento y armonía del entendimiento y de la razón¹⁵⁷. Como constructor del conocimiento el espíritu es capaz de relacionar las partes con el todo; es flexible pues se vale y se ayuda de la fantasía.

En tanto que funda la unidad del entendimiento, el espíritu es ánimo, capaz de afectarse con impresiones exteriores e interiores, y, por tanto, es responsable de armonizar las impresiones –lo que recibimos del mundo– con inclinaciones como placer, dolor y amor. El espíritu también es voluntad, pues es común a los hombres crear hábitos en la vida.

Formar moralmente al hombre es el modo fundamental para lograr el sentido de la verdadera educación humana; idea que será ampliamente promovida por Giner de los Ríos en su concepción de la formación de la personalidad entera. Por otra parte, el cuerpo también es un ser y una

¹⁵⁷ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 38, p. 67.

vida entera, y por ello debe ser educado y debe mantenerse en salud, fuerza y belleza. El espíritu es, para Krause, una unidad indisoluble, de tal manera que se puede afirmar que el espíritu es órgano del cuerpo y viceversa.

Nuestro autor hace una valoración muy positiva de la dualidad inmediata de la humanidad y enaltece la peculiar excelencia y dignidad de la mujer¹⁵⁸. Sostiene que la unidad de la humanidad se encuentra en algunos pueblos oprimida y degradada, en otros postergada o abandonada en su educación al varón, “[a quien] hasta ahora se [le] ha atribuido una superioridad exclusiva; cuando [se] observa que la mujer dista hoy mucho del claro conocimiento de su destino en el todo, de sus derechos y funciones, y altos deberes sociales”¹⁵⁹. En 1811 Krause defiende el derecho de la mujer a mejorar su educación, haciéndola así más real, más elevada; más comprensiva para despertar el reconocimiento de la dignidad de la mujer y cultivar en ella todos los sentimientos sociales y facultades intelectuales, en una relación proporcionada con su carácter y su destino.

Los vínculos sociales se dan en las oposiciones: sexo, edad, variedad de caracteres. También en la oposición entre las profesiones sociales. El mayor antagonismo ocurre entre las naciones y los pueblos de la tierra; esta oposición está fundada en las fronteras de la manifestación histórica de lugar y de tiempo, y en los límites de la educación entre el espíritu y el cuerpo. La oposición entre naciones y pueblos se relaciona con la naturaleza en cuanto a la división y límites de la tierra, a la ley de

¹⁵⁸ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 48, p. 79.

¹⁵⁹ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 48, p. 79. Esta reivindicación del papel de la mujer en la formación es una idea fundamental de inspiración en la constitución de la Escuela de Institutrices de Madrid, el sentido de esta idea lo retomaremos en el capítulo IV.

generación y propagación de nuestro linaje, ya que la estirpe, al igual que el individuo, se hace a un carácter por la educación y por su historia particular; lo mismo ocurre en el cuerpo social de familias que poseen un origen común, una lengua, una tierra, un clima, que viven bajo influencias semejantes, y se forman, educan, adquieren hábitos; por esta razón aquí se puede hablar del carácter común a un pueblo. Sin embargo, las oposiciones entre individuos, familias, pueblos o naciones no deben constituir por sí mismas motivos de separación, sino antes bien, de riqueza. Krause entiende que en el trasegar hacia la sociedad fundamental humana hay,

unos pueblos infantiles que deben ser educados por los pueblos mayores; que los pueblos adultos sean ayudados y estimulados en su camino, que los pueblos viriles hagan fecundo para todos el bien que ellos alcanzaron, que los pueblos ancianos sean respetados en la memoria de su historia. Quiere que los débiles sean sostenidos y protegidos, que los oprimidos sean restablecidos en su derecho humano, que todos se reconozcan como una familia deudores unos a otros del bien de cada uno [...] que por el amor y el derecho sean algún día en la tierra un gran libre y orgánico pueblo¹⁶⁰.

Continuando con el desarrollo que hace Krause de su idea de la unidad de lo humano, la segunda parte de ésta tiene que ver con la idea de la humanidad en el género humano, idea que tiene que ver con la esperanza de que los individuos alcancen los fines comunes, lo cual es posible a través de las instituciones fundamentales de la sociedad.

La idea de la humanidad en las personas fundamentales –la tercera parte– se realiza en las sociedades personales, a saber, el matrimonio, la amistad, el libre trato social, el pueblo y los pueblos unidos¹⁶¹. En las sociedades

¹⁶⁰ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 55, pp. 95-96.

¹⁶¹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 84-88, pp. 135-144.

reales se cumple en la ciencia y el arte, y en las sociedades formales, en el derecho, el Estado y la sociedad política. Las sociedades reales y sus obras poseen un fin común: erigir la sociedad fundamental científica humana, pues su finalidad es aplicarse a todos los objetos cognoscibles, al conocimiento de Dios, al del espíritu, al de la naturaleza y al del hombre, con igual interés y ley según la razón del fundamento y de acuerdo con el hombre y el mundo¹⁶². El amor y la educación suponen en el pensamiento de Krause una obra más de la armonía que la racionalidad humana debe inaugurar entre la ciencia y el arte, el garante es la actitud de escucha de la voz de Dios, condición de todo mérito y dignidad humana hacia el libre obrar¹⁶³.

Las sociedades formales compuestas por el derecho, el Estado y la sociedad política poseen un elemento común, el sentimiento de derecho que es la condición libre y recíproca para el cumplimiento del destino humano¹⁶⁴. Así la humanidad está llamada a constituirse en un reino y en un Estado; está llamada a reunirse en una sociedad fundamental religiosa (una Iglesia) bajo la subordinación a Dios. Krause concibe un solo Dios y de ahí deriva que la humanidad que se subordina a Él también es una única humanidad. Ahora, el conocimiento de Dios se alcanza únicamente en la razón, pues es el principio y la forma de la ciencia. El arte y la moral se relacionan también con el conocimiento, pero la relación del hombre con Dios es entre creatura y creador, entre lo finito y lo infinito¹⁶⁵.

¹⁶² Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 89-90, pp. 145-148.

¹⁶³ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 103, 106-107, pp. 168-176.

¹⁶⁴ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 111, p. 179-180.

¹⁶⁵ Cf. Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El "Ideal de la humanidad" de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 121-133, p. 197-223.

La alianza de la humanidad es pues el ideal que concibe Krause para el mejoramiento de la misma; mejoramiento que supone no sólo de la educación, sino de un hombre nuevo, de un hombre que aún no existe y que quizá no haya existido jamás, pero que corresponde enteramente a su idea. No obstante, nuestro autor cree que gracias a la fe en la razón y en la ilustración es posible perseguir heroicamente este ideal, pues el conocimiento racional de Dios, principio de la ciencia y la fuerza de la razón, impulsa al hombre concreto a ir más allá de sí mismo, a construir dicha alianza armónica entre los hombres.

Giner, por su parte, cree en la perfectibilidad del hombre, expresando así la confianza en la razón y en la búsqueda del mejoramiento, y de la autonomía moral, que el ser humano puede alcanzar y desplegar en la sociedad. Detengámonos en esta idea gineriana de la unidad del hombre entendida como personalidad social.

5. La persona social

La influencia de esta concepción idealista del hombre, de la sociedad y de sus instituciones fundamentales, entendidas dentro del espíritu ilustrado, en el todo y en las partes, afecta de manera decisiva el pensamiento de Giner de los Ríos, hasta el punto de considerar la posibilidad de lograr una auténtica ilustración a través de la educación. Siguiendo a Kant en este punto, Giner piensa que la acción decisiva para alcanzar la realización humana consiste en atreverse a pensar por sí mismo. En su escrito *La persona social estudios y fragmentos*¹⁶⁶, como en otros tantos textos en los que reflexiona sobre la sociedad y sus instituciones fundamentales, se

¹⁶⁶ Giner de los Ríos Francisco. *La persona social. Estudios y fragmentos*, 1923, en: *O. C.*,s VIII y IX.

evidencia la curiosidad de Giner por ahondar en la formación de éstas, pues precisamente en la obra citada discute alrededor de diferentes teorías y concepciones filosóficas sobre el hombre y la sociedad. Por otra parte, el nombre mismo de ese estudio denota la enorme influencia del Ideal de Krause quien concibe la sociedad como una reunión “en una persona y sociedad fundamental y orgánica con sus personas interiores de unas en otras, y en forma de un estado político humano”¹⁶⁷. De la misma manera Giner defiende así que en la

humanidad no sólo el individuo es un ser, sino toda sociedad verdaderamente tal toda comunidad de individuos o de sociedades unidos para cumplir un fin real o varios, o todos mediante su mutua cooperación, constituyen propio organismo, sustancialmente diverso de cada uno de sus miembros y aún de la mera suma de éstos; al modo como el organismo de un animal o de una planta, se distingue sustancialmente también de la suma de células o de grumos de protoplasma, cuya complexión forma, no obstante su substrato¹⁶⁸.

En este sentido, podemos afirmar ahora que la sociedad forma un ser, es decir, un organismo vivo que no sólo tiene conciencia, sino personalidad. Si bien el concepto de persona social pertenece a la filosofía del derecho, éste expresa más que un organismo jurídico, y por ello supone las diferentes instituciones que conforman la sociedad. Por esta razón su significado puede desplazarse del campo jurídico al antropológico, esto quiere decir que el concepto de persona social expresa la verdadera concepción de Giner sobre la unidad del hombre, y no tanto una concepción jurídica.

Giner compara el concepto de sociedad-organismo con el de los organismos complejos, por ejemplo, el cuerpo humano es un solo ser, pero

¹⁶⁷ Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán*. 1997,..., § 111, p. 179.

¹⁶⁸ Giner de los Ríos, *La persona social. Estudios y fragmentos*, 1923, en: *O. C.*, VIII..., p.56.

depende de diferentes elementos, de distintos órganos. El concepto de organismo es un concepto dinámico, fisiológico, no anatómico ni de estructura¹⁶⁹. Este ser, la sociedad-organismo, es algo más que un organismo jurídico, y la sociedad es comparable con un cuerpo místico porque el vínculo de las personas que la conforman es espiritual y ético. Ahora, la persona social es un ser real y sustantivo, y la persona jurídica es una creación artificial, un sujeto fingido por el legislador, esto frente a la posición idealista para la que la realidad de la persona social no está en los individuos sino en la idea trascendental de que ellos son manifestación provisional. Por esto Giner afirma que estos grupos se reducen a dos: sensualista e idealista.

Giner inicia su escrito sobre la idea de persona partiendo del significado etimológico; persona significa lo mismo en griego y latín y se entiende por persona la máscara que se usaba en el teatro griego y latino para la interpretación de personajes que podían ser trágicos o cómicos. En su sentido latino la acepción *personare* significa sonar mucho, resonar; y en el sentido griego máscara como apariencia visible. La palabra persona además de encontrar su origen en el ámbito del teatro lo encuentra también en el jurídico.

Giner defiende que toda persona es ser, pero no todos los seres son personas; el concepto de persona posee notas características tales como la conciencia, los múltiples estados internos que muestran diferentes grados de conciencia, de deseos instintivos, de deseos razonados¹⁷⁰. Citando a Krause, Giner destaca que “nos es imposible tener conciencia de cosa

¹⁶⁹ Giner de los Ríos, La persona social. Estudios y fragmentos, 1923, en: O. C., VIII..., p.57.

¹⁷⁰ El análisis de estos estados ya fue tema de estudio en el primer apartado del presente capítulo, y es el tema de la psicología gineriana.

alguna sin tenerla de nosotros mismos: condición fundamental que acompaña a todos nuestros estados, sensaciones, modificaciones, representaciones o cualquiera otros fenómenos psíquicos”¹⁷¹. Condición ésta que afirma una vez más la necesidad de comprender nuestras diferentes acciones en y a partir de la unidad del hombre.

Los conceptos individuo humano y persona no son iguales; por persona se hace alusión al hombre individual, a la actividad de la conciencia, al diálogo, a la esfera intelectual, al diálogo consigo mismo en la duda, al diálogo en la deliberación y la decisión, al razonamiento cuando nos preguntamos por la conducta que debemos observar, a la reflexión racional, es decir, a atender al objeto de nuestro pensamiento más que a volver sobre lo ya pensado.

En cambio por individuo humano Giner entiende la dualidad entre lo común humano y lo particular, y lo hace valiéndose de la imagen de los interlocutores de un diálogo de la conciencia, diálogo que, por un lado, enfrenta al hombre concreto que pregunta, que duda, que vacila, y, por otro, al hombre que responde, al que afirma, al que dictamina, una especie de otro yo. El primer tipo de hombre es diferente, es un ser particular distinto de los otros por su modo de ver y de sentir las cosas, por su peculiar temperamento, por sus antecedentes y por sus circunstancias. Pero desde otro lado cada cual se tiene como idéntico a los demás, uno mismo con ellos apelando, en sus divergencias, a esa voz unitaria, objetiva y común de la humanidad en cada hombre. En la medida en que vivimos al mismo tiempo esta dualidad, somos a la vez aquel hombre y este hombre. Dualidad contradictoria que debemos concertar para acallar la inquietud de la conciencia, que se apacigua cuando el hombre particular

¹⁷¹ Giner de los Ríos, La persona social. Estudios y fragmentos, 1923, en: O. C., VIII..., pp. 17-18

se somete al ideal, a la razón, a su naturaleza, que es quien debe gobernar en nosotros¹⁷².

La distinción entre ser y sujeto no supone la existencia de dos seres independientes en nosotros, ni de otra racionalidad distinta de la que se halla en cada sujeto. La palabra 'yo' es el pronombre con el que nos referimos a nosotros mismos; es el testimonio de la conciencia racional, así el sujeto conoce sus estados internos y la serie de éstos en el tiempo, sabe de su permanente individualidad que encadena los actos, los estados, las impresiones, en los que el sujeto representa para sí su unidad primordial y sustancial, a la que atribuye estos hechos. Cada hombre es un yo; se llama a sí mismo con ese pronombre que indica su ser primordial, indiviso y expresa con ello su condición individual como sujeto.

Este ser racional y universal, no el individuo, es, pues, en nosotros la primera persona. En otros términos: somos seres y personas con todas las consecuencias que de ello dimanar, primero, como hombres; después, y por serlo, como individuos, con distinción pero no división y escisión entre ambos órdenes¹⁷³.

De ahí se deriva el derecho al respeto de nuestra dignidad.

La persona dotada de vida espiritual, de ser racional, es también un ser jurídico en el sentido de sujeto de exigencias, pretensiones, facultades y derechos en sentido subjetivo. El Estado es un sistema de derecho que rige a una persona sea ésta individual o social, lo mismo a una aldea que a un imperio. Toda sociedad humana, en un sentido amplio, es un grupo donde se resuelven una o más oposiciones, sexo, carácter, fines profesionales. En

¹⁷² Cf. Giner de los Ríos, La persona social. Estudios y fragmentos, 1923, en: O. C., VIII..., p. 37.

¹⁷³ Giner de los Ríos, La persona social. Estudios y fragmentos, 1923, en: O. C., VIII..., p. 40.

este sentido la sociedad, como todos los términos y modos de la vida humana, es un organismo natural; y el hombre es el grado superior y armónico de la vida universal entera, pues

se halla prefigurada ya en los grupos animales, mostrando que no es un mecanismo artificial, convencional y más o menos contingente para el servicio de los individuos, ni una organización, sino un organismo natural, una unidad, un ser vivo con sus propias funciones esto tampoco quiere decir organismo puramente físico, sino producto espontáneo de la naturaleza del hombre de su constitución esencial y objetiva tanto psíquica como física, el organismo social se concreta gradualmente obedece a causas diversas; entre ellas la voluntad del hombre tácita o expresa, instintiva o deliberada¹⁷⁴.

Esta concepción de Giner está en contra de teorías que hacen depender la vida social del arbitrio indiferente del sujeto¹⁷⁵. Giner compara el proceso del organismo social con una masa amorfa que se condensa en algunos núcleos o grupos singulares, en los cuales es muy difícil poner límites, aunque sepamos que en los diferentes grupos no se encuentra toda la sociedad, como ocurre claramente cuando nos detenemos en la clase media, en la clase trabajadora, en los gremios profesionales, en la universidad, en fin, instituciones todas ellas que vinculan individuos, pero no a todos los individuos. Ahora todos estos vínculos se dan en la humanidad, única aglutinación donde todas esas relaciones quedan definitivamente cerradas. No hay grupos sociales cerrados, ni personas inscritas oficialmente en los censos, por ejemplo, de afinidad y comunión religiosa o política. “La unidad del fin, la diferenciación cooperativa constituyen la base cierta de toda sociedad y el motivo de la formación de

¹⁷⁴ Cf. Giner de los Ríos, La persona social. Estudios y fragmentos, 1923, en: O. C., VIII..., p. 247.

¹⁷⁵ De acuerdo con Giner, los representantes de dichas teorías son: Spencer (1820-1903); Fouillée (1838-1912); Tarde (1843-1904) y Renouvier (1815-1903); estos autores hacen una crítica individualista de la idea de la sociedad como organismo, ser y persona, defienden en sus doctrinas el arbitrio y la contingencia. Cf. Giner de los Ríos, La persona social. Estudios y fragmentos, 1923, en: O. C., VIII..., nota a pie de página, p. 247.

sus órganos específicos los cuales no son característicos, como se ha pretendido, de todo ser, unidad biológica u organismo pero sí de organismo social¹⁷⁶.

En la vida de cualquier sociedad encontramos, sea cual sea su clase y su grado desarrollo, fenómenos análogos a los que ofrece la vida espiritual del individuo; encontramos ideas, opiniones, sentimientos, inclinaciones, aspiraciones, pasiones, tendencias, de ahí que se diga que existe un espíritu, una conciencia social¹⁷⁷. Así como se habla de una psiquis humana, también se puede hablar de una psiquis social y de sus productos, la ciencia, el arte, la religión, la moral, el derecho, los usos y costumbres. De la misma manera que la vida posee un carácter material o fisiológico (nutrición, reproducción), la vida de la sociedad también puede estudiarse desde la fisiología; la naturaleza y el medio ambiente influyen en el individuo, en su constitución, e igualmente en la del pueblo, en la de la nación y en la de la raza. A su vez el régimen de la vida social está influido por las condiciones de la tierra, del clima y del paisaje mismo.

Giner sostiene la idea de que el hombre es una unidad y como unidad no se escinde en la naturaleza, en lo físico de lo humano, ni en lo espiritual, en el yo con toda la carga de conciencia que éste nombra. En el recorrido que hemos hecho por su obra *Lecciones sumarias de psicología* mostramos cómo Giner defiende que la unidad del hombre es la síntesis entre naturaleza y espíritu, unidad que habita el mundo compuesto por dos esferas, naturaleza y razón. Esta comprensión de la unidad del hombre asume la propuesta filosófica de Krause quien considera que el fin del

¹⁷⁶ Giner de los Ríos, La persona social. Estudios y fragmentos, 1923, en: O. C., VIII..., p.249.

¹⁷⁷ Cf. Giner de los Ríos, La persona social. Estudios y fragmentos, 1923, en: O. C., VIII..., p. 250.

hombre es la obligación de educarse a sí mismo; propuesta que se constituye en el mayor compromiso personal, así como en el mayor compromiso con el destino del hombre. De tal manera que la comprensión antropológica gineriana pasa por su convicción de nuestra perfectibilidad, pues cree que a través de la educación el hombre puede alcanzar el destino supremo de la humanidad entera, a saber, hacerse a sí mismo. En el siguiente capítulo desarrollaremos el ideal de formación que se desprende de esta concepción de la unidad del hombre.

CAPITULO III

LA FORMACIÓN: EL DINAMISMO DE LA UNIDAD

1. La idea de formación

Podemos afirmar en términos generales que el fin de la formación es la educación del hombre. La palabra formación se ha pensado en su relación directa con la naturaleza humana, la tradición, la cultura, la educación; por esta razón la comprensión de su significado implica la articulación de sus diferentes niveles. En este capítulo examinaremos, pues, el sentido que Giner de los Ríos da a este término, para poder comprender el verdadero alcance de su propuesta de formación del hombre, en el contexto de la unidad de la ciencia y en su búsqueda por la unidad del hombre.

Antes de empezar cualquier análisis nos detendremos en algunas notas características del término alemán *Bildung*, pues es desde éstas que Giner asume la comprensión de la formación del hombre. El origen filosófico del término *Bildung* está en estrecha relación con las palabras *bildunga* y *bildunge*, términos antiguos que con el paso del tiempo sufrieron una apócope de las vocales finales y se aproximaron en su significado semántico a la palabra *Schöpfung*, creación. Igualmente, su significado se lo asoció al sustantivo *Verfertigung*, construcción, fabricación. La palabra *Bildung* proviene del verbo *bilden* que significa crear, formar; la palabra pues condensa en sí los significados relacionados con términos análogos.

Mario Gennari en sus obras *Storia della Bildung*¹ y *Filosofia della formazione dell' uomo*² estudia la historia y la tradición filológica y filosófica de la *Bildung*; para comprender el origen del significado del término, Gennari lo examina en cuatro momentos de su evolución semántica. En el primero, rastrea su significado hasta sus orígenes, y los remonta a los sermones alemanes de Meister Eckhart, que declara su fe en que Dios creó el mundo; de ahí se sigue una religiosidad interior que exalta la imagen del reflejo divino en el alma humana. Para Eckhart la formación del hombre reside únicamente en su ser imagen de Dios y nada más. En el misticismo eckhartiano, imagen de Dios equivale a imagen del hombre; mundo interior y anhelo de perfección se unen entre sí. La cultura espiritual de los místicos alemanes defiende la idea de la interioridad como imagen de Dios y como lugar de la creación, por ello usan el término *inbilden*. El prefijo “in” indica aquí que la interioridad es la imagen de Dios y el lugar de la creación. Dentro de esta concepción no se puede hablar de humanismo, porque el problema del hombre se resuelve en la teología, de tal modo que la formación se cumple cuando el hombre alcanza a Dios, pues se trata de trascender lo humano y conquistar así una vida verdaderamente espiritual. La metafísica de la formación está anclada, entonces, en el buscar a Dios; el hombre se forma en esta búsqueda por la construcción del hombre interior.

En un segundo momento Gennari observa cómo el significado originario del término *Bildung* ha configurado el conjunto del espíritu religioso alemán, –cristianismo, luteranismo, catolicismo, calvinismo, pietismo, zwinglianismo, protestantismo– y las ideas de creación del mundo, del hombre y del *Gemütsbildung* o de la formación del ánimo, del

¹ Gennari, Mario, *Storia della Bildung*, Brescia, La scuola, 1997.

² Gennari, Mario, *Filosofia della formazione dell' uomo*, Milano, Bompiani, 2001, p. 29.

temperamento, del corazón³. Sin embargo, Alemania a partir del siglo XIV se prepara para salir del Medioevo con un nuevo *ethos* que modifica también el espíritu del pueblo, y ello gracias a una confluencia de hechos, particularmente de tres, que ponen a Alemania en los umbrales de la modernidad. Primero, la estructuración de la lengua alemana que permite que su uso se extienda desde Hungría hasta Flandes, de Polonia a Mosa. Segundo, la rebelión y la negación que hace Carlos IV de la supremacía del poder papal a través de la Bula de Oro de 1356 en la que afirma que él está plenamente acreditado e investido de autoridad por derecho de sangre y no por autoridad papal; bula que cuestiona, entonces, los antiguos derechos del Papa de consagrar y confirmar la elección del titular de la corona del Imperio Romano. Tercero, la concepción de que la sangre une al pueblo en términos de estirpe, de tierra y de tradición⁴. Entre los siglos XIV y XV empiezan a gestarse cambios significativos en Europa central, así, frente a la idea de guerra se opone la de contrato; el proceso de civilización marca diferencias entre feudalismo y modernidad; crecimiento de las ciudades; estructuración del comercio; el conocimiento de la naturaleza impone una nueva búsqueda de categorías que se alejan de la mentalidad feudal mística como la de Eckhart, para quien la categoría de conocimiento es la fe y no la ciencia. Los cambios fueron lentos, sutiles, pero radicales, pues se abrió paso a una sociedad distinta con los cambios políticos que ello suponía. Los primeros frutos se verán en el siglo XVI con el nacimiento del capitalismo financiero, el comercio, la distribución de los individuos en las ciudades, en el trabajo, la industria, el colonialismo, la invención de la imprenta, el humanismo y el renacimiento. Si bien con estos cambios el eco originario de Eckhart sobre el término *Bildung*, se

³ Como veremos más adelante esta idea de la *Gemütsbildung* será retomada de manera importante por Giner, y lo hará desde su sentido realista originario, para pensar la posibilidad de la formación.

⁴ Gennari, Mario, *Storia della Bildung*, 1997,..., p. 28.

distancia, su misticismo llegará hasta Lutero y a la Reforma, penetrando el espíritu alemán.

Este espíritu religioso influye, por ejemplo, en el pensamiento, de Kant, quien nace en 1724 en el seno de una familia protestante. Igualmente, este espíritu afecta a Krause, hijo de pastor protestante. Estos pensadores recibieron una educación religiosa seria, piadosa, y los dos se dedicaron a la ciencia y a la filosofía. Como hemos indicado antes, Kant define el espíritu de la Ilustración confiriéndole un fundamento moral a la idea de formación, en la medida en que a través de la ley moral se garantiza una obligación universal para seres racionales concretos; a la vez defiende la unidad de la razón práctica y la razón especulativa: “para la crítica de una razón práctica pura que, si ha de ser completa, tenga que poder ser expuesta a la vez su unidad con la especulativa en un principio común, porque al cabo sólo puede ser una y la misma razón, que tiene que ser distinta meramente en la aplicación”⁵.

En un tercer momento Gennari anota cómo con la entrada de la Ilustración en el ambiente cultural alemán se inicia un proceso de alejamiento de las concepciones de la *Bildung* inspiradas en los modelos clásicos, de la idea de la *Bild* imagen de lo sagrado y lo que ilumina la razón. En este nuevo contexto la formación se entenderá como la constitución de la humanidad, la autonomía, la cultura. Esta nueva idea de la *Bildung* se aproxima más a la naturaleza del hombre en la sociedad humana, y, por tanto, asume los ideales de la Ilustración y proclama la configuración de un nuevo hombre. Es en este contexto donde se desarrolla la visión krausista sobre el ideal de la formación; recordemos cómo Krause defiende la idea de la formación indicando que el hombre se

⁵ Kant, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, edición bilingüe y traducción de Mardomingo, José, Barcelona, Ariel, 1996, p. 113. (391)

forma en la moral y en el conocer, en la ciencia, a Dios y al mundo, pues es en la unidad del conocimiento donde el hombre comprende y asume su destino; un destino que consiste en educarse a sí mismo.

En un cuarto momento, Gennari muestra cómo la formación de lo íntimo de lo humano fue la herencia fundamental del romanticismo alemán. El eje de esta herencia se halla en su concepción de que la formación y la educación son tareas propias del espíritu en su unidad y desarrollo. La idea de formación se encuentra enormemente influida por ideales religiosos, estéticos, éticos y artísticos, de tal manera que la acepción *bildung*-formación expresa a la cultura del hombre, cultura que despliega el cómo se acoge el ideal supremo de la humanidad como principio de la misma. En este sentido podemos decir que el ideal de formación necesita la intensificación de una vida cultural plenamente asumida; ésta vida demanda el despliegue armónico de la unidad de la ciencia y de la unidad del hombre.

Giner hereda la tradición de los místicos alemanes, en particular la sensibilidad al espíritu religioso y el respeto a la religión, pero especialmente la posición de Krause quien, como ya dijimos, fue un espíritu piadoso, pero no se sintió unido a ninguna forma eclesial, ya que creía en la probabilidad de alcanzar la alianza entre las religiones y la superación de las divisiones entre las religiones específicas, y por supuesto heredó el espíritu de la Ilustración, el optimismo por el poder de la razón y por la posibilidad de reorganizar a fondo la sociedad a base de principios racionales. A continuación nos detendremos en examinar la manera como Giner asume esta concepción moderna de la formación.

2. El método intuitivo como eje de la formación

El ideal de educación que desarrollará Giner encuentra su fuente en el ideal de la humanidad que concibe y desarrolla Krause, y que se concreta en la alianza de la humanidad. Como lo hemos anotado antes, dicha alianza está dedicada al humanismo puro. Giner persigue, a través de su pensamiento y de su obra, la realización efectiva de esta idea, de allí se deriva el espíritu universalista que anima la concepción gineriana de reconocimiento de la igualdad entre los hombres. La manera como Giner asume este proyecto histórico de alcanzar la alianza de la humanidad pasa por la formación y construcción de la humanidad, es decir, por la formación del hombre a través de la educación. La concepción universalista de Giner lo conduce a poner al sujeto en el centro de su reflexión y no al mundo ni a otra cosa; por esta razón, su pensamiento despliega los problemas clásicos de filosofía práctica y, en particular, de filosofía de la educación de corte idealista. Es más, podemos decir aquí, a modo de formulación inicial, que la intención fundamental del pensamiento gineriano en torno a los temas clásicos de la filosofía práctica no consiste en la fundamentación de la universalidad de la acción moral del hombre, ni en el simple estudio psicológico moral de la conducta humana, sino –siguiendo en este punto la intención fundamental de Krause– en mostrar cómo es posible una formación del hombre para el cumplimiento de su propio fin, a saber, la realización de un mundo moral y la construcción de un verdadero agente de acción moral, esto es, del hombre moralmente bueno que se relaciona en unidad consigo mismo y con sus semejantes en un mundo armónicamente interconectado. De ahí que sea muy difícil separar sus ideas sobre la formación del hombre, de su reflexión y su quehacer en la que es su obra más querida, la Institución Libre de Enseñanza. La Institución fue la escuela que Giner fundó y que trascendió sus propios muros, convirtiéndose en la escuela que concreta

un ideal de renovación del hombre a través de la reforma del hombre interior y de la reforma de la enseñanza⁶

Lo que aquí se encuentra definitivamente en juego es entonces la realización del destino del hombre. La concepción acerca del destino del hombre se sitúa en la filosofía alemana, pero el origen más cercano de la misma lo encontramos en la influencia que ejercieron Kant y Fichte quien fue profesor de Krause en la universidad de Jena entre 1794 y 1798. Vale

⁶ La forma como la Institución Libre de Enseñanza realiza este ideal de formación será objeto del siguiente capítulo. Por esta razón nos concentraremos aquí fundamentalmente en el espíritu formativo que anima a esta institución. Este espíritu hunde sus raíces en la concepción de formación inspirada en el idealismo alemán y que fue asumida por la tradición española vía Sanz del Río. Cf. el discurso pronunciado por Sanz del Río en la inauguración del octavo año académico de la Universidad Central de España. Este discurso supone el arribo de la filosofía de Krause a este país, el discurso tiene una pequeña introducción y está dividido en tres partes. En la introducción saluda a padres, hijos, maestros y discípulos de la sociedad, a la que considera madre y maestra de todos; honra la memoria de los institutos seculares de la historia pasada, con los que estamos en deuda, e invita a reflexionar sobre el tiempo futuro y lo que cabe esperar de la educación del presente. Introduce así la idea acerca de la gran responsabilidad de la universidad en la sociedad. Encomienda este trabajo a Dios, presente en todos los tiempos y aquel que “sabe hacer uso último de cada hora de la vida”.

Ahora bien, en la primera parte del discurso, Sanz sitúa el lugar que ocupa la universidad, a la que le atribuye una extensa paternidad elevando a los educandos a una familia mayor, la patria; y a los funcionarios de un orden superior y más altos fines; a sacerdotes de Dios, o a intérpretes de la razón o de la ley, o de la naturaleza, pues estos honran y ennoblecen todas estas funciones en la sociedad. Introduce el *Ideal* de Krause, cuando afirma que el hombre nace y crece en la casa paterna, pero que renace en la sociedad; es hijo natural de la familia, pero es hijo eterno de la humanidad. De ahí que el destino del hombre sea cultivar el espíritu, y que la tarea de la filosofía sea encargarse de los fines humanos. En este cultivo de la filosofía la razón está llamada por la ley de su principio y por la fuerza de sus relaciones, a indagar las causas y primeras señales de los males que aquejan nuestro destino, pues la enseñanza pasada no basta, ni lo presente satisface. El deber de la filosofía es con la humanidad, porque ésta autoriza su influencia histórica, recobra la integridad de sus propias fuerzas y enlaza su obra en la edificación bienhechora de todos los maestros de la vida. La razón acompaña al hombre, educa su libertad, funda la ciencia. La ciencia es desde Pitágoras la armonía en la unidad, y enseña la moral como la semejanza al bien en el hombre, y la semejanza del hombre a Dios.

La segunda parte del discurso la dedica a la relación única, íntima entre el hombre y la naturaleza, la cual también tiene lugar en la historia, y la obligación del hombre es el cultivo y embellecimiento de nuestra morada terrena. Finalmente, la tercera parte plantea el objetivo y fin último de la ciencia que se honra en la universidad, pensar; y el punto de partida de ésta, que el hombre se piense a sí mismo, que se conozca. Cf. Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, 1996, tomo I, “*Los orígenes de la Institución*,...”, pp. 432-451.

la pena destacar el gran entusiasmo que Krause mostró por la filosofía de Fichte⁷; retomemos aquí el fragmento de la carta de Krause a su padre:

[...] por cuanto conozco los sistemas anteriores, (de la ciencia) estos sólo han llegado a lo que un arquitecto que hubiese acarreado materiales hasta un lugar determinado, y los hubiera trabajado y refinado uno a uno, pero que no supiese todavía dónde y cómo poner el edificio. Fichte en cambio ha puesto ya un fundamento sólido y firme y ha señalado el lugar que le corresponde a cada habitación y a cada parte de la casa. En pocas palabras: ha puesto el fundamento y ha delineado un plan de todo el edificio, de un edificio que ni él, ni ningún hombre, ni siquiera la humanidad entera, podrán terminar algún día, de un edificio que constituye una tarea inacabable y que se ensancha a medida que se piensa que se está llegando a su término⁸

Sin lugar a dudas, este edificio es la tarea de una determinación del hombre (*Bestimmung*) que consiste en la realización de su propio destino; realización ésta que implica necesariamente la formación moral del carácter del hombre. Del eco sobre el destino del hombre fichteano, que se encuentra en la carta de Krause a su padre, se pueden colegir cuatro ideas fundamentales en ciernes en la mente del joven Krause: un concepto de ciencia comprendido como organismo armónico de todas las ciencias particulares; una historización de la filosofía o filosofía como historia de la filosofía; una denuncia el error de aquel punto de vista que exige una demostración del fundamento último de la ciencia; y, finalmente, la correspondencia de la estructura de la ciencia con la estructura del mundo, que implica necesariamente la unidad del hombre. Estos elementos encuentran ya su primer reflejo en la filosofía práctica⁹.

Imbuido en los ideales de formación y educación krausista, provenientes del idealismo alemán, Giner concibe el fin de la educación íntimamente

⁷ Ver capítulo 1, nota 31.

⁸ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad*, 1991,..., p. 49.

⁹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad*, 1991,..., pp.49-50.

relacionado con su ideal de hombre; cree en la perfectibilidad de las condiciones humanas por el ejercicio de la razón y por la formación del carácter en su unidad armónica. Además, enfatiza en la obligación del hombre de perseguir esta perfectibilidad, dada su responsabilidad en la organización social, política, religiosa y científica. Giner sabe que el hombre a través de todas las obras que crea y que concibe en distintos órdenes, interviene constantemente en la construcción de la sociedad.

El pensamiento de Giner en torno a la concepción de la formación, como educación del hombre, no lo encontramos expuesto de manera sistemática; sin embargo, en el período comprendido entre 1880 y 1890 Giner comienza a ocuparse de temas concernientes a la educación, y lo hace desde dos vertientes, la teórica y la práctica.

Cabe resaltar aquí que Giner en sus escritos afronta diferentes problemáticas. En 1866 publica su primer libro, *Estudios literarios*, y en 1867 su tesis doctoral en derecho¹⁰, *Bases para la teoría de la propiedad*. Al doctorarse es nombrado catedrático numerario por oposición en la cátedra de filosofía del derecho en la Universidad de Madrid¹¹, de ahí que sus trabajos entre 1869 y 1876 se relacionen precisamente con esta cátedra; tenemos pues escritos como *Introducción a la filosofía del derecho* (1869), *Enciclopedia del derecho* (1870), *Principios elementales del derecho* (1871), *Lecciones sumarias de psicología* (1874), *Estudios filosóficos y religiosos* (1876). Como es fácil de imaginar, su formación y su interés por el derecho influyen en sus escritos sobre la educación, al punto que en dichos textos los temas propios de la educación están asociados con asuntos del derecho, y con problemas más generales de la filosofía. Por esta razón haremos un esfuerzo por concentrarnos exclusivamente en los

¹⁰ En 1865 Giner obtiene su doctorado en derecho.

¹¹ Cf. Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, 1996, tomo II "Período parauniversitario"... , p. 565.

aspectos pertinentes a los temas de educación, sin que ello signifique que no tengamos en cuenta las consecuencias jurídicas que la propuesta de Giner supone.

En la inauguración del curso académico de 1880 y 1881 Giner pronuncia en la ILE un discurso claramente programático, en el que plantea el fin de la educación, esto es, formar al hombre y al medio ambiente social en el que se puede poner en práctica el *Ideal de la humanidad*. El título de dicha conferencia es ya de por sí revelador, el *Espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza*. El término ‘espíritu’ es asumido aquí en un sentido eminentemente programático, enuncia el ideal formativo que debe ponerse en marcha en el proyecto de la ILE; es más, ese ideal es la condición para que la enseñanza pueda ser asumida en libertad. Este espíritu es entonces el que hace posible la ILE como una institución libre, pues ese ideal es el que anima la realización de la libertad: sin tal espíritu no hay libertad y la libertad no es otra cosa más que la realización de dicho espíritu. Esta relación entre espíritu y libertad hunde sus raíces en la idea krausiana de la determinación del hombre, puesto que ésta corresponde necesariamente al principio dinamizador del ser humano que no es otro sino la libertad. En este sentido la determinación del hombre reside en la realización de ese principio, pues ‘determinar’ quiere decir aquí realizar lo que constituye propiamente a lo humano, a saber, la libertad. Determinación y libertad no son entonces dos conceptos antagónicos. En ese sentido el espíritu no es otra cosa más que la puesta en marcha, de manera efectiva, de la idea suprema de toda formación, la unidad de la humanidad.

En la introducción de este discurso inaugural se exalta la idea que da origen a la ILE, la libertad de enseñanza. Giner anota que la necesidad de dicha idea surge de una crisis profunda que tiene que ver con la pereza intelectual que enmarca a la universidad española de finales del siglo XIX,

apatía que debe sacudirse. Desde esta circunstancia su propuesta educativa adquiere sentido y conciencia de su fin¹².

En este discurso Giner también se ocupa de precisar el lugar y las relaciones de esta institución educativa con las otras instituciones de la sociedad, y para ello manifiesta que el espíritu que anima a la ILE es el respeto por la religión, el Estado y los otros órdenes sociales¹³. Ahora bien, esta formulación no puede ser entendida de manera instrumental como si nuestro autor simplemente quisiera acomodarse a las circunstancias históricas que desataron la crisis y que dio origen a su proyecto; más bien, este respeto a la religión, al Estado y a las instituciones sociales que lo conforman, surge, como lo hemos indicado en el capítulo anterior, de la clara conciencia que Giner tiene de la unidad del hombre que anima tanto al conocer como al obrar. Es decir, que ese respeto tiene como anclaje su concepción antropológica, la cual armoniza la razón teórica y la razón práctica. Las instituciones son así instancias antropológicamente bien fundadas y no realidades incuestionables.

Sostiene también que el bien de una empresa de estas características depende en todo momento del concurso de la sociedad en general, e inclusive de sus adversarios; se hace presente entonces el espíritu de apertura que lo anima: “tendiendo con amistosa fraternidad la mano a todas las doctrinas y creencias sinceras, a todos los centros de cultura a todas las profesiones bienhechoras, a todos los partidos leales, a todos los gobiernos honrados, a todas las energías de la patria, para la obra común

¹² Cf. Giner, Francisco, El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, discurso inaugural del curso 1880-81, en: *Estudios sobre educación*, Madrid, La lectura, 1922, O. C., VII, p. 19.

¹³ Cf. Giner, Francisco, El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, 1880,..., en, O. C. VII, p. 19.

de redimirla y devolverla a su destino”¹⁴. Es importante anotar aquí que el destino del hombre es siempre el destino de un pueblo.

La intención de Giner es la reforma, es decir, la renovación del pueblo, por ello exhorta a la cooperación de las otras instituciones de la sociedad, al tiempo que delimita su concurso, por ejemplo, la religión extiende por doquier la santidad de la virtud, disemina la idea de la paz, la tolerancia, la concordia, el solidario amor entre los hombres, hijos de un mismo padre, con esto despierta la conciencia de la unidad radical de las cosas, y da a todas, aún a las más humildes, un valor trascendental y supremo, y les ofrece la posibilidad de la participación en lo infinito¹⁵. Por otra parte, el arte de lo bello forma el sentimiento, ordena y disciplina la fantasía, despierta a la naturaleza a la alegría sana, íntima, y desarrolla el sentido ideal de saber encontrar la luz. La industria y el comercio abren el camino hacia la civilización, pues estrechan vínculos entre las naciones, invitan a vivir como seres racionales porque proporcionan medios de vida digna, tecnificando el trabajo de los jornaleros frente a la esclavitud de la fuerza bruta, y da a las clases ricas la ocasión de liberarse de la esclavitud del ocio y del parasitismo, pues obliga a todos a participar de la obra común de la producción económica, de la distribución de los bienes, y los incita a asumir la responsabilidad del bien común, bien que se realiza en cada momento de la historia de un pueblo¹⁶.

¹⁴ Giner, Francisco, *El Espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza*, 1880,..., en *O. C. VII*, pp. 19-20.

¹⁵ Cf. Giner, Francisco, *El Espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza*, 1880,..., en *O. C. VII*, p. 20.

¹⁶ El desenvolvimiento histórico de los pueblos y su caminar hacia el bien común encuentra su raíz en Krause en la Alianza entre los hombres, en las instituciones que conforman la sociedad, que extienden sus relaciones entre los pueblos. Todos estos temas son preocupación de una época, pues otros autores, representantes del idealismo alemán, los pensaron de manera sistemática, puesto que a través de la filosofía y la universalidad de la razón es posible el desenvolvimiento de un espíritu común de bienestar. Hegel, por ejemplo, plantea la teoría de la autoconciencia, del saber de sí; autoconciencia que asume los problemas del hombre, de su historia, en términos

Por su parte, la beneficencia, uno de los nombres de la justicia, impone la responsabilidad hacia los otros, a los desamparados, los ignorantes, los ancianos, los enfermos, los dementes, los viciosos, los inútiles, al mismo tiempo que demanda el derecho de castigar a las organizaciones criminales y a los delincuentes. El Estado, que tiene como función dirigir los distintos órdenes sociales, presta un generoso servicio cuando logra sobreponer el bien general a los intereses particulares de sus miembros, esto es, cuando legisla siempre en pro del derecho, limitando las voluntades rebeldes y conservando en todo momento la unión orgánica entre la diversidad de los fines humanos. Como puede verse, Giner concibe la tarea fundamental del Estado a partir de su ideal antropológico de la unidad orgánica del hombre, y de su intención de hacer posible la realización de dicha unidad por medio de la formación. El Estado no es entonces un simple instrumento del ejercicio del poder, pues su tarea se encuentra hermanada también con la intención formativa que debe animar a toda sociedad bien constituida. De esta manera las instituciones de la sociedad también son partícipes del proceso de formación como garante de la convivencia y de la unidad de toda sociedad. En este sentido podemos decir que la formación es en todo momento un asunto público.

Entre todas las instituciones, fuerzas civilizadoras de la sociedad, corresponde el primero y más íntimo influjo, a la enseñanza¹⁷. Giner propone como ejemplos o modelos de educación a Alemania y a Francia, porque la humanidad está en deuda con estas naciones. Con Alemania por

amplios: la vida, el yo, la apetencia, y la relación ínter subjetiva del hombre con el trabajo, desde la perspectiva de la forma de señorío y servidumbre. Cf. Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*, (1807), traducción de Roces, W, México, F.C.E., 2002, pp. 197-139.

¹⁷ Cf. Es importante aclarar que el mismo Giner utiliza aquí sin mayor precisión los términos 'formación', 'enseñanza' y 'educación'. Esto se debe al contexto en el cual se enmarca esta lección inaugural. En otros textos Giner realiza una serie de precisiones terminológicas, que buscan ganar el espacio de significación propia de cada uno de estos conceptos.

ser la patria del nuevo escolasticismo, y con Francia que se debatía entre el mecanismo y la retórica. Para Giner ambos países comienzan a reformar sus instituciones docentes bajo nuevas ideas educativas. En este contexto de reforma de la educación Giner propone, en su discurso inaugural, el estudio y la implementación del método intuitivo como eje metodológico para la implementación de la reforma de la educación en España¹⁸.

Para Giner el método intuitivo no propone que la enseñanza sea siempre experimental, aun cuando reconoce que los procesos particulares que suponen la observación sensible ocupan un lugar en los primeros años del desarrollo; pero esto no basta, pues es necesario alcanzar otras esferas más elevadas del conocimiento. En este sentido, Giner precisa que este método realmente

Exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, [...] que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu, en fin, y se rinda a la conciencia de su personalidad racional: la personalidad racional que no es una vana prerrogativa, de que puede ufanarse y malgastar a su albedrío, sino una ley de responsabilidad y de trabajo¹⁹.

Giner compara este método intuitivo con lo que él llama, único método, o el método de Sócrates²⁰, el cual no es uno de muchos procesos particulares

¹⁸ Giner llama aquí método intuitivo a una nueva concepción de la educación que tiene lugar a partir de los trabajos de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1849), esta concepción ha sido llamada escuela nueva, activa, moderna, en términos latos, por su oposición a la escuela tradicional, el germen de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel encuentra múltiples y poderosos desarrollos en movimientos educativos de finales del siglo XIX. La Institución Libre de Enseñanza es uno de ellos. Dicho movimiento educativo conserva entonces unos rasgos comunes, a saber: supremacía del espíritu, respeto a la individualidad, promover los intereses innatos del niño, promover la disciplina personal y colectiva.

¹⁹ Giner, Francisco, *El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza*, 1880,..., en *O. C. VII*, p. 24.

²⁰ Cf. Giner compara el método intuitivo con el método de Sócrates por el énfasis en el esfuerzo individual que supone preguntarse por lo que se conoce, por el intento de argüir,

empíricos, sino el único autorizado en la enseñanza. En la modernidad fueron Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Fröbel (1782-1852) quienes extendieron sus estudios en torno al método intuitivo. La implementación de este método en la educación busca que a ésta se la asuma como un proceso general de formación del hombre, por encima del adiestramiento para la práctica de un oficio particular, proponiendo la superación de metodologías rutinarias y dogmáticas a través de la transformación del trabajo en el aula, con ello se busca formar “escolares activos, que piensen, que hablen, que discutan, que estén vivos en suma, y cuya fantasía se ennoblezca con la idea de una colaboración en la obra del maestro”²¹. El objetivo es entonces motivar la iniciativa por la conciencia de sí mismos y por su propia individualidad, de tal manera que la cátedra se convierta en un taller y el maestro en un guía del trabajo.

Como ya lo indicamos en el capítulo anterior, el desarrollo de la inteligencia no es posible sin el desarrollo de nuestras facultades y sin la formación del hombre a través de la educación, de ahí que el adiestramiento para el desarrollo de habilidades particulares no contribuye al fin de la educación, pues antes que ser un industrial o magistrado se exige siempre ser un hombre²². Lo que se debe tener aquí en cuenta es la búsqueda de la unidad orgánica del ser humano antes que la preparación para el ejercicio de diferentes profesiones u oficios, es decir, que el camino

cuestionar, investigar, buscar, dudar, por lo que esto exige en el ejercicio y formación de la personalidad.

²¹ Giner, Francisco, El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, 1880,..., en O. C. VII, pp. 26-27.

²² Cf. La educación del hombre es el ideal que persigue Krause en su *Ideal de la humanidad*, y ésta debe superar las diferencias de carácter profesional, nacional y de género, porque tiende a la armonía entre los hombres en la sociedad. No obstante, el *Ideal de la humanidad* que tradujo Sanz del Río aparece incompleto pues la parte en que trabaja sistemáticamente la educación venía más adelante y Krause no alcanzó a publicarla. Cf. Menéndez Ureña, Enrique, Fernández, José Luis, Seidel, Johannes, *El Ideal de la humanidad de Sanz del Río y su original alemán*, 1997,..., p. XXIX.

para la formación profesional pasa por la segunda enseñanza y ésta posee un carácter sintético, pues es reflejo de la sociedad de su tiempo y germen de la venidera. En 1880 Giner piensa en la segunda enseñanza, y propone distintos caminos para conseguir una auténtica reforma, caminos como la amplitud y variedad de los programas, la introducción de la gimnasia y de otros ejercicios físicos, pues se trata de proporcionar fuerza tanto al cuerpo como al espíritu. Con estos cambios se busca dar vida a los estudios de secundaria. Para nuestro autor, el sentido fundamental de la ILE consiste en cooperar en la formación de hombres, antes que en capacitar a individuos para las habilidades profesionales²³.

En la segunda parte de este discurso programático, Giner se ocupa del aspecto jurídico-político de la enseñanza, pues el Estado es el que regula, modela y tutela la enseñanza, independientemente de las direcciones de las diferentes escuelas, que las hay muchas y variadas: laicas, católicas, evangélicas, protestantes,..., y todas ellas tienen que vérselas con una concepción administrativa y burocrática del Estado. Giner crítica que éste tutele la educación y más aún que le imponga obligaciones particulares a la escuela privada, añade que este hecho es más común en los pueblos latinos, pues estos mantienen a la educación en el mismo grado de tutela que otros servicios administrativos, como si ésta se asemejara a la diplomacia, a la policía o a la recaudación de impuestos. Los pueblos latinos se dejan llevar por la inercia administrativa en lo concerniente a su comprensión de lo que significa la educación y la formación; y el Estado carece de una tradición educadora y teme al espíritu de reforma²⁴. La

²³ Cf. Giner, Francisco, El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, 1880,..., en O. C. VII, p. 30.

²⁴ Giner es partidario de una reforma de la educación, y cree que ésta deba darse con plena independencia de la tutela del Estado, de ahí su crítica a los pueblos latinos en los que hay un miedo a la reforma, y otros problemas que Giner enumera: la división de la conciencia pública, las revoluciones, el instinto centralizador que propende a la

Institución busca, según Giner, adoptar el método intuitivo en todos los grados del proceso educativo, es decir, no sólo en la primera sino también en la segunda enseñanza, y hacerlo a través de la

introducción de la gimnasia, llamada a mejorar las condiciones de una raza empobrecida; del dibujo que tan maravillosamente despierta el espíritu de observación y el amor a la naturaleza y al arte; del canto que inicia el sentido estético, en la esfera más propia y familiar al niño; de los ejercicios manuales, que lo educan para el aprendizaje técnico y dan rienda suelta a la tendencia plástica y creadora de la fantasía; de las excursiones, de las cajas de ahorro, que habitúan al uso racional de los bienes²⁵.

La verdadera reforma que propone Giner consiste en la fundir la primera y segunda enseñanza; además busca llevar su espíritu a por lo menos algunas enseñanzas técnicas superiores y profesionales, pues su propósito no se limita a instruir, sino a cooperar para que se formen hombres útiles al servicio de la humanidad y de la patria. El espíritu de la Institución contempla también la promoción de la relación fundamental entre el maestro y el alumno; el primero ocupa aquí el lugar más importante, pues el elemento pedagógico prioritario no es el local de la escuela sino el maestro mismo, y con éste la relación maestro-alumno. Esta relación se ve a menudo entorpecida por la falta de intimidad y de carácter educador que se traduce en la aridez y superficialidad de las nociones intelectuales, en el empobrecimiento de la comprensión de la personalidad al comienzo de su desarrollo espontáneo, y en últimas en la falta de preparación en las tendencias ideales de la enseñanza, en el desinterés en la ciencia y en la transmisión de la misma²⁶.

unificación y uniformidad de los individuos. Cf. Giner, Francisco, El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, 1880,..., en O. C. VII, p. 31-32.

²⁵ Giner, Francisco, El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, 1880,..., en O. C. VII, p. 34.

²⁶ Cf. Giner, Francisco, El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, 1880,..., en O. C. VII, pp. 45-46.

El desdén de los gobiernos en lo concerniente a la segunda enseñanza, la cual es tan dogmática como la primera, manifiesta la distancia respecto al espíritu de la reforma, reforma simbolizada en el nombre inmortal de Fröbel, quien declara la absoluta y radical proscripción del libro de texto, el sentido antiacadémico, familiar y educador que debe tener la enseñanza, y la inauguración de las excursiones de los alumnos. En fin, pensar la reforma de la educación, hacerla viva, contribuirá, según Giner, a favorecer el fin último de la formación humana,

hacer del hombre, hombre de razón y conciencia, digno, honrado, inteligente, laborioso, firme y varonil, útil a los demás y a sí mismo; que no bachilleres precoces, superficiales, retóricos, extraños a la realidad de la vida, individualidades sin personalidad, sin hábitos formales de trabajo, incapaces de valerse por sí ni menos de cooperar a la redención de la patria²⁷.

Giner explicita su concepción de educación cuando critica claramente lo que la educación no es. Advierte que educar no es imprimir o estampar en el pensamiento ideas o datos de todo tipo, acumulados por el trabajo de distintas generaciones, pues si en esto consistiera la labor de la educación, la pedagogía o la ciencia de la educación no tendrían entonces trabajo en este mundo, porque no puede ser considerada como formación la acción ocasional de grabar en la mente del niño o del joven conocimientos que responden a un curso incidental de sucesos, o a un plan estadístico preconcebido, en el que todo se clasifica por géneros y especies, como clasifican los naturalistas los animales o las plantas, sin excitar la fantasía para que la representación de los elementos transmitidos sea pintoresca y gráfica. La educación exige siempre el entendimiento para que interprete los hechos con claridad, la memoria para que los conserve y se promueva

²⁷ Giner, Francisco, El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, 1880,..., en O. C. VII, pp. 48-49.

la curiosidad, el preguntarse, pues éste es el único procedimiento para llevar al niño a ser hombre formal y adulto²⁸.

Bajo estas condiciones de la educación, Giner se pregunta ¿cómo puede acrecentarse el tesoro de la tradición? Si el hombre es algo más que un repetidor mecánico de lo que aprende, debe poseer un germen de obligado desarrollo, con propia virtualidad, y a la par de la inteligencia en todo su vigor, deben manifestarse en él –por sus grados naturales y en íntima armonía– las otras potencias de su alma: el amor a lo bello y a las grandes cosas, el espíritu moral, el impulso voluntario y el sentido que nos emancipa de los limbos de la animalidad²⁹.

Estos argumentos son los que esgrime Giner para emprender la urgente reforma de la educación, pues constata que ésta es descuidada en la casa y más aún en la escuela. Considera también la diferencia entre el hombre instruido y el educado, pues el hombre medio instruido tiene su inteligencia y educación en un punto menos que salvaje, ignora el arte de formar ideas propias y el de servirse de las ajenas, la anarquía de su pensamiento se manifiesta en la inconstancia de su conducta. El sujeto instruido no reconoce la unidad del hombre, pues tan sólo afirma destrezas particulares sin adentrarse en la unidad viva que constituye lo humano. Este hombre es realmente el experto, es aquel que sólo tiene una relación instrumental con su entorno y con el saber, pero desconoce aquello que anima verdaderamente su pasión. Giner critica la concepción

²⁸ Cf. Giner de los Ríos, Instrucción y educación, 1879,..., en O. C. VII, pp. 3-4.

²⁹ Cf. Giner de los Ríos, Instrucción y educación, 1879,..., en O. C. VII, p. 4. Como se puede ver aquí el proceso formativo exige, según Giner, la realización armónica y permanente de todos los elementos constitutivos de la unidad integral del hombre; dejar alguno de lado implica no sólo desvirtuar el proceso formativo, sino también desnaturalizar la unidad que forma al hombre. El modelo de realización del proceso formativo es entonces el despliegue del ideal del hombre en el que el mismo Giner comprende el sentido de su quehacer intelectual.

de educación y del hombre de finales del siglo XIX, cuando afirma que este modelo educativo es hijo

de aquella psicología para la cual la nota característica del espíritu es el pensamiento, no ve en el hombre más que la inteligencia, y en la inteligencia el entendimiento; es decir, la fuerza de penetración y acomodo de los pormenores. Así, el gobierno de la sociedad no está en manos del dinero ni de la fuerza, sino del talento, de los hombres sagaces, astutos, rápidos de comprensión, descreídos de ideal y expeditos de lengua³⁰.

De lo anterior se sigue que, primero, es un error suponer que el elemento intelectual es el único que necesita una dirección racional, suposición que lleva al consecuente abandono de otras esferas; y, segundo, que en sus métodos la educación es pasiva, asimilativa, instructiva, repetitiva, no procura el desarrollo de las facultades intelectuales, ni de la espontaneidad ni de la originalidad, ni de la inventiva. Con esta crítica Giner muestra cómo el positivismo dogmático ha auxiliado al modelo de educación que él cuestiona y que es necesario renovar. ¿Por qué el positivismo? porque sus argumentos la llevan a la eliminación de lo absoluto en el conocimiento y a la imposibilidad de la búsqueda de principios universales y estables; el positivismo conduce al menosprecio de la dialéctica racional, al abandono del método intuitivo, pues le otorga al primer advenedizo el derecho de fantasear las más atrevidas inducciones sobre el dato menos concluyente, creyendo con ingenuidad que todo queda compensado al borrar la palabra absoluto³¹. En este sentido, el predominio intelectualista conduce, paradójicamente, al menosprecio de lo racional y de lo suprasensible, los cuales son para Giner la única base para enseñar a los hombres principios de conocimiento y de conducta. Recordemos dos cosas, primero, que esta idea la retoma Giner del idealismo alemán, en

³⁰ Giner de los Ríos, *Instrucción y educación*, 1879,..., en *O. C. VII*, p. 5.

³¹ Cf. Giner de los Ríos, *Instrucción y educación*, 1879,..., en *O. C. VII*, p. 6.

particular de la reformulación de las tesis idealistas del hombre por parte de Krause. Segundo que desde Kant el hombre se entiende en la unidad de sus facultades, y por ello el fin de éste se realiza no tanto en el conocer sino en el obrar.

En términos generales el sistema educativo declara, por lo menos teóricamente, su carácter educador, busca cuidar en el niño el desenvolvimiento de todas las energías y facultades. No obstante, su procedimiento de cincelado establece una especie de lucha con el niño, al punto que consigue hacerle repetir unas cuantas nociones comunes, que parecen más dirigidas a anular su inteligencia que a potenciarlo en el desarrollo de sus facultades.

Giner encuentra en Fröbel³² el fundamento teórico para su propuesta de reforma de la educación. Para nuestro autor lo importante no son tanto los métodos de éste, como su espíritu, espíritu que es más sobresaliente que los ejercicios del método para el jardín de infancia, por ejemplo, en la misión del maestro no cabe desatender el sentimiento, la actividad física, ni el carácter moral del alumno. Giner reconoce que el modelo de Fröbel ya había sido pensado por los griegos, pues desarrollaron un currículo que valoraba tanto el cultivo del espíritu como el cultivo del cuerpo³³. Para Giner la misma metodología adoptada en la academia privilegiaba la relación maestro-discípulo, en este caso el filósofo buscaba siempre formar un círculo de discípulos en el que el trato personal y continuo alimentaba esta intimidad.

³² Esta reforma había sido ya introducida en España por Fernando de Castro a través de la cátedra de pedagogía fröbeliana, en la Escuela Libre de Institutrices. Cf. Giner de los Ríos, Instrucción y educación, 1879,..., en O. C. VII, p. 8.

³³ Cf. Hay un poder educativo de la gimnasia y de la música. Una como otra cuidan de la persona; la primera vela por el fortalecimiento saludable del cuerpo, y la segunda por la formación de la sensibilidad. Platón, *República*, Libro III 410b-412a.

La filosofía escolástica, en cambio, apunta a lo que le faltaba a la griega, el rigor intelectual más que la indagación; en la construcción de la ciencia afinó las formas y los procedimientos. Pese a que aún había una presencia de la enseñanza familiar en los primeros siglos de la Edad Media y en los primeros tiempos de sus universidades, la educación comenzó a tender, quizá por necesidad, a cerrarse en el intelectualismo y fue perdiendo el valor por el cultivo del hombre como un todo, como espíritu y como cuerpo, en particular desde el establecimiento de las universidades, instituciones de las que ya en el siglo XVII advertía Spinoza en su tratado político que, más que para cultivar los ingenios se levantaban para oprimirlos³⁴.

La expansión cultural del Renacimiento supuso una crisis desde la que se propició un mayor interés por los problemas de la educación, interés que hizo que la pedagogía se constituyera en una ciencia útil para fundar las nuevas sociedades, pero inaugurada bajo el carácter de lo exclusivo, propio de aquellos tiempos, se aplicó en aquellas corporaciones que en la mayoría de los pueblos apenas iban acertando a abrir su espíritu a la comunión con el espíritu social. Debido a este orden de cosas al maestro y al discípulo se los consideró no como cooperadores igualmente interesados en la obra científica, sino como dos órdenes con funciones radicalmente inversas. Así, el maestro no es el investigador de la verdad, sino quien la posee y la enseña; para el alumno su único trabajo será recibir y retener las enseñanzas.

Esta concepción amenaza con el espíritu de la relación maestro-alumno, la cual se funda en la certidumbre de compartir un fin común y de poseer

³⁴ Cf. Giner de los Ríos, *Instrucción y educación*, 1879,..., en *O. C.* VII, p. 11. y Spinoza, Baruch, *Tratado político*, traducción y estudio preliminar de Tierno Galván, Enrique, Madrid, Tecnos, p. 240.

una igual dignidad. Giner muestra cómo lo que él llama la generosa juventud de la academia, del liceo, del pórtico, se convierte en una masa de estudiantes indiferentes, quienes aguantan en el banco escolar con la única motivación de obtener una certificación³⁵. La enseñanza perdió su condición de investigadora y como la ciencia no puede perderla, se apartaron la una de la otra y las investigaciones se verifican a puerta cerrada de los profesores, y éstas las llevan acabo sabios ajenos al profesorado.

El remedio que propone Giner a la distancia entre enseñanza e investigación es la de convertir las lecciones en una conversación familiar, práctica y continua entre maestro y discípulo; diálogo cuyos límites variarán libremente en cada caso, pero que acabará con las explicaciones y con los interrogatorios del método académico, terminará con la solemnidad de los exámenes y con otros ejercicios inútiles. Hay antecedentes de las ventajas de esta metodología, el seminario alemán y los cursos cerrados de Francia consagrados a las lenguas sabias y a las ciencias de la naturaleza³⁶. Nuestro autor propone, además, ampliar esta metodología a la enseñanza no sólo en la primaria, sino también en la secundaria e inclusive en la profesional.

Giner dedica muchos escritos a lo que él llama el problema de la educación nacional, y se pregunta por la posibilidad de la regeneración de un pueblo que olvida y menosprecia a la educación, no solamente por el descuido de las familias y de los profesores, sino también y sobretodo por las directrices de los gobiernos, y lo expresa de la siguiente forma:

³⁵ Cf. Giner de los Ríos, Instrucción y educación, 1879,..., en O. C. VII, p. 12.

³⁶ Cf. Giner de los Ríos, Instrucción y educación, 1879,..., en O. C. VII, pp. 16-17.

de todas jerarquías, desde la más sublime de abrir al niño los horizontes de la vida y del mundo, hasta la que más prosaica parece de fabricar abogados, militares o médicos; los gobiernos que creen asegurado el porvenir de la patria con recetar un programa de estudios y disponer las veces que por semana han de decorar los alumnos el catecismo o la historia o han de filosofar³⁷.

La separación entre la instrucción y la educación se da no solamente en la vida moral, sino en la misma esfera de la inteligencia por el descuido de la unidad de nuestra naturaleza, porque no se potencian ni se avivan las energías ni se propende a la formación de los sentimientos, de la voluntad, de los ideales, de las aspiraciones, de la moralidad y del carácter³⁸. De ahí se deriva también la esquizofrenia en la vida y en la labor del profesor, quien en un primer periodo se dispone para enseñar y entonces estudia; en un segundo momento enseña y sólo enseña, ya no estudia, lo cual promueve la cultura dominante, esto es, el niño y el joven no van a la clase a discutir, a preguntar, a indagar, a meterse en problemas, a poner en apuros al maestro, a averiguar lo que no les importa y a subvertir la concertada armonía; no van a despertar los gérmenes de su personalidad física, intelectual, moral y afectiva, no van, en suma, a educarse en cuerpo y alma sino a instruirse; ¿de cuántos estudiantes puede decirse que sacan de su vida académica media docena de ideas propias, claras, firmes con las cuales construyen sus propias convicciones y su conducta?

El vicio fundamental de la clase ilustrada consiste en creer que las personas con talento son los periodistas, los catedráticos, los clérigos, los comerciantes, los ministros, los naturalistas, los fabricantes, los médicos, los militares, los abogados, los músicos, los escritores, los químicos, los arquitectos,..., pero difícilmente todos éstos son hombres. Distinguir un cierto grado de instrucción material, es decir, de estampación o de

³⁷ Giner de los Ríos, Enseñanza y educación, 1881,..., en O. C. VII, p. 79.

³⁸ Cf. Giner de los Ríos, Enseñanza y educación, 1881,..., en O. C. VII, p. 87.

incrustación de datos o de ideas pasivamente aprendidas y almacenadas en el entendimiento, no basta, pues para ascender a niveles superiores, para pensar y discurrir por sí mismo, para discernir entre la verdad y el error, para formar juicios propios, para desarrollar la propia personalidad, para poner algo de uno mismo en el mundo, para no ser un papel en blanco en el que cada maestro o cada libro viene a imprimir por turno “su bando de buen gobierno”, para todo esto se necesita sentido común³⁹. Para educar en su plenitud a la inteligencia es absolutamente indispensable educar por entero a todo el hombre:

La educación es por necesidad una acción íntima, sólo asequible a favor de una comunicación profunda, familiar y constante, la condición de la enseñanza, la confianza en el maestro, la medida libre del tiempo, y de la manera de llenarlo, reemplazarán entonces a la ignorante, suspicaz y depresiva reglamentación burocrática; la conversación animada y discreta, a los interrogatorios solemnes, etc., la investigación personal en común, a las exposiciones dogmáticas; la espontaneidad tan fecunda, a la aridez académica la palabra viva al libro de texto; la dirección individual de cada alumno, al régimen abstracto de la masa, cuyo atomismo es tan desafortunado en esta esfera como en la medicina, la política o las cárceles⁴⁰.

3. De la pedagogía correccional a la formación moral e integral

Educar supone, según Giner, darse clara cuenta del carácter nacional de los antecedentes que han contribuido a formar al hombre en sus naturales energías, en su estado, en sus cualidades y defectos para encaminar sus posibilidades a mejor. La crítica gineriana a la sociedad es radical, pues considera que ésta no posee la conciencia moral de su poder, de su responsabilidad y de su obligación de educar. Entiende que el papel de la

³⁹ Cf. Giner de los Ríos, *Enseñanza y educación*, 1881,..., en *O. C. VII*, p. 90.

⁴⁰ Giner de los Ríos, *Enseñanza y educación*, 1881,..., en *O. C. VII*, p. 94.

educación es preponderante para la formación del hombre y, por consiguiente, de la sociedad; de ahí que Giner defienda que es función de la escuela enseñar principios de buena conducta, dominio de los medios para comunicarnos con nuestros semejantes, y proporcionar conocimientos sobre el mundo propio en cada tiempo, y, por ello, no le corresponde tomar el lugar de la familia ni de la Iglesia.

Compete también a la educación afrontar problemas patológicos y terapéuticos, pues ella a la vez es parte de la pedagogía y de la medicina⁴¹. La educación, como toda rama de la conducta humana (moral, fisiológica, jurídica, estética, política, religiosa) tiene una función profiláctica, pues todo sujeto es susceptible de corrección. Giner aclara que correccional quiere decir aquí medicina, pues la educación se las tiene que ver con enfermedades e irregularidades del espíritu. Para Giner este carácter terapéutico se basa en el asentir popular sobre el sentido de la educación, así a finales del siglo XIX se hablaba de la pedagogía como una ciencia del tratamiento de la dirección espiritual de normales y anormales⁴², por ello

⁴¹ Cf. Giner de los Ríos, *La pedagogía correccional o patológica*, 1900,..., en *O. C. VII*, p.233.

⁴² Cf. Cabe destacar los estudios de Maria Montessori (1870-1952) en torno a la concepción sobre la educación y la relación entre los saberes médicos y pedagógicos en la formación de normales y anormales; Montessori promovió la transformación de la escuela a través de métodos experimentales y de la preparación de los maestros. Uno de los principales fundamentos de su pedagogía, que llamó científica, se centra en la libertad de los alumnos, libertad que permite el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño y el estudio individual del alumno. Advirtió que se debía seguir las direcciones que ofrecen la antropología pedagógica y la psicología experimental, y defendió, como Giner, la relación entre la pedagogía y las ciencias experimentales, por ejemplo, “la bacteriología debe su contenido científico al método del aislamiento, y del cultivo de los microbios; la antropología criminal, médica, y pedagógica deben sus contenidos a la aplicación de los métodos antropométricos a individuos de diversas categorías como son los criminales, los locos, los enfermos de las clínicas, y los escolares. La psicología experimental se basa en una definición exacta de la técnica del experimento”. Montessori fue médica asistente en la clínica de psiquiatría de la universidad de Roma, se ocupó de seleccionar enfermos que debían someterse a la enseñanza clínica. Se interesó por los niños idiotas, y ella misma relata: “yo, no obstante, en oposición con mis colegas, tuve la intuición de que la cuestión de los anormales era una cuestión más pedagógica que médica [...] me dediqué a instruir niños deficientes, y empecé a tener la intuición de que los métodos no tenían nada de

es difícil establecer los límites entre lo que compete al pedagogo y al médico. Sin embargo, Giner explica cuál es el estatuto de la pedagogía correccional, la cual abarca tanto a la educación del adulto como a la del niño; la del sordomudo como la del disminuido mental, del deficiente, del vicioso, del impulsivo, del criminal, y hasta del loco. Esta ciencia, según Giner, en rigor forma parte de la patología y de la medicina mental, de la psiquiatría, además de necesitar el auxilio de la psicología y la fisiología, el examen de las condiciones sociales, económicas, culturales, adaptando todo ello a la observación y tratamiento particular para cada sujeto⁴³.

Si bien Giner concibe el sentido de la educación emparentado con la función terapéutica y profiláctica propia de la medicina y de las ciencias que buscan la corrección del espíritu, y considera que con esto se abre un espacio moderno a la función social de la educación. Es necesario tener en cuenta que dicha función se enmarca dentro del contexto más amplio del vínculo establecido entre saber y poder desplegado en el siglo XIX; vínculo que es examinado lúcidamente por Michel Foucault en su caracterización de las disciplinas que configuran de modo paradigmático el mundo moderno. Así, la pedagogía correccional o patológica, que podría también llamarse, según Giner, pedagogía médica, se inscribe en la multiplicidad de discursos que dan origen al saber sobre el hombre, a las ciencias humanas, los cuales son producidos por una serie de especialistas, peritos, que trabajan en diferentes campos del saber, por ejemplo,

especiales para la instrucción de los idiotas, sino que se basaban en principios de educación más racionales que los actualmente en uso [...] y poco a poco adquirí el convencimiento de que métodos semejantes aplicados a niños normales desarrollarían su personalidad de un modo maravilloso” (Cf. Montessori, Maria, *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*, edición de Carmen Sanchidrián, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, pp. 112-113).

⁴³ Cf. Giner de los Ríos, La pedagogía correccional o patológica, 1900,..., en O. C. VII, p.239.

demografía, biología, medicina, psiquiatría, psicología, moral, pedagogía y crítica política⁴⁴.

En este contexto podemos decir que la reflexión de Giner muestra cómo en el siglo XIX la producción de saber multiplica las relaciones entre los discursos, y, al mismo tiempo, se preocupa por el aspecto terapéutico de la educación y por el influjo que puede ejercer en ésta la medicina. Giner construye su propio discurso teniendo en cuenta la difícil relación entre lo normal y lo anormal, aspectos éstos con los que ya la pedagogía había tenido que ver desde la perspectiva de la educación correccional, y defiende que la relación de los saberes médicos y jurídicos, completa a la pedagogía y a su acción educadora. En su escrito *La pedagogía correccional o patológica* Giner demuestra su tesis a través de tres puntos; el primero de ellos es que la educación es una rama de la conducta humana y posee una función terapéutica, por tanto, el estudio de esta función “es inconcebible sin el supuesto de una base patológica previa, o sea del estudio de los vicios, defectos, anomalías, que se trata de evitar cuando es posible”⁴⁵. El segundo punto es que todos los educandos son sujetos de corrección y de tratamiento y ninguno es extraño a la pedagogía anormal⁴⁶. El tercero dice que muchos, si no todos, los procedimientos que se siguen para la educación de los normales son también comunes a la de los anormales, la diferencia que defiende Giner es que estos procedimientos se atenúan de acuerdo al carácter, causa y duración del mal en el sujeto normal⁴⁷.

⁴⁴ Cf. Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad, 1-La voluntad de saber*, trad. de Guiñazú, Ulises, México, Siglo XXI, 1991, p. 45.

⁴⁵ Giner de los Ríos, *La pedagogía correccional o patológica*, 1900,..., O. C. VII, p. 234.

⁴⁶ Cf. Giner de los Ríos, *La pedagogía correccional o patológica*, 1900,..., en O. C. VII, p.234.

⁴⁷ Cf. Giner de los Ríos, *La pedagogía correccional o patológica*, 1900,..., en O. C. VII, p.234.

Giner documenta su reflexión a través de los resultados de las investigaciones de diferentes médicos y psicólogos de distintas nacionalidades⁴⁸, aquí nos interesa resaltar el ejemplo que presenta de Wundt⁴⁹, psicólogo alemán, quien defendió a partir de investigaciones experimentales con la hipnosis, que se debe considerar el parentesco que guardan fenómenos extraordinarios con fenómenos comunes, y esto no nos debe sorprender; por ejemplo, la relación entre el estancamiento que padece el retrasado mental en el desarrollo cerebral de aquel que queda suspendido en la primera infancia, cuyo tratamiento guarda similitudes con los procedimientos de enseñanza a los niños de esta edad⁵⁰. Para Giner es claro que la tarea de la pedagogía patológica debe consistir en aprovechar las investigaciones para tratar problemas que reclaman terapia, como la débil voluntad del niño o del adulto, recomendando, por ello otro cruce de saberes como aprovechar los procedimientos y la experiencia que haya dado frutos con ciertos degenerados⁵¹.

Pero lo correccional, a juicio de Giner, no se refiere solamente al aspecto moral, sino a toda clase de mejoras, pues se debe tener en cuenta que encaminar la conducta supone formar caracteres y, por supuesto, todo incide y marca en la construcción moral de un individuo; más aún, si el punto de partida es una desventaja que puede ser clasificable dentro de las categorías de lo normal y lo anormal, de ahí el carácter correccional de

⁴⁸ Presentaremos una selección de nombres de autores citados por Giner y que también son citados por Michel Foucault en su libro *Los Anormales*, autores en lengua alemana Kraff Ebing, Kräpelin; en lengua francesa Voisin, Bourneville, Magnan, J Morel, Pinel; en lengua italiana a Lombroso, además de estos autores Giner cita a otros tantos, Cf. Giner de los Ríos, *La pedagogía correccional o patológica*, 1900,..., en *O. C. VII*, p. 233-265.

⁴⁹ Hemos hecho referencia a este autor en el segundo capítulo, cita 8 de esta investigación.

⁵⁰ Cf. Giner de los Ríos, *La pedagogía correccional o patológica*, 1900,..., en *O. C. VII*, p. 235.

⁵¹ Cf. Giner de los Ríos, *La pedagogía correccional o patológica*, 1900,..., en *O. C. VII*, p. 235.

la educación. La reflexión gineriana sobre las prácticas pedagógicas dirigidas a normales y a anormales reconoce la frágil línea que distingue a unas y otras, y es un claro ejemplo de la forma como se articula en el siglo XIX la producción de discursos y el ejercicio de la práctica de control y poder en el pensamiento educativo de la época. Este pensamiento será más tarde objeto de un agudo análisis por parte de Foucault, mostrando cómo los discursos pedagógicos de la época son discursos de disciplina y de ejercicio de poder. Este vínculo es examinado magistralmente por Foucault cuando anota como

la unión de lo médico y lo judicial se asegura por la pericia médico legal, y esa función de lo médico y judicial sólo se efectúa gracias a la reactivación de las categorías elementales de la moralidad, que se distribuyen alrededor de la noción de perversidad y son, por ejemplo, las de orgullo, empecinamiento, maldad⁵².

En este contexto la reflexión gineriana sobre el carácter correccional de la educación es un claro ejemplo de la búsqueda de un vínculo estructural entre el discurso jurídico, médico y moral, tal y como lo hemos indicado a lo largo de este capítulo en los textos educativos de Giner.

La pedagogía correccional que defiende Giner se ocupa del tratamiento, de la educación y de la dirección espiritual de normales y anormales, de ahí que la medicina se viera obligada a pedir su auxilio a la educación, aún a pesar de su prurito cientificista. Giner cree que un trabajo mancomunado entre el médico y el pedagogo podría dar buenos resultados, sosteniendo que se debe superar la ignorancia del maestro sobre la intervención médica, así como la del médico sobre la intervención del educador; como ejemplo de esta cooperación en la pedagogía patológica Giner aduce que “la preocupación intelectualista, y, dentro de ello, el prurito cuantitativo, memorista y corruptor de la instrucción, de la que todavía se padece

⁵² Foucault, Michel, *Los anormales*, trad. de Pons Horacio, México, F.C.E., 2001, p.42.

gravemente en los pueblos tan atrasados como el nuestro, [...], cuanto más en la del niño abandonado y desvalido ante la presión del maestro”⁵³.

Ahora bien, la pedagogía correccional no se refiere solamente a la primera edad del sujeto, sino que va más allá porque la educación es una obra continua en la vida de los hombres y por ello debe extenderse, ya que su fin es corregir, remediar defectos físicos o psíquicos y procurarles un tratamiento adecuado. Nuestro autor sitúa a la pedagogía correccional como una ciencia muy reciente, aunque los problemas con los que tiene que vérselas no lo sean; inclusive reflexiona sobre los motivos que la originaron, y plantea que el primero es el caritativo o humanitario, el deseo de mejorar la condición humana y mejorar el mundo; el segundo, el penal, que pretende defender a la sociedad de los individuos peligrosos; y, el tercero, el científico, movido por el afán del hombre de conocer fenómenos humanos que poseen un carácter excepcional y que despiertan la curiosidad y la atención⁵⁴.

Así como el saber y la práctica médico-legal se dirige a la categoría de los anormales, la producción de discursos que hablaban de prácticas extendió sus poderes transversales para actuar sobre la educación y la formación de los normales, sujetos sanos, que es lo que necesita nuestra sociedad productiva.

Para Giner la educación y el trabajo en la formación humana son el terreno más fértil, la promesa de continuidad en la historia, el ideal de progreso y la cristalización de sus prácticas sociales. En lo que sigue reconstruiremos la crítica a la educación y a las prácticas educativas que

⁵³ Giner de los Ríos, La pedagogía correccional o patológica, 1900,..., en O. C. VII, p. 237.

⁵⁴ Giner de los Ríos, La pedagogía correccional o patológica, 1900,..., en O. C. VII, p. 248.

hizo Giner, el ideal que lo movió y el modelo de disciplina que crea con su reflexión.

La realización del fin del hombre depende de la reforma práctica que lleva a cabo Giner a través del ideal krausista para lo que él llamó la regeneración del pueblo español a través de la enseñanza. Entendió pues que la primera reforma es moral, pues con ella se trata de permear las costumbres, es decir, al pensamiento del hombre desde la más temprana infancia. De ahí que Giner se ocupara, desde las dimensiones teórica y práctica de la unidad de la razón, de la educación y de los cambios que le eran necesarios. A partir de la perspectiva teórica intervino con sus escritos y su pensamiento en lo que él llamó problemas urgentes de nuestra educación nacional⁵⁵; de hecho varios de sus artículos que abordan este problema muestran cómo su autor no es para nada condescendiente con la educación de su tiempo, la cual exige implementar cambios que Giner expresa de la siguiente forma:

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 el cuerpo tanto 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, el carácter y juntamente con esto la restauración del organismo corporal, tan decaído por causa del desaseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de alimentación: tal debe ser, en aquello que corresponde a sus medios, el objetivo de la escuela nueva⁵⁶.

Si bien el problema de la educación guarda enorme relación con el ideal de hombre que se persigue, también se trata de pensar los mecanismos, reglamentos y decretos que lo faciliten, que lo hagan posible. El problema

⁵⁵ Cf. Nieto Caballero también se ocupó en pensar este problema y de ello da cuenta uno de sus libros. Nos ocuparemos de éste en el anexo de esta investigación. Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*, Bogotá, Minerva, 1937.

⁵⁶ Giner de los Ríos, *El problema de la educación nacional y las clases productoras*, 1900, en *Educación y enseñanza*, Madrid, La Lectura, 1925, O. C. XII, p. 231.

a afrontar es la dirección que se debe dar al ideal de hombre que se defiende. Giner desde la fundación de la ILE apunta que su escuela no se adscribe a ningún movimiento político ni religioso, sino que se acoge a un ideal de apertura a la ciencia, al pensamiento y al ejercicio de la razón, y por ello la lucha que establece es para afrontar problemas urgentes de la educación nacional. En este contexto, propone que se implementen políticas que relacionen la escuela primaria con la secundaria porque el destino de una y otra se encamina a dirigir la formación general del hombre en tanto hombre, y no en cuanto a su posible especialidad profesional como abogado, industrial, científico, etcétera. Giner encuentra que la secundaria es un grado superior de evolución de un mismo proceso continuo, que debe mantener la unidad de programa enciclopédico, de organización pedagógica, de métodos educativos realistas, contra el memorismo y la educación libresca.

Después de la formación general del hombre debe venir la formación especial, es decir, la formación en la preparación para determinadas profesiones u oficios, si bien la intensidad de las asignaturas puede cambiar, no así el espíritu de la formación general. La formación humanista debe acompañar el transcurso de toda la vida; esto porque Giner cree que el primer deber y placer de cada hombre para consigo mismo consiste en llegar a ser hombre: el cultivo de la individualidad es inseparable del cultivo de la humanidad, de lo universal y de absoluto en nosotros⁵⁷.

El nuevo régimen de la educación demanda entonces reflexiones inéditas en torno a las políticas a implementar; es así que Giner en 1886 escribe un artículo en el que reflexiona, como su título lo dice, sobre la *Verdadera*

⁵⁷ Cf. Giner de los Ríos, Notas pedagógicas, 1899, en *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid, La Lectura, 1927, O. C. XVI, p. 106-107.

*descentralización de la enseñanza del Estado*⁵⁸; en este artículo muestra cómo la educación ha sido afectada por los excesos del centralismo moderno, excesos que tienen que ver, en primer lugar, con el traslado al municipio y a la provincia de las funciones que antes desempeñaba el Estado; en segundo lugar, se puede entender también la emancipación de esas funciones y sus fines respecto de la acción oficial de unas y de otras esferas.

La segunda opción fue mejor acogida debido a la libertad que dispensaba a las asociaciones voluntariamente formadas, pues estimula la libertad de creación, y restablecimiento de asociaciones corporativas, algunas de éstas con “profundo arraigo en las entrañas de la sociedad, por ejemplo, las confesiones religiosas e independiente de la tutela administrativa”⁵⁹.

Según Giner la descentralización ha engendrado dos soluciones que corresponden a dos momentos de su evolución, el individualista y el orgánico. En el primero la libertad de enseñanza se ha traducido como el derecho del individuo para hacer sus estudios cómo y dónde quiera. Ahora, se deben satisfacer las condiciones de validez oficial de esos estudios, que imponga el Estado, esto es, el derecho a fundar aisladamente por sí o asociado con otros, establecimientos de educación o instrucción. De otra parte, existe el derecho del profesor público de los centros oficiales para ejercer su ministerio conforme a su conciencia, en cuanto a la doctrina, a la forma y al método⁶⁰. De aquí la aparición de otros centros o institutos docentes distintos a los del Estado en los que se ensayan sistemas y métodos de enseñanza y se cultiva el interés por ciertos

⁵⁸ Giner de los Ríos, *La verdadera descentralización de la enseñanza del Estado*, 1886,..., en *O. C. XII*, pp. 115-130.

⁵⁹ Giner de los Ríos, *La verdadera descentralización de la enseñanza del Estado*, 1886,..., en *O. C. XII*, pp. 116.

⁶⁰ Cf. Giner de los Ríos, *La verdadera descentralización de la enseñanza del Estado*, 1886,..., en *O. C. XII*, pp. 118.

estudios que no hallan cabida en las instituciones estatales. Estos centros promueven su educación bajo principios homogéneos, católicos o racionalistas, positivistas o metafísicos, políticos o sectarios, llegando cada doctrina o religión a dar forma a sus maneras propias de organizar sus escuelas o universidades. En los pueblos donde esa diversidad de centros se fundamenta en ideas religiosas o políticas, lo que se imparte es una enseñanza confesional, que por “la índole misma de su fundamento, divide al pueblo casi desde la cuna en castas enemigas, inspiradas de las dos especies más terribles de fanatismos, entre tantos como entristecen a la humanidad y la deshonran”⁶¹. De ahí que el ideal de la educación nacional en la escuela primaria como en las universidades, tanto en la dirección de los párvulos como en la investigación científica, debe ser la neutralidad más rigurosa en todo cuanto divide y apasiona a los hombres; y la concentración de las fuerzas del maestro sobre lo que pudiera llamarse la formación del espíritu racional en el individuo, se debe centrar en promover el desarrollo humano en sentido imparcial.

Ya en 1886 Giner pensaba que la formación constituía más un problema de inclusión y participación en el proceso constructivo de la obra y vida humana, que de exclusión por razones políticas, religiosas o de desigualdad social. Según este principio la educación debe ser neutral. Pero así como la educación debe ser neutral en todos los grados, la ley exterior del Estado no puede menos de consagrar el derecho de cada individuo, comunión religiosa, científica, política o de otro género, para fundar instituciones especiales donde se busque dirigir la educación y la enseñanza en el sentido más rigurosamente acorde con su tarea en la sociedad.

⁶¹ Giner de los Ríos, La verdadera descentralización de la enseñanza del Estado, 1886,..., en O. C. XII, pp. 119.

Giner ahonda el diagnóstico de la crisis de la educación, y en general de la vida social, civil, militar,..., en el *Decreto de segunda enseñanza*⁶² escrito en 1899. En este texto profundiza las razones según las cuales no se sientan las bases para una verdadera reforma de la educación y enumera una serie de razones: la indiferencia y desorientación, inclusive de los profesores; no se ha implementado la división de las clases numerosas; no se cultiva la reflexión personal; se continúa con el énfasis en la memoria, nada de despertar el amor al trabajo; sigue la corruptora fuerza del examen; el morboso afán por sacar nota; nada de enseñanza de laboratorio, de excursiones y, por si fuera poco, el decreto no se ocupa de la formación moral del sentido ético de la vida, de la conciencia y la conducta. Esta última crítica empata perfectamente con el sentido que Giner le da a la educación de formar de manera integral al hombre, más que dar instrumentos al desarrollo del profesional; según Giner, esta formación integral implica necesariamente una transformación moral del sujeto.

En este contexto, la crítica a los proyectos de reforma de la educación Giner la centra en el hecho de que se pretenda con la enseñanza confesional suplir el vacío de la enseñanza moral, pues la formación moral se reduce a ser tan sólo una asignatura más sin valor para la edificación del espíritu. Esta construcción se puede conseguir, por ejemplo, por medio

⁶² Giner de los Ríos, El decreto de segunda enseñanza, 1899, en *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid, La Lectura, 1927, O. C. XVII, pp. 105-119. Aquí Giner critica los decretos que desde 1893 presentaron diferentes ministros de Instrucción Pública, a saber, Monet, Groizard, López Puigcerver y Bosch, todo esto en el plazo de un año. Gamazo en 1898, el Marqués de Pidal y no hay, según Giner, razones para creer que el de Pidal será duradero, aunque en éste encuentra elementos positivos: prolongación del bachillerato a siete cursos, extensión a dos o más, y la unidad del programa, pero el decreto no afronta los problemas de fondo de la educación nacional, no presenta métodos realistas, no promueve la reflexión personal, etcétera. El programa de Pidal no se ocupa de la formación del profesorado ni trata la educación moral. Vacío que no puede llenar la enseñanza confesional de la religión, y suprime la gimnasia y el dibujo como asignaturas obligatorias. Cf. Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. "Período escolar 1881-1907"*, 1996, tomo III,..., p. 396.

de la llamada educación física, a partir de la higiene de los locales y del trabajo, de la inspección médica, de los ejercicios y deportes, de los viajes, de las colonias, y hasta de los trabajos manuales. Además, otra función importante de éste y de todos los grados de la educación es la de poner al joven en condición de poder, cuanto antes, bastarse a sí mismo, en vez de seguir, como hasta aquí, capacitándolo para empleado. En palabras de Giner, el propósito moral de la secundaria es el siguiente: “No pide esto la inclusión en la segunda enseñanza del aprendizaje de profesiones y oficios, pero sí una orientación en su régimen que ayude a la formación del carácter, al hábito del trabajo concienzudo, al tacto para dominar las dificultades, a la serenidad en la lucha, a la aptitud para valerse por sí, a la iniciativa personal, al vigor del alma y cuerpo”⁶³; y, añade que sus observaciones no son el fruto del “punto de vista radical de un krausista, miembro impenitente de la Institución Libre de Enseñanza, sino del de la experiencia y el sentido común”⁶⁴.

Dentro de estas circunstancias, Fernando de Castro, fundador en 1869 de la Escuela de Institutrices de Madrid, y en 1870 de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, avanzó en uno de los puntos más trascendentales para la regeneración y reforma de la educación, cuando introdujo la cátedra de pedagogía fröbeliana en 1873, promoviendo por diferentes medios el estudio y propagación del sistema de los jardines de infancia, cuya teoría y práctica había estudiado en Alemania y Suiza⁶⁵. En este texto

⁶³ Giner de los Ríos, El decreto de segunda enseñanza, 1889,..., en O. C. XVII, p. 114.

⁶⁴ Giner de los Ríos, El decreto de segunda enseñanza, 1899,..., en O. C. XVII, p. 119.

⁶⁵ Cf. Giner de los Ríos, Las reformas del señor Pidal en la enseñanza de las maestras, 1885, en *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid, La Lectura, 1927, O. C. XVII, pp. 35-36. Giner remite en este mismo texto una larga cita en la que resalta la relación de Fernando de Castro con la enseñanza de filosofía de Julián Sanz del Río, a quien se le debe el despertar del espíritu filosófico en España, influencia que llegó inclusive a sus adversarios quienes son, según Giner, krausistas sin saberlo; cita al teólogo Jourdain y añade que las bases metafísicas de la pedagogía fröbeliana nacen en la filosofía de Krause, por lo menos en la mente de Castro. La relación de los filósofos

Giner defiende el trabajo de Albareda, continuador de la obra del conde de Toreno, quien sentó las bases de la reforma para la primera enseñanza, la reorganización de la de los párvulos, la de la Escuela Normal Central de Maestras, y la creación del Museo Pedagógico; enumeración que según Giner bastaba para acreditar el impulso que desde 1857 recibió en España ese grado de la educación nacional, que además de favorecer la educación de los párvulos, favorecía también la educación de la mujer.

No ocurre así con la reforma de Pidal que menoscaba el papel de la mujer en la educación, hiere casi de muerte su cultura y va contra Albareda; por ello, Giner critica no lo que dice el decreto de Pidal, sino su ambigüedad, pues si bien declara que es preferible que la mujer se ocupe de los párvulos, lo que hace es llamar a los hombres al ejercicio del cargo de maestro de párvulos. Giner sostiene que si eso es ya confuso de cara al problema de la educación de la mujer y de la cultura femenina, muestra ser más problemático lo atinente a la educación de maestros y maestras, pues convierte a las escuelas de magisterio en una especie de institutos menores de segunda enseñanza, al decir de Giner, de dudosa utilidad, pues critica que este sistema profesional privilegie el saber cuantitativo de los textos, el estudio de memoria, el olvido y el desprecio por la observación directa de las cosas y de los fenómenos, como de los ejercicios para el aprendizaje de las profesiones, olvidando con ello, por ejemplo, que “la química hay que aprenderla primeramente en el laboratorio, no en el libro; la mineralogía en las colecciones, no en las descripciones del maestro; la botánica, en el campo; la maquinaria en el taller; la construcción en las obras; combinando ciertamente todo con el estudio

españoles y los alemanes en materia de educación ha sido estudiada en una extensa obra de Enrique Menéndez Ureña, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos, y el krausofröbelismo (1833-1881)*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2002.

sistemático”⁶⁶. En estas reformas se nota, según Giner, el descuido de las prácticas de la enseñanza, es decir, educar a los alumnos, despertar su espíritu en el desarrollo de sus aptitudes pedagógicas, dirección de sus hábitos y la formación de su carácter moral.

El ideal de la educación nacional en la escuela primaria como en las universidades, y en la dirección de párvulos, debe ser la neutralidad y la autonomía de lo político y lo religioso; y la necesidad apremiante no es multiplicar las universidades, sino emancipar las que existen restableciéndolas en su derecho; no la de centros libres, sino la de convertir en libres a los que sostiene el Estado. Mejorar la educación de los maestros depende entonces de elevar la cultura general, la instrucción, el desarrollo mental, así como la formación entera de la vida y de los hábitos, de las aficiones, de los gustos, del empleo del tiempo; mejorar desde el carácter moral, a la alimentación, el vestido, la vivienda, y el cuidado e higiene de la persona. Esta mejora se debe adelantar teniendo en cuenta el espíritu de la unidad de la ciencia anclado en la unidad del hombre; si el hombre es una unidad que en sí mismo es indivisible, y el conocimiento en cuanto tal debe reflejar dicha unidad esencial, es necesario entonces que toda mejora en la educación se la realice de acuerdo con la comprensión y desarrollo de dicha unidad. Esta es la idea fundamental que promueve la visión educativa sugerida por Giner: promover, equilibrar y completar su educación general como hombres, en todos los aspectos de su vida⁶⁷.

Giner recomienda para completar la formación académica, la introducción de asignaturas como, las bellas artes, el dibujo, la música, la arqueología,

⁶⁶ Giner de los Ríos, Las reformas del señor Pidal en la enseñanza de las maestras, 1885,..., en O. C. XVII, pp. 46-47.

⁶⁷ Cf. Giner de los Ríos, Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado, 1887,..., en O. C. XII, p. 65.

porque el objeto de éstas es educar la vista, la mano, la voz, el gusto y el sentido histórico. Aquí debemos tener en cuenta que todo es poco para conseguir el cultivo del pensamiento, para conferirle fuerza, vigor y flexibilidad. La educación debe auxiliar el desarrollo de la espontaneidad personal, la fecundidad, el vigor y la reflexión, la madurez de juicio, y demás condiciones de una inteligencia sana y bien conformada. La esfera moral y la afectiva se encuentran más desatendidas ante el despotismo del talento, por esto, si la cultura intelectual demanda atención, también los vicios del sentimiento, del carácter, del ánimo, de la voluntad, de las costumbres, exigen ser corregidos. La formación del hombre demanda también el cuidado del cuerpo, la salud, el desarrollo de sus fuerzas, ejercicios físicos, gimnasia, juego libre, montañismo, y, todo ello con tanta más intensidad cuanto sea mayor el gasto de energía mental que hagamos. Así se debe estimular la producción de pensamiento en forma de reacción por el diálogo hábilmente sostenido. Para Giner es necesario mirar al hombre en el cultivo de su personalidad, no al maestro; pero sin esta preparación general de nuestra juventud, sería inútil pensar en la preparación especial y profesional para el magisterio.

En este contexto, Giner compara la tarea del maestro con una especie de sacerdocio que exige “hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos nobles y sencillos, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, u dignos en pensamiento, palabra, obra, y hasta en sus maneras de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía”⁶⁸. Giner cree que todos los hombres tenemos las mismas obligaciones, en cantidad y calidad, para vivir, ser activos para cumplir con los fines que la vida misma supone; y nuestra obligación es entonces doble, por un lado, la actividad se aplica a

⁶⁸ Giner de los Ríos, Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado, 1887,..., en *O. C. XII*, p. 70.

las necesidades y a los deberes generales humanos y, por el otro, a los asuntos profesionales, de tal manera que el ritmo en el trabajo, la regularidad, la disciplina son también problemas con los que tiene que vérselas la tarea de la formación.

Giner critica el carácter dogmático y pasivo de los procedimientos de estampación, pues dejan al espíritu tan inculto, que lejos de corresponder al grado de desarrollo intelectual y moral del estudiante en su proceso de instrucción, responden más bien a exigencias puramente externas y burocráticas, no guardando entre sí afinidad, ni expresando la verdadera y esencial unidad del hombre. Diez o doce años de estudio deberían duplicar el amor al trabajo, pero los catedráticos lo que muestran, según Giner, es una “glacial indiferencia”. Que un hombre sepa más giros y palabras griegas, o más nombres y familias de insectos, o más artículos de la ley hipotecaria, o más fechas, fórmulas o inscripciones y titulillos, no implica que haya penetrado en las entrañas de la naturaleza de la historia, del lenguaje, de la biología, del derecho, del arte, o de la matemática, nuestro autor se pregunta ¿qué tienen que ver toda esta erudición y sabiduría con la ciencia, que es sólo cualidad, y con la educación y el progreso esencial del individuo?⁶⁹. Esta pregunta condensa de manera ejemplar la idea antropológica que subyace a todo el proyecto educativo formulado por Giner.

No hay educación que no afecte al educador desde el educando, pero esto sólo se puede verificar por la disposición interior, pues el maestro es a la vez maestro y discípulo, y se puede ser discípulo en dos sentidos: discípulo de las cosas mismas, investigando por sí; discípulo de otros hombres, por

⁶⁹ Giner de los Ríos, Maestros y catedráticos, 1884,..., en O. C. XII, p. 81.

la comunicación directa o por la lectura y el estudio, camino más lento sosegado y profundo.

Para Giner estos medios hacen falta y de todos debemos ayudarnos para leer, hablar, escribir, y más que nada para pensar, investigar, abrir nuevos horizontes a nuestros ojos y reflexionar cada día⁷⁰. De esta idea de la educación, nacen diferentes aplicaciones y leyes de conducta que obligan a toda sociedad que aspire a educar a sus ciudadanos. ¿Cuáles son esas leyes?, en primer término, esta sociedad debe preocuparse por sus maestros. Segundo, la pedagogía correccional para la formación de maestros, o su régimen de conducta, tiene que ver con la formación de un tipo de hombre cuya apuesta es el enriquecimiento de sí; enriquecimiento que se expresa en y a partir de la unidad del hombre y de la unidad de las ciencias.

De acuerdo a lo anterior el régimen de conducta en el que piensa Giner afecta tanto al maestro de párvulos, de niños, de jóvenes, de adultos, como a los científicos. Según este régimen para el propio desenvolvimiento de sí se debe buscar una esfera siempre superior, no ya a la que, por razón de sus funciones, cultiva en relación con sus alumnos, sino a la más alta que pueda hallar dentro de sí, esforzándose sin tregua por conquistar la mayor plenitud posible de su vida que no debe reducirse al pensamiento ni a la ciencia, sino que su plenitud ha de extenderse igualmente a todas las energías de su ser, a saber, espíritu, moral, amor por lo bello, fuerza y agilidad corporales, nobleza de maneras, gobierno de las relaciones sociales, régimen entero de vida, y, ante todo, a lo que pudiera apellidarse el sentido ideal de ésta.

⁷⁰ Cf. Giner de los Ríos, Un peligro de toda enseñanza, 1884,..., en O. C. XII, p. 85-87.

Toda sociedad que aspire a tener organizadas la función de la educación y de la enseñanza de forma que respondan a sus fines, necesita, ante todo, asegurar a sus maestros las mayores facilidades posibles, no ya para sostener sino para elevar constantemente su vida en todas las esferas, intelectual, moral y material. Esto implica igualmente que los maestros deban ser profesionales de la ciencia. Por esta razón Giner se pregunta ¿cómo culpar a los maestros por no mantener en gran altura la enseñanza de la geografía, de la lengua o de la física, en un pueblo donde no hay geógrafos ni lingüistas, ni físicos de profesión? Las dos condiciones indispensables para el desarrollo de una ciencia son pues la vocación y la misma ciencia. Condiciones que para Giner fueron motivo de gran preocupación, e igualmente le fueron importantes a Agustín Nieto Caballero⁷¹ quien promovió en Colombia un proyecto educativo que articulara, de manera armoniosa, el incentivo de la vocación de aprender y el desarrollo del rigor propio de la actividad científica.

Giner delinea las bases para la formación del profesorado de la siguiente manera, en primer lugar, cultura general enciclopédica y sistemática en todos los principales órdenes del conocimiento; segundo, orientación y hábito familiar en el proceso del pensamiento filosófico; tercero, especialización en la rama del saber a que se incline libremente el sujeto; y en cuarto lugar, estudio y cultura pedagógica básica, con práctica permanente y discusión sobre ella. Este proyecto demanda también la formación del carácter moral, del sentido y gustos estéticos, de los hábitos sociales, el juego y demás ejercicios corporales. Esta doble exigencia es el

⁷¹Agustín Nieto Caballero (1889-1975), humanista e ilustre educador colombiano, fundador del Colegio Gimnasio Moderno de Bogotá, conocido como la primera Escuela Nueva de Latinoamérica, autor de diferentes obras de carácter pedagógico. En el anexo de esta investigación trataremos la relación de éste con Giner de los Ríos y la influencia de la ILE en la fundación y el ideal educativo del Gimnasio Moderno de Bogotá.

elemento fundamental de articulación de la ILE, y de su proyecto de educación intelectual⁷².

Tanto la educación primaria como la superior no tienen su porvenir ni su legítima misión en convertirse en una especie de escuela de artesanos o en una institución preparatoria más o menos profesional, su misión y su futuro está más bien en llevar el desenvolvimiento de la educación general a su punto culminante. Este punto debe armonizar la unidad de la ciencia con la necesaria unidad del hombre en su despliegue histórico y moral. Así, no hay motivos racionales para separar las materias de estudio haciendo consideraciones sobre los dos sexos, o distinguir las profesiones a las que pueden, en igualdad de condiciones, consagrarse tanto unos como otros, aunque la división se admite en dos casos, cuando se trata de especialidades peculiarísimas o bien cuando después de haber prevalecido este sistema en un pueblo, su estado de atraso hace necesario conservarlo aunque sólo de una manera transitoria, no obstante sea preciso irlo sustituyendo gradualmente por el mixto, hacia el cual parece gravitar la civilización. Por esta razón es necesario acostumbrar a esta idea y a su práctica, a los alumnos, a los maestros, a las familias y a la opinión general. Para ello, Giner recomienda que la implementación de dicha idea se realice desde la escuela de párvulos y se vaya extendiendo gradualmente hasta realizarla en los grados superiores de educación formal. Siguiendo en este punto a Fröbel, Giner estima que en la escuela de párvulos se sienta el germen vivo de todos los progresos a los que está llamada la humanidad, y se dan al mismo tiempo las normas para realizarlos, tanto en la sociedad entera como en la historia completa de un pueblo y de una nación⁷³.

⁷² Cf. Giner de los Ríos, Un peligro de toda enseñanza, 1884,..., en O. C. XII, pp. 85-91.

⁷³ Cf. Giner de los Ríos, Grupos escolares, 1884,..., en O. C. XII, pp. 131-145.

Con respecto a la educación técnica en la ILE, Giner cree que la introducción de la educación manual es un elemento indispensable de la cultura general para la escuela primaria, educación manual que en el 1886 no se la había intentado todavía en la secundaria; sugiere entonces que la educación técnica debe comenzar desde la primaria enlazándola con los trabajos manuales del sistema Fröbel y continuarla, ampliarla y diferenciarla, en grupos de trabajo que deberán completarse por entero dentro del período de la secundaria. Así se puede hacer, por ejemplo, dibujo lineal con sus aplicaciones al adorno, a la perspectiva, a la geografía y a la topografía; dibujo de paisaje y figura; coloreado y construcción de sólidos. Pero además de esto, se debe desenvolver el estudio del elemento industrial y económico; Giner termina su recomendación agregando que hay que dar a toda enseñanza manual carácter teórico y práctico⁷⁴.

Como se puede ver aquí Giner está apelando a una idea fundamental del idealismo alemán, que encontramos claramente desarrollada por Fichte y Krause; esta idea afirma que el progreso moral del hombre en su historia, y, por tanto, la consecución de la mayoría de edad de un pueblo, sólo se puede alcanzar en y a partir de la unidad viva y real de la razón teórica y la razón práctica, pues cuando uno de estos niveles se desarrolla en detrimento del otro, el crecimiento del hombre es realmente una deformación unilateral de su verdadera esencia.

Giner ahonda en la relación de la segunda enseñanza con la primaria, de tal manera que lo primero es la educación general, para formar al hombre como tal hombre, en la unidad y armonía de todas sus fuerzas. La educación general comprende el desenvolvimiento de todas nuestras

⁷⁴ Cf. Giner de los Ríos, Sobre la educación técnica en la ILE, 1886,..., en O. C. XII, pp. 147-178.

energías psicofísicas sin excepción; actividades corporales, intelectuales, afectivas, morales, tanto íntimas como de relación y vida social en el mundo. Igualmente, esta educación general se debe armonizar con la educación especial o profesional, que prepara al individuo para el desempeño de una función social determinada, según su vocación, aptitud y demás condiciones naturales y sociales de su vida individual. Esta educación intelectual debe ser esencialmente enciclopédica y deberá también comprender funciones sociales, de tal manera que la primera enseñanza conforme con la segunda un mismo período continuo de formación cultural. La clasificación de los grados de enseñanza en primaria, secundaria y superior, debe rectificarse en el sentido en que no hay más de las dos esferas cualitativas anteriormente mencionadas, la general y la profesional. La relación con los demás grados de la instrucción pública, la secundaria, por ejemplo, es la base preliminar y fundamental para todas las profesiones particulares. Existe, no obstante, una pluralidad de sistemas que imitan el sistema alemán: el llamado clásico tradicional fundado en el estudio del griego y del latín. El realista que está apoyado sobre las lenguas y literaturas modernas, y las ciencias naturales; y el programa de la segunda enseñanza que es único íntegro, enciclopédico, progresivo, de cultura general, que critica el aislamiento de las distintas escuelas, desde la de párvulos hasta la universidad, respecto de la sociedad.

Todo el sistema debe ser revisado, también la organización misma del sistema educativo en materia de promoción de los estudiantes, por ello Giner es muy crítico de la práctica de los exámenes en tanto que estos generan vicios en los estudiantes, pueden empobrecer el aprendizaje, y son la mayor censura de un sistema en el cual el profesor ignora el fruto de sus esfuerzos en personas que han tenido a su lado todo un curso, y a las cuales se las somete a una fiscalización por parte de unos profesores, de unas autoridades académicas y aun administrativas que, según Giner,

pueden resultar “depresivas para su probidad y harto ilusoria en sus resultados”⁷⁵. No obstante, en algunos casos los exámenes pueden servir de parámetro, como lo son las pruebas de admisión.

Para Giner el aula debe ser un laboratorio familiar, cooperativo, socrático, lo cual imposibilita el aislamiento de la conferencia, de la cátedra, y demanda, al mismo tiempo, que el estudiante sea un discípulo de las cosas mismas, es decir, un individuo capaz de investigar por sí, pero manteniendo comunicación activa con otros investigadores a través de la lectura, la conversación y la escritura, y, por sobre todo, capaz de pensar, investigar, abrir nuevos horizontes en la lucha contra la pereza mental.

En este sentido, podemos decir que la concepción gineriana de formación del hombre, inspirada en el ideal de la humanidad de Krause, rebasa las fronteras de una metodología de la enseñanza, y por ello la Institución Libre de Enseñanza trasciende los límites de una mera metodología educativa y pretende la renovación y la reforma del hombre interior. Son innumerables los escritos en los que Giner insiste en el papel que cumple la educación en la formación de un nuevo hombre, de ahí que sus diagnósticos sean severos y críticos acerca de los modelos de educación de su tiempo. Por ello, el espíritu que anima a una empresa de esta magnitud: formar al hombre interior, reclama como condición de posibilidad la confianza en el despertar del potencial humano de los niños a través de la educación, despertar que tiene que provocar el sentido moral y el amor a las grandes cosas: a la religión, a la naturaleza, al bien, al arte, de tal modo que en el hombre se promueva una conciencia transparente sobre su fin: perseguir una vocación, unos gustos nobles,

⁷⁵ Cf. Giner de los Ríos, *Más contra los exámenes*, 1882,..., en: O. C. XII, p. 108.

una dignidad en las formas, un hábito del mundo, una sobriedad, una sencillez, un tacto.

Igualmente, Giner insta a que el espíritu educador sacuda montañas y conduzca, como ningún otro, el porvenir del individuo y de la sociedad⁷⁶.

Ahora bien, como lo hemos indicado antes, en estas formulaciones de Giner nos encontramos con Krause y su peculiar concepción idealista sobre el desarrollo moral del hombre, pues alcanzar el destino de la humanidad es perseguir un ideal cuya realización se va logrando progresivamente en el tiempo, y, paradójicamente, supone también imponerse una tarea que quedará siempre inconclusa. Lo que no significa que el desenvolvimiento de esta labor en la historia no suponga una conquista común, social, y que su punto de partida sea la idea misma de la humanidad, es decir, lo común a todos los hombres, pues la idea de humanidad abraza a cada uno de sus individuos por la ley y por el destino que compartimos.

Podemos decir entonces que la idea de humanidad es, tanto para Krause como para Giner, el móvil y al mismo tiempo, el ideal a conseguir en el desarrollo paulatino de la historia, pues sólo la humanidad llega a ser lo que ella ya es en sí misma. Para realizar de manera efectiva dicho ideal es necesario que la educación reciba una decisiva orientación hacia el perfeccionamiento moral de la especie, más que hacia la cualificación de ciertas destrezas y habilidades técnicas, que si bien podrían promover el desarrollo científico y técnico del hombre lo hacen en un sentido puramente unilateral, desarticulando la realización del perfeccionamiento, siempre anhelado, de la especie; perfeccionamiento que sólo se puede alcanzar bajo el aseguramiento y la realización de la unidad efectiva del

⁷⁶ Cf. Giner de los Ríos, *El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza*, 1880,..., en *O. C.* VII pp. 39-40.

hombre en su necesario desenvolvimiento histórico bajo las instituciones que la promuevan de manera integral.

Según Krause todo hombre es capaz y está llamado a igual bondad sin distinción de pueblo, familia o jerarquía social, sin diferencias entre varón o mujer, anciano, joven o infante; sea cual sea su vocación histórica o científica, artística o religiosa, la humanidad es el vínculo que une anticipadamente a todos los individuos y a todas las familias en la familia común humana. La obligación racional del hombre es entonces asumir como un deber moral el vínculo entre los hombres⁷⁷. La formación moral que inspira a su vez a Giner se basa en la imagen del hombre que piensa y obra con toda su humanidad; esta imagen se desenvuelve en el reconocimiento de la unidad racional y en el cultivo de las potencias y actividades humanas, en el examen de la particular vocación y fin de la vida. Por esta razón el hombre debe educarse, principalmente, en el puro y entero sentido humano, es decir, en la comprobación de la dualidad humana en su íntimo sentido de unidad. Con ello no se posterga el lugar que tiene de la educación de la mujer, frente a la del hombre, porque todas las oposiciones deben alcanzar la armonía para la que el ser humano debe educarse, como, por ejemplo, el matrimonio, el comercio que erige vínculos sociales entre los hombres, el ejercicio de las profesiones las cuales si no se califican con justicia degradan al hombre, pues éstas poseen un fin particular y todas, en últimas, deben contribuir a alcanzar el fin común humano.

Para Krause la oposición superior es la que se da entre los pueblos, éstos reúnen a los individuos en grandes cuerpos sociales y los separan completamente los unos de los otros; esta oposición se funda en la

⁷⁷ Cf. Krause, Karl, *Ideal de la Humanidad*, en Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis y Seidel, Johannes, *El Ideal de la Humanidad de Sanz del Río y su original alemán*, 1997,..., § 36.

naturaleza humana, en los límites de su manifestación histórica de lugar y de tiempo, y se basa en los linderos de la formación del espíritu y del cuerpo⁷⁸.

Siguiendo en este punto a Krause, Giner cree en la posibilidad de construir ese gran organismo, esa unidad orgánica del hombre con el mundo y de los hombres entre sí; construcción que tiene como punto de partida el asumir la obligación, para todo hombre, de interesarse por este fin común. Por esto en sus escritos sobre educación insiste en que formar al hombre moralmente supone atender a la integridad de su naturaleza, es decir, despertar las energías radicales del ser, dirigir la formación de los sentimientos, de la voluntad, de las aspiraciones y del carácter⁷⁹. En este sentido, la crítica gineriana de la educación está basada en el cultivo integral de la razón en su unidad; la formación moral no debe ser un asunto de consagrar en la constitución o en la ley, porque la educación es una obra espiritual que trata de despertar las fuerzas intelectuales y morales, para las que no hay una receta propiamente hablando, pues lo que se busca es vivir los ideales de respeto a la individualidad de la persona, de tolerancia y de pensamiento.

Giner no separa la formación moral del problema religioso, pues cree que Dios es el fundamento inclusive de nuestra idea de humanidad, a la manera como lo expresó el mismo Krause, a saber, “la idea de la humanidad en el mundo bajo Dios y por Dios es más santa que la idea de la humanidad en el hombre”⁸⁰. En la lección inaugural de 1881, Giner cita el discurso pronunciado por Sanz del Río en 1857, en el que se repite la

⁷⁸ Cf. Krause, *Ideal de la Humanidad*,..., 1997,..., § 42-63.

⁷⁹ Cf. Giner de los Ríos, *Enseñanza y educación*, 1881,..., en *O. C.* VII, p.87.

⁸⁰ Krause, *Ideal de la Humanidad*,..., 1997,..., § 64.

idea de que todo está bajo Dios, y supone la entrada del espíritu universalista del pensamiento de Krause en suelo español:

toda obra útil que derrama alguna luz, o trae algún bien, o funda alguna armonía en la vida, es en su más alto sentido y en sus últimas consecuencias obra religiosa, sienta una piedra en la edificación de la historia universal, cuyos cuerpos centrales son la ciencia y el arte, cuyas piedras angulares son el derecho, la moral, la religión y ningún instituto ni hecho humano es entero, sólido y durable, si no es preparado con este superior sentido, si no es, lo primero de todo, orientado hacia este polo eterno de la vida⁸¹.

Giner cree que el espíritu religioso es necesario en la formación de los niños, porque éste configura el presentimiento de un orden universal de las cosas, es decir, ofrece un supremo ideal de la vida, un primer principio y nexo fundamental de los seres; no tener en cuenta esta dimensión del hombre desvirtúa el fin de la educación. El cultivo del espíritu religioso es imprescindible para la formación del hombre, porque lo eleva a un orden superior de relaciones, lo ayuda a sentirse parte de un todo, de un estado de hombres. Si bien Giner busca la reforma del hombre español a través de la educación, y, para ello, considera necesario la dimensión de la religión, esto no implica que esté persiguiendo la enseñanza y el cultivo de religiones particulares⁸². Este es un punto que crea controversia con la escuela de carácter confesional dirigida por las órdenes religiosas o por las directrices de las jerarquías eclesiásticas, pero Giner defiende su punto de vista sosteniendo que no se sabe, que falta probar que la formación del sentido religioso del niño requiera del auxilio de los dogmas, de una teología histórica. Por esto es partidario de una dirección amplia y universal, es decir, que prefiere la educación en esferas comunes a los hombres, no la educación en las diferencias de las religiones que separan y

⁸¹ Sanz del Río, Julián, Discurso pronunciado en la Universidad Central 1857-1858, en Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, 1996, tomo I, *Los orígenes de la Institución*,..., p. 433.

⁸² Cf. Giner de los Ríos, *La enseñanza confesional y la escuela*, 1882,..., en O. C. VII, p.67.

dividen a los seres humanos, además de despertar pasiones sectarias y desmedidas.

Para Giner la educación religiosa que debe darse en la escuela es la “tolerancia positiva, no escéptica e indiferente, de la simpatía hacia todos los cultos y creencias, considerados cual formas ya rudimentarias, ya superiores y aún sublimes, como el cristianismo; encaminadas todas a satisfacer una tendencia inmortal del espíritu humano”⁸³. Esta es la base fundamental para la enseñanza y práctica de las diferentes religiones positivas, porque para nuestro autor la enseñanza de cada confesión, su práctica, debe correr a cargo de la familia y del sacerdote.

Si bien la enseñanza de la doctrina positiva se desenvuelve en espacios parroquiales y familiares, la enseñanza del espíritu religioso debe cumplir con dos condiciones esenciales, primero, inspirarse en medio de su particularidad de un espíritu de reverencia y tolerancia. Segundo, procurar a toda costa hacerse accesible al educando, en vez de limitarse a que repita fórmulas abstractas, dogmas enigmáticos para él y oraciones ininteligibles, cuyos mecanismos son impotentes para despertar en el alma del hombre el sentido de las cosas divinas, o el de las cosas humanas, o algún otro; le deja en realidad huérfano de toda educación religiosa. Según Giner esta enseñanza confesional y dogmática debe excluirse de la educación pública así como de la privada. En la educación pública la exclusión puede hacerse por la ley; en la privada, en cambio, debe ser gracias al buen sentido de sus fundadores y maestros. La razón que da Giner para tal exclusión, es que establecer escuelas para niños católicos, protestantes, o de cualquier religión lo que hace es dividirlos y los sitúa

⁸³ Giner de los Ríos, *La enseñanza confesional y la escuela*, 1882,..., en *O. C. VII*, pp. 68-69.

desde la cuna en castas comunicables⁸⁴. La escuela tanto pública como privada debe, no solamente, constituirse o erigirse a sí misma como campo neutral, sino convertirse también en maestra de paz, de respeto mutuo, de tolerancia, de amor y ser, por tanto, promotora del verdadero espíritu humano desde la primera infancia.

Giner no promueve una hostilidad hacia la religión en nombre de nada, y menos aún del racionalismo; él mismo reconoce que ha habido un

movimiento emancipador desde el siglo XVI, sobre todo, ha venido secularizando, por decirlo así, y consagrando la independencia del Estado, de la moral, de la ciencia, de la industria, todos los órdenes humanos, ha excedido su fin en la historia y declinado en un como ateísmo, que sólo quiere oír hablar de la vida presente y de los intereses terrenos⁸⁵.

No se trata de defender la enseñanza laica únicamente para combatir el influjo del clero católico, protestante o griego. No busca aquí fundar una supuesta educación anticlerical, racionalista y republicana. Se trata más bien de pensar una educación tolerante que huya de cualquier tipo de fanatismo o dogmatismo. Giner se pregunta cómo plantear una prohibición de esta naturaleza en la España de 1882, y concibe que un cambio tal amerita preparación adecuada para la reforma y que ésta se realice sólida y gradualmente, y en términos de condición de posibilidad práctica, supone concebir una formación del hombre en cuanto hombre, ¿cómo plantear entonces esta transformación?

El sentido de la respuesta que da Giner a ese interrogante está enmarcado en el paso que debe darse de una pedagogía correccional, a la idea de la formación moral e integral del espíritu humano. Esta formación busca

⁸⁴ Cf. Giner de los Ríos, La enseñanza confesional y la escuela, 1882,..., en O. C. VII, p.70.

⁸⁵ Giner de los Ríos, La enseñanza confesional y la escuela, 1882,..., en O. C. VII, p. 71.

consagrar la integridad moral de los ciudadanos, sean estos padres de familia o maestros; esta es la primera necesidad. Para Giner se puede empezar por ahí, tanto uno como otro, no deben ser obligados a enseñar o a recibir unos artículos de fe diferentes de los que profesan. La solución que ofrece Giner para evitar esta violencia, mientras se gana a la opinión pública a la causa de la neutralidad en la enseñanza escolar, consiste en proponer que la religión oficial en las escuelas del Estado deba impartirse de acuerdo con el deseo de las familias.

La posición de Giner en un tema tan delicado como lo es la enseñanza confesional de la religión en la escuela, merece una ubicación histórica del problema. Para nuestro autor lo que está aquí en juego es la educación de niños que están aprendiendo a pintar el mundo sobre sí, y, desde luego, la dimensión de futuro, de modos de estar en el mundo. Esta reforma, como bien dice la profesora Gómez Molleda⁸⁶, se enmarca en la crítica a la Iglesia en su ejercicio del poder asistido por el Estado. La actitud de oposición y de crítica a la Iglesia movía no solamente a los intelectuales de cuño krausista, sino a otros innovadores, pero fueron los krausistas quienes le confirieron un fundamento intelectual a dicha crítica, en cierto sentido doctrinal, que por supuesto encendió una violenta polémica y enfrentamiento; por ello, “el proceso de secularización tenía que ser más duro y empeñado que en cualquier otro pueblo. Sería tan batallador y cruel como entrañable y entrañada había sido la vinculación española a la Iglesia y a la religión católica que ella encarnaba”⁸⁷.

⁸⁶ Gómez Molleda, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*, prólogo de Palacio Atard, Vicente, Madrid, C.S.I.C., 1966.

⁸⁷ Gómez Molleda, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*,..., 1966, p. 137.

Ponerse en camino hacia la consecución del ideal krausista de la alianza entre los hombres, supone en la mentalidad de Giner, por fuerza, la secularización y la libertad de la sociedad. Giner concibió que la reforma debía partir de la neutralidad en materia religiosa y política, porque ello garantizaría la libertad de derechos, de culto, y por esto creyó que era el camino para la construcción de una sociedad puramente humana. Nuestro autor sigue la visión krausista de la historia que considera que ninguna institución ha realizado los fines del hombre, aunque todas, a su manera, han contribuido, y el catolicismo y todas las demás religiones particulares, están en camino hacia la alianza entre los hombres; dicha alianza haría posible, inclusive la coalición entre las religiones.

Las diferentes instituciones históricas de la sociedad, como el derecho, la moral, la ciencia, el arte, la economía, la industria etcétera, son formas históricas en constante progreso, del mismo modo las religiones particulares son consideradas también instituciones históricas en evolución, pero los innovadores concibieron que:

si la Iglesia se niega a esa necesaria evolución, la vinculación española a ella es antiprogresiva, antimoderna, absurda; la confesionalidad del Estado no tiene sentido, y el reconocimiento de la unidad católica del país es irracional; los derechos de la Iglesia, los derechos que ella reclama, sobre todo el de independencia para poder cumplir un fin supremo, sobre-natural, que nadie reconoce están completamente fuera de lugar. El papel de la Iglesia en la historia, encarnación viva del dogmatismo, de la intolerancia y de la atemporalidad, lo consideran los reformadores desastroso⁸⁸.

Cabe resaltar que para 1880 enfrentarse con el poder eclesiástico suponía tanto en España como en América Latina, enfrentarse con el Estado y con un *statu quo* sumamente complejo, que hacía que estos idealistas tuvieran

⁸⁸ Gómez Molleda, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*,..., 1966, p. 138.

un sueño: libertad de conciencia, culto, prensa, pensamiento, imprenta, enseñanza. Por esta razón el enfrentamiento con el poder funcionaba como una especie de hecatombe que ponía en la picota pública a los soñadores, los colocaba en una situación de exclusión de un modelo social, porque de ninguna manera podía admitirse una crítica al estatismo histórico de la Iglesia, pues la promoción de un modelo de educación nacional y la enseñanza confesional ponían en juego las posibilidades históricas del futuro.

La profesora Gómez Molleda recoge lo que significa poner en juego el futuro, y añade que Unamuno escribe acerca de ello al hablar del ensueño neutralista de Giner: “la gravedad del planteamiento la comprendió Unamuno cuando comenta el neutralismo de Giner de la siguiente manera: el problema de la educación nacional llegará a ser, si es que se quiere resolverlo, cuestión de cierto modo de guerra civil. ¡Y si no, al tiempo!”⁸⁹.

No es el caso hacer aquí apología del liberalismo, del krausismo, de las libertades del racionalismo, o críticas agudas o aún destructivas en torno a problemas históricos sobre enfrentamientos entre laicos y católicos, en cierto sentido peleas sempiternas que han asumido nuevos pelajes y que suscitan divisiones enconadas, pero sí es el caso de situar el pensamiento de Giner de los Ríos, el ideal que lo inspiró y el origen del mismo. En esta investigación ya habíamos aludido al enorme interés que suscitó en Krause la masonería; él vio que “esta alianza de hermanos está dedicada al

⁸⁹ Unamuno, comentario BILE, 1917, citado en Gómez Molleda, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*,..., 1966, p. 158.

humanismo puro y así podía constituir el germen y el comienzo de una alianza consagrada a la vida pura de la humanidad”⁹⁰.

Las raíces del pensamiento de Giner en materia moral y religiosa hay que buscarlas en el espíritu de la ilustración de Krause, pues Giner no sólo se entusiasmó con el *Ideal de la Humanidad* que contenía, sino también con la posibilidad de enriquecerlo científica e históricamente, haciéndolo así efectivamente posible. En esta investigación presentamos las raíces masónicas en la tradición educativa del krausismo europeo⁹¹, pues el ideal de hombre y el ideal educativo de Giner de los Ríos ahí se inspiran.

Como lo hemos indicado anteriormente, el ideal educativo se basa en la integridad ética de los miembros, en la tolerancia a las opiniones personales y en el principio institucional de la más rigurosa neutralidad política y religiosa⁹². La idea de esta universalidad de lo humano parte de la idea de buscar más lo que une a los individuos que lo que los separa. El profesor Álvarez Lázaro muestra en sus investigaciones que estas ideas universalistas fueron tomadas de la tradición de la masonería medieval, y de relevantes intelectuales profanos como Locke, Bacon y Comenio; ideas que participaron en su construcción, definiendo la esencia y naturaleza de la masonería que consiste en la formación del ser humano en cuanto ser humano.

⁹⁰ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad una biografía*, 1991,..., p. 105. El profesor Menéndez Ureña reconstruye en esta obra, en el capítulo III: *En la logia de Dresden (1805-1810): El herodoto de la hermandad masónica*, que este descubrimiento fue el que llevó a Krause a iniciarse en la hermandad masónica.

⁹¹ Cf. Álvarez Lázaro, Pedro, Las raíces masónicas en la tradición educativa del krausismo europeo, en, *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Madrid, Editorial Parteluz, Fundación Duques de Soria, Universidad Pontificia Comillas, 1999, pp. 75-99.

⁹² Cf. Álvarez Lázaro, Pedro, Las raíces masónicas en la tradición educativa del krausismo europeo, 1999,..., p. 79.

Si bien este fue el ideal de Krause –caracterizado por el profesor Menéndez Ureña como el educador de la humanidad– por la insistencia en la educación del cuerpo, como en la del espíritu, por la educación de la mujer en igualdad de condiciones con la del varón, por el derecho a la educación sin distinciones de clases sociales, credos, ideas políticas etcétera, este ideal es, en palabras de Álvarez Lázaro, una tercera vía educativa que no ofrece soluciones estatistas ni confesionales al problema educativo. Su pretensión es la promoción de una formación humana, independiente, universalista, tolerante y armónica.

Esta tercera vía es la que se encuentra implícita en las constituciones de Anderson⁹³, que arrancando de Comenio sería también abrazada por Lessing, Herder, Fichte y promovida por otros pedagogos cercanos a la sensibilidad masónica, como Basedow, Pestalozzi o Fröbel. Krause no fue el único filósofo que basándose en el ideal de hombre íntegro, tolerante y humano, que promovía la masonería, ideó un modelo de educación y de humanidad. También importantes filósofos alemanes, profundamente influidos por este ideal masónico de humanidad, desarrollaron su propia filosofía de acuerdo a él, así es el caso de Lessing, Herder, Goethe y Fichte. Para Lessing, “eliminar las barreras que dividen a los hombres en razas clases y religiones, afrontando un problema que los Estados se habían visto impotentes de resolver”⁹⁴. Herder por su parte

⁹³ Constituciones de la masonería Londres, 1723 son las que le dan el estatuto institucional jurídico a los masones, y corresponden a la masonería especulativa o contemporánea que consiste en darle corporeidad jurídica y desarrollo institucional Cf. Álvarez Lázaro, Pedro, *La raíces masónicas en la tradición educativa del krausismo europeo*, 1999,..., p. 80. y del mismo autor, *La masonería escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, segunda edición, 1998.

⁹⁴ Álvarez Lázaro, Pedro, La Institución Libre de Enseñanza y el universalismo masónico europeo, *Revista de Occidente* N° 101, octubre de 1989, pp. 88-106; y *La masonería escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*, 1998,..., pp. 76-88.

propugnaba una sociedad compuesta por todos los hombres pensantes de todas las partes del mundo, sociedad que recuerda la Escuela de Escuelas propuesta por Comenio. La poesía, filosofía e historia serían el triángulo de luces que irradiaría a todas las naciones, religiones y razas y el único estímulo de la sociedad sería el humanitarismo, si a este concepto se le diese todo su vigor y se infundiese en nuestro corazón y en el de los demás como un ineludible deber, se desvanecerían los prejuicios políticos, religiosos y de categoría y de posición social, este último el más utópico de todos⁹⁵.

Para Goethe el ideal educativo masónico supone también el perfeccionamiento del individuo y de la humanidad por el fortalecimiento de la propia vida interior⁹⁶. Por su parte, Fichte y Lessing intentaron conciliar el amor a la patria con el cosmopolitismo; también Fichte consideraba que la sociedad, en cuanto reunión libre de personas distintas en muchos aspectos, permitía que cada uno participase de cuanto los otros tenían de bueno; así el intelectual aporta la lucidez de conceptos, el hombre de negocios la habilidad práctica, el artista y el religioso, las cualidades que los hacían tales, de modo que se actuase así en un perfeccionamiento mutuo y en una continua acción educadora, directa o indirecta, en beneficio no ya del grupo restringido, sino de toda la colectividad⁹⁷, y con ello de la humanidad entera. Para Fichte el fin de la masonería consistía en contrarrestar las desventajas del modelo de formación existente en la sociedad y en fundir la formación unilateral para el estamento particular en la formación humana común⁹⁸.

⁹⁵ Álvarez Lázaro, Pedro, *La Institución Libre de Enseñanza y el universalismo masónico europeo*, 1989, ..., p. 98.

⁹⁶ Cf. Álvarez Lázaro, Pedro, *La Institución Libre de Enseñanza y el universalismo masónico europeo*, 1989, ..., p. 98.

⁹⁷ Tomasi Tina, *Masonería e scuola. Dall' unità ai nostri giorni*. Florencia, Vallecchi, citada por Álvarez Lázaro, Pedro. *La masonería escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*, 1998, ..., pp. 79.

⁹⁸ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, Orígenes del krausofröbelismo y masonería, en *Historia de la educación, Revista interuniversitaria*, 1990, Salamanca, ediciones Universidad de Salamanca, N° 9 p. 47.

Fichte declara que el “hombre sabio y virtuoso tiene y quiere como fin lo que constituye el fin de la Humanidad. Pues el único fin de la existencia humana sobre la tierra no es el cielo ni el infierno, sino sólo la humanidad que llevamos sobre nuestros hombros, y su mayor formación posible”⁹⁹. La concepción universalista masónica en su aplicación al terreno educativo no enseña ninguna religión particular, sino la religión moral propia de cada ser humano, el respeto y la obediencia a las leyes del Estado, y un amor a la patria, que, como en Lessing, estaba equilibrado por un espíritu cosmopolita y, enseña también que todos los trabajos y oficios, ya sean de servicio o intelectuales, poseen la misma dignidad; esto, en primer lugar, debería reflejarse en el trato mutuo entre los hermanos masones. Pero estos filósofos comunicaron también la función educadora de un carácter universal, no excluyente, libre de prejuicios con todos aquellos que no pertenecen a la masonería. Entre estos filósofos quien experimentó una mayor penetración y desarrolló, de forma original y profunda, los ideales de Lessing, Herder, y después los de Fichte a través de sus lecciones sobre la masonería, fue Krause.

Los juicios que se han hecho acerca de la tradición masónica han sido, con frecuencia, más el fruto de prejuicios, viendo en ésta un “sinónimo de anticlericalismo, control político, contubernio económico, sectarismo fanático y en definitiva de todo lo perverso y oscurantista”¹⁰⁰. No se trata aquí de hacer una apología de la misma, sino más bien una reconstrucción histórica, sin prejuicios, acerca de su significado en la filosofía. La masonería se caracterizó por una formación ético-religiosa de neutralidad filosófica, política y religiosa, y de amor al género humano, de tal manera

⁹⁹ Fichte, Johan, *Filosofía de la masonería. Cartas a Constant*, edición de Faustino Oncina Coves, Madrid, Istmo, 1997, p. 54.

¹⁰⁰ Álvarez Lázaro, Pedro, *La Institución Libre de Enseñanza y el universalismo masónico europeo*, 1989,...., p. 88.

que enseñaba que de lo que se trataba al aprender a ser hombre era a conducir la propia vida, de modo tal que cada individuo contribuyera libremente a formar y a consumir la obra de arte que es la humanidad en camino hacia su destino.

Si bien hubo filósofos anteriores a Krause quienes en su filosofía se ocuparon de las ideas masónicas, fue éste el auténtico historiador de la masonería, tal y como lo prueba Menéndez Ureña en su ya citada obra *Krause, educador de la humanidad*. Krause, efectivamente, llevó más lejos sus investigaciones filosóficas sobre la masonería que lo que la hicieran autores como los ya citados, y nos ocuparemos de mostrar por qué, pues para los fines de esta investigación hacerlo nos lleva a la reconstrucción del pensamiento de Giner de los Ríos, en lo que toca a la neutralidad en la enseñanza religiosa y al espíritu tolerante de talante moral que persiguió y que le imprimió a la ILE.

El profesor Menéndez Ureña defiende que así como Herodoto debe ser llamado padre de la historia universal, con el mismo derecho ha de ser llamado Krause padre de la historia masónica. El primer escrito impreso de Krause sobre la masonería fue editado en 1809 y consta de cuatro discursos en los que afirma que,

la masonería está tan profundamente enraizada en la naturaleza del ser humano, que el Instituto de la hermandad masónica es algo esencial para la Humanidad; y aquí está basada nuestra firmísima esperanza de que la Hermandad fructificará y crecerá sobre la tierra [...] ¡En ti oh arte más que real, veo el germen sano y lleno de esperanzas de una humanidad mejor! Tú darás a la Humanidad lo que el Estado, la Iglesia, la familia y la amistad no le pueden dar: el perfeccionamiento multiforme, equilibrado y armónico de toda la naturaleza humana,

alcanzando en una paz definitiva, en una sociedad hermosa y llena de amor¹⁰¹.

Según el profesor Menéndez Ureña esto era lo que Krause quería demostrar a partir de la misma tradición de los documentos masónicos¹⁰². Krause se inició en la masonería, como lo hemos dicho ya, porque creyó ver en ella a la única institución existente que llevaba esencialmente dentro de sí el ideal de la pura y armónica humanidad, ideal que para Krause poseía un contenido mucho más rico y complejo que el de una actitud humanista general¹⁰³. Esto sucede así, porque con el espíritu de la Ilustración y con los masones compartía el rechazo a la ortodoxia eclesiástica, así como el interés por el perfeccionamiento moral del hombre en su absoluta unidad. Pero, en contra de lo que era quizá más común entre los masones, sometió las prácticas y las ideas tradicionales de la hermandad a la razón crítica, así que el profesor Menéndez Ureña destaca la figura de Krause como masón ilustrado, pues para Krause, como para los ilustrados, debía imponerse el espíritu universalista, el reconocimiento jurídico de la igualdad de todos los hombres en cuanto tales, la constitución republicana en la vida política, y la supresión de toda tutoría dogmática o eclesiástica sobre los individuos. Esto era lo que exigía Krause

¹⁰¹ Krause 1820, citado por Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad una biografía*, 1991,..., p. 108.

¹⁰² La investigación hecha por Krause acerca de la historia de la masonería y la reforma de la misma, le granjeó no pocas dificultades, pues la mayoría de los hermanos masones se mostraban enemigos de la publicidad acerca de su institución y defendían el secreto, mientras que Krause pensaba lo contrario, pues toda ciencia y toda investigación histórica buscan llevarse a cabo libres de prejuicios dentro de la comunidad de investigadores, sean estos masones o no. Para Krause, también la historia de la hermandad masónica debe desarrollarse y enriquecerse. Cabe señalar que la publicación, en diciembre de 1810, de los tres documentos más antiguos de la Hermandad masónica, le ocasionó a Krause la expulsión de la masonería por tiempo indefinido. En marzo de 1881 terminó el tiempo de exclusión de Krause de la masonería y se lo reconoció como el filósofo que fue y por el impulso que le dio con su obra a la masonería, reconocimiento que se dio sólo después de su muerte en 1832. Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad una biografía*, 1991,..., p. 105-134 y 141.

¹⁰³ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad una biografía*, 1991,..., p. 155.

a la hermandad misma; la reforma consistía entonces en que ésta se convirtiera en una especie de luz, en el ejemplar de la verdadera alianza de la humanidad, así como un Estado y una Iglesia que hubiesen experimentado las transformaciones armónicamente correspondientes a las de la alianza de la humanidad¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad una biografía*, 1991,..., p. 157.

CAPÍTULO IV

UN ESPACIO PARA HACER HOMBRES

1. La ILE una institución abierta

La Institución Libre de Enseñanza supone la encarnación de la filosofía krausista en su reformulación gineriana como el proyecto de búsqueda de la unidad de la ciencia, del hombre y de su despliegue histórico en la formación de un nuevo ser humano que pueda atender y dar cuenta de los desafíos culturales de la España del siglo XIX. Tal y como hemos afirmado en páginas anteriores, el *Ideal de la Humanidad* (1811) se constituyó en el fundamento teórico práctico de un ideal que abarcaba diferentes campos y que se hizo presente en diferentes países; por ello, esta obra fue considerada como la biblia krausista, no porque se recitara, sino porque moldeó las cabezas¹. Las cabezas de los españoles de fines del siglo XIX y las luchas que emprendieron con las instituciones que abrieron a la España decimonónica para que diese entrada definitiva a la modernidad.

El espíritu de cambio que se abrió a partir de la recepción y de la asimilación del krausismo, tal como se dio en la reformulación hecha por Giner de los Ríos, demandaba la configuración de instituciones que estuvieran a la altura de los ideales que iluminaban este trasegar histórico, y sin lugar a dudas la ILE era la institución, por excelencia, que

¹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, Vázquez Romero, José Manuel, *El pensamiento y las ideas. Historia de España Menéndez Pidal*, dirigida por Jover Zamora, José Manuel, *La Época de la Restauración (1875-1902) civilización y cultura*, Madrid, Espasa-Calpe, tomo XXXVI, 2002, p. 145.

encarnaba esta apertura del espíritu. Como era de esperar la ILE no fue una simple creación burocrática y administrativa, fue más bien la encarnación viva de un espíritu novedoso que le abriría espacio a la modernidad.

Francisco Giner de los Ríos representa el relevo generacional de Sanz del Río, heredero directo, con Salmerón, de la tradición filosófica alemana recogida y condensada a partir de la traducción de la obra programática de Krause. Si bien la fuente ideológica de la configuración de la ILE es el *Ideal* de Krause, hay que tener en cuenta que en ella intervinieron también circunstancias históricas que poseen índoles distintas de carácter político, ideológico, de luchas por el poder, de enfrentamientos entre, lo que la profesora Gómez Molleda llama, tradicionales e innovadores². Por esto intentaremos reconstruir la fundación de la ILE y sus avatares, para, en cierta medida, mostrar cómo fue que el pensamiento fundamental de Giner, reconstruido en los capítulos anteriores, ganó y se dio para sí mismo una concreción histórica a través de una institución que encarna plenamente el espíritu libertario que animaba a Giner en su adaptación y reformulación de las tesis fundamentales del ambiente krausista internacional.

La búsqueda de una institución que reprodujera este espíritu, implicaba, necesariamente, tomar posición y luchar por asegurar la plena libertad de educación. Esta búsqueda se ve atravesada por complejas luchas por el poder, que no eran otra cosa más que la afirmación de un control sobre la educación. En este escenario el proyecto educativo de Giner se abrió paso a través de grandes discusiones políticas, que si bien buscaban garantizar un espacio adecuado, éstas no se reducían a simples argucias o ardides

² Gómez Molleda, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*, 1966,..., pp. 17-45.

estratégicos, sino que manifestaban una forma de comprender la función social y política del ejercicio de la filosofía, a saber la consolidación de un modo de vida democrático y tolerante.

Como escuela la Institución Libre de Enseñanza surgió dentro del regeneracionismo español y contaba con antecedentes en la Universidad Libre de Bruselas y la Universidad Libre de Londres³, pues la concepción originaria de Giner era fundar una universidad libre, lo cual no pudo ser y optó por la escuela de segunda enseñanza que después se ampliaría a la escuela primaria. La ILE nace de la llamada cuestión universitaria, que

toca a dos problemas distintos en su origen y en su planteamiento, pero que responden a corrientes afines. El primer problema es el de la reforma de la enseñanza y de la educación en España, a partir del siglo XVIII. El segundo, es el de la transformación filosófica, liberal y democrática de España, y ambos problemas confluyen en lo que se llamó la cuestión universitaria de la que nace directamente la Institución⁴.

De acuerdo con Jiménez-Landi la reforma de la enseñanza encuentra su punto de partida en la Ilustración, pero la cuestión universitaria tuvo en España algunas características de reforma religiosa⁵. Los protagonistas de

³ Menéndez Ureña, Enrique, Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza, en, *Cien años de educación en España*, en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, director, Álvarez Lázaro, Pedro, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2001, p. 223.

⁴ Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, 1996, tomo I *Los orígenes de la Institución...*, p. 17.

⁵ La reforma religiosa que arrogó la polémica de la cuestión universitaria y, en general, la polémica con los krausistas puede entenderse desde muchas perspectivas, la principal tiene que ver con el gobierno del mundo en sentido amplio, es decir, no se puede ir contra las costumbres católicas y el gobierno vela para que esto se cumpla. Desde la otra perspectiva, no se puede estar en contra del deseo de libertad, de democracia y de acercamiento a las teorías liberales del momento. También podemos aducir que esta polémica recuerda la “polémica contra el ateísmo” de Fichte en la que éste identifica a Dios con el orden o gobierno moral del mundo. Fichte sostiene: mundo y Dios son conceptos idénticos. Por esta afirmación es acusado de ateísmo, pero el problema, evidentemente, no es de ateísmo porque para Fichte, Dios es el principio que determina la naturaleza y el orden moral. Se colige, entonces, que la religión es moral y se apoya en la

la llamada cuestión universitaria fueron Sanz del Río y sus discípulos. Vicente Cacho Viu distingue lo que él llama dos generaciones de discípulos, los primeros son estudiantes de derecho y de filosofía quienes para 1860 han terminado sus carreras y sus tesis doctorales, mostrando la influencia del maestro⁶. Los segundos son los estudiantes que Sanz del Río tuvo tiempo de formar íntegramente antes de que se desencadenase la lucha abierta en la Universidad; estos discípulos fueron Giner, Salmerón y Azcarate, entre otros⁷. El antecedente de esta lucha es la inconformidad y el deseo de renovación de jóvenes profesores de las asignaturas de derecho, pero también, de la universidad en su conjunto. En la última década del reinado de Isabel II, en 1860, Sanz del Río fundó el círculo filosófico literario, época en la que se vivían los días del gobierno de la unión liberal, partido político, según Jiménez-Landi,

sin ideario propio y que se basaba en el prestigio e influencia de sus componentes, [...] Está fraguándose la crisis final de la monarquía y los jóvenes universitarios están llegando a su madurez, el mismo Giner escribe sobre estos años lo siguiente: Los diez años que van del sesenta al setenta –si cabe fijar límites tan arbitrarios–, son de un despertar de la vieja modorra al murmullo del pensamiento europeo y a los problemas y nuevos postulados de su filosofía⁸.

Este despertar del pensamiento tuvo que ver con inquietudes espirituales y políticas de aquel entonces. Para Giner era claro que en ese contexto se

moral, esta es la vía de la Ilustración. Giner soñó con la Ilustración y sus valores, de tal manera que el problema religioso pasaba a formar parte de la vida privada de los sujetos. Cf. Fichte, Johann Gottlieb, Sobre el fundamento de nuestra creencia en un gobierno divino del mundo, 1798, en, *Cuaderno de materiales. Filosofía y ciencias humanas*, N° 6 *La polémica del ateísmo*, introducción, traducción y notas de Jiménez Pérez, Felipe y Martínez de Velasco, Luis, Madrid, Universidad Complutense, 1998.

⁶ Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, prólogo de Pérez-Embid, Florentino, Madrid, Ediciones Rialp, 1962, pp. 102-103.

⁷ Cf. Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 105

⁸ Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, 1996, tomo I *Los orígenes de la Institución*..., pp. 56-57.

estaban cuajando las minorías que determinarían posteriormente el contenido ideológico de la revolución de septiembre de 1868. Estas minorías crean distintas organizaciones: el círculo o Academia de Oradores, en 1864, que utilizaban el mismo local del círculo filosófico; la Sociedad Abolicionista creada en 1865, que tenía sentido filantrópico⁹; y en la Sociedad denominada Amigos de los pobres, que nació a raíz de la epidemia de cólera de 1865. La gestación de todas estas organizaciones determinó el escenario político de la España de finales del siglo XIX, de tal manera que el ideal libertario fue configurando las instituciones sociales y políticas que hicieron posible la cohesión, expansión, e impacto de esta nueva forma de pensar que se abrió camino en medio de una crisis económica y moral que vivía la España decimonónica.

En este contexto, se presenta en 1860 la primera parte de la *Metafísica*¹⁰ de Krause y el *Ideal de la Humanidad*. En el círculo y en el ateneo discutieron estas doctrinas krausistas¹¹, y en su discusión se perfiló la necesidad de darle a la sociedad española las instituciones que en la historia pudieran concertar el espíritu libertario, pues éste animaba dichas doctrinas.

Krause desarrolló la unidad de su pensamiento en las lecciones sobre el *Sistema de la filosofía* (1828)

su concepción metafísica madura, denominada generalmente por él y sus discípulos alemanes doctrina del ser o doctrina de Dios y más

⁹ “La Sociedad Abolicionista española pretende crear un clima de opinión que obligue a los poderes públicos a resolver el problema de la esclavitud en Cuba y Puerto Rico, últimas posesiones españolas en América. Cf. Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria* (1860-1881),..., 1962, p. 112.

¹⁰ Cf. Krause, C.Cr., *Sistema de la filosofía*. Metafísica primera parte Análisis expuesto por Sanz del Río, Julián. Madrid, Imprenta Manuel Galiano, 1860.

¹¹ Cf. Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, 1996, tomo I *Los orígenes de la Institución...*, p. 57.

conocida después como panenteísmo¹². Con esta doctrina, abiertamente teísta, aportaba Krause una solución propia a uno de los problemas centrales del Idealismo Alemán: sortear los escollos del panteísmo y del deísmo en la concepción metafísica de Dios¹³.

Pero es el *Ideal de la humanidad* el que, en palabras de los profesores Menéndez Ureña y Vázquez Romero, dejó una huella que se institucionaliza¹⁴, es decir, que es este ideal el que se encarna en la ILE. Para el profesor de Puelles Benítez la participación de estos académicos e intelectuales de cuño krausista y liberal en el escenario político y liberal de España, obedece a que la juventud intelectual de la época adolecía de una teoría idealista y rigurosamente ética¹⁵. El krausismo aportaba todo esto, la apariencia de ser un sistema, el rigor moral y la necesidad de un pensamiento recto y una conducta ética, además del propósito reformador y profundamente pedagógico¹⁶.

En torno al magisterio de Sanz del Río se agruparon varias generaciones de intelectuales, y tal como lo afirmábamos ya el más importante de estos discípulos fue Francisco Giner de los Ríos; en él calarán especialmente el afán educativo del krausismo, y su fe en la transformación de los hombres y de la sociedad en su conjunto a través de la educación. Este afán de renovación ética y de transformación pedagógica llevó a la segunda

¹² La idea de un Dios personal e infinito, inmanente y trascendente a su creación, el mundo, es conocida como 'panenteísmo'. Vocablo creado por Krause fruto de su maduración filosófica para huir de la acusación de panteísta, es decir, identificar Dios y mundo, y, por tanto, huir de la recriminación de ateo. Para profundizar en la metafísica krausista ver: Orden Jiménez, Rafael, *El sistema de la filosofía de Krause. Génesis y desarrollo del panenteísmo*,..., 1998.

¹³ Menéndez Ureña, Enrique, Vázquez Romero, José Manuel, *El pensamiento y las ideas*,..., 2002, p. 143.

¹⁴ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, Vázquez Romero, José Manuel, *El pensamiento y las ideas*,..., 2002, p. 143.

¹⁵ Cf. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, cuarta edición, 1999, reimpresión 2002.

¹⁶ Cf. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 145.

generación de profesores krausistas a una drástica batalla por la regeneración de la universidad, dando origen a la “cuestión universitaria” y, posteriormente a la creación de la Institución Libre de Enseñanza. Para comprender la forma como se dio cuerpo a este espíritu de reforma inspirado en el krausismo, espíritu que se anima en la unidad de un sistema del saber, en la unidad del hombre y de la acción ética y política, es necesario detenernos en la génesis institucional de la ILE, génesis en la que ocupa un lugar preponderante la llamada cuestión universitaria.

A. La primera cuestión universitaria

El desarrollo de la escuela krausista tuvo años cruciales para su crecimiento y desenvolvimiento, alguno de ellos con carácter traumático, por ejemplo, “el 8 de diciembre de 1864, Pío IX lanzaba un anatema contra el mundo moderno por medio de la encíclica *Quanta Cura*. Al mismo tiempo se publicaba el *Syllabus*, repertorio de ochenta proposiciones consideradas erróneas por la Iglesia, entre las que figuraban los principios fundamentales del liberalismo”¹⁷. Cuando las consecuencias y los efectos de la condena del *Syllabus* aún se escuchaban, los krausistas tuvieron que afrontar otra condena; el 26 de septiembre de 1865 el *Ideal de la humanidad para la vida* fue incluido en el índice de libros prohibidos¹⁸. El problema religioso de los krausistas se agudizó en España, de ahí que el profesor de Puelles Benítez haga la siguiente anotación que nos da luces para entender esta situación.

¹⁷ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 146.

¹⁸ Cf. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 146.

Posiblemente no se ha destacado lo suficiente que los primeros hombres del krausismo español procedían todos del catolicismo. Sanz del Río, Fernando de Castro, Giner, Azcárate, etc., son hombres que viven durante años una pugna constante entre la fe heredada, honestamente sentida, y los nuevos principios del mundo moderno en el que han nacido. Quizá hubieran podido desempeñar entre nosotros el papel del catolicismo liberal que otros hombres hicieron posible en Inglaterra o en Francia, pero, lamentablemente, la cerrada intransigencia del integrista español impidió esta posibilidad. Hostigados por la Iglesia, especialmente por los neocatólicos, estos hombres se irán apartando progresivamente hasta la separación total¹⁹.

El profesor de Puelles Benítez sigue de cerca al profesor Cacho Viu en la reconstrucción histórica de fundación de la ILE, mostrando que la “primera cuestión universitaria” se inicia en el otoño de 1864 y termina con el destronamiento de Isabel II. En este proceso podemos distinguir dos etapas, la primera que va de 1864 a 1866, es decir, dos cursos académicos. En este tiempo las relaciones entre el gobierno y la Universidad de Madrid dependieron de la política.

La segunda etapa va de 1866 a 1868, durante ella el desarrollo revistió un carácter doctrinal y los krausistas asumieron un papel protagónico²⁰. El círculo en torno a Sanz del Río había crecido gradualmente, y los krausistas hicieron cambios en la universidad, conquistando más terreno. Esto produjo la reacción de los tradicionales, particularmente de los neocatólicos, pues se preocupaban por la expansión de doctrinas que ellos denominaban enemigas de la sociedad y de la religión. El profesor Cacho Viu recoge muchos testimonios de ello, aquí nos interesa resaltar un escrito de uno de los mayores detractores de los krausistas, Ortí y Lara, que vio con cautela las conquistas krausistas en la universidad y su

¹⁹ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 146-147.

²⁰ Cf. Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, pp. 134 y ss. Para ver detalles del movimiento universitario y de las personas que participaron en él apoyado por los liberales y demócratas ver las páginas arriba citadas.

expansión en otros centros educativos, y por ello en 1857 ya se expresaba con preocupación sobre aquello que para 1864 era casi una realidad, a saber:

La juventud española que ama la ciencia, que desea cultivarla para dedicarse luego a la enseñanza, acude hoy a Madrid, donde una funesta centralización universitaria ha puesto las condiciones y los medios todos de habilitarse para el profesorado. La cátedra que desempeña el señor Sanz del Río es única en España, de manera que su doctrina es como la fuente en que han de beber los futuros maestros de la juventud española; dentro de diez o doce años [...] antes, antes si hemos de juzgar por los frutos ya producidos, esas doctrinas habrán tomado asiento en Universidades e Institutos²¹.

El origen de la primera cuestión universitaria se situó entonces en la confusión y en la crisis política que afectaban a las distintas instituciones sociales. El profesor Cacho Viu, como ya se ha mencionado, ubica el origen de esta primera cuestión universitaria en 1864, la cual termina en 1868 con el destronamiento de Isabel II. Con esta datación quiere dar cuenta de una serie de factores que desencadenaron la primera cuestión universitaria, desde la caída de la unión liberal, en marzo de 1863, tiempo en el que los gobiernos moderados se suceden con rapidez generando confusión en el panorama político español. Así explica el caso político; los progresistas se abstuvieron de participar en la lucha electoral y se quedaron sin representación en las nuevas cortes. Los demócratas, por su parte, no pudieron presentarse a la lucha electoral porque su partido se consideraba ilegal, de tal manera que los llamados unionistas serían, ante las cámaras, los defensores tanto de los progresistas como de los

²¹ Ortí y Lara, Las cinco llagas de la enseñanza pública, en *Pensamiento español*, 9 de abril de 1867, citado por Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, pp. 135-136.

demócratas, conocidos también como partidos extremos. Todo esto fue un pretexto más para obstaculizar la política moderada²².

La prensa demócrata aprovechó ese margen de tolerancia para atacar al gobierno y a la monarquía; el autor de estos ataques fue el profesor Emilio Castelar, profesor de historia crítica y filosófica de España en la Universidad Central de Madrid, que aprovechó su periódico para la difusión de sus ideas, además de que su cátedra era cada vez más concurrida²³. Los reclamos o quejas de lo que Ortí denunciaba como un monopolio estatal en la universidad, favoreció la entrada liberal produciendo otros efectos, como que los moderados cerraran filas en torno al trono y al ministro de Fomento del gabinete de Narváez, Alcalá Galiano²⁴. Alcalá Galiano fue el intérprete principal de estas denuncias.

El origen de la primera cuestión universitaria se remonta a la real orden del 27 de octubre de 1864, dictada por Alcalá Galiano como ministro de fomento en que se aludía a las numerosas quejas recibidas por la impartición de doctrinas perniciosas en la Universidad. Se trataba de aclarar el contenido del artículo 170 de la ley Moyano, entendiendo el Ministro que la conducta de los catedráticos debía someterse al juramento prestado que obligaba dentro y fuera de la Universidad. El juramento, establecido por el reglamento en la Universidad de 22 de mayo de 1859, disponía que el profesorado debía atenerse en el cumplimiento de sus obligaciones a la defensa de la fe católica, a la fidelidad a la Reina y a la obediencia a la constitución²⁵.

La medida iba dirigida contra Emilio Castelar, pues se permitía muchas libertades de cátedra, de expresión, libertades en el ejercicio público de la razón, algo que en últimas no estaba permitido. La respuesta de Castelar

²² Cf. Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria* (1860-1881),..., 1962, pp. 135.

²³ Cf. Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria* (1860-1881),..., 1962, pp. 135.

²⁴ Liberal, militante del partido moderado. Cf. Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria* (1860-1881),..., 1962, pp. 136.

²⁵ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 147.

fue enérgica, confirmó sus convicciones demócratas, y en un nuevo y famoso artículo *El rasgo*, comenta desfavorablemente la cesión de bienes del patrimonio real acordada por Isabel II para hacer frente a la inminente bancarrota nacional²⁶. La publicación del mencionado artículo fue objeto de polémica y enfrentamiento; de polémica porque el gobierno intervino con apertura de expediente a Castelar, y de enfrentamiento porque el rector de la universidad se negó a secundar al ministro y por ello fue destituido de su cargo. La destitución y la negativa de los estudiantes de acoger al nuevo rector propiciaron el primer enfrentamiento grave entre los estudiantes universitarios y el gobierno, en la llamada noche de San Daniel²⁷. El disgusto por estos enfrentamientos causó la muerte de Alcalá Galiano, y es sustituido en la cartera de Fomento por Manuel Orovio, quien en posesión de su cargo, aplicó las sanciones previstas: suspender

²⁶ Cf. Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, pp. 140.

²⁷ Cf. El profesor Cacho Viu nos pone en contexto en torno a la revuelta estudiantil de la noche de San Daniel. Puesto que las vacaciones ya habían empezado, los sucesos se produjeron fuera del recinto de la universidad. Los estudiantes organizaron una serenata en homenaje al rector saliente, el gobernador la autorizó y el ministro del interior la suspendió a última hora. Pérez Galdós refiere la revuelta de la siguiente manera: “La calle de Santa Clara –nos cuenta Galdós, testigo presencial de estas escenas– estaba atestada de gente ansiosa de oír la serenata, cuando la multitud se dispersó por la calle del Arenal e invadió la Puerta del Sol. Dos meses después se tocó la verdadera serenata, consistente en pitos y otros instrumentos discordantes; diseminóse la tropa por la población; la caballería salió de sus cuarteles; sonaron tiros; corrió todo el que pudo; abriéronse paso los de a caballo repartiendo cintarazos a diestra y siniestra; aquí caía un ciudadano; perniquebrábase aquí una vieja; más allá era atropellado un académico; gruñía el ciego en su rincón y juraba el tendero cerrando la puerta del edificio; caían a pedazos los cristales de una botica, y a otro lado, caía de un balazo un muestrario de fotografías; desocupábanse los cafés y llenábase el saladero; disparaban piedras los chicos y balas los veteranos; caían algunos inocentes heridos y otros morían atravesados por una bala; fue una pequeña San Barthelémy, y una función de desagravios en honor de una cartera susceptible. Hubo asedios heroicos, como el de la calle de los Negros, y víctimas cruelmente inmoladas, como el joven Nava. Esta noche tuvo su santo como la de San Barthelémy: se llamó usque in aeternum, ‘Noche de San Daniel’”. Pérez Galdós, Benito, *Las siete plagas del año 65*, artículo publicado en *La Nación*, a principios de 1866, en, Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 143.

de empleo y sueldo a Castelar, formular causa criminal contra él, e inhabilitar a los profesores que se habían solidarizado con él²⁸.

La oposición liberal de la universidad se levantó contra estas medidas, pues no estaba de acuerdo con la interpretación que hacían los moderados de la legislación de instrucción pública. Este es el tiempo de vacilación política entre 1864 y 1866, según la delimitación del profesor Cacho Viu; en 1865 el gobierno de Narváez sucumbe y O' Donnell alcanza el poder al frente de la unión liberal. Los unionistas intentaban aplicar una política de conciliación, y la causa contra Castelar quedó sobreseída.

La segunda etapa –de 1866 a 1868– de la primera cuestión universitaria, tuvo un carácter doctrinal, de vacilación gubernamental, y en la polémica hubo un protagonismo krausista. En 1866 se produce la sublevación del cuartel de San Gil, en la que estuvieron implicados progresistas y demócratas. La consecuencia de esta sublevación fue el fracaso de la política unionista y el posterior retorno de Narváez, quien llega al poder acompañado otra vez de Orovio en la cartera de Fomento. La primera medida de Orovio fue la de cortar por lo sano la difusión de la escuela krausista, para ello dirigió sendas circulares a los rectores de los distritos universitarios, exhortándolos a cumplir, sin excusa, lo dispuesto por la ley en punto a la inspección de la enseñanza en sus diversos grados, pues “le preocupaba particularmente la escuela primaria porque muchos de los maestros formaban parte en asociaciones de índole perturbadora”²⁹. Para el futuro se prohibía a los maestros participar en contiendas, banderías o reuniones tumultuosas de tipo político, debiendo limitarse a ejercer libre y

²⁸ Para ampliar este hecho véase: Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria* (1860-1881),..., 1962, p. 140 y ss.

²⁹ Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria* (1860-1881),..., 1962, p. 151.

pacíficamente los derechos ciudadanos. En cuanto a la universidad tan sólo en la primera circular se hacían un par de declaraciones programáticas que no añadían nada nuevo a lo ya dicho por los anteriores ministros de Fomento y por el mismo Orovio:

lo que niega el gobierno, lo que niega la justicia y el buen sentido, es el derecho de los catedráticos para enseñar directa ni indirectamente doctrinas que repugnan a los principios fundamentales de la sociedad española” y “el gobierno desea ardientemente el progreso científico; lo impulsará y favorecerá por cuantos medios estén a su alcance; pero no consentirá que la enseñanza se convierta por nadie en elemento de propaganda política, ni en riesgo para las verdades sociales, y mucho menos para las verdades religiosas³⁰.

La reorganización del profesorado fue incluso más lejos, redujo el número de universidades en las que podían cursarse los estudios de filosofía y literatura, porque éstos suponían un riesgo y un motivo de alarma. Además, prohibió que se pudiera estudiar al mismo tiempo derecho y letras; con ello se pretendía ponerle fin a la difusión de la escuela krausista, pues buena parte de sus adeptos se reclutaban entre los estudiantes de estos dos programas. En el afán de reorganizar al profesorado se afinó el reglamento, el cual, primero, prohibió al profesorado público de todos los grados pertenecer a asociaciones de carácter político; y, segundo, propició la inamovilidad de catedráticos³¹.

³⁰ Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 151-152.

³¹ El artículo 170 de la ley Moyano se refería a los deberes de su cargo; en el art. 6 del nuevo decreto se alude vagamente al profesor que no cumple con “sus deberes dando así un mayor margen interpretativo. Y Cuando un catedrático de Facultad, bien en explicaciones de cátedra, bien en libros, folletos u otras publicaciones, vierta doctrinas erróneas o perniciosas en el orden religioso, moral o político, el Rector, bajo su más estrecha responsabilidad, procederá a la formación de expediente. Comprobado el abuso del catedrático en el ejercicio de su cargo, o reconocido o ratificado por el autor el escrito en que los errores se contengan, el Rector elevará el expediente al gobierno, quien oyendo al Real Consejo de Instrucción Pública dictará la separación del profesor y su baja definitiva en el escalafón de la clase”. Cf. Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 153.

Con Orovio al frente del ministerio se planteó abiertamente la cuestión universitaria, centrándose en torno a Castelar, a sus doctrinas demócratas y si éstas le permitían o no continuar detentando su cátedra. La polémica se amplió cuando un sector importante de la universidad compartió las doctrinas de Castelar, “hacia la monarquía –o al menos, hacia la persona de Isabel II– y hacia los principios fundamentales en que el régimen se asentaba”³². Pero “a principios de 1867, progresistas y demócratas en el exilio promovieron una fuerte campaña en la prensa extranjera en contra de la situación política española. Tales ataques llevaron al gobierno a provocar una serie de escritos de adhesión a la persona de la Reina por parte de todas las autoridades y corporaciones del país, civiles y eclesiásticas”³³. El ministerio de Fomento promovió que los decanos de las facultades y los jefes de establecimientos universitarios firmaran el documento de adhesión a Isabel II, de hecho la junta de facultad exigió a los catedráticos que pusieran su rubrica en él; 188 lo hicieron y 57 se abstuvieron. A través de la Dirección General de Instrucción Pública y del rector les fue dirigido un oficio a cada uno de los que se abstuvo, en demanda de los motivos por los que se habían negado a adherirse. Dada la persecución, el profesor Cacho Viu cuenta que

algunos pocos de los no firmantes se apresuraron a adherirse a la exposición apenas el rector se dirigió a ellos; [...] diez de ellos se hallaban fuera de la ciudad, otros manifestaron su adhesión al escrito pero se abstuvieron de hacerlo. Y los más, hasta el número de 35, no se adhirió en modo alguno. La relación de sus nombres coincide con la generación revolucionaria³⁴, [los krausistas].

³² Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 154.

³³ Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 154.

³⁴ Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 156.

Lo que más sorprende es que quien introdujo a Krause en España, Sanz del Río fue uno de los profesores que se adhirió al escrito, pero no firmó, y arguyó, en cartas personales, “que no le era lícito como profesor, formar cuerpo para firmar ni para no firmar escritos no tocantes a la enseñanza”³⁵. Empleó el mismo argumento de los no firmantes: la ley misma, la prohibición de participar en actos públicos o en asociaciones con estos fines. No obstante, los profesores Fernando de Castro, Nicolás Salmerón, Manuel María José de Galdo y Lázaro Bardón fueron más lejos en su rechazo a las pretensiones ministeriales. Galdo y Bardón fueron absueltos, a Salmerón y Castro se los separó de la universidad.

Por su parte, Giner se “sacrifica voluntariamente”³⁶, y dirige una instancia al ministro de Fomento protestando por la separación de Sanz del Río y Salmerón, y se convierte a sí mismo en defensor de la libertad de la ciencia. Esta posición de Giner no nos debe sorprender si tenemos en cuenta el lugar que tiene la ciencia y su unidad, en el proyecto antropológico, educativo y político de nuestro pensador español. Defender la libertad de ciencia es para Giner la forma más efectiva de realizar históricamente su proyecto filosófico, más que ganar simplemente adeptos a dicho proyecto. A Giner la protesta le valió la suspensión, a la vez que la apertura de un expediente por sospecha de heterodoxia religiosa o de opiniones políticas antimonárquicas.

Los tradicionales asumieron desde el principio el papel de acusadores en el pleito entre el gobierno y los profesores, que, en términos claros de

³⁵ Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 157.

³⁶ Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 178.

acuerdo con el profesor Manuel de Puelles³⁷, constituye verdaderamente el origen de la primera cuestión universitaria.

Los historiadores españoles coinciden en que los últimos años de Isabel II son años de crisis moral, y las razones que normalmente se citan son las siguientes: los moderados asustados ante la revolución que tanto temen, refuerzan el control social y el lugar de privilegio para dictar órdenes y decretos en el sistema educativo, pues su pretensión es asegurar la mayor ortodoxia religiosa y política. De ahí que se busque estrechar lazos con la Iglesia, pues creen que nada es mejor que ésta para salvaguardar el orden establecido. Por esto se conceden todos los espacios de intervención a clérigos y religiosos en la instrucción pública. Por otro lado, también se busca un mayor control ideológico que someta a los maestros, para lo cual se cierran las escuelas normales sospechosas de heterodoxia y se le concede a la Iglesia toda clase de privilegios; se incrementa la tutela de escuelas públicas, la presencia eclesiástica en juntas provinciales y locales de enseñanza primaria, y se le da a la Iglesia la misión de vigilar la doctrina de los textos escolares³⁸.

La revolución de septiembre deroga esta ley y promulga el famoso decreto del 21 de octubre de 1868 por el que se proclama la más absoluta libertad de enseñanza. Sus presupuestos son los siguientes:

Sirviendo la enseñanza para propagar la verdad, cultivar la inteligencia y corregir las costumbres, es absurdo encerrarla dentro de los límites de los establecimientos públicos. Cuanto mayor sea el número de los que enseñen, mayor será también el de las verdades que se propaguen [...]. Es verdad que los individuos pueden enseñar el error; pero

³⁷ Cf. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea...*, 2002, p. 147.

³⁸ Cf. La ley de 1868 en, Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea...*, 2002, p. 147.

también es falible el Estado [...]. Por el contrario, cuando el Estado tiene el monopolio de la enseñanza, sus errores se reputan dogmas, y el tiempo y la indiferencia pública les dan autoridad que la razón les niega [...]. Uno de los obstáculos más resistentes a la generación de las ideas nuevas ha sido el monopolio de la enseñanza³⁹

Además de estas razones, de Puelles Benítez destaca otras: la crisis se acentuó por las condiciones materiales en las que se realizaba la práctica docente, pues si bien ya en el estatuto laboral se considera al profesor como un trabajador de la educación, y ello enfatiza la libertad de enseñanza desde la perspectiva del profesor, lo verdaderamente novedoso ahora es la consideración del profesor como un trabajador de la enseñanza a quien no se le puede negar por ello el derecho al trabajo, porque trabajar “no es sólo poner en acción nuestras fuerzas físicas, sino todas las actuaciones de nuestro ser unos trabajan dando variadas formas a la materia, y otros dirigiendo la inteligencia [...] mas todos trabajan, y tan injusto es prohibir el trabajo de la enseñanza, como el manufacturado o el agrícola”⁴⁰.

Cabe destacar aquí que el decreto de octubre de 1868 contempla también asuntos disciplinarios, tales como el estímulo de la enseñanza privada junto con la pública; el régimen educativo que homologa los exámenes de uno y otro establecimiento, y la exigencia de que el tribunal de evaluación tuviese, por fuerza, que estar integrado por unos y otros profesores. Establecía también que la duración de los estudios no debía ser igual para las diferentes capacidades; daba libertad a las diputaciones y ayuntamientos para que, con cargo a sus propios fondos, pudieran fundar

³⁹ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 151.

⁴⁰ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 151.

y sostener establecimientos de enseñanza, manteniendo en todo momento especial consideración por la libertad de cátedra⁴¹.

Una de las características del programa progresista era su preocupación por la segunda enseñanza, pues consideraba que era complemento o ampliación de la instrucción primaria, la educación necesaria para los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura. La educación es entonces el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no quiere vivir aislado y fuera de una sociedad, en la que los principios y aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante, hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica. Los progresistas son liberales política y económicamente hablando, pues cifran el baluarte de la libertad en la instrucción. Aspiran a poner esta enseñanza “a la altura que está en otras naciones, y contribuir a formar ciudadanos aptos para el ejercicio de los derechos políticos que han conquistado en nuestra gran revolución”⁴².

Ahora bien, en el marco del principio de la libertad de enseñanza este régimen permitía el modelo de enseñanza tradicional (con el estudio del latín) y el moderno (con antropología, cosmología, arte, biología, ética y principios generales del derecho). Las preferencias del legislador, según de Puelles, son claras, “ya es tiempo de que la enseñanza pública satisfaga las necesidades de la vida moderna”⁴³. Para ello la educación tiene como principal objeto no sólo formar latinos y retóricos, sino ciudadanos ilustrados que conozcan su patria. Como podemos ver aquí el espíritu

⁴¹ Cf. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 153.

⁴² Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 154.

⁴³ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 155.

fundamental de esta reforma consiste en promover en España la consolidación del proyecto moderno de la unidad del hombre, la ciencia y la sociedad entera por medio de una auténtica educación que esté al servicio de las necesidades históricas de un pueblo. Por esto todos los aspectos de esta reforma educativa se enmarcaban entonces en un ambiente filosófico más amplio que demandaba la renovación completa de la educación, en todos sus niveles, momentos y modos de escolaridad, para corresponder así a las exigencias históricas de la modernidad. En el ámbito universitario el triunfo de la libertad de cátedra fue absoluto: “no más vigilancia sobre textos, método o doctrinas”.⁴⁴

Todas las universidades fueron autorizadas para otorgar el grado de doctor, eliminándose con ello el privilegio de la Universidad de Madrid. En el marco de un espíritu liberal, las facultades de teología fueron suprimidas. Pero se autorizó la creación de universidades no estatales. Tanto los ayuntamientos y diputaciones, –en cuanto entes públicos no estatales– como los particulares, fueron autorizados para la creación de universidades libres, así como el reglamento del profesorado defendía la libertad de toda censura⁴⁵. “La necesidad de una pacificación de los espíritus era tan grande que pronto la Restauración sería prácticamente aceptada por casi todo el país”⁴⁶. Cánovas, con la clarividencia que le caracterizaba, vio que la estabilidad sólo sería posible si todos participaban en el nuevo régimen, es decir, si se promovía la participación

⁴⁴ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 155.

⁴⁵ Según de Puelles esta defensa se expresa en el siguiente hecho: “profesorado nombrado para regir la enseñanza debe en el ejercicio de su ministerio estar libre de toda censura, y poder exponer sinceramente sus convicciones que la que le señale su conciencia o la que contraiga ante la del país, fuera del caso en que su enseñanza revista el carácter de inmoral o escandalosa”. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 160.

⁴⁶ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 161.

de sectores hostiles a la monarquía borbónica desde la revolución de 1868, y proponía la coexistencia de todos los partidos políticos; pero fracasada la República parecía que el camino era la monarquía constitucional.

B. La segunda cuestión universitaria

La Restauración sucedió al fracaso de la revolución republicana, su éxito dependió de las “transacciones que a derecha e izquierda hubieron de realizarse”⁴⁷. En este contexto de cambios, la Iglesia apoyó la Restauración y exigió el control de la educación. Por ello Cánovas de nuevo nombró en el ministerio de Fomento a Orovio. Con este antecedente político se da inicio a la segunda cuestión universitaria.

En el anterior sexenio revolucionario de 1866 Orovio había ampliado las causas para la separación de profesores de sus cátedras; en 1875 promulga un nuevo decreto que trataba de regular el tradicional problema de los textos y programas de estudios⁴⁸. Además manda que la enseñanza se atenga a los principios católicos, lo cual trajo enfrentamientos entre los krausistas y el gobierno. Los primeros en reaccionar ante esta situación fueron precisamente dos discípulos de Giner, Calderón y González de Linares, ambos profesores en la Universidad de Santiago. Este hecho revive la pugna entre los tradicionales y los krausistas, y la respuesta del rector fue la supresión de los profesores. Esto tuvo eco en Madrid, y si bien

⁴⁷ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 165.

⁴⁸ Orovio deroga los artículos de la reforma, los cuales sostienen que: 16. “Los profesores podrán señalar el libro de texto que se halle en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente” y el 17. “eximía al profesorado de la necesidad de presentar al Gobierno el programa de la asignatura”. Decreto del 21 de octubre de 1868, el cual restablece la vigencia de la ley Moyano, en, Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 165.

no hubo protesta colectiva, sí la hubo en el ámbito individual a manos de Gumersindo de Azcárate. Resaltamos aquí este hecho porque la protesta de Azcárate revela el pensamiento krausista sobre la libertad de la ciencia y en él defiende los derechos adquiridos en lo que respecta a la libertad de cátedra y a los derechos del profesor⁴⁹.

Giner también dirige un escrito al rector solidarizándose con la actitud de sus discípulos en Santiago. El gobierno responde con el confinamiento de Giner en Cádiz. Este hecho produce

sorpresa en la prensa y contestación inmediata de los krausistas; protesta de Salmerón, Azcárate y otros catedráticos de Instituto de Madrid. La respuesta del gobierno fue fulminante, confinamiento de Salmerón, Azcárate, Linares y Calderón. A pesar de la pugna, ya la situación no es la misma que en 1864, pues los krausistas se quedan solos defendiendo la libertad de pensamiento. Gracias a esa circunstancia se produce el repliegue del krausismo a la enseñanza privada haciendo posible el nacimiento de la ILE⁵⁰.

Es precisamente en este contexto de conflicto y profunda discusión sobre el modo y el destino de la educación en España donde surge la ILE como una institución progresiva, liberal y profundamente abierta.

⁴⁹ Para Azcárate “no hay ciencia, cualquiera que ella sea, que deje de relacionarse, más o menos remotamente, con algunos de los dogmas del catolicismo, dado que este encierra dentro de sí todo un sistema de principios con los que aspira a explicarlo todo: Dios, el hombre y el mundo; y, por tanto, el profesor que tal límite aceptara, se vería obligado a dividir su tiempo y su trabajo entre el estudio del dogma y el de la ciencia que enseña; a hacer ante sus alumnos una combinación extraña de argumentos de autoridad con argumentos de razón con que vendría a la postre a caer en desprestigio la Religión y la Ciencia; a someter esta a aquella, al cabo de dos siglos en que está en posesión de la independencia que para siempre conquistaran para ella el genio de Bacon y de Descartes; y a volver, por último a aquellos tiempos ya lejanos, y que de cierto no han de volver en que la Ciencia y la Enseñanza estaban sujetas a la tutela de la Teología y a la censura de la Iglesia”, en Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 168.

⁵⁰ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 169.

Fue el ministro Albareda quien erradicó la cuestión universitaria e inauguró una etapa de colaboración con los Institucionistas. A partir de 1881 la influencia de la Institución en la política educativa del gobierno español será continua y ascendente; por la circular del 3 de marzo de 1881

en la que se defiende la libertad e independencia de la razón para la labor investigadora y se promueve la más general expresión de pensamiento, garantizando con ello la libertad que es inútil restringir, como lo prueba el que los Gobiernos, que indudablemente cuentan con medios eficaces para favorecer y ordenar la enseñanza, no son, ni han sido nunca poderosos a detener el vuelo del espíritu, a limitar las conquistas de la ciencia”. Los resultados, continúa Albareda se manifiestan totalmente opuestos a lo que se pretende conseguir⁵¹.

En el período que transcurre entre 1885 y 1898 la política educativa es predominantemente liberal, y la lucha pone a unos a defender los derechos del Estado ante la ofensiva de la Iglesia por asumir el control ideológico de la enseñanza⁵². Este es el caso de Montero Ríos que durante los años de 1886-1890 acomete la reordenación de la enseñanza privada por el decreto Pidal y Mon, reordenación por la que ratifica los derechos de los padres, de los hijos, y el “derecho del Estado a que la educación que se imparta en los centros de enseñanza prepare para la vida social y política, a que el hijo esté destinado como ciudadano de un pueblo libre”⁵³.

La ILE nace el 29 de octubre de 1876 y con ella comienza lo que Tuñón de Lara ha denominado la segunda fase del krausismo español, protagonizada de modo preeminente por la atractiva figura de Giner⁵⁴. La

⁵¹ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 180.

⁵² Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 185.

⁵³ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 186.

⁵⁴ Cf. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 239.

ILE surge en medio de un conflicto entre innovadores y tradicionales; este enfrentamiento se centra en la secularización de las instituciones públicas y en especial de la enseñanza. Los tradicionales defienden la enseñanza confesional y los innovadores consideran que ésta fomenta la división entre los ciudadanos, de ahí que sea la tolerancia el eje cardinal de la renovación pedagógica. El antecedente de la ILE es el Colegio Internacional fundado por Salmerón⁵⁵.

La segunda cuestión universitaria provocó, como ya hemos visto, la separación de la universidad de los catedráticos disidentes. “Aunque los primeros pasos de Giner son balbucesantes –varios profesores constituyeron con Giner una academia de estudios superiores–, pronto se impone en su ánimo la idea de acometer la renovación pedagógica por medio de una institución privada de carácter netamente reformista”⁵⁶. Los fines de la ILE se centran en el artículo quince de sus estatutos:

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que no sea la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas⁵⁷.

Como podemos ver, en este artículo de constitución de la ILE se condensa, de manera especial, el espíritu fundamental de la reforma de la educación tal como lo comprendía el pensamiento educativo fundamental de Giner, a saber: la educación debe promover en todo momento la formación en la

⁵⁵ Cf. Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*,..., 1962, p. 99, 122 y 186; y Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 238.

⁵⁶ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 239.

⁵⁷ Estatuto N° 15 de fundación de la ILE, en: Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 239.

ciencia, bajo el celo más estricto de la unidad del hombre, para la promoción de la verdadera unidad entre los hombres, teniendo presentes en cada momento las tareas a las que está llamada la comunidad en la cual se inserta toda institución educativa. Esta unidad sólo puede ser animada por el verdadero ejercicio de la libertad del pensamiento, libertad que es el verdadero antídoto contra todo dogmatismo. La promoción de la educación no puede comulgar con ningún dogmatismo sea éste el que sea, los de la Iglesia o los de la política, o incluso los de la misma ciencia.

La inspiración original de Giner era fundar una universidad, pero pronto los institucionistas tuvieron que afrontar dificultades económicas y se decidieron por formar una escuela secundaria que siguiera los planes oficiales de estudio que preparaban a los jóvenes, a través de cursos iniciales en letras y ciencias, y de determinadas licenciaturas, para alcanzar el bachillerato⁵⁸. Ahora bien, luego de una corta experiencia de dos cursos académicos, la experiencia arrojaba un claro resultado: los alumnos del bachillerato no estaban bien preparados para asumir las duras exigencias de la formación universitaria al servicio de la renovación espiritual y moral. Aunque los institucionistas sólo conocían los problemas de la enseñanza primaria en el ámbito teórico, se entregaron a la creación de una escuela primaria durante el curso 1878-1879. Su éxito fue total⁵⁹. Giner comprendió que la batalla ideológica sobre la educación iba a librarse bajo la Restauración y por ello, se centraría en los primeros niveles educativos⁶⁰. Consciente de que la enseñanza primaria y media debía

⁵⁸ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, pp. 239-240.

⁵⁹ Cf. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, pp. 239-240.

⁶⁰ El discurso de Giner de 1880-1881 es programático, como ya lo dijimos; el profesor Cacho lo califica como revelador, porque en él se consagra el cambio de orientación de la ILE de lo universitario a la escuela primaria; esto ocurre así porque el provenir de la nación está en los maestros y en la formación que estos reciban. Cf. Giner de los Ríos el espíritu

impartirse estrechamente unida, Giner se refería de la siguiente manera acerca de su fusión:

Nuestro propósito es que los alumnos recorran cada año no una parte de cada enseñanza, sino el dominio íntegro de todas, aunque en muy reducidos límites al comienzo, y ampliando después estos límites en todas direcciones, es decir, ganando sucesivamente extensión, elevación y profundidad⁶¹.

Los institucionistas convirtieron en realidad “el viejo sueño liberal de hacer de la enseñanza media una prolongación de la primaria, al mismo tiempo que acometían con audacia una empresa nueva que sería coronada por el éxito más rotundo”⁶². Los aspectos más divulgados de la ILE fueron sus innovaciones pedagógicas, las cuales se inspiraron en ideas y métodos que estaban ya en boga en otros países de Europa. Sus principios y orientaciones son: la máxima reverencia que se le debe al niño, despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, el cultivo del cuerpo y del alma, trabajo intelectual sobrio e intenso, juegos al aire libre, intimidad con la naturaleza y con el arte; integrando las excursiones escolares y los trabajos de campo en el aula y fuera de ella. Estas orientaciones tienen en cuenta que la clase no sirve para recibir lecciones, sino para aprender a trabajar; y plantean su “absoluta protesta en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y

de la educación en la Institución Libre de Enseñanza. Discurso inaugural del curso 1880-81, en, *Estudios sobre educación, 1881,...*, O. C. VII, pp. 19-53; y Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881),...*, 1962, p. 241.

⁶¹ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea,...*, 2002, p. 240.

⁶² Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea,...*, 2002, p. 240.

confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus”⁶³.

Según Luis de Zulueta, institucionista destacado, hubo dos instituciones, aunque las dos no formaron más que una, la Institución establecimiento de enseñanza y la Institución comunidad espiritual. La primera es una escuela, la segunda una realidad social más amplia y compleja, que busca dar forma y realidad histórica a la idea y al espíritu de la alianza de la humanidad. Esta comunidad la forman

las familias de los alumnos, los antiguos alumnos ya mayores, un núcleo de profesores liberales que simpatizan con esta corriente de educación, muchas personas de distintas ideas y profesiones más o menos influidas por ellas, y que se sienten más o menos estrechamente agrupadas en una dirección común [...] Esta unidad es, como decimos, meramente espiritual. No hay posibilidad de trazar sus contornos. [...] Esta es la Institución difusa, *Ecclesia Dispersa*. Ningún estatuto de la junta, ningún convenio la mantiene, ningún vínculo jurídico la liga. [...] Esta institución, comunidad espiritual, es el natural complemento de la otra, de la institución escuela⁶⁴.

Esta *Institución difusa* es la que actuó en la reforma, por ello, los historiadores consideran que la entrada de los liberales al gobierno en 1881 constituye a segunda etapa de la Institución, la aparición de la circular de Albareda supuso la vuelta de los catedráticos a la universidad y ahí comienza el ascenso del institucionismo, volcado ahora en las oposiciones a cátedra. Así, “la idea de formar profesores que propaguen las aspiraciones del institucionismo, tan querida por Giner, se irá cumpliendo

⁶³ Programa de la Institución Libre de Enseñanza, primer centenario 1876-1976, *Revista de Occidente*, Madrid, 1976, p. 15-16.

⁶⁴ Zulueta Luis, Lo que nos deja, Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1915, p.53, en, Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*,..., 2002, p. 244.

conforme avanzan los años”⁶⁵. La Institución recibe una nueva acusación, “jesuitismo de izquierdas”.

Como lo hemos demostrado ya a lo largo de este trabajo, Giner siempre afirmó de manera clara y precisa su convicción de la reforma del hombre alcanzada por medio de la educación; por esta razón promovió de manera reiterada y con ahínco “la formación de espíritus selectos, de una minoría egregia que difundiera, en ondas reiteradamente expansivas, los ideales de la Institución”⁶⁶. El profesor de Puelles sostiene que las diferentes universidades e institutos de enseñanza media, las escuelas normales para la preparación de maestros, los ateneos, la prensa, vieron la llegada de hombres formados y preparados por la Institución en sus propias aulas; y destaca otros aspectos de la ILE que, según él, han sido poco estudiados como la red de relaciones establecidas entre la Institución y la política; la tendencia a participar en la vida política, interés en el, que vale la pena anotar aquí, Giner no participó activamente.

Esta no participación en asuntos de la vida política española se comprende por la forma como Giner asume los ideales fundamentales del idealismo krausista; la reforma de la vida social y política de un pueblo no se alcanza sino a partir de la reforma de su espíritu, de la transformación moral de su acción. Esta reforma tiene, sin lugar a dudas, ingerencia en la vida efectiva del pueblo, pero no lo hace de forma directa, pues su forma de obrar sólo se realiza en y por medio de los hombres que han sido transformados en la vida misma de la Institución. Tal como lo concibe el mismo Giner, no es alcanzar una presencia efectiva en la vida política de un pueblo, sino el de

⁶⁵ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea...*, 2002, p. 244.

⁶⁶ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea...*, 2002, p. 245.

“hacer hombres”, que con sus acciones permeen la vida de una sociedad y sus instituciones.

Tuñón de Lara considera a 1907 como el año clave en el que comienza la tercera fase del institucionismo, “no sólo porque supone un giro copernicano del institucionismo –su entrada en la política directa–, sino también porque marca el comienzo de lo que podemos denominar la inserción de la Institución en el aparato del estado”⁶⁷. Es una fase que se prepara en la anterior (1882). Albareda crea el Museo Pedagógico, su primer director fue Cossío, y no fue precisamente un museo, sino una institución destinada a la formación de maestros, la cual llenaba el vacío dejado por las escuelas normales. En ella se realizaron congresos pedagógicos como el de 1882, siendo ministro Albareda.

El Museo Pedagógico representa la presencia de los institucionistas en la aspiración gubernamental de modificar y ampliar la enseñanza pública. La creación en 1907 de la Junta para la ampliación de estudios señala el momento de mayor influencia institucionista en la esfera oficial. Sus objetivos eran la formación rigurosa del futuro profesorado, y el fomento de la cultura española mediante el envío a Europa de los mejores universitarios. De acuerdo con el profesor de Puelles Benítez, se había dotado a dicha Junta de una estructura administrativa singular, dominada por los principios de flexibilidad autonómica. Destacándose con ello su neutralidad política y se asignándosele una misión que estaba por encima de toda diferencia de opinión, creencia o partido. Sin embargo, fue criticada por la derecha política por la extraordinaria influencia de la ILE

⁶⁷ Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea...*, 2002, p. 246.

en el aparato del Estado⁶⁸. De la junta nacieron posteriormente diversas instituciones que han dejado su impronta en la educación y en la cultura española, merecen especial mención el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, y el Instituto Escuela⁶⁹

La otra creación de Giner y de los institucionistas es su publicación el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE); en él escribieron los autores más importantes de la época, tales como, Russell, Bergson, Darwin, Dewey, Ramón y Cajal, Montessori, Unamuno, entre otros. El boletín es el más poderoso testimonio de un espíritu de búsqueda científica y de libertad de pensamiento, y de la expresión de estos. La guerra civil de 1936 cerró la Institución, interrumpió la publicación del *BILE*, expropió sus bienes, pero el proyecto continuó a través del trabajo de los institucionistas en el exilio. De ello da cuenta la publicación del *BILE* en México entre 1961 y 1970

editado por la corporación de Antiguos Alumnos de la ILE, del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes y dirigido por Bernardo Giner de los Ríos se suspendió su edición por la muerte de su director y de Gloria Giner de Los Ríos, en 1970. La segunda Época del BILE tiene lugar durante el período de transición a la democracia, en 1977, se legalizó la Fundación Francisco Giner de los Ríos, “aunque la recuperación y restauración definitiva de los bienes que le habían sido incautados no comenzó a ser efectiva hasta 1978 [...] En 1987, bajo la dirección de Antonio Jiménez Landi, la revista inició lo que su director

⁶⁸ Cf. Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea,...*, 2002, p. 247.

⁶⁹ Hay mucha bibliografía, estudios especializados acerca de la importancia de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, y sobre la incidencia de Giner, sus discípulos, Cossío y Altamira. Además de que participaron en esta gesta otros importantes científicos e intelectuales españoles como Unamuno, Menéndez Pidal, Ramón y Cajal. Véase: Álvarez Lázaro, Pedro (director), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del ministerio de instrucción pública y bellas artes*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fundación BBVA, 2001; mírese en particular el artículo de Ruiz Berrio, Julio, *Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España*, pp. 431-455.

denominó la “segunda época”, recobrando la memoria histórica de la publicación con la misma perspectiva multidisciplinaria⁷⁰

2. La alianza de la humanidad, un proyecto educativo para el porvenir

Krause concibió la Alianza de la humanidad como el fin de la sociedad humana; a dicha concepción el filósofo alemán llega después de un largo proceso filosófico en el que pensó la sociedad y su fin moral. A continuación retomaremos el sentido de la idea krausiana de la Alianza de la humanidad, indicando tanto la génesis de este concepto como su reformulación en manos de Giner como proyecto educativo para el porvenir de la España del siglo XIX. Para ello nos concentraremos en la forma como la idea de la Alianza de la humanidad permeó tanto el pensamiento de Giner como su intención de reformar el espíritu de la educación y sus instituciones. Para Giner la condición de posibilidad de la realización de dicha alianza es la unión del hombre y de la ciencia en el proyecto pedagógico de la formación de un hombre nuevo.

Giner pensó que la transformación del hombre sólo es posible por una transformación interior; la transformación del hombre interior que persiguió Giner, al igual que su maestro, Krause, sólo es posible a través de una educación anclada en una amplia visión del hombre, de la educación misma y de Dios. Hemos sostenido en este trabajo que la ILE es la encarnación española de la filosofía práctica de Krause, particularmente del *Ideal de la humanidad*; ya desde el primer numeral del *Ideal* se pone de manifiesto la posición fundamental de la metafísica krausiana en la que el

⁷⁰ Cf. <http://www.fundacionginer.org/boletin/boletin.htm>

hombre es puesto como imagen de Dios, como un ser perfectible, con obligaciones muy concretas, como realizar la armonía de la vida universal, mostrar esta armonía, conocer en la ciencia a Dios y al mundo, y actuar sobre su propio destino: educarse a sí mismo⁷¹. Pero, como ya lo indicamos en el segundo capítulo de esta investigación, la idea de la humanidad implica necesariamente su realización en una totalidad social, dejándonos claro cómo esta noción krausiana fue asumida en su sentido práctico, a partir de una posición política y educativa sobre la asociación humana.

El germen de la idea krausiana de Alianza de la humanidad se encuentra en la visión reformista de Krause de la hermandad masónica; podemos ver este origen en el modo como el mismo Krause asume el espíritu de las reformas de la logia. El profesor Menéndez Ureña condensa este espíritu trayendo a colación fragmentos importantísimos de escritos íntimos de Krause, como lo son las cartas: “Desde hace unos veinte años, escribe allí, se ha comenzado en las logias alemanas una reforma que afecta solamente a los aspectos exteriores, es decir: una reforma parcial de las logias y preferentemente de los rituales”⁷². Por supuesto Krause no se iba a conformar con una reforma exterior, pues el espíritu que lo caracterizaba era el de penetrar siempre en asuntos de más hondo calado, lo que le implicaba examinar el sentido de una reforma interior y no engolosinarse en reformas puramente exteriores. Sobre estos intentos de reforma exterior Krause escribió, según comenta Menéndez Ureña, “[...] hoy hay que hacer algo mucho más sublime: es necesario mejorar la totalidad, es necesario un nuevo nacimiento superior de la asociación en su doctrina, en su liturgia y en su constitución, tal como lo está pidiendo irresistiblemente el

⁷¹ Cf. Menéndez Ureña Enrique, Fernández Fernández, José Luis, Seidel Johanes, *El “Ideal de la humanidad” de Sanz del Río y su original alemán...*, 1997, p. 2.

⁷² Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía...*, 1991, p. 145.

espíritu de la nueva época de la Humanidad que ahora comienza”⁷³. Esta reforma de Krause encuentra su punto de partida en una juiciosa investigación histórica de la antigua masonería inglesa, el autor busca modificar los rituales de los tres primeros grados o grados simbólicos⁷⁴, y la supresión de los grados superiores, buscando con ello que la masonería de su época reencuentre el espíritu de la masonería antigua inglesa. Krause consideraba que la supresión de todos los grados permitiría recuperar la esencia más pura de la masonería; quería rescatar la masonería de los gérmenes puros de un humanismo universalista y armónico caracterizador de la nueva época que se abría a la humanidad, caracterizador del espíritu de nuestro tiempo. Krause denomina a ese espíritu de nuestro tiempo, Alianza de la humanidad⁷⁵.

⁷³ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía*,..., 1991, p. 146.

⁷⁴ El contexto y el espíritu de la reforma de la Hermandad fue el siguiente: “La historia de la masonería alemana entre 1760 y la expulsión de Krause 1810 puede dividirse en tres etapas: hasta 1782/1783, de 1782/1783 hasta el cambio de siglo y, finalmente, desde ahí hasta la expulsión de Krause. Esta tres etapas podrían caracterizarse, en una primera aproximación general, como etapas del dominio de los grados superiores de proveniencia francesa y del caos suscitado por ese dominio (primera etapa), de intentos de buena voluntad pero poco exitosos para salir de ese caos (segunda etapa), y del surgimiento de una actividad reformista basada en la investigación histórica de los fundamentos de la Hermandad (tercera etapa). [...] La escena masónica alemana de 1760 a 1782 estuvo dominada fundamentalmente por tres “sistemas”: el llamado de la *Estricta Observancia*, principalmente difundido por Karl Gotthelf von Hund; el llamado *Sistema Clerical*, fundado por Joh. Aug. Stark, y el *Sistema Sueco*, introducido en Alemania por Zinnendorf, [...] Los tres sistemas eran derivaciones del *Sistema Templario*, surgido formalmente en Francia hacia el año 1742, y que a su vez procedía de la introducción en la masonería de los llamados *grados escoceses*. A este cuadro fundamental se añadían complicaciones con otros grupos y sociedades [...] Las características negativas de este panorama masónico alemán eran las de la represión sufrida por los grados simbólicos (Aprendiz, Compañero y Maestro) desde el predominio de los grados superiores, del reduccionismo del secretismo, de la divulgación de la fábula de los superiores desconocidos, de la desmembración de la Hermandad en distintos sistemas.[...]” Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía*,..., 1991, pp. 115-116.

⁷⁵ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, Educador de la humanidad. Una biografía*,..., 1991, p. 146.

Esta pretensión práctica de las reformas de Krause, aplicar la Alianza de la humanidad al renacimiento de la Hermandad⁷⁶, ha sido interpretado como la respuesta de Krause al espíritu de la Ilustración⁷⁷. El ejercicio crítico y público de la razón en torno a todas las instituciones que conforman el organismo social que hace Krause, no exime a la Hermandad de pasar por el crisol de la razón; al contrario, para el filósofo alemán es un deber moral comunicar los resultados de su trabajo, aunque el espíritu de la Ilustración no fue así asumido; esto se desprende de la siguiente cita, “si el ser miembro de la Logia se caracterizaba generalmente por el espíritu de rechazo de la ortodoxia eclesiástica, por una actitud humanista general y por un interés fuerte de los problemas morales, todo esto no necesariamente suponía una aceptación del programa de la Ilustración, sobre todo de su hábito crítico y de sus ideas políticas”⁷⁸. Como se puede ver, Krause creía que era posible compaginar, sin tensión, el espíritu que animaba a la logia y el ímpetu que movía al pensamiento ilustrado. Pero, paradójicamente, este intento de compaginación implicaba necesariamente transformar el decurso histórico de la logia llevándola a su origen mismo. Esta situación obviamente producía un rechazo contundente de las instituciones anquilosadas de la logia que se resistían a asumir el reto práctico institucional de la Ilustración; es en esta tensión en donde precisamente se produce no sólo el rechazo de las ideas krausianas sino la expulsión del mismo Krause de la logia.

⁷⁶ Esta aplicación de la teoría social de Krause a la Hermandad fue entendida como un intento por disolverla, además de los problemas que afrontó por la publicación de su obra: *Los tres documentos más antiguos de la Hermandad masónica*. La publicación de esta obra produjo la expulsión de Krause de la logia, además de acusaciones injustas, pero quizá la peor consecuencia tal y como se desprende del trabajo de Menéndez Ureña, fue el sentimiento de persecución y maledicencia de los masones hacia él, algo que lo acompañó hasta su muerte. Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía,...*, 1991. Principalmente capítulos III y IV, pp. 105-186.

⁷⁷ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía,...*, 1991, p. 154.

⁷⁸ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía,...*, 1991, p. 154.

Krause perseguía algo más que pertenecer a una logia o hermandad, buscaba una institución social que realizara los ideales puros de la humanidad. Así, concibió la idea de Alianza, porque a través de ésta sería posible establecer relaciones entre las distintas instituciones de la sociedad; no buscó el enfrentamiento entre éstas, sino posibilitar su perfección, ya que “sólo gracias al florecimiento de la Alianza de la humanidad podrán llegar a su plenitud la ciencia y el arte, las familias, la vida de los pueblos, el Estado y la Iglesia, en sí mismos y en armonía unos con otros y con la vida total de la humanidad”⁷⁹. Por esta razón, Menéndez Ureña sostiene que “Krause encajó su visión reformista de la Hermandad masónica dentro de una teoría completa de la sociedad, que a su vez apuntaló en una filosofía de la historia”⁸⁰.

El concepto de Alianza de la humanidad krausiano, tiene su génesis también en la admiración por Bonaparte. De acuerdo con el estudio de Menéndez Ureña, el texto político que Krause comenzó a escribir en 1807 y concluyó aproximadamente a mediados de 1808, (*El Estado mundial a través de Napoleón* –según refiere en una carta a su padre⁸¹–, otorga al Estado mundial un lugar clave dentro del conjunto de las instituciones que se refieren a las distintas esferas de la vida humana y social⁸². Esto se manifiesta en el contenido y en la estructura del borrador de la *Alianza mundial para el derecho*. Krause mismo escribe, en la primera parte:

las sociedades para la vida misma son el Estado y los Misterios o así llamadas sociedades secretas [...]. Pero el Estado, puesto que establece

⁷⁹ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía*,..., 1991, p. 156.

⁸⁰ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía*,..., 1991, p. 156.

⁸¹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía*,..., 1991, p. 160.

⁸² Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía*,..., 1991, p. 161.

el derecho [...], es la sociedad más general, la que abarca todo, es propiamente la reunión cósmica de los hombres [...]. El Estado abarca por tanto a la totalidad de la sociabilidad humana con su solicitud jurídica, alimenta sus gérmenes, protege sus brotes, madura sus frutos y cosecha así de ella, como premio al cuidado que le dispensa su propia vitalidad y su planificación” y, en la segunda parte, continúa del siguiente modo: “Así hemos encontrado que la nueva creación de los Estados y su superior potenciación, la fundación de una Federación superpoderosa de Estados, constituye la cumbre del presente, que al Estado le ha llegado su hora, que en él se constituye la Humanidad como Humanidad que de él fundamentalmente depende todo el progreso de la Humanidad [...]. Esta segunda parte la dedicaremos a este tema supremo⁸³.

Como puede verse, si bien Krause reivindica aquí la existencia de sociedades secretas, como lo es la logia, estas sociedades no pueden estar por encima de la comunidad más amplia de lo humano, a saber la Alianza de la humanidad, pues esta Alianza es la que sostiene y anima desde su origen más íntimo y universal cualquier otra forma de vínculo y de asociación entre los hombres. Es decir que sin esta Alianza originaria no es posible asociación ninguna entre los hombres.

La Alianza de la humanidad concebida por Krause contemplaba no solamente la superación y el perfeccionamiento de los hombres en las instituciones, sino la mejora de las instituciones mismas, aquellas que hemos mencionado ya a través de una cita del propio Krause, Estado e Iglesia. En una carta personal al masón J.J. Stutzmann escrita en 1810, Krause expresa su idea fundamental de la Alianza de las religiones del siguiente modo:

el protestantismo y el catolicismo, tal y como están dados históricamente, se diluirán ambos desde un punto de vista superior a ellos, pero no se re-unirán; o más bien, en la luz solar de la religión, que ya empieza a adivinarse en el horizonte de una manera nueva,

⁸³ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía...*, 1991, p. 161-162.

palidecerá la luz lunar de los partidos eclesiásticos. Si mi punto de vista es acertado, es necesario que suceda ahora un nuevo lanzamiento hacia Dios de nuestro Género Humano, es necesario que se despierte una nueva vida en él, un re-nacimiento religioso total. ¡manteniendo la honra de la historia divina de las revelaciones pasadas! Pero ha de desaparecer toda superstición, la católica y la protestante. Ud. Coincide conmigo sin duda en lo esencial de esto. Este tema es demasiado frágil, las palabras exigen un cuidado tan esmerado, que apenas me atrevo a confesarle que en su deseo “de constituir una nueva Iglesia cristiana” el “nueva” parece estar en contradicción con el “cristiana”. Apenas me atrevo a confesarle también que yo mismo no desearía usar más de ahora en adelante el término Iglesia para señalar a la Alianza superior de la religión. Venero y amo íntimamente a Jesús y la idea del Reino de Dios predicada por él. Pero es significativo que haya hablado del Reino de Dios, no de su Reino de Dios; se llamó a sí mismo el pastor de la comunidad. El Reino de Dios, tal como lo enseñó Jesús, y tal como debe venir hoy de nuevo a nosotros, no sólo está en mi opinión más allá de la división y de la lucha entre los partidos cristianos, sino mucho más allá de lo que constituye la naturaleza íntima de esos partidos en cuanto son partidos, en cuanto son sociedades religiosas de ese tipo. Por eso no dejo de reconocer el valor histórico de ambas, aunque sea un valor que en su mayor parte está ya pasado⁸⁴.

La noción de la subordinación del Estado mundial a la Alianza de la humanidad, que considera que el Estado es la institución más abarcante de todo el edificio social, cambia en Krause a partir de 1808; Menéndez Ureña sostiene que esta piedra angular la sustituyó Krause por la Alianza de la humanidad de tal manera que “si había historizado el germen del Estado Mundial en la gesta de Napoleón, historizará ahora el germen de la Alianza de la humanidad en la hermandad masónica”⁸⁵.

La teoría de la sociedad de Krause se encuentra pues en el *Estado mundial, Napoleón, la Hermandad masónica*, escritos que se insertan en el *Ideal de la humanidad*, obra que tuvo su origen en los pliegos 20 a 22 del *Estado mundial* que contenían una visión puramente ideal de la

⁸⁴ Citado por Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía...*, 1991, p. 164. Los subrayados de esta cita son del profesor Menéndez Ureña.

⁸⁵ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía...*, 1991, p. 166.

humanidad. La concepción de la sociedad que Krause persigue en su obra *el Ideal de la humanidad* es el cultivo de la pura y completa humanidad, o en palabras de Menéndez Ureña: “el concepto fundamental que subyace a toda la teoría krausiana de la sociedad es el de la sociabilidad como impulso básico en el ser humano”⁸⁶.

El desarrollo de la filosofía práctica de Krause no se aísla del desarrollo de su filosofía teórica; su concepción metafísica panenteísta considera a Dios una totalidad única anterior a los seres que crean naturaleza y espíritu como independientes de Dios; pero la unión de estas sustancias, la humanidad, es para Krause el centro más íntimo y sublime⁸⁷.

La concepción panenteísta sigue un doble camino, por un lado, la Alianza de la humanidad trasciende a sus miembros, situándose por encima de éstos; por otro lado, es necesaria la promoción de alianzas regionales entre los individuos; por esto Krause piensa que la Alianza debe institucionalizarse en la forma de una asociación particular cuyo fin sea velar por la humanidad pura, es decir, por el ser humano en cuanto ser humano. Compete a la Alianza superar cualquier clase de distinción para cuidar del desarrollo armónico y equilibrado del sinnúmero de diferencias que encierra la humanidad en sus múltiples miembros: virilidad, feminidad, especificidades nacionales, profesionales, de expresión de la religiosidad, etcétera, etcétera. Por eso, la Alianza de la humanidad se sitúa por encima de las demás alianzas, y las contiene; su asociación es necesaria porque a través de ella se pueden alcanzar los fines parciales de la humanidad, de ahí la necesidad de la alianza del Estado porque ésta realiza el derecho, y la de la Iglesia como alianza para la realización de la

⁸⁶ Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía...*, 1991, p. 182.

⁸⁷ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, “El ideal de la humanidad” de Krause 175 años después: contexto y génesis de una obra desconocida, *Pensamiento*, 42, 1986, pp. 413-431, p. 425.

religión, y la alianza científica para la producción de la ciencia, entre otras alianzas⁸⁸.

Como hemos mostrado a lo largo de esta investigación, el sentido de toda propuesta educativa y de sus instituciones no puede ser otro más que el de promover de manera conciente y decisiva la plena alianza o unión entre los hombres; alianza que sólo se puede realizar bajo la égida de la idea misma de humanidad. Esta concepción de la alianza entre los hombres fue lo que precisamente animó a Giner de los Ríos a la realización de su propuesta educativa y a la creación de una institución educativa dinámica que le diera un espacio propio a dicha idea en un tiempo igualmente particular, a saber, la España de finales del siglo XIX.

La realización del ideal de la Alianza demandó pensar, en términos prácticos, el encaminarse a formar pequeñas alianzas entre los seguidores de Krause, quienes no sólo creyeron en este ideal, sino que hicieron enormes apuestas en términos teóricos y prácticos para que su realización fuera posible. Llegados a este punto es preciso señalar que hubo dos alas del krausismo, el alemán –del que apenas hemos hablado– y el español. El krausismo español encontró su desarrollo gracias a la divulgación de la obra krausista que hizo Sanz del Río en sus traducciones y en su magisterio, pero como sabemos Sanz del Río no fue discípulo directo de Krause, aunque sí guardó estrecha relación con los discípulos y seguidores más íntimos de él, como es el caso de Leonhardi, Röder, Schliephake. Ahora bien, gracias al descubrimiento y publicación de sus cartas⁸⁹

⁸⁸ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, “El ideal de la humanidad” de Krause 175 años después: contexto y génesis de una obra desconocida, ..., 1986, p. 428.

⁸⁹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Cincuenta cartas inéditas entre Sanz del Río y krausistas alemanes (1844-1869)*. Con introducción y notas, Madrid, Publicación de la Universidad Pontificia Comillas, 1993. Menéndez Ureña, Enrique y Vázquez Romero, José Manuel, *Giner de los Ríos y los krausistas alemanes, correspondencia inédita con introducción, notas e índices*, Madrid, Servicio de publicaciones facultad de derecho Universidad Complutense, 2003.

conocemos la estrecha relación de los krausistas alemanes con Sanz del Río y con Giner de los Ríos.

Poner la primera piedra de la Alianza dependía de la fe en este ideal y del seguimiento fiel que hicieran sus discípulos; estos concibieron la idea de establecer una especie de vida en común. Estaban convencidos de la unión entre ciencia y vida en la Alianza de la humanidad y esperaban ampliar e inculcar entre las nuevas generaciones el sentido de esta unión. El profesor Menéndez Ureña en la *Biografía de Krause* nos proporciona numerosos y riquísimos documentos íntimos, ejemplo de ello es la siguiente correspondencia entre Leonhardi y Krause, que da cuenta de la impaciencia del discípulo y la cautela del maestro en torno a la formación de esas pequeñas alianzas y la real condición de posibilidad para iniciar un estilo de vida construido sobre la base de la ciencia y fundada en Dios. Veamos:

Escribe Leonhardi: tengo la esperanza de que en este año se organizarán nuestras relaciones de vida en común de otra manera y más ordenadamente. Para ello es necesario que cada uno de los amigos expresemos nuestros deseos y veamos cómo se pueden ordenar para constituir una totalidad de vida más fuerte, una totalidad de vida que se apoye en sí misma. Si pudiésemos reunirnos todos en un mismo lugar sería lo mejor. [...] Ya he reflexionado sobre un plan para nuestra común formación científica y para la vida en total comunidad relacionada con ella. Si es necesario lo comunicaré. Ya he llegado a la mayoría de edad, y pronto llegarán también a ella Schliephake y Fritz Schumacher. Este último aún tiene que ser ganado del todo para la Humanidad. Así, estamos en cualquier caso en disposición de hacer posible que tú termines tu sistema y lo imprimas, uniéndonos para ello⁹⁰.

A continuación la respuesta de Krause a ésta carta.

⁹⁰ Citado por: Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía...*, 1991, p. 428.

tú piensas que ya somos muchos, pero yo no me doy por contento al poder decir que ya somos dos, pues fuera de ti todavía no veo ninguno que haya sido ganado para la vida de la Humanidad unida a Dios, estando convencido sobre la base de la ciencia y del fundamento en Dios y con toda la pureza de un espíritu unido a Dios⁹¹

Como hemos indicado antes, Krause pensaba que su idea de Alianza entre los hombres era algo que ya estaba en camino, y que su realización era posible por la unión entre ciencia y vida, y era esa unión la que había que inculcar en los discípulos.

Krause quería transmitir y llevar adelante esa ciencia dentro del marco de una alianza para la ciencia que estuviese en relación armónica con una alianza para la amistad, todo ello a su vez dentro de una alianza parcial de la humanidad. La vida religiosa, política, artística, moral, pedagógica, científica, familiar [...] de cada uno debería alcanzar su plenitud armónica dentro de la alianza de la humanidad naciente⁹².

La unión de ciencia y vida puede traducirse como la búsqueda de que el ideal de perfección permee lo cotidiano; una concepción filosófica que defiende el deber ser del hombre y en esa misma medida que asegura la perfección a la que deben aspirar las instituciones parciales para la construcción global de una sociedad humanizada. Se proclama y se busca, pues, una filosofía que en términos morales sea exigente, porque la exigencia ha de dictarla cada individuo en tanto que cada uno ante sí mismo debe ejercer el tribunal de la razón –tal como lo proclamaba el mismo Kant– y esta ha de ser iluminada por la ciencia. Krause creía que esta unión potenciaba al hombre para su mayor creación, sus instituciones sociales.

⁹¹ Citado por: Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía...*, 1991, p. 430.

⁹² Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía...*, 1991, p. 431.

La correspondencia que hemos mencionado más arriba entre Leonhardi y Krause tuvo lugar entre 1829 y 1830, y es particularmente interesante porque manifiesta la forma como uno de los discípulos más importantes del maestro asume su filosofía práctica y el ideal que ésta contiene. Además de que preparaba el camino para el nacimiento del krausismo alemán, el cual tuvo lugar después de la muerte del maestro en 1832, e indica también el rumbo que inexorablemente seguirá el krausismo español. Por esto, en las próximas páginas presentaremos algunos puntos que juzgamos relevantes acerca del nacimiento del krausismo alemán y su relación con el krausismo español; para ello nos basaremos en el estudio exhaustivo del profesor Enrique Menéndez Ureña, estudio que resulta indispensable por la presentación de documentos que dan fe de las afirmaciones del autor, y de su rigurosidad en el manejo de las fuentes y en el estudio filosófico e histórico⁹³.

Krause desarrolló sus últimos años de vida y de docencia en la Universidad de Gotinga (1823-1831), allí se unieron en torno a él un grupo de discípulos, citaremos los más importantes, o el “núcleo duro” de krausistas alemanes, el cual estuvo formado por Leonhardi, Schumacher, Schliephake, Ahrens, Rhoder y, Hohlfeld, único entre éstos que no fue discípulo directo de Krause, pues nació en 1840⁹⁴. Para la realización de la Alianza de la humanidad, o la consolidación del krausismo alemán, tuvieron que llevarse a cabo una serie de tareas, que habían sido discutidas con el mismo Krause antes de su muerte, a saber:

⁹³ Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881), Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 2002; y versión original alemana: *Philosophie und gesellschaftliche Praxis. Wirkungen der Philosophie K. C. F. Krauses in Deutschland* (1833-1881), Forman-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 2001

⁹⁴ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, pp. 19-20.

búsqueda de un lugar adecuado para un posible traslado de residencia lejos de Gotinga; reuniones en Einbeck (julio 1829) y Elze (octubre de 1829), en las cercanías de Gotinga, para deliberar sobre esos planes; discusiones sobre la forma en que debía organizarse una vida en común; deliberaciones acerca de qué discípulos cumplían las condiciones necesarias para poder trasladarse al nuevo lugar de residencia (mayoría de edad, capacidad económica, estar lo suficientemente empapados de la filosofía de Krause); deliberaciones acerca de cuáles habrían de ser las primeras tareas a emprender como grupo (edición de los manuscritos de Krause; edición de una revista en el espíritu de la Alianza de la Humanidad; apertura de un instituto educativo fundamentado en una orientación “puramente humana”; actividad docente)⁹⁵.

La difusión de la filosofía krausista dependía de la implementación de tareas concretas y de una eficaz reorganización de sus discípulos. Después de la muerte de Krause, Leonhardi y Schumacher compartieron el liderazgo, pero no la forma de difundir la filosofía de su maestro, diferencias que no tenían que ver con el fondo, pero sí con la forma, es decir, con la manera de comprender las actividades concretas; por ejemplo, mientras Leonhardi tenía prisa por organizar la vida en común, Schumacher pensaba que ni las circunstancias ni los tiempos se fuerzan. Además, Schumacher fundó una revista⁹⁶ a la que declaró ajena a cualquier escuela o partido, pero los escritores que participaron en ésta eran todos de cuño krausista. No fueron fáciles estos primeros años (1830-1834) tal y como atestigua el profesor Menéndez Ureña. Proyectaron un instituto educativo en Hanau, pero por culpa de malentendidos entre los propios krausistas no pudo llevarse a cabo como una empresa común.

En cuanto a la tercera tarea propuesta, la edición del legado de Krause, ésta supuso una enorme lucha para Leonhardi, pues no logró un acuerdo

⁹⁵ Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, p. 20.

⁹⁶ La revista que apareció en 1832 con el nombre Eris.

con la viuda de Krause y tampoco con sus numerosos hijos⁹⁷. Sin embargo, la tarea continuó y los krausistas organizaron congresos de filósofos en Praga en 1868 y en Frankfurt en 1869, los cuales

surgen desde un doble contexto. En primer lugar, el proyecto de Leonhardi, de un Congreso de filósofos como institución permanente, que celebrase asambleas anuales cada vez en una ciudad distinta y tuviese sucursales regionales y locales, estaba pensado como un primer paso institucional de la Alianza para la Ciencia pergeñada en el Ideal de la Humanidad y con cuya realización práctica habían soñado Krause y sus discípulos desde el principio. En segundo lugar los congresos realizados por los krausistas se inscriben desde un conjunto de proyectos semejantes que se sucedieron durante el segundo tercio del siglo XIX con el objetivo de responder a tres necesidades muy sentidas en esa época en Alemania; la necesidad de una reforma de las universidades, la de una orientación práctica de la filosofía y, en tercer lugar, la de organizar asambleas o congresos de filósofos como plataformas para el encuentro personal y el intercambio de ideas entre las diversas escuelas⁹⁸.

Estos congresos tuvieron su propia finalidad práctica y de ellos surgieron tres propuestas, la primera se orienta a la organización de academias libres de cualquier tipo de ortodoxia o de cualquier obstáculo a la libertad de la ciencia. Como pudimos ver en el primer capítulo del presente trabajo este tipo de congresos buscaba realizar, de alguna manera, la unidad de la

⁹⁷ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, pp. 19-48. El legado de Krause se sigue conservando hoy en la Sächsische Landesbibliothek de Dresden. “El 27 de septiembre de 1832 murió en Munich el Job de los sabios alemanes: Karl Christian Friedrich Krause”. “Así comienza Kart Riedel su artículo conmemorativo del primer centenario de la muerte de Krause en el *Wissenschaftliche Bilage des Dresdner Anzeigers*. En este artículo llama Riedel la atención sobre la tarea hasta entonces no realizada de “ordenar según las propias indicaciones de Krause” su legado, lo que parece que sólo podría hacer “una sociedad de trabajo”. Tras una enumeración de los tipos de expertos necesarios para ello, procedentes de las distintas disciplinas, cierra Kurt Riedel su artículo rogando a aquellos que deseen participar en la ordenación del legado de Krause, investigando o apoyándolo, “se lo comuniquen a la dirección de la biblioteca”. Véase en las páginas 46-47, en las que Menéndez Ureña recoge las fechas de la constitución de la sociedad de Krause por el anterior llamado en la biblioteca, desgraciadamente la vida de la Sociedad de Dresden fue corta debido a los acontecimientos políticos de Alemania después de 1933 y la segunda guerra mundial.

⁹⁸ Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, p. 49.

ciencia. La segunda propuesta debatió sobre cuál ciencia y si esta ciencia tenía que ser la filosofía, y de serlo, con cuál iba a contar la academia libre. Menéndez Ureña trae a colación una interesantísima cita que da cuenta de estas preocupaciones y de los ricos debates filosóficos:

La ciencia libre en cuanto tal, la ciencia que se reconoce y se pone a sí misma en su propia ley [de su movimiento] y que es por eso la ciencia del espíritu libre, sería la filosofía. Pero la filosofía misma sólo ha llegado en la historia a alcanzar su libertad, ha tenido que superar en sí misma una larga serie de unilateralidades y abstracciones para encontrar el principio real-efectivo de la verdad, la ley del pensamiento y el método del desarrollo de la idea y [así], con esa su realidad interior plenificada, con la verdadera y realizada libertad del espíritu, oponerse a la realidad exterior, a la historia en cuanto tal, a lo finito y positivo y poder afirmar su verdad. Solo en esta su configuración puede hablarse de la filosofía como del poder más íntimo de nuestro presente [...]⁹⁹.

La tercera propuesta para la academia libre es el canon de las disciplinas¹⁰⁰:

Las dos cosas, la filosofía teórica y la filosofía realizada o la historia, podrían ser suficientemente cubiertas por 10 o 12 profesores, por hombres jóvenes muy bien formados filosóficamente que hubiesen estudiado especialmente las diversas disciplinas. 1. Historia de la Filosofía; de ahí surgen 2. La actual Metafísica y Filosofía del espíritu y de la Naturaleza. 3. Historia de la Literatura y 4, Historia del Arte; de ahí salen la Estética y el Sistema de las Artes. 5. Historia de las Religiones y Mitología. 6. Historia de la Religión cristiana y Teología. 7. Historia de las disciplinas teológicas particulares. 8. Filosofía de la Religión, Teología filosófica. 9 Historia del Estado y del Derecho o Historia política de dónde sale la política o la actual Teoría del Estado. 10. Historia de la Antigüedad; Literatura antigua e Historia del Arte; la Filología filosófica¹⁰¹.

⁹⁹ Riedel K. Citado por: Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, pp. 55-56-

¹⁰⁰ Nótese aquí que esta idea de canon de las disciplinas es algo que retoma de manera explícita Giner de los Ríos, tal como lo hemos mostrado en el primer capítulo de la presente investigación.

¹⁰¹ Citado por: Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, p. 56.

En estos congresos afloraron los nombres y filosofías de los grandes autores del idealismo alemán y, con ellos, las diferencias de cara al liderazgo en torno a desde cuál filosofía u espíritu filosófico podrían agruparse para trabajar y pensar en pos de la ciencia libre, así, los profesores Ruge y Echtermeyer consideraban que en la cabeza de esta propuesta debía estar Hegel, mientras que Leonhardi apostaba por Krause y pretendía, a través del espíritu de la filosofía krausiana, convocar a la humanidad entera a la doctrina del ser o de Dios, que para los krausistas era el fundamento o la búsqueda común de la verdad que subyace a todas las escuelas filosóficas. Como lo hemos indicado antes esta doctrina constituye el punto de partida más universal de todo pensamiento.

Responder al deseo de “hacer práctica la filosofía”¹⁰², condujo a los filósofos alemanes a concebir diferentes iniciativas, por una parte, Lindemann en 1846 hizo un llamamiento a las disgregadas escuelas filosóficas¹⁰³, proponiendo trabajar juntos en la búsqueda de una filosofía alemana, propuesta que se adhiere a la de Immanuel Hermann Fichte de llevar a cabo una asamblea de filósofos. Efectivamente, Fichte hizo la primera asamblea de filósofos alemanes en Gota del 23 al 25 de septiembre de 1847; la conferencia inaugural, *Líneas para la filosofía del futuro*¹⁰⁴ la hizo el mismo Fichte. Él coincidía con los discípulos de Krause, Ruge y Echtermeyer, en que también la filosofía debía incidir en la vida práctica, aunque éstos defendían que la academia libre de las ciencias, no podía estar sometida al servicio del Estado o de la Iglesia, sino guiada por una filosofía libre que no se rebajase al servicio de las necesidades vulgares de

¹⁰² Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, 49-98.

¹⁰³ Cf. Por ejemplo, Lindemann en 1846 Citado por Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, p. 47.

¹⁰⁴ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, p. 62.

la vida. En los años sucesivos hubo otros congresos que revivían los objetivos ya expresados, como la Universidad Academia Libre de Alemania (1848) y el proyecto de un congreso científico universal (1860-1864)¹⁰⁵.

Leonhardi en 1865 inició la preparación de un congreso, el primero organizado por los propios krausistas, retomando la idea del congreso científico universal, no sin antes aclarar que los congresos científicos deberían ser organizados por filósofos¹⁰⁶. La preparación de este congreso le supuso a Leonhardi tres años (1865 y 1868), comenzando con la publicación de un texto llamado *Comunicación privada*¹⁰⁷, el cual tuvo una segunda edición. Menéndez Ureña afirma que entre estas ediciones hay

¹⁰⁵ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, p. 62-98.

¹⁰⁶ El proyecto científico universal concebido por Bialloblotzky no se realizó, pero Leonhardi retomó la idea con el fin de allanar el camino hacia la realización de la idea krausiana de la Alianza de la ciencia, en la forma de un congreso itinerante. Su organización de éste la pensó de la siguiente manera: “No se puede convocar ya desde el principio un congreso científico universal según pueblos, disciplinas y estamentos con la esperanza de despertar automáticamente el deseo de un encuentro regularmente repetido. Un congreso que se reúna regularmente, como órgano de una Alianza Universal de la ciencia en el sentido de Krause, sólo puede ser el fruto de una planta cuya semilla hay primero que sembrar. Y esto último sólo lo puede hacer un *congreso de filósofos*. Y un congreso de filósofos al que, primero, no sólo se invite a filósofos en el sentido estricto del término, sino también a especialistas en otras disciplinas que al menos estén convencidos de la necesidad de una culminación filosófica de las ciencias particulares; al que, segundo, se invite a aquellos filósofos (en sentido amplio) que estén dispuestos a aceptar la filosofía de Krause, sobre todo su parte analítica, como base común para las discusiones; y un congreso que, tercero, considere como una tarea realizar a largo plazo el hacer accesible a la totalidad de los científicos, en una visión global y en un lenguaje generalmente comprensible [...] también el importante acervo científico general de otras escuelas filosóficas. La filosofía de Krause como base para la discusión, aparte de la ventaja que ofrece en sí misma, facilita además la participación de científicos de los más diversos pueblos y disciplinas de intelectuales de todos los estamentos, de amigos de la paz y de aquellos masones que están verdaderamente interesados en el progreso humano, con lo que se conseguiría así la triple universalidad del congreso deseada por Bialloblotzky. Citado por Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, pp. 98, 106-107.

¹⁰⁷ *Sobre el Congreso Científico Universal propuesto por el Dr. Friedrich Bialloblotzky, sobre su posibilidad, tarea inmediata a hacer, preparación necesaria y significado para la vida. Comunicación privada.* Leonhardi 1865 citado por: Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, p. 99.

diferencias, no solamente en los años y en la forma de aparición, sino en el énfasis que Leonhardi hizo, en 1869, sobre la filosofía práctica de Krause, postergando la discusión sobre la metafísica.

El temario de este congreso es particularmente interesante, porque es una síntesis de la idea y comprensión de Krause como condición de posibilidad para preparar a la comunidad científica –filósofos y científicos– para la Alianza de la humanidad, en la que ocupa un lugar de primera línea la alianza de la ciencia. Esa preparación suponía un primer paso, posibilitar un diálogo abierto entre filósofos y científicos.

En el congreso participaron unas 150 personas, algunas mediante el envío de escritos, procedentes de Alemania, Bélgica, Holanda, España, Italia, Inglaterra, Escocia y Rusia; entre éstos se encontraba Giner de los Ríos y otros compañeros krausistas españoles¹⁰⁸. Para la preparación temática del congreso Leonhardi presentó 35 proposiciones, a saber:

1. Refutación de la imagen materialista del hombre a través de la demostración de la diferencia esencial existente entre cuerpo y espíritu.
- 2 y 3. Fundamentación de la coincidencia entre fe y saber; entre revelación y razón.
- 4 y 5. Fundamentación de la necesidad de practicar la religión en sociedad, y en diversas formas mientras la humanidad se encuentre todavía en camino hacia el fin supremo de su unidad.
6. Justificación del cristianismo como culminación del desarrollo histórico de la religión.
7. Relación de la masonería y el cristianismo.

¹⁰⁸ Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, pp. 119-120.

8 - 21. Leonhardi dedica estas trece proposiciones a la ciencia de la sociedad orientada por *El ideal de la humanidad*, pero van más allá en tanto que se ocupan de dos importantes problemas del momento: la cuestión educativa y la cuestión social.

22 - 35. Estas proposiciones se ocupan de la doctrina de la ciencia de Krause, de su método de investigación, así como del contenido y la relación de la filosofía con la vida¹⁰⁹.

Los krausistas organizaron un segundo congreso (26 de septiembre de 1869, Frankfurt) en el que el tema principal fue la cuestión religiosa y la cuestión educativa; un segundo problema abordado aquí fue la cuestión social poniendo especial atención en las relaciones entre Estado, Iglesia y escuela. En torno a la cuestión social Röder proponía en su ponencia la creación de una institución de carácter autónomo, respecto del Estado y de la Iglesia, que se ocupara de los asuntos éticos; de la misma manera exigía mayor autonomía para la escuela. Las razones de ello son reveladoras para el sentido que, más adelante, tendrá el movimiento krausista en el mundo español.

La Iglesia no puede porque su dispersión en diversas confesiones, con puntos de vista fundamentales en buena parte distintos, impide la necesaria unidad de la tarea ética de la vida; y porque las corporaciones clericales siempre persiguen objetivos colaterales unilateralmente confesionales. El Estado tampoco porque su única tarea es el establecimiento del ordenamiento jurídico de la sociedad y, aún cuando la actitud jurídica es a la vez algo ético, las tareas del Derecho y las de la Ética han de distinguirse de la manera más cuidadosa. El Estado ha

¹⁰⁹ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, pp. 110-112 En las páginas de esta obra puede leerse, por las notas de periódicos y revistas, la resonancia que tuvo el congreso entre sus contemporáneos, así como los juicios respecto al éxito del mismo. También se hallan los juicios negativos hacia otras escuelas como la de Herbart, por ejemplo, que fue detractora de los krausistas.

de velar por las condiciones externas [...] de la vida ética para que esta última se les haga más fácil a los hombres y no más difícil¹¹⁰.

Respecto de la cuestión religiosa cuyo ponente fue Leonhardi su intención fue la misma que en Praga:

avanzar hacia un entendimiento y acuerdo como presupuesto para el fortalecimiento de la vida religiosa en el momento presente, en primer lugar hacia un entendimiento entre las confesiones cristinas, pero después también entre las distintas religiones. Se trataba de enfrentarse, uniendo fuerzas, al extendido materialismo y nihilismo; y de salvar, entre las formas dogmáticas tradicionales caducas y las diversidades confesionales superficiales, los contenidos comunes puramente religiosos para impulsar la vida religiosa del presente¹¹¹.

El tercer congreso general de filósofos organizado por los krausistas alcanzó a ser convocado por la asamblea permanente, durante la Pascua de 1870, pero después del estallido de la guerra franco-prusiana, en agosto del mismo año, Leonhardi anunció su cancelación.

El fundamento que le confirió Krause a su idea de educación del hombre en cuanto hombre, puede verse en la forma como comenta un artículo de Fröbel publicado en el cuaderno XI de Isis en 1822, bajo el título *Sobre educación alemana en general y sobre lo alemán general del instituto educativo de Keilhau en particular*¹¹². Menéndez Ureña comenta que en este artículo Fröbel responde públicamente a la petición que le habían formulado de que explicase por qué llamaba a su instituto educativo, alemán general; y la explicación que él da es la siguiente:

¹¹⁰ Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, pp. 141-142.

¹¹¹ Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, pp. 144-145.

¹¹² Fröbel, 1822, citado por Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo* (1833-1881),..., 2002, p. 155.

La tendencia a la profundidad del saber y del poder así como la tendencia a la unidad en el sentimiento y conocimiento, en la acción efectiva y en el hacer, en el saber y en el poder, a la universalidad y la continuidad. Partiendo de ahí deriva Fröbel los objetivos que deben caracterizar en su Instituto: una formación equilibrada en el conocer como en el hacer, educación y formación en el arte como en la ciencia, la tendencia a una formación lo más completa posible en cada etapa concreta dentro de una unidad orgánica de todos los grados; también la tendencia a la superación de todo lo contradictorio de la vida, del pensar y el hacer, del conocimiento y la acción, de lo exterior y lo interior de lo corporal y lo espiritual, de lo mundano y divino; finalmente la tendencia a la unificación de la naturaleza y hacia la unificación con Dios¹¹³.

Krause responde, en 1823 y en la misma revista, a la visión de Fröbel remitiendo al lector a tres de sus obras: *Ideal de la humanidad*, *Sistema de la doctrina de la ética* y la tercera que hemos comentado en este trabajo, *Diario de la vida de la humanidad*. Aunque Krause subraya la coincidencia con Fröbel en aspectos tales como la relación del hombre con la naturaleza y con Dios, sin embargo, “critica que confunda lo humano general con lo alemán general, valora positivamente en cambio la orientación de Fröbel hacia una educación concebida como puramente humana, en coincidencia con el espíritu de la Alianza de la humanidad”¹¹⁴. Este encuentro fue importante y provechoso, de ello da cuenta el agradecimiento que Fröbel hace por la lectura de Krause, y el reconocimiento del mismo Fröbel de que la filosofía de Krause fundamenta filosóficamente su propia propuesta educativa. A partir de este primer encuentro entre los autores se abre el camino hacia el krausofröbelismo¹¹⁵.

¹¹³ Fröbel 1822, Citado por: Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, p. 156. Como podemos ver esta intención coincide plenamente con las reflexiones de Giner sobre la necesidad de fundar una institución de educación inspirada en criterios modernos sobre la educación, la ciencia, el hombre, la cultura, las relaciones Estado, Iglesia, y en últimas sobre el destino último de la humanidad.

¹¹⁴ Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, p. 156.

¹¹⁵ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, p. 156-235.

Los krausofröbelistas trabajaron juntos en diferentes frentes que eran de especial preocupación para ambos como, la educación de la mujer, la formación de maestros y maestras. Leonhardi concibió la idea de instaurar un seminario modelo para maestros y maestras capaz de responder a las exigencias de los tiempos en todos sus aspectos, e incluyó a Sanz del Río en la dirección ejecutiva del comité pedagógico¹¹⁶. De esta iniciativa cabe resaltar aspectos como el hecho de que pensadores de profesión se comprometieran con el jardín de infancia, además del viejo deseo de los krausistas de fundar la asociación general para la educación, la cual sería el resultado de una doble corriente, una teórica y práctica, que ya había sido definida y discutida en los primeros congresos de filósofos y en la asamblea alemana general de maestras; con este ideal se comprometieron distintos intelectuales y personajes del momento, extendiendo su influencia más allá de Alemania.

La ILE recibió la influencia del krausofröbelismo. Krause fundamentó filosóficamente el ideal educativo de Fröbel, y éste le proporcionó a su preocupación por la educación una serie de elementos prácticos relacionados con la educación de los niños, partiendo desde el Jardín de Infancia. Como podemos ver aquí, esta idea será ampliamente desarrollada por Giner en la concepción de su proyecto educativo y, en particular en la constitución de la ILE.

No obstante, la recepción de esta concepción educativa, krausista, masónica y fröbeliana, fue polémica y controvertida, ejemplo de ello es la publicación de una serie de obras en contra suya, de las cuales reseñaremos tres aquí; dos que la atacan y una que no lo hace. Las dos primeras aparecen con 22 y 23 años de diferencia, respectivamente,

¹¹⁶ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*,..., 2002, p. 250.

respecto a la tercera. Veamos, en la obra de Enrique Herrera Oria¹¹⁷, éste desprestigia a la Institución tildándola de “corporación masónica en su origen, en su espíritu y en sus procedimientos”, y a Giner de los Ríos lo califica de un simple administrador de dicha corporación, cuyo ideario es importado del extranjero.

Un eco de Herrera Oria fue el libro *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, que según el profesor Álvarez Lázaro formulaba descarnadamente y sin ningún apoyo documental un manoseado tópico del pensamiento español conservador, “la ILE era una obra judíomasónica y Giner de Los Ríos su servil administrador”¹¹⁸. El problema para los fines académicos de tales afirmaciones es que éstas no obedecen al estudio de las fuentes ni de los documentos históricos, filosóficos y pedagógicos, sino más bien a prejuicios, y tal y como apunta el profesor Álvarez en su estudio, los prejuicios funcionaron en dos sentidos, el de los detractores de la ILE, que hemos expuesto, y el de los defensores que negaban cualquier relación con los krausistas, así como de los institucionistas desmentían cualquier posible contacto con la masonería.

Mientras que para unos la ILE fue una fuerza oscura, peligrosa y masónica, para otros era neutral a las influencias de la filosofía del siglo XVIII y XIX.

¹¹⁷ Herrera Oria, Enrique, *Historia de la educación española desde el Renacimiento*, Madrid, Veritas, 1941, pp. 302 y 331, citado por Álvarez Lázaro, Pedro, *Krausistas, institucionistas y masones en la España del siglo XIX*, en: Álvarez Lázaro, Pedro, Vázquez-Romero José Manuel, (eds.) *Krause Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Nuevos estudios*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 2005, p. 131.

¹¹⁸ VV. AA., *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española, 1940. citado por Álvarez Lázaro, Pedro, *Krausistas, institucionistas y masones en la España del siglo XIX*,..., 2005, p. 132.

La tercera obra que defiende a la Institución, la conforman dos artículos escritos por Joaquín Iriarte¹¹⁹ y publicados en 1963:

El secreto del éxito de la Institución, decía, no había que buscarlo en causas extrañas, sino en su extraordinario director, en la coyuntura pedagógica nacional que utilizaba en la táctica que seguía, en el programa que proponía y en el dinamismo que imprimía a su plan. Basándose en la lectura directa de numerosos escritos de Giner y del Boletín de la Institución, y asumiendo los finos análisis contenidos en el libro de V. Cacho Viu que acababa por entonces de aparecer en el mercado, además de descartar el masonismo de Sanz del Río y de F Giner, apostillaba que el argumento máximo con tales sospechas lo aportaba la vida misma de la Institución, luchando contra corriente y trabajando como si todo dependiera de su diligencia y tesón, y nada de fuerzas ocultas¹²⁰.

El profesor Álvarez Lázaro afirma que a partir de 1960 los estudios acerca de la ILE y de Giner avalan las conclusiones del profesor Iriarte, más que la tesis de sociedad ocultista y peligrosa. No obstante, no podemos perder de vista tal y como hemos señalado a lo largo de este trabajo, que la fuente que modeló el pensamiento de Giner fue el *Ideal de la humanidad* de Krause, el cual encuentra su origen en los ideales de humanidad de la hermandad masónica. Que hayan existido relaciones entre el ideal de la educación y del hombre con la masonería, no implica que la ILE sea una institución secreta y masónica, aunque comparta ideales afines como la lucha por la libertad, el universalismo religioso, el afán por los problemas de la sociedad, y, por supuesto, la educación.

El profesor Álvarez Lázaro sostiene que la palabra masonería se ha interpretado en España con demasiada frecuencia, como sinónimo de anticristianismo, complot político, contubernio económico, sectarismo

¹¹⁹ Iriarte, Joaquín, *Giner de los Ríos empuña las riendas*, en: *Razón y Fe*, n° 781, febrero 1963; y el segundo, *Krausistas y sociedades secretas*, en: *Razón y Fe*, n° 785, junio de 1963.

¹²⁰ Iriarte Joaquín, *Krausistas y sociedades secretas*, citado por: Álvarez Lázaro, Pedro, *Krausistas, institucionistas y masones en la España del siglo XIX,...*, 2005, p. 133.

fanático, y, en definitiva, de todo lo perverso y oscurantista, lo que a juicio del investigador no es justo ni con la ILE ni con la masonería misma¹²¹. Con la ILE porque encarnó un ideal educativo y de hombre sin precedentes, reconocido por intelectuales españoles e internacionales, que también fueron receptores del espíritu de modernidad de su fundador. Y es injusto con la masonería porque “su fin esencial desde las *Constituciones de Anderson* en 1723 ha sido la tolerancia de ideas y la confraternidad de los hombres por encima de diferencias políticas, filosóficas y religiosas”¹²². Sabemos que Giner no fue masón porque así lo atestiguan los documentos que se han encontrado, por los estudios que se han hecho sobre éstos, y por la correspondencia que mantuvo con los krausistas alemanes con quienes compartió y asumió un estilo de vida coherente entre la filosofía y la acción.

La correspondencia de Giner en la que se aborda el tema de la masonería es en primer lugar una carta de Leonhardi a Giner; en ésta el profesor alemán le pregunta si ha recibido un cuaderno de una obra masónica, *Conversaciones masónicas*, en la que se trata sobre la doctrina de Krause acerca de la Alianza de la humanidad. Además, le pregunta si Castelar conoce la doctrina de Krause, al menos la masónica¹²³. En segundo lugar, una carta de Giner a Röder, en la que el profesor español se refiere de la siguiente manera:

¹²¹ Álvarez Lázaro, Pedro, *La Institución Libre de Enseñanza y el universalismo masónico europeo*, 1989,..., p. 88.

¹²² Álvarez Lázaro, Pedro, *Krausistas, institucionistas y masones en la España del siglo XIX*,..., 2005, p. 136.

¹²³ Cf. (Leonhardi a Giner) (Praga 21 de marzo de 1872) en Menéndez Ureña, Enrique, Vázquez-Romero José Manuel, presentación de Pérez-Prendes Muñoz-Arraco, Giner de los Ríos y los krausistas alemanes. Correspondencia inédita. Con introducción, notas e índices, Madrid, Servicio de publicaciones facultad de derecho, Universidad Complutense, 2003, pp. 65-70. Carta obtenida en los archivos de la Real Academia de la Historia y el Fondo de la ILE 1-11,9.

Veo por los escritos de V.V. que dan a la francmasonería, una importancia superior a la que aquí para nosotros representa. Aquí esta sociedad se compone de hombres políticos (muchos de ellos grandemente corrompidos y ambiciosos) que la explotan para sus fines de partido e individuales, y de algunos jóvenes ardientes y acalorados que se dejan explotar inocentemente por aquellos, ó que se consagran a obras de beneficencia laudables, seducidos por el encanto de los misterios, los ritos y demás elementos maravillosos, que pudieran llamar magia blanca. Entre nuestros amigos, por fortuna, casi ninguno pertenece a esta desautorizada corporación, que de tal manera pagó a Krause su generoso amor a la Humanidad y al bien¹²⁴.

En esta carta Giner muestra su desconfianza hacia los masones españoles y no da lugar a creer que él ve a la masonería de su tiempo y de su ciudad con aprobación, pues le atribuye a sus miembros que éstos persiguen intereses particulares sin regirse por la más mínima moral y verdadero respeto a la hermandad promovida en la Alianza de la humanidad. Como podemos ver, Giner negó continuamente cualquier relación de la ILE y de él mismo con la masonería, y, en particular, con los masones españoles, pero gracias a los estudios históricos, filosóficos y pedagógicos sabemos que aunque no hubo una relación directa con la hermandad, sí la hubo con su ideal de educación.

El profesor Enrique Menéndez Ureña escribe un interesante artículo titulado *Giner: la regeneración que pudo ser y no fue*¹²⁵, en el que reflexiona y da cuenta de la tradición filosófica heredada, al mismo tiempo que hace un juicio autorizado acerca de este episodio de su historia. Aquí sostiene que Giner y sus compañeros institucionistas ofrecieron propuestas positivas para encauzar una regeneración nacional en España a través de

¹²⁴ Giner a Röder (borrador en castellano) 31 de mayo de 1872, en: Menéndez Ureña, Enrique, Vázquez-Romero José Manuel, presentación de Pérez-Prendes Muñoz-Arraco, *Giner de los Ríos y los krausistas alemanes. Correspondencia inédita. Con introducción, notas e índices...*, 2003, pp. 75-76.

¹²⁵ Menéndez Ureña, Enrique, *Giner: la regeneración que pudo ser y no fue*, en Ruiz Manjón, Langa, A, (eds.) *Los significados del 98. La sociedad española en la génesis del siglo XX*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Biblioteca Nueva, Madrid, 1999.

la educación. Como lo hemos venido sosteniendo a lo largo de este capítulo, la ILE fue el intento de Giner y de sus compañeros por mostrar una empresa positiva que sorteara el pesimismo producido por la pérdida de los últimos restos del imperio¹²⁶. Giner pretendió la regeneración que pudo ser y no fue¹²⁷; “y no fue, probablemente, porque el fermento era demasiado insignificante en cantidad, y demasiado exquisito en calidad”¹²⁸. Sustenta esta afirmación general con el siguiente argumento: el siglo XVIII fue el tiempo del optimismo por la nueva fe en la razón y en los progresos, que ésta suponía, sobre todo en el campo de las ciencias naturales, que en palabras de Menéndez Ureña, representa “el siglo de la crisis de la filosofía tradicional y de antiguo régimen, a los que suceden la filosofía ilustrada y el Estado Moderno”¹²⁹. La excesiva confianza en la razón y en los logros de su aplicación en la ciencia y en la técnica, llevan a pensar que un progreso semejante puede extenderse a los dominios de la moral y de la vida humana¹³⁰, esto es, un crecimiento en el plano del espíritu, que Menéndez Ureña aclara.

¹²⁶ Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Giner: la regeneración que pudo ser y no fue*,..., 1999, p. 625.

¹²⁷ Menéndez Ureña, Enrique, *Giner: la regeneración que pudo ser y no fue*,..., 1999, p. 625.

¹²⁸ Menéndez Ureña, Enrique, *Giner: la regeneración que pudo ser y no fue*,..., 1999, p. 625.

¹²⁹ Menéndez Ureña, Enrique, *Giner: la regeneración que pudo ser y no fue*,..., 1999, p. 625.

¹³⁰ Menéndez Ureña sostiene que la regeneración que pretendieron los institucionistas que pudo ser y no fue, recuerda por su exquisitez al juicio que hace Heidegger acerca del fracaso del idealismo alemán; veamos: la situación de Europa es tanto más funesta por cuanto el debilitamiento del espíritu procede de ella misma y –aunque preparado por hechos anteriores– se determina definitivamente a partir de su situación espiritual en la primera mitad del siglo XIX. Lo que nos ocurrió alrededor de aquel tiempo es lo que se llama con preferencia y brevemente el “derrumbe del idealismo alemán”. Esta fórmula actúa casi como un escudo de protección, detrás del cual se esconden y encubren la ya iniciada ausencia del espíritu, la disolución de los poderes espirituales, el rechazo de todo preguntar auténtico por los fundamentos y del compromiso con estos. Porque no fue el idealismo alemán lo que se derrumbó, sino que la época no tenía fuerzas suficientes para estar a la altura de la grandeza, amplitud y originalidad de aquel universo espiritual, es decir, para realizarlo verdaderamente, lo que siempre significa algo distinto que la mera

en el primer tercio del siglo XIX Hegel pondrá sordina al optimismo ilustrado y avistará el nacimiento de una nueva represión que un siglo más tarde, tras el largo camino recorrido por el positivismo cientista, Adorno y Horkheimer conceptualizarían como dialéctica de la ilustración: la razón pura, emancipada de la razón religiosa y liberadora de la represión por ella ejercida sobre la moral y sobre la vida humana en sus diversos órdenes, había pasado a convertirse ella misma en fundamento de una represión aún más terrible. Horkheimer y Adorno señalaron además a Hegel, con su razón totalitaria y su concepción cuspidal del Estado, y pese a su primer aviso, como el más formidable compañero de viaje de la nueva represión¹³¹.

La filosofía krausista asumida por los institucionalistas no encarna un movimiento de carácter totalizante, ni participa en concepciones cuyo fundamento absoluto sea la razón entendida en un sentido puramente unilateral. Esta escuela krausista e institucionalista se mostró particularmente activa en la cuestión religiosa, educativa y social, con incursiones significativas en la cuestión de la mujer¹³². Esta fue la filosofía a la que los españoles pretendieron dar cuerpo para la regeneración de España, así como este fue el espíritu que los institucionalistas españoles llevaron a los países de Suramérica¹³³, en los que hubo presencia krausista e institucionalista, quizá también porque era la filosofía que mejor se

aplicación de sentencias y conocimientos. Heidegger, Martin, *Introducción a la metafísica*, traducción Ackermann Ángela, Barcelona, Gedisa, 1999.

¹³¹ Menéndez Ureña, Enrique, *Giner: la regeneración que pudo ser y no fue...*, 1999, p. 626.

¹³² Cf. Menéndez Ureña, Enrique, *Giner: la regeneración que pudo ser y no fue...*, 1999, p. 626.

¹³³ Acerca de la recepción de la filosofía europea en Suramérica, por lo menos en Colombia, nos faltan aún muchos estudios y particularmente sobre el krausismo en Latinoamérica, con todo, ya empezamos a contar con investigaciones documentadas, apoyadas en las fuentes. Para estos casos cabe resaltar los siguientes: Sánchez Cuervo, Antolín C. *Krausismo en México*, México, coedición UNAM/FFyL-Red Utopía, A.C. /jitanjáfora M°relia Editorial, 2004. Monreal Susana, *Krausismo en el Uruguay. Algunos fundamentos del Estado tutor*, Uruguay, Universidad Católica del Uruguay Dámaso A. Larrañaga, 1993. Negrín Fajardo, Olegario, *La influencia pedagógica, española en Iberoamérica. Estudios sobre historia de la educación contemporánea*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999. Esta obra es particularmente interesante porque trata la influencia krausista e institucionalista en Costa Rica, Cuba y para nuestro interés en Colombia. Acerca de ésta nos referiremos en el anexo de nuestra investigación.

adaptaba a sus necesidades, a su propio estilo de vida y a su decurso histórico.

En este capítulo presentamos los avatares de la ILE y la caracterizamos como una institución abierta. El significado de esta expresión la podemos comprender en dos sentidos que indican ya el significado de la apertura de la ILE, el primero muestra las luchas que tuvo que enfrentar desde su creación por las circunstancias históricas, si bien, en este capítulo nos hemos referido a la primera (1864-1868) y a la segunda cuestión universitaria (1875). La ILE surgió entonces para dar respuesta a un contexto de crisis mucho más amplio. El contexto de esta crisis, al que nos referimos aquí se mueve en los avatares propios del siglo XIX, y no sólo de sus postrimerías, en los que se enmarca sin lugar a dudas el nacimiento de la ILE en 1876. El siglo XIX español está marcado por una profunda inestabilidad política; el siglo empieza con la guerra de la independencia (1808-1814) y acaba con el desastre militar y colonial de 1898. España sufre en el mismo siglo tres guerras civiles, primera guerra carlista (1833-1839), segunda guerra carlista (1847-1849) y tercera guerra carlista (1873-1876). En el tiempo que media entre 1808 y 1898 se promulgan en España cinco constituciones (1812, 1837, 1845, 1869 y 1876)¹³⁴. En este ambiente de luchas y enfrentamientos ideológicos, políticos y económicos, la apuesta de Giner y de la ILE fue por la educación; por una educación emancipada de doctrinas políticas, ideológicas y religiosas.

Para concluir este capítulo, queremos insistir una vez más en el sentido que le imprime Giner a la concepción de la sociedad por la emancipación de la educación, de la ciencia, de la enseñanza y del pensamiento, respecto del Estado y de la Iglesia, sentido que confirma el espíritu

¹³⁴ Cf. Negrín Fajardo, Olegario y Vergara Ciordia, Javier, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Editorial, Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., 2003, pp. 271-272.

universal que anima a la Alianza de la humanidad de Krause. La Alianza no implica un enfrentamiento entre las instituciones de la sociedad, y ésta no es una postura o una filosofía antirreligiosa, sino más bien una filosofía idealista que concibió la unión y el entendimiento entre las religiones, concibió a Dios como el fundamento que anima la alianza misma. Ese es el espíritu de apertura y tolerancia que le imprimió Giner a su ILE, la fundó emancipada de cualquier espíritu partidista. Las razones de ello pueden buscarse en los avatares y enfrentamientos que tuvo que sortear en su tiempo y en su geografía.

Cabe además tener en cuenta que para 1876 se dio en Europa un amplio movimiento educativo, inscrito en lo que se ha llamado Escuela Nueva. La ILE representa el original aporte español. Original y español porque si bien fue el *Ideal de la humanidad* el que moldeó las cabezas de los jóvenes krausistas, fueron estos discípulos los que llevaron a cabo una empresa española y universal, y a través de ella pretendieron así responder a los problemas y necesidades de su tiempo y contexto.

La universalidad que dio origen a la ILE la podemos deducir de las raíces de su origen filosófico: la Ilustración y el ideal educativo que se inscribe por el encuentro entre Krause y Fröbel, además del intercambio académico, filosófico, pedagógico, entre los krausistas españoles y alemanes.

Otro aspecto que es necesario tener en cuenta es la proyección de la ILE y de su sentido más allá de las fronteras en las que surgió; esta proyección permitió que la ILE encarnara el espíritu de la Escuela Nueva en América

Latina¹³⁵, dándole en nuestro continente un ascendiente de enorme relevancia política, cultural y educativa. La relevancia de esta influencia la podemos encontrar de manera ejemplar en los ideales educativos y de regeneración humanista del insigne educador colombiano Agustín Nieto Caballero. Ahora, considerando la importancia de este humanista tanto en la proyección de los ideales de la ILE, como en la historia de la educación de Colombia, consideramos pertinente finalizar esta investigación con una presentación que dé cuenta de cómo Agustín Nieto Caballero asumió los ideales educativos de la ILE inspirados, como lo hemos venido mostrando, en las ideas filosóficas de Giner de los Ríos.

¹³⁵ Acerca de otros estudios de carácter general que dan cuenta de la llegada e incidencia del krausismo en Latinoamérica, tenemos: Jiménez-Landi, Antonio, La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, tomo III, "Período escolar 1881-1907",..., 1996, pp.238-260. En éste el autor sostiene que el krausismo entró en nuestro continente a través de la obra del discípulo de Krause, Enrique Ahrens, Curso de derecho natural, tanto en su versión original como a través de la traducción que hiciera de ésta Navarro Zamorano, publicada en 1841. De este libro hay otra traducción posterior de Pedro Rodríguez Hortelano y Mariano Ricardo Asensi, publicada en 1893. También llegó el *Curso de psicología* de 1873 del mismo autor. Anota Jiménez Landi que por las características conservadoras de algunos de los países latinoamericanos se hicieron interpretaciones adaptadas y arregladas a la mentalidad. Dentro de las naciones que recoge el autor se encuentran: Perú, Bolivia, Ecuador, México, Colombia, Nicaragua, Brasil, Costa Rica, Uruguay, Argentina, Cuba y Puerto Rico.

Otro estudio muy reciente y de carácter general es el de Beorlegui, Carlos, *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*, segunda edición, Bilbao, Universidad de Deusto, 2006, Cf. Capítulo 5.

La aparición de estudios especializados es muy desigual, no todos los países han empezado a hacer la asunción filosófica de sí mismos, eso por un lado, y por el otro, la distribución de este tipo de libros y estudios es limitada y desgraciadamente no conocemos los estudios que existen, además de que tendríamos que ocuparnos de hacer un elenco de los mismos y empezar a establecer lazos respecto de lo filosófico que nos une en nuestra propia constitución. Adicional a las anteriores razones cabe resaltar que la llegada del krausismo a Latinoamérica tuvo distintas vías, por un lado la ya mencionada, el curso de Derecho Natural de Ahrens, por otro, el Ideal de Krause, y, en tercer lugar, por la ILE, y las obras de Giner de los Ríos y de sus discípulos Cossío y Altamira.

ANEXO

AGUSTÍN NIETO CABALLERO, UN INSTITUCIONISTA COLOMBIANO

La Institución Libre de Enseñanza de Madrid tuvo un impacto relativo en el desarrollo de la educación en Colombia, aunque haya sido un capítulo de su historia apenas estudiado. La anterior afirmación la hacemos basándonos en el hecho de que Agustín Nieto Caballero no solamente fue el fundador de un colegio de elite, el Gimnasio Moderno¹, sino que intervino en un proceso más amplio de reflexión sobre la educación; se comprometió e influyó en los problemas de la educación nacional, tanto en su organización como en su conceptualización, teniendo siempre en la mira la nueva filosofía de la educación europea de inicios del siglo XX, que pretendía la modernización de la educación. En el presente anexo mostraremos la influencia no sólo de la ILE, sino también de Francisco Giner de los Ríos y de dos de sus discípulos, Cossío y Altamira², en las

¹ En adelante GM

² Manuel Pedro Bartolomé Cossío fue el institucionista más cercano a Giner de los Ríos, continuador de su obra en la dirección de la ILE y propagador de sus ideas, pedagogo krausista, nació en Haro, Logroño, se licencia en letras en la Universidad Central en 1874, allí conocerá a Giner. Nada más fundarse la ILE se vincula a ella en diferentes planos, fue alumno y profesor de la ILE, además de la pedagogía se interesó por los estudios de arte. Asiste en 1880 a los cursos de historia, arte, pedagogía y filosofía en la Universidad de Bolonia, se gana una beca en esta universidad y la rechaza. En 1881 obtiene la cátedra de historia de las bellas artes, como profesor sustituto, en la Escuela Superior de Diplomática 1881-1882 a la vez que es profesor en la ILE. En 1883 gana por oposición la dirección del Museo Pedagógico. En 1885 se doctora en filosofía y letras. Cossío recorre Inglaterra, Francia, Holanda, siempre con fines pedagógicos, y como delegado de España asiste a congresos sobre educación: Además de los viajes internacionales, dicta cursos y conferencias en territorio español. Nieto Caballero asiste a una conferencia de Cossío en Bilbao, en 1905 que versaba sobre el maestro, la escuela y el material de enseñanza, sabemos de la asistencia de Nieto a esta conferencia por su

ideas que guiaron tanto la construcción del GM como la reflexión general de Nieto Caballero sobre el futuro de la educación en Colombia.

En este anexo nos encontraremos con las mismas dificultades de método con las que ya nos hemos enfrentado con Giner de los Ríos, en tanto que en uno y en otro es muy difícil de separar su pensamiento, esto es, su producción teórica, de la fundación de sus respectivas escuelas; su influencia en la educación trasciende el ámbito coloquial de sus instituciones, ampliándose a las esferas nacional e internacional.

Ambos maestros mantuvieron una dinámica participación, un compromiso irrestricto con el problema de la educación nacional, con sus planes, su modernización, sus métodos, con la formación de los maestros, con el estudio y la escritura permanente, asumiendo en todo momento el papel de líderes sociales en un sentido muy amplio. Gracias a ese compromiso pudieron incidir en la concepción misma de la educación, en el ámbito nacional, a partir del cual irradiaron luz hacia el extranjero.

carta a Cossío de 1912 en la que le dice: “Con cuanta razón repetía ud., en su conferencia de Bilbao: ¡gastad, gastad en los maestros!”. Es autor de una obra numerosa en los mismos temas en los que se interesó durante su vida, pedagogía, educación y arte. Cf. Jiménez Landi Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, 1996, Tomo II, pp. 579-580; Tomo III, pp. 548-549 y Tomo IV, pp. 452-453.

Rafael Altamira y Crevea personalidad importantísima para la expansión del institucionismo dentro y fuera de España, nace en Alicante en 1866, se licenció en derecho en 1886, discípulo de Salmerón de Azcarate, y de Giner; se doctoró en 1887. Trabajó con Cossío en el Museo Pedagógico en 1897, gana por oposición la cátedra de historia general del derecho español de la Universidad de Oviedo. En esta universidad se vincula al movimiento de extensión universitaria emprende una misión científica a América, de esta quedaría una entrañable relación del intelectual español con intelectuales latinoamericanos. Muere en 1951. Su obra escrita es considerable y diversa, se ocupa de la poesía, el cuento, el ensayo. Escribe libros de historia y de derecho, pasando por numerosos artículos y conferencias, Jiménez Landi refiere que pasan de las 390 obras publicadas y del centenar las inéditas, algunas de las cuales están escritas en inglés, francés y alemán. Cf. Jiménez Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente* 1996, Tomo IV, pp. 457-460.

Mostraremos la influencia que tuvo Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza en Nieto Caballero y en la reflexión sobre el destino de la educación en Colombia, teniendo en cuenta tres dimensiones fundamentales, primero, la respuesta de Nieto Caballero a un desafío cultural en el país; segundo su intervención en la educación nacional; tercero, el espíritu del proyecto.

1. Respuesta a un desafío cultural

El origen de la respuesta de Nieto Caballero al desafío cultural y educativo hay que buscarlo en su biografía, en la coyuntura histórica en la que se dio su vida, su niñez y sus intereses intelectuales; pero también en su carácter; en este punto es necesario resaltar de manera particular el tesón con el que persiguió la modernización de la educación y la forma como él entendió que educar es conducir a la formación de personas moralmente decentes, comprometidas con la patria, pero también con la humanidad. Estas notas características le permitieron a Nieto Caballero asumir la tarea –inconclusa– de construir una sociedad humanizada.

A continuación, sin pretender hacer una exhaustiva biografía intelectual del educador colombiano, presentaremos una breve semblanza biográfica en la medida en que esto nos sea posible. Para iniciar esta tarea hay que tener en cuenta que no contamos con una biografía intelectual de Nieto Caballero, pues lo que se ha escrito sobre él pertenece más al género del elogio, de la apología, hasta de la anécdota, a causa del atractivo de su personalidad y de su obra. Por tanto, para la labor que nos hemos propuesto nos apoyaremos en la semblanza de Agustín Nieto Caballero que aparece en las páginas que anteceden a la primera publicación del autor,

*Sobre el problema de la educación nacional*³, en las obras mismas del autor y en estudios sobre él o sobre su escuela.

Agustín Nieto Caballero nace el 17 de agosto de 1889 en Bogotá, en el seno de una familia acomodada; él y sus hermanos perdieron a sus padres siendo aún muy niños, por lo que sus tíos maternos se hacen cargo de ellos, pero también los dejarían pronto porque “se alistaron en los ejércitos liberales”⁴ en la guerra de los Mil Días (octubre de 1899, noviembre de 1902). Esta guerra civil enfrentó a los colombianos polarizados por las ideas políticas de los dos partidos tradicionales: liberal y conservador, y por la disputa del poder. Esta guerra causó una crisis en todos los órdenes del Estado, crisis que se ahondaría en 1903 con la secesión de Panamá del territorio colombiano.

Agustín y su hermano Luis Eduardo Nieto Caballero⁵ conocieron muchos colegios y fueron víctimas de la desorganización del país en el plano educativo. Agustín estuvo entre los 8 y 13 años en el colegio de los Hermanos cristianos, en el colegio Americano, en los de Araujo y Ramírez y en el Liceo Mercantil; esta experiencia de continuos cambios de colegio no fue buena y sus tíos decidieron educar a los niños en Europa, vivieron en Suiza, Londres, y finalmente se establecieron en los Estados Unidos de

³ Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*, selección Samper Ortega de Literatura colombiana, Sección 5 Ciencias y Educación N° 50, Bogotá, Editorial Minerva S.A. 1937. Existen por lo menos dos versiones de esta obra pertenecientes al mismo sello editorial, la diferencia entre estas es que se publicó una sin fecha y la versión de 1937 varía respecto de la anterior, pues no lleva un último escrito, *Informe al ministro de educación* con fecha 15 de julio de 1935. A las dos versiones las antecede una semblanza biográfica de Agustín Nieto Caballero escrita por Daniel Samper Ortega.

⁴ Samper Ortega, Daniel, biografía de Nieto Caballero, en: Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*,..., 1937, p. VI.

⁵ Periodista, diplomático y político, nació en Bogotá en 1888 y murió en 1957. También fue profesor de economía política en la Universidad Externado de Colombia, su nombre aparece en el acta de fundación de la sociedad Gimnasio Moderno, de 25 de abril de 1914, junto al de su hermano y otros. Cf. www.lablaa.org/blaavirtual/biografias

América donde concluyeron sus estudios en la escuela de Jonkers y en la Universidad de Columbia.

Desde muy temprano Agustín se interesó por los problemas de la educación, y con el objeto de estudiarlos con más comodidad regresó a Europa; estudió derecho para complacer a su familia, mientras que los estudios pedagógicos los hizo por vocación. Terminó sus estudios jurídicos en la facultad de derecho de París que le otorgó la licenciatura; más tarde hizo estudios pedagógicos en la Sorbona. En Europa se relacionó con Ovidio Decroly, con Giner de los Ríos en Madrid⁶, y regresó a Colombia en 1913, “enfervorizado por los españoles, Giner de los Ríos, Cossío y Altamira, que iniciaban la escuela nueva de España”⁷.

El interés de Nieto Caballero hunde sus raíces en los ingratos recuerdos de su infancia, los cuales él mismo narra en 1923.

Los que de niños en la escuela lloramos de despecho por todas las injusticias [...] estábamos en el imperativo moral de dedicar parte de nuestra vida o nuestra vida toda, a buscar un nuevo horizonte para las generaciones venideras.

Recuerdo como cosa de ayer las torturas de mi espíritu de niño –no entrado aún en uso de razón– delante de los intrincados textos de estudio que era preciso aprender de memoria, sin comprender jamás lo que nuestros propios labios articulaban; yo recuerdo las torpes sanciones de aquellos tiempos; el calabozo oscuro y húmedo donde el niño de siete años debía ir a meditar; la férula, que representaba el principio supremo de autoridad; la humillación de rodillas delante de los compañeros, para quebrar la voluntad [...] Recuerdo los téticos salones de estudio donde cientos y más niños respiraban un aire envenenado, bajo la mirada torva y maliciosa de un hombre sin cultura [...] Recuerdo aquellos angostos dormitorios, descuidados, depresivos y tristes [...] Recuerdo los llamados patios de juego cuya incuria y desaseo hacían el

⁶ Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966, Bogotá, Asociación de padres de alumnos del Gimnasio Moderno, 1972-1992, Editorial Presencia Limitada, segunda edición 1993, p. 30.

⁷ Samper Ortega, Daniel, biografía de Nieto Caballero, en: Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*,..., 1937, p. VIII.

efecto de revulsivo en las naturalezas delicadas. Recuerdo en cada uno de sus aspectos humillantes, todo el ambiente de aquellas cárceles que llamábamos colegios⁸.

Ésta es la descripción de los recuerdos de la escuela, de la escuela que hay que reformar. Así, la renovación y la reforma de la escuela fue para Nieto Caballero una búsqueda, un interés personal, que manifiesta ya desde sus años de estudiante de derecho en París a través de una extensa carta a Manuel Bartolomé Cossío, fechada el 23 de julio de 1912⁹. En esta carta, en primer lugar, le agradece a Cossío la acogida durante su paso por Madrid; expresa su afecto por España, afecto que fue enriquecido por las conversaciones que pudo tener con Giner de los Ríos, con el señor Posada¹⁰ y con el mismo Cossío. En ella recoge su sentimiento de admiración por España en los siguientes términos: “mis simpatías intelectuales fueron secundadas al instante por las personales y yo sentí desde un principio que al haberme acercado a Uds., me había acercado más a España”¹¹. A continuación Nieto Caballero resalta la conversación que tuvo con Cossío: “hablamos de los tan importantes problemas de la educación y al oírme Vd., exponer ingenuamente muchas de mis intranquilidades, siendo la

⁸ Nieto Caballero, Agustín, *Nuestra bandera* 1923, en Nieto Caballero, Agustín, *Palabras a la juventud*, Bogotá, Canal Ramírez -Antares imprenta, 1974, segunda edición puesta al día, pp. 74-75.

⁹ La carta original escrita por Agustín Nieto Caballero a Manuel Bartolomé Cossío se encuentra en la Real Academia de la Historia, en Madrid, en los fondos documentales de la ILE. Estos fondos están compuestos por la correspondencia, las obras y los apuntes de Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío, Augusto González de Linares, Santos María Robledo, Tomás Tapia y Julián Sanz del Río. A ellos se han añadido otros fondos documentales. En su conjunto el fondo consta de 170 cajas numeradas de la primera a la 170, que contienen carpetillas numeradas correlativamente de la 1 a la 2660. La carta mencionada se encuentra en la carpeta 811, y es el documento 1473, consta de nueve páginas escritas a puño y letra. En esa misma carpeta se halla un recorte de periódico en el que se informa acerca de una conferencia que impartió Nieto Caballero en el Museo Pedagógico de Madrid, sin fecha. La conferencia versó sobre la creación y desarrollo del GM.

¹⁰ Adolfo González Posada y Biseca 1860-1944, jurista sociólogo, traductor y escritor español. Discípulo de Giner de los Ríos, Fue nombrado por la Junta Facultativa de la ILE el sucesor de Cossío, después de su muerte, en la rectoría de la ILE, cargo que ocupó hasta la guerra civil española.

¹¹ Carta de Nieto Caballero a Cossío París, 23 de julio de 1912, p. 2.

primera la de no tener una buena orientación en mis lecturas, [...], Vd., me prometió una lista de libros sobre educación [...]”¹². Tanto Cossío como el joven colombiano coincidían en que el eje de la reflexión educativa se debía centrar en la enseñanza y en las escuelas normales. En esta misma carta Nieto Caballero hace un elenco de algunas obras y autores de educación¹³ que ha examinado, y hace también una interesante declaración: “Ud. Se preguntará qué pienso hacer yo con todos mis estudios sobre cuestiones de educación y a ciencia cierta que yo no sabría responderle. Amo el estudio como por instinto, y como amo también mucho a mí patria y sé que podré dedicar parte de mi tiempo a trabajos desinteresados [...]”¹⁴.

Como se puede ver aquí desde muy temprano Nieto Caballero entendía perfectamente que la reflexión sobre la educación no podía ser una actividad puramente teórica y desinteresada pues la pregunta gineriana por el destino de ésta hunde sus raíces en el más sincero y hondo amor a la patria.

De aquí se sigue que ya desde 1912 Nieto Caballero pensaba que debía contribuir en la renovación de la educación colombiana, pero no sabía cómo, así lo cuenta:

el recién llegado soñaba en grande y dirigió sin vacilación los pasos hacia el jefe de Estado, para pedir su ayuda, para fundar una escuela modelo en donde pudieran experimentarse los nuevos sistemas en beneficio de todo el país, y en la que al mismo tiempo se orientara al magisterio, podría ser la piedra angular del vasto edificio que era urgente construir [...] El mandatario le sugirió que aquella iniciativa

¹² Carta de Nieto Caballero a Cossío París, 23 de julio de 1912, p. 4.

¹³ Declara que sus lecturas han sido casi por completo francesas, Compayre, Grugon, Fouillée, Gréard, Payot, Bourgeois, y otros, ingleses, Arnold, Spencer y Sully. Entre los americanos le es familiar William James y entre los suizos, Claparède y Dubois. De España es quizá de donde menos conoce, aunque sí el estudio sobre *Enseñanza primaria* de Cossío y declara que se dedicará a estudiar las obras de Giner de los Ríos. Cf. Carta de Nieto Caballero a Cossío París, 23 de julio de 1912, pp. 5-6.

¹⁴ Carta de Nieto Caballero a Cossío París, 23 de julio de 1912, p. 7.

haría mejor camino si se mantenía libre de las trabas oficiales, sujeta únicamente a los planes de un grupo de ciudadanos entusiastas¹⁵.

La renovación vendría pues de la mano de la llamada Generación del centenario, un grupo de intelectuales, poetas, estadistas, empresarios, periodistas, todos ellos nacidos entre 1880 y 1895. Agustín Nieto Caballero nos describe a su propia generación, en los siguientes términos:

la generación que apenas despertaba al uso de la razón cuando estalló la guerra de los Mil Días [...]. Diez años más tarde la generación que así había sufrido, por causa de la destrucción y la violencia, se asomaba a la vida consciente con un propósito firme e inquebrantable: propósito de paz y de concordia; desarme de los espíritus y de las conciencias [...] el anhelo de pacificación y de trabajo consciente por la bienandanza de la nación [...]¹⁶

Se les llamó Generación del centenario porque su aparición pública en la vida del país coincidió con la celebración del primer centenario de la independencia. Entre los miembros del grupo –y sólo por nombrar a algunos de los más destacados– se encontraban José Eustasio Rivera (1888-1928) y Tomás Rueda Vargas (1879-1943), dos de los más reconocidos escritores colombianos de la primera mitad de siglo; Porfirio Barba Jacob (1883-1942) y Guillermo Valencia (1873-1950), importantes poetas; representantes de la industria y la empresa como José María Samper (1828-1888) y sus hermanos; Luis Cano (1885-1950) y Eduardo Santos (1888-1974), miembros de las familias fundadoras y dueñas de los principales diarios liberales; destacados intelectuales como Luis López de Mesa (1884-1967) y Luis Eduardo Nieto Caballero (1888-1957)¹⁷. Todos

¹⁵ Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,..., pp. 32-33. y Cf. Rueda Vargas, Tomás, *El Gimnasio Moderno*, Bogotá, Editorial San Juan Eudes, 1945, p. 134.

¹⁶ Nieto Caballero, Agustín, *En el cincuentenario del colegio: cultura versus incultura* 1964, en Nieto Caballero, Agustín, *Palabras a la juventud*,..., pp. 306-307.

¹⁷ Cf. Sáenz Javier, Saldarriaga, Oscar, Ospina, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, 1997, pp. 113-114.

ellos fueron demócratas, idealistas y luchadores incansables por la paz. Con este mismo espíritu un grupo de amigos fundó el Gimnasio Moderno¹⁸ y gracias al auxilio y a la generosidad de los fundadores el 18 de marzo de 1914 abre sus puertas con una veintena de chicuelos; así el sueño del gran visionario se hacía realidad.

El contexto socio político en el que se funda el colegio se enmarca, primero, en la estrecha relación que hay, en ese entonces, entre la Iglesia y el Estado, relación consagrada en el concordato de 1887 que mandaba a toda la educación nacional a organizarse en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. Amén de otras prerrogativas de la vida civil, tales como el registro de nacimiento, los matrimonios y los decesos los cuales debían ser atendidos por las parroquias. La religión católica era la religión nacional, gozaba de absoluta libertad e independencia, el Estado sólo debía protegerla.

El segundo elemento del contexto socio político es la derrota de los liberales en la guerra de los Mil Días, el triunfo de los conservadores y la consiguiente hegemonía en el poder de éstos, la cual se prolongó hasta 1930. Este ambiente político es importante tenerlo en cuenta al momento de evaluar el proyecto educativo general de Nieto Caballero, porque no fue de buen recibo la fundación de un colegio que no era regentado por

¹⁸ Los siguientes son los nombres de quienes aparecen en el acta de fundación de la Sociedad Gimnasio Moderno de abril 25 de 1914: José María Samper, Tomás Samper, Manuel F. Samper, Antonio Samper, Joaquín Samper, Pedro Miguel Samper, Alberto Corradine, Ferdinand Focke, Agustín Nieto Caballero, Ernesto Duperly, Isidro Nieto, Luis Calderón, Luis E. Nieto Caballero, Alfredo Caballero, Julio Caballero, Frederik Jacobsen, José Joaquín Serrano. Cf. Mallarino Botero, Gonzalo, *El gimnasio Moderno en la vida colombiana 1914-1989*, Bogotá, Villegas editores, 1990, p. 33.

religiosos, habida cuenta de que la Iglesia controlaba la educación, incluida la formación de maestros¹⁹.

2. Una intervención más amplia

Teniendo en cuenta el espíritu que animaba a este proyecto, la fundación del colegio no era un acto puramente aislado pues lo que aquí estaba en germen era la proyección de un programa educativo más amplio. Este ideal coincidía plenamente con el espíritu de las ideas educativas de la Escuela Nueva; ideas que, como lo hemos indicado en los capítulos anteriores, estaban enraizadas en la autonomía, en la unidad del conocimiento y en la exaltación integral del hombre. Nieto Caballero –el joven y entusiasta educador– amalgamó, de manera magistral, estas ideas a las necesidades propias de Colombia.

Para comprender a cabalidad la dimensión y el alcance que tuvo la fundación del GM, es necesario detenernos en el segundo aspecto que queremos destacar de este ilustre colombiano, a saber, su búsqueda de una intervención más amplia en los asuntos educativos de nuestro país.

Una vez fundado el colegio, Nieto Caballero se dedica al estudio de la filosofía, pedagogía, y los problemas de enseñanza - aprendizaje, para ello viaja a Europa en dos periodos, de 1915 a 1917, y de 1921 a 1924. Se hizo cargo de la dirección nacional de Escuelas Primarias y Normales de 1932 a 1936. Desde ahí intervino en los problemas de la educación nacional. Representó a Colombia en la tercera Conferencia Internacional de

¹⁹ Cabe anotar que aunque el colegio se fundó en 1914, la autoridad eclesiástica de Bogotá no le asignó capellán sino hasta 1919. El capellán asignado fue Monseñor Emilio Valenzuela.

Instrucción Pública²⁰, celebrada en Ginebra. En 1936 presidió el Congreso Mundial de educación reunido también en Ginebra, hecho que era en su momento el mayor honor concedido a un suramericano. Concurrió a los congresos de Berlín y Cheltenham, Inglaterra.

En la primera mitad del siglo XX Nieto Caballero representaba la renovación de la educación colombiana en la Dirección Nacional de Educación. Se encargó de recorrer el país para estar en contacto directo con los maestros y con los rectores de escuelas de los diferentes departamentos y municipios del país. Este conocimiento de los responsables de la educación, lo hizo más y más consciente de la necesidad de contar con educadores especializados, conocedores del arte de la enseñanza y del aprendizaje. Dirige pues, una carta al presidente de la República, general Pedro Nel Ospina, del partido político conservador (1922-1926). La carta, escrita en Bogotá el 20 de junio de 1923²¹, da lugar a una polémica sobre la educación nacional; en ella Nieto Caballero expresa públicamente su “ingenua creencia de que el país carece de los maestros capacitados para llevar a término la reforma de la instrucción primaria de que tanto habla la prensa en nuestros días”²²; a la vez propone traer una “gran misión de educadores²³ y el envío de jóvenes maestros

²⁰ Nos referiremos más adelante a esta conferencia y a otros escritos de Nieto Caballero, que fueron publicados en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE).

²¹ Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*,..., 1937, p. 35.

²² Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*,..., 1937, p. 5.

²³ Respecto a la misión de educadores extranjeros el Congreso discutió contratar pedagogos franceses, suizos y belgas; finalmente se acordó que vendrían de Bélgica, pero los ultra conservadores y el clero se opusieron a esta misión pedagógica. Terminarían aceptando una misión alemana de probados católicos. Los profesores alemanes permanecieron en el país entre 1924 y 1926, se instalaron en el Ministerio de Instrucción Pública y se dedicaron a redactar un proyecto de ley sobre la educación que terminó en agosto de 1925. A pesar de la camisa de fuerza que les imponía la Constitución y el concordato, los expertos lograron crear formas bastante sutiles para modificar ciertos aspectos de la instrucción pública, así, para remediar el analfabetismo, propusieron la fórmula “educación obligatoria, pero escuela libre”. Esta propuesta fue rechazada por los conservadores y por el clero, porque dicha fórmula no explicitaba que la educación debía

colombianos para formarse en el extranjero”²⁴. Esta propuesta desencadenó la polémica, pues Escobar Roa, inspector escolar provincial, instó a Nieto Caballero a aclarar su postura. Lo consideró detractor del magisterio colombiano, e inclusive insinuó que su pretensión de modernizar la educación colombiana no estaba exenta de los peligros de una secularización de la educación.

Nieto Caballero en su carta al presidente hablaba de problemas medulares como la miseria de la educación por la falta de maestros científicamente preparados en contenidos de la ciencia, y en la metodología de enseñanza y del aprendizaje para todas las ramas del saber. Pero también pensaba en la revolución de la educación relacionada con la formación de los niños, que por esos años comenzaba a experimentarse con éxito en Europa, en lo atinente al desarrollo físico y al cultivo del cuerpo y la salud, a través de la mediación de la educación física y de los juegos a campo abierto.

Insistía también en que lo que todavía predominaba en Colombia era la vieja enseñanza, aquella que él había experimentado de niño. Nieto Caballero contrastaba pues el modelo educativo desde el que había sido educado en Europa, particularmente la Escuela Nueva, con la anquilosada educación recibida durante sus años de instrucción en Colombia, pues lo que primaba en la Escuela Nueva era precisamente la promoción de los ideales de la ciencia, de los nuevos métodos, en los que los intereses de los educandos se convertían en el centro del proceso de enseñanza. En este proceso igualmente era necesaria la generación de un espíritu de

estar conforme a los preceptos de la religión Católica. Después de muchas discusiones y gracias a la consulta de Félix Restrepo, S.J., experto en educación, fue aceptada finalmente la fórmula, y con ello se reabrieron los eternos debates nacionales: los conservadores no aceptaban cambios y los liberales quedaron decepcionados por la imposibilidad de hacer renovaciones. Por esto, los liberales terminaron concluyendo que también esta misión, como la de 1872, había fracasado por razones religiosas. Cf. Helg, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957,...*, 1987, pp. 25 y 116-117.

²⁴ Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional,...*, 1937, p. 6.

cordialidad que, según Nieto Caballero, tenía que imprimirse en la educación alejando con ello el proceso formativo de los castigos y las represiones.

Como podemos ver esta idea de articular los intereses que despiertan al niño en el proceso del conocimiento, con la gestación de un espíritu de cordialidad, se encuentra claramente unida a la comprensión fundamental de la educación tal y como lo hemos mostrado en el pensamiento de Giner. El espíritu que anima de manera esencial al proyecto de la Escuela Nueva entraba en conflicto directo, según lo sentía Nieto Caballero, con la práctica educativa acostumbrada en Colombia en los inicios del siglo XX: por ello mismo el propio Nieto Caballero deja en su carta al presidente constancia del significado de este hecho, formulando un claro diagnóstico del rumbo de la educación.

Mas para el fruto de todas vuestras felices iniciativas llegue un día hasta el propio corazón de la república, urge que volváis ahora mismo los ojos hacia el intrincado problema de la educación nacional. Las palpitaciones de progreso material que empiezan a llegarnos no logran sacudir todavía la escuela fosilizada que forma que deforma, debiéramos decir desde hace muchas décadas nuestra mente ciudadana²⁵.

Para Nieto Caballero, al igual que para Giner, el método intuitivo y experimental debía derribar al método dogmático a fin de superar la miseria de la educación en Colombia; pues uno de nuestros mayores males era la falta de apertura a métodos y sistemas de enseñanza. Sin embargo, lo que aún permanecía poco claro era la respuesta a la pregunta cómo cristalizar el sueño de modernizar la educación en nuestro país.

Nieto Caballero consideraba que todo dependía de formar al hombre colombiano, dotándolo de una sólida cultura, forjando su carácter y su

²⁵ Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*,..., 1937, p. 37.

sentido moral, esto es, hacerlo un verdadero hombre, tal como lo barruntaba ya antes el propio Giner²⁶.

Nieto Caballero no podía ser considerado ni como detractor del magisterio, ni enemigo de la religión; respecto de la primera acusación formulada por Escobar Roa, es necesario tener presente que Nieto Caballero sólo hizo manifiesto un hecho: carecíamos de maestros capacitados para llevar a término la reforma de la instrucción primaria. Ante lo cual, se deducía inmediatamente que necesitábamos formar maestros científicamente preparados.

Respecto de la misión de maestros especializados, extranjeros, no se pedía de estos la enseñanza de lengua materna, ni geografía del país, ni historia patria; pero sí que vinieran a enseñarnos, explicarnos, cómo se enseña, a la luz de ciencias renovadas, es decir, no se les pedía la instrucción de contenidos determinados de enseñanza sino la metodología en sus diversas ramas²⁷. Además, fue tildado de enemigo de la religión; ello porque un inspector escolar provincial publicó un artículo en el *Nuevo Tiempo* en el que afirmaba que la nueva pedagogía anhelaba ver desterrados de la escuela el pudor y la honestidad²⁸.

Pero es necesario tener claro aquí el siguiente hecho: Nieto Caballero había fundado un colegio católico, tal y como reza en los estatutos del GM, en el capítulo III, la orientación religiosa se dará de acuerdo con las leyes de la Iglesia Católica Apostólica y Romana²⁹. En la carta al presidente Pedro Nel Ospina, no hablaba de cuestiones religiosas, sino de métodos, de preparación, de cómo hacer y por qué. Por ello, responde en los mismos términos:

²⁶ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*,..., 1937, p. 48.

²⁷ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*,..., 1937, pp. 12-14.

²⁸ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*,..., 1937, p. 80.

²⁹ Cf. Estatutos del Gimnasio Moderno 1 de mayo de 1919.

en cuanto a la inspiración católica para los métodos de enseñanza, ¿qué decir? Que hoy no sabemos de ninguna religión que pretenda implantar una metodología especial. La ciencia entrega lo mismo al católico que al protestante y al mahometano los resultados de su experiencia, y los que en nombre de una fe mal entendida se enfrentan a las conquistas científicas de su tiempo, son aplastados por el carro del progreso, irremediabilmente³⁰.

Como se puede ver, Nieto caballero no entró en la polémica sobre la religión católica; en primer lugar, porque pensaba que “la religión de la inmensa mayoría tiene sus derechos; y, en cuanto a las minorías, puede afirmarse que tienen el respeto que merecen, con la plena libertad que se les otorga para el ejercicio de sus cultos”³¹. No solo no se opuso a las cuestiones de la religión, sino que consideraba que la educación religiosa era un aspecto central en el proceso educativo

hay quienes se oponen a que dentro de los recintos escolares se hable de cuestiones religiosas. Si en la clase de religión se practicara la intransigencia, el fanatismo o el odio, estaríamos de acuerdo con los que piensan de este modo. Pero si lo que allí se oye es una prédica de tolerancia y de amor, la cuestión se plantea en forma diametralmente opuesta: La religión así entendida, lejos de oponerse, es una ayuda para el ideal social que busca desde las aulas su camino³².

El lenguaje y estilo de Nieto Caballero son los de un hombre que piensa en la renovación del hombre por la educación para el país, para la sociedad; y lo piensa en un sentido posible, el de educar en el hombre, la inteligencia, el corazón, etcétera; por eso no encontró nunca contradicción entre los nuevos métodos de la educación y la enseñanza de la religión, pues para él, lo esencial era la conducta.

³⁰ Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional*,..., 1937, pp. 29-30.

³¹ Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,...., p. 65.

³² Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,...., p. 63.

Por esta razón, sostiene que “la conducta que el sentimiento religioso busca, es la misma que buscamos nosotros”³³. Podemos entonces afirmar que Nieto caballero pensaba como los institucionistas que lo verdaderamente importante en aspectos de educación religiosa era un asunto de tolerancia, que los individuos no cayeran en pueriles ostentaciones de irreligiosidad, pero tampoco en un fanatismo de ninguna índole.

Los continuos viajes de Nieto Caballero, su búsqueda por mejorar no sólo su querida obra, el Gimnasio, sino la educación nacional llevó a nuestro educador a establecer relaciones con destacados educadores e investigadores europeos; estas relaciones surtieron un efecto positivo en materia educativa, efecto que la iniciativa oficial no tuvo en ninguna de las misiones extranjeras³⁴. Los profesores que visitaron nuestro país y el

³³ Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,...., p. 64.

³⁴ La primera misión extranjera a Colombia tuvo lugar en el marco del triunfo del partido liberal, apenas constituido en 1849 con la presidencia del general José Hilario López (1849-1853) y más tarde la permanencia de los liberales en el poder de 1860 a 1880, en ese tiempo establecieron las bases de una sociedad liberal, federalista y laica. Pusieron a la Iglesia bajo la vigilancia del Estado, abolieron los diezmos, nacionalizaron los bienes eclesiásticos, expulsaron a los jesuitas. En este contexto por primera vez en la historia de Colombia un decreto orgánico de 1870 definió la educación como una de las funciones del Estado y como una obligación de los padres con sus hijos. Desde 1870 se empezó a hacer el esfuerzo por ampliar el concepto de educación para que contemplara la formación integral, física, intelectual y moral del niño y en la modernización de los métodos de enseñanza, que debían excluir la memorización mecánica y el abuso de los castigos. En este espíritu el gobierno presidido por Eustorgio Salgar contrató una misión pedagógica alemana, la razón por la que contrató profesores alemanes fue por el auge de las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Fröbel y Herbart. En 1872 nueve profesores desembarcaron en el país y cada uno se dirigió a un departamento diferente, después llegaron otros, entre ellos una mujer, para la dirección de la escuela normal femenina de Bogotá. La misión de los educadores alemanes tuvo sus problemas a pesar del propósito del gobierno nacional de asociar a cada uno de ellos un colaborador colombiano. Algunos apenas hablaban español, otros cambiaron de estado, otros no se adaptaron a los locales y los materiales y siete de ellos eran protestantes y aparecieron como una amenaza para la catolicidad de la nación. Con todo, establecieron veinte escuelas normales, para varones y mujeres, en las distintas capitales de los estados federales, todos funcionaron con una escuela primaria anexa, en la que los futuros maestros aplicaban la pedagogía de Pestalozzi y de Fröbel. Además, después de 1870 la revista semanal oficial, *Escuela Normal*, de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, con una edición de 3000 ejemplares garantizaba la

Gimnasio fueron, entre otros, María Montessori en 1917 y Ovidio Decroly en 1925; con Decroly vinieron un médico belga y un profesor de la Universidad Católica de Lovaina; esto sucedió así, debido al conocido anticlericalismo de Decroly, y dado que venían a Colombia, país de inmensa mayoría católica, pareció oportuno entonces que lo acompañara un profesor católico.

difusión entre los maestros de nuevas ideas pedagógicas europeas y de las orientaciones del Gobierno. La reforma se detuvo poco a poco por diferentes razones, la Iglesia no adoptó una actitud unida frente a la educación popular, mientras que el arzobispo de Bogotá colaboró directamente con la educación pública, no así el de Popayán que atacó el carácter laico de la educación promovida por el Estado y la centralización que disminuía la autonomía de los estados federales. Los liberales se dividieron entre radicales e independientes, hasta que en 1876 estalló una guerra civil en la cual, la cuestión religiosa y educativa fue dominante, pero en la que lo que estaba realmente en juego era el poder. Respecto de la segunda misión pedagógica alemana, llegaron al país tres profesores entre 1924 y 1926, se les adjuntaron profesores colombianos: Antón Eitel, director de la misión, conjuntamente con el conservador Emilio Ferrero; Karl Gloeckner se dedicó a la enseñanza primaria y normal con Gerardo Arrubla, profesor de historia conservador, Karl Deckker, enseñanza secundaria fue asistido por Tomás Rueda Vargas, pedagogo liberal, y uno de los fundadores del GM, además de proponer la fórmula “educación obligatoria, pero escuela libre” obligaba a los padres a educar a sus hijos, pudiéndolos llevar donde quisieran. La reforma de enseñanza secundaria tropezó con una hostilidad más fuerte porque afectaba a las elites representadas en el Congreso y la Iglesia. El proyecto establecía cuatro años básicos después de la escuela primaria, al término de los cuales los alumnos podían escoger entrar a una escuela profesional o técnica, o terminar el bachillerato, esta quitaba el lugar privilegiado que tenía el bachillerato e introducía una diversificación. Tomaron la iniciativa de que también la mujer podría acceder a los estudios de secundaria, pero la oferta seguía siendo opcional en los centros femeninos. Además, la reforma preveía que el estado ejerciera el control sobre los colegios, el Bachillerato no podría ser otorgado sino por el estado. Los conservadores y la Iglesia se opusieron con toda clase de razones, el bachillerato científico y comercial conducía a suprimir el bachillerato clásico, darle estudios superiores a la mujer ponía en peligro la institución de la familia, base de la sociedad cristiana, etcétera; el director de la misión entregó el proyecto para la revisión al arzobispo de Bogotá y ésta sumisión a la autoridad eclesiástica acabó por exasperar los ánimos de Rueda Vargas, que renunció a la misión, aduciendo que la educación en Colombia no progresaría nunca, fue apoyado por la prensa liberal, los alemanes volvieron a su país y se concluyó que también esta misión había fracasado. Cf. Helg, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957,...*, 1987, pp. 22-27 y 116-119. y Cf. Silva Renan, *La educación en Colombia 1880-1930* en Tirado Mejía, Álvaro, Director, *Nueva Historia de Colombia*, Bogotá, Planeta, 2001, pp. 61-86. y Jaramillo Uribe, Jaime, *La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946*, en Tirado Mejía, Álvaro, Director, *Nueva Historia de Colombia,...*, pp. 87-110. Puede verse también la nota 23 de este anexo.

Así, la organización escolar del GM, se inspiró para el Jardín de Infancia precisamente en el sistema Montessori que privilegia el desarrollo de los sentidos. El mismo Nieto Caballero manifestó de manera reiterada que se sentía plenamente identificado con el espíritu de Montessori, aunque no con el material didáctico, porque encarcela la actividad del niño y limita la actividad del maestro³⁵.

La organización de la enseñanza primaria la preside el sistema del profesor Decroly, que en su estadía en Bogotá muy pronto se dio cuenta de que inspirados en él, los profesores del GM, a la cabeza de los cuales estaba Nieto Caballero, hacían cosas distintas de las que él hacía; esto fue una sorpresa grata para el médico belga, que sostuvo que el GM de Bogotá era un verdadero milagro pedagógico³⁶.

Decroly sugería la concentración de toda la enseñanza en un programa vasto y flexible que llamaba de ideas asociadas y que se desarrollaba por medio de centros de interés³⁷; estos centros de interés se orientaban hacia las necesidades y actividades del hombre, alimentación, trabajo vestido, etc. Así, planteó una pedagogía en tres etapas: la observación de la realidad y su entorno; la asociación entre estas observaciones; y la teoría y la expresión, tanto oral como escrita o manual, de los conocimientos adquiridos a partir de las dos primeras fases³⁸.

Cabe resaltar aquí que esta formulación del método pedagógico tiene un enorme parecido con la comprensión gineriana del método intuitivo experimental.

Las conferencias de Decroly en el GM atrajeron a profesores de todo el país, originando el seguimiento de esta doctrina de la Escuela Nueva en

³⁵ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,..., p. 153.

³⁶ Decroly, *El doctor Decroly en Colombia*, Bogotá Ministerio de Educación Nacional, Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista, imprenta nacional, 1932, p. 20.

³⁷ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,..., pp. 166-167.

³⁸ Cf. Helg, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957*,..., 1987, p. 121.

diferentes escuelas privadas, antes de la adopción de este método por parte del gobierno en 1936. Así, esta repercusión y asimilación “confirmaron sobre todo el papel que como centro pedagógico desempeñó durante mucho tiempo el GM para el país”³⁹.

Además del GM otros centros escolares tuvieron también íntimos contactos con el profesor belga, como por ejemplo, los hermanos cristianos; uno de ellos recibió una beca con el profesor de la Universidad Católica de Lovaina. Decroly visitó escuelas de Boyacá, donde desde fines de 1924 el pedagogo conservador Rafael Bernal Jiménez (1898-1974) ya había emprendido una reforma de la educación pública⁴⁰.

Sin embargo, la intervención de más hondo calado de Nieto Caballero en la educación nacional fue la que pudo realizar durante la presidencia de Enrique Olaya Herrera (1880-1937), que tuvo lugar entre 1930 y 1934. El gobierno de Olaya Herrera fue el primer gobierno liberal después de perder la guerra de los Mil Días y el que puso fin a la hegemonía de los gobiernos conservadores. Este gobierno liberal inscribió un nuevo tiempo para la educación y para la entrada de Colombia a la modernidad. Puede decirse que aquí empieza una segunda etapa no sólo para el GM, sino también

³⁹ Helg, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957,...*, 1987, p. 121.

⁴⁰ La reforma emprendida por Bernal Jiménez partió por el deseo del mejoramiento y reforma de la educación en Boyacá, ocupó el cargo de Director de Instrucción Pública en 1925 en su departamento y desde ahí visitó las escuelas y realizó una encuesta entre los maestros de esa región, los problemas que se repetían siempre: de un lado la pobreza y la debilidad física de los alumnos; y del otro la falta de formación de los maestros, además del escaso presupuesto departamental para la instrucción, para el pago de salarios etc. Para realizar la reforma, consiguió que el presupuesto fuera entregado a la Dirección de Instrucción y no a la clase política que hacía lo que le parecía con este rubro, buscó recursos financieros independientes, abrió una línea de campaña de higiene, fundó el primer servicio de medicina escolar, favoreció iniciativas particulares de los maestros y algunos empezaron a aplicar los métodos de la Escuela Nueva. Rafael Bernal Jiménez se ocupó igualmente de la renovación de la Escuela Normal de Tunja. La dirección de esta escuela se la encomendó a un pedagogo alemán Julius Sieber, a partir de 1926. Cf. Helg, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957,...*, 1987, pp. 121- 125.

para el proyecto de educación nacional que tenía en mente Nieto Caballero.

El Ministro de Educación de ese entonces Julio Carrizosa Valenzuela (1895-1974) nombró a Nieto Caballero en el cargo de Director General de Educación desde 1932 hasta 1936. En este momento tiene lugar la reforma fundamental de los programas de estudio de primera y de segunda enseñanza. Se abolió la diferencia entre la escuela urbana y la escuela rural, proponiendo para ambas la división de un ciclo general primario de cuatro años y uno complementario de dos; y, para la secundaria, se propuso que conservara el carácter de formación general, sin especialización alguna. En el informe que rinde Nieto Caballero al Ministro expresa en los siguientes términos la pertinencia de su propuesta:

El tema de estudio inicial –el del primer año del nuevo pènsum– es la vida del hogar y de la escuela. Ampliando los círculos de observación en un estudio progresivo, se pasa en el segundo año a la vida de la comunidad (el barrio el pueblo y la ciudad). El tercer año abarca el Municipio y el Departamento, y el cuarto engloba la nación entera. Los años quinto y sexto pasan a la escuela Complementaria, que busca ya la orientación de los oficios vocacionales. Una tendencia esencialmente educativa, dentro de un ambiente de solidaridad social, informa la totalidad de estos programas. El plan de estudios de la segunda enseñanza, y los programas que lo desarrollan, ofrecen una amplia base de cultura general, ajena a toda prematura especialización, pero con el valor de verdaderas disciplinas mentales en las cuatro grandes ramas de la enseñanza: las matemáticas, las ciencias naturales, el idioma y los estudios sociales (geografía, historia, educación cívica y filosofía). También se da amplio espacio a la educación física y moral, el dibujo, los trabajos manuales, la música y el canto recorren todo el ciclo escolar⁴¹

Como podemos ver, este programa educativo guarda una gran afinidad con el bosquejo diseñado por el propio Giner y en la concepción del plan de estudios de la ILE para dar cuerpo a su proyecto de hacer hombres. El

⁴¹ Nieto Caballero, Agustín, *Informe al Ministro de Educación, Bogotá, julio 15 de 1935* en: Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la Educación Nacional*, Biblioteca Aldeana de Colombia, Bogotá, Editorial Minerva, SF, pp. 161-162.

punto de partida de estos programas debe ser la realidad ambiente de cada escuela y por tanto, adaptarse a todas las regiones del país. El plan era ambicioso, pues obligaba pensar la educación de acuerdo con la propia región y el magisterio se había acostumbrado a cumplir órdenes del gobierno central.

En el desempeño de su cargo, Nieto Caballero recorrió el país, y tuvo toda clase de acercamientos con los maestros y responsables de la escuela nacional; por ello, incidió directamente en los programas de formación para maestros, ésto porque una de sus convicciones era que el maestro es el alma de la escuela⁴².

Para ellos diseñó dos planes de formación con el fin de introducir al magisterio nacional en los métodos de la pedagogía activa; los planes fueron los siguientes: el primero, una vía rápida de mejoramiento; y, el segundo, estudiar la carrera de educación, formación completa a largo plazo. Para realizar la primera, trajo cincuenta maestros de diferentes partes de país, que recibieron un año de estudio intenso en los principales métodos y orientaciones pedagógicas, a la vez que Nieto Caballero aprovechó el contacto prolongado con ellos, para conocer mejor la escuela colombiana y sus necesidades; se implantaron cursos de vacaciones que fueron seguidos con éxito por los maestros de todo el país⁴³.

Y, para la realización del segundo plan, la formación de maestros, Nieto Caballero comprendió acertadamente que sólo podría lograrse con la creación de un nuevo tipo de escuela; de esta iniciativa surgieron las dos grandes normales de Medellín y de Tunja y la Facultad de Educación de

⁴² Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,..., p. 73.

⁴³ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Informe al Ministro de Educación, Bogotá, julio 15 de 1935*,..., p. 155.

Bogotá⁴⁴. Esta iniciativa contó con el apoyo de “la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, a la que se adhirió el gobierno de Colombia desde comienzos de 1932”⁴⁵.

Nieto Caballero pensaba que los maestros estaban llamados a participar como actores principales en la regeneración del hombre colombiano y, por ello, siempre consideró como algo de toda seriedad preparar al nuevo tipo de maestro para que éste llevara a la escuela la orientación renovadora. Teniendo en cuenta el verdadero sentido de la formación, en lo atinente a la salud de los niños, nutrición, higiene, cuidado; y, en aspectos más amplios y estructurales: los locales de las escuelas debían también auxiliar el bienestar de los niños⁴⁶, atención a la luz, la ventilación y lo más deseable, campo abierto para el juego, la práctica deportiva, etcétera, pues sólo así el maestro podía llegar a ser un colaborador social.

También propone la creación de bibliotecas, museos pedagógicos para todas las capitales de los Departamentos, pues consideraba imprescindible que estos centros estuvieran dotados de rica colección de material científico, que abarcaran desde los elementos variados del jardín de niños

⁴⁴ La Facultad de Educación de Bogotá a la que se refiere Nieto Caballero corresponde al Instituto Pedagógico, creado en 1927 mediante el decreto 145. Éste constituye el antecedente más importante de la Universidad Pedagógica Nacional. En 1928 se creó la Universidad Pedagógica Femenina, compuesta por el Instituto Pedagógico Nacional, las Facultades Universitarias, el Instituto de Bachillerato y las Escuelas Anexas. En 1962 cambia la denominación vigente por Universidad Pedagógica Nacional y establece cursos intensivos para la capacitación de maestros a partir del Bachillerato. El Instituto de Capacitación y Perfeccionamiento del Magisterio en Servicio y la Escuela de Educación Física toman el carácter de Facultad al integrarse a la Universidad. El decreto 3153 de 1968 la reorganizó y la definió como un establecimiento público de carácter docente, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio independiente, adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

⁴⁵ Nieto Caballero, Agustín, *Informe al Ministro de Educación*, Bogotá, julio 15 de 1935,..., pp. 155-156.

⁴⁶ Propone el trabajo en estrecha vinculación entre las autoridades de la higiene pública y la creación en el Ministerio de la oficina de arquitectura escolar para la elaboración y distribución de planos de edificios de distintos tipos, según las condiciones de clima y capacidad de los presupuestos municipales. Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Informe al Ministro de Educación*, Bogotá, julio 15 de 1935,..., pp. 151.

hasta las más modernas cartas de historia, tableros de trabajos manuales, etcétera.

Esta reforma era una cuestión de acción; construir locales escolares, organizar restaurantes, colonias, y campos de deporte; poner en movimiento programas docentes que contemplen la realidad social y nacional, preparar mejor al maestro, tornar en activos los métodos pasivos, buscar para las aulas un ambiente amable, establecer una relación orgánica entre la escuela y la colectividad, pues la pregunta por la educación tenía que ver no simplemente con sus instrumentos sino con el sentido y orientación de la misma.

Estas eran las acciones múltiples que motivaron el interés de Nieto Caballero; acción de resultados a largo término, pues era consciente de que la tarea de la formación no da inmediatos rendimientos⁴⁷.

La tarea de la formación no puede recaer únicamente en la escuela, pues la responsabilidad de transformar la estructura moral y espiritual de nuestra colectividad depende también del medio ambiente familiar y social que, para Nieto Caballero, constituye una fuerza quizá más poderosa que la escuela misma. Ello porque con frecuencia el niño imita inconscientemente lo que ve hacer, más que el simple obedecimiento de lo que se le recomienda que haga⁴⁸. De ahí que Nieto Caballero concibe el trabajo en la escuela como una actividad social conjunta en la que ha de participar toda la sociedad, todos los Ministerios, todas las entidades públicas y privadas, y la ciudadanía entera debe vincularse a ella⁴⁹.

⁴⁷ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Informe al Ministro de Educación*, Bogotá, julio 15 de 1935,..., pp. 166-167.

⁴⁸ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Informe al Ministro de Educación*, Bogotá, julio 15 de 1935,..., p. 167.

⁴⁹ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Informe al Ministro de Educación*, Bogotá, julio 15 de 1935,..., p. 168.

Entre otras contribuciones de Nieto Caballero, que ligan su nombre a la historia de la modernización de la educación en el siglo XX en nuestro país, se encuentran además, de la reforma de las Escuelas Normales, de la Enseñanza Primaria y Secundaria, la fundación del colegio Gimnasio Femenino en 1928; con la creación de este colegio Nieto Caballero buscó responder a las necesidades de formación de la mujer de acuerdo a la nueva metodología de enseñanza de la Escuela Nueva⁵⁰; este colegio fue considerado por él como la hermana menor del Moderno.

Queremos destacar que la mayor lucha y empeño de Nieto Caballero consistió en darle unidad a la educación colombiana.

En lo que respecta a la educación superior fue rector de la Universidad Nacional de Colombia de 1938 a 1941. Además, de que en el GM se creó la Escuela de Administración Industrial y Comercial, secundando con ello la iniciativa de Daniel Samper Ortega⁵¹; el proyecto consiguió el auxilio de la Universidad de Harvard a través del envío de profesores, de material bibliográfico. Pero la escuela siguió su crecimiento natural, al igual que el colegio, y se decidió fusionar esta escuela con la Escuela de Economía de la Universidad de los Andes⁵².

En la celebración del cincuentenario del GM en 1964 Nieto Caballero hace el balance en la tarde de su vida preguntándose qué fue de su sueño, de su búsqueda, de sus colegios, de su intervención en la educación en el

⁵⁰ El Gimnasio Femenino constituye la inclusión de la mujer en el proceso educativo, que desde la perspectiva de los métodos de la Escuela Nueva hace una nueva consideración del rol de la mujer al empezar a considerarla como agente de la propia educación y no solamente como sujeto pasivo de la misma. Como puede verse, esta conceptualización de la educación encuentra eco y antecedentes en la idea krausista e institucionista acerca del derecho de la mujer a ser educada.

⁵¹ Daniel Samper Ortega, (1895-1943) novelista, ensayista, investigador, y periodista, profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Escuela de Bellas Artes, conocido como motor de la cultura colombiana, restaurador de la Biblioteca Nacional.

⁵² Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,..., p. 303-308.

país, agradeciendo a las instituciones que lo inspiraron; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, la Escuela de la Hermitage de Bruselas, La Institución Libre de Enseñanza de Madrid, y recuerda así a los maestros más venerados: entre otros, cita a Giner de los Ríos, Altamira y Cossío⁵³. Además, deja su legado a sus discípulos, a cuantos consciente e inconscientemente son deudores de su pensamiento y de su obra y, a nosotros, que somos hoy aún, sus lectores

¿Qué quisimos hacer desde la primera hora? Para usar un término del momento diríamos que nos propusimos abrir una apertura hacia nuevos caminos de la educación. Una apertura por la que entrara la ciencia, el espíritu de permanente investigación y, por sobre todo, el optimismo, la fe en Colombia, y en nuestra propia acción. Sin proclamarlo, pero sí en lo íntimo de nuestra conciencia, dábamos una voz de alto al pesimismo⁵⁴.

Como podemos ver, con estas palabras Nieto Caballero hace eco de aquella idea central que inspiró también al proyecto educativo y de reflexión sobre el sentido de la educación en la amplia obra de Giner de los Ríos: hacer hombres.

Hombres que puedan asumir de manera integral su humanidad y respondan con ello a los desafíos de su presente, tanto a nivel local como en su proyección a esferas más amplias y a fronteras cada vez más lejanas. Por esto, para terminar este anexo queremos examinar el espíritu que anima el proyecto de don Agustín enmarcándolo en el contexto más amplio de la reflexión gineriana sobre la naturaleza, sentido y forma de la educación, pues sólo así podemos comprender la enorme actualidad de sus ideas para nuestro presente.

⁵³ Además de los profesores institucionistas, Nieto Caballero cita a William James, Dewey y Thorndike; Durkheim, Binet, Bergson y Boutroux; Decroly, Ferrière, Bovet Y Claparède, como los profesores más queridos por él con quienes también tuvo una relación personal. Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,..., p. 30.

⁵⁴ Nieto Caballero, Agustín, *En el cincuentenario del colegio: cultura versus incultura* 1964, en Nieto Caballero, Agustín, *Palabras a la juventud*,..., p. 304.

3. El espíritu del proyecto

La relación de Agustín Nieto Caballero con Giner, Cossío y Altamira, fue, como ya lo hemos mostrado, anterior a la fundación del Gimnasio. Nieto Caballero se acercó al fundador de la ILE y a dos de los más importantes institucionistas e intelectuales españoles, siendo todavía estudiante en París. Él es suficientemente explícito en su carta, cuando le dice a Cossío que ellos le permitieron ir a Madrid “a soñar”, es más, apoyaron su sueño.

En 1912 se encontró con intelectuales representantes del liberalismo español, lo cual significó un descubrimiento para él, habituado como estaba a la influencia de la España conservadora en los conservadores colombianos. En los institucionistas encontró apoyo, amistad y orientación. Ya nos hemos ocupado en este anexo de la forma como Nieto Caballero responde al desafío cultural y de su amplia intervención en la educación nacional; ahora vamos a ocuparnos del espíritu del proyecto, el cual es institucionista desde la propia organización y concepción del mismo.

En primer lugar, Nieto Caballero en su carta a Manuel Bartolomé Cossío de 1912, se permite expresar su admiración por los maestros institucionistas, por los nuevos tiempos que ellos inauguraron y además le pedía explícitamente ayuda para su propia formación:

Recuerdo que el señor Giner al oírme decir que yo había ido a su país a soñar, me interrumpió sonriendo: “*C’ est peu flatteur, mon ami!*” Y tenía razón, ahora me he dado cuenta de que a más de soñar me puse en contacto con hermosas realidades; más aún: mis sueños no fueron sólo los contemplativos del pasado; soñé y sueño aún con un porvenir sonriente, porvenir no lejano en el cual nos hemos de conocer mejor para ser más fraternales españoles y latinoamericanos. Para que Vd., vea que no he olvidado nada de lo que conversamos voy a recordarle una promesa suya que me llenó de regocijo y que yo me contenté con apuntarla en la memoria seguro de que esto era suficiente para tenerlo

siempre “a la vista”. Hablábamos de los tan importantes problemas de la Educación y al oírme Vd., exponer ingenuamente muchas de mis intranquilidades, siendo la primera la de no tener una buena orientación en mis lecturas, Vd., muy amablemente, como si me hubiera conocido desde hacía ya mucho tiempo, me prometió que Vd., me haría una lista de libros sobre Educación; aún recuerdo que me dijo Vd.: “se la haré como lo hacen en el Baedeker, con estrellitas para lo más importante”⁵⁵

En la misma carta, Nieto Caballero expresa que su mayor interés en estas materias era lo atinente a la Enseñanza Primaria y Escuelas Normales, y le agradece a Cossío su libro de Enseñanza Primaria y el artículo suyo en el diccionario de Buisson y declara: “lo que fuera de esto conozco sobre el movimiento educacionista de España debo confesar que se lo debo casi todo a don Adolfo Posada. El nos ha hecho con sus libros un gran bien a la América Latina”⁵⁶.

La carta de Nieto Caballero a Cossío de 1912, que hemos mencionado y reproducido en las citas anteriores, no tiene desperdicio y muestra la influencia decisiva de las ideas institucionistas y cómo ellas impresionaron positivamente a nuestro joven Agustín Nieto Caballero. Éste es un capítulo de la historia de la educación de inicios del siglo XX en Colombia que apenas ha sido estudiado, a saber, la influencia no sólo de los institucionistas, sino de los españoles en la educación colombiana. Para entender el sentido de esta influencia compartimos la tesis que sostiene el profesor Negrín Fajardo:

En su visita a Madrid, Nieto descubre a la España liberal y progresista, apenas conocida en Colombia, donde predominaba la aversión a todo lo hispánico por parte de una parte de los intelectuales y políticos, frente al hispanismo radical de los grupos conservadores. El joven Agustín Nieto entiende pronto que el liberalismo español, en su dimensión

⁵⁵ Nieto Caballero, Agustín carta a Cossío desde París 23 de julio de 1912, pp. 2-4.

⁵⁶ Nieto Caballero, Agustín carta a Cossío desde París 23 de julio de 1912, pp. 5-6.

krausista e institucionista tiene bastantes cosas que aportar a sus planes de futuro y toma buena nota de ello⁵⁷

La cristalización de su proyecto tuvo lugar en 1914 y pronto se dio cuenta de que necesitaban ayuda de expertos, técnicos para la organización y dirección del mismo; Nieto Caballero sabía que desde ahí se aseguraba el crecimiento saludable del proyecto y ésta era la condición de posibilidad, de desarrollo, para que no fuera a fracasar, como otros, y por eso le pide ayuda a Rafael Altamira⁵⁸, que se comprometió personalmente a buscar maestros preparados para este fin y enviarlos a Colombia. Nieto Caballero refiere este momento de la siguiente manera

la estructura actual del Gimnasio debe mucho a un gran trabajador español: Don Pablo Vila. Sólo tres años trabajó con nosotros, más lo hizo con tal intensidad que ninguno aquí podrá olvidarse de él. Don Rafael Altamira, con ese admirable espíritu americanista, nos había ofrecido desde 1912 su desinteresada colaboración para cuando organizáramos la nueva escuela en proyecto. A él volvimos los ojos tan pronto como se cumplió el primer año inicial de nuestro trabajo, y nos dimos cuenta de que había llegado el momento de pedir los técnicos que el país no formaba todavía⁵⁹

Altamira era consciente de que el GM de Bogotá representaba la continuación en este país de un ideal universal de regeneración y de formación del hombre; por ello, fue muy cuidadoso en el personal que envió y en la ayuda que prestó para los intereses de educación en Colombia. Respondió de acuerdo a los requerimientos que le hizo Nieto Caballero, pero teniendo en cuenta las particularidades colombianas. El GM no podía fundarse como una escuela activa en Bogotá teniendo en cuenta todos los principios de la misma, por ejemplo, coeducación de sexos, neutralidad religiosa, autonomía de los escolares o simplemente

⁵⁷ Negrín Fajardo, Olegario, *La influencia pedagógica española en Iberoamérica. Estudios sobre historia de la educación contemporánea*,..., 1999, p. 285.

⁵⁸ La correspondencia entre Rafael Altamira y Agustín Nieto va de 1914 a 1939, esta se conserva en el archivo del Centro Cultural del GM.

⁵⁹ Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,...., p. 45.

romper con el ejercicio rutinario escolar implantando el método de los centros de interés; así las cosas, el reto implicaba poder hacer una adaptación a nuestras propias particularidades. Claro está, que este reto así concebido era claramente afín al espíritu propio del proyecto institucionista tal como lo había concebido el mismo Giner. Por ello, Nieto Caballero adaptó, si no tanto los principios de la escuela activa, sí sus métodos; pero ello no implicaba una pura instrumentalización del sentido de la nueva escuela, sino más bien la comprensión más íntima y profunda de su espíritu. Hacer hombres siempre implica formar hombres situados en un contexto histórico cultural y religioso determinado. Altamira se ajustó a las necesidades colombianas; así le escribe a Nieto Caballero en 1914

En efecto, me puse inmediatamente a la búsqueda de la persona adecuada. Tanteé primero el ánimo de un Inspector de Primera Enseñanza, profesor en nuestra Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Doctor y hombre a quien llamé a mi lado en la Dirección General. Es, exactamente –a mi juicio– el anillo que corresponde al dedo de ustedes en la presente ocasión, porque a todas esas condiciones (y otras) une la de ser un católico sincero y practicante, como Vds., desean, pero de espíritu amplio, desprovisto de la agresividad de nuestros fanáticos, y la de estar casado con una profesora de gran cultura y preparación en cosas de escuela⁶⁰.

Altamira no solamente envió profesores al Gimnasio, sino material bibliográfico y didáctico; Vila no fue el único profesor español en el GM, también trabajó en él, Miguel Fornaguera:

ambos pusieron las bases didácticas del centro adaptando en Colombia los métodos de Decroly y Montessori, teniendo en cuenta las experiencias pioneras que los partidarios de la Escuela Nueva realizaban en todo el mundo. Para ello contaban con los conocimientos adquiridos en España, Francia y Suiza y con la bibliografía que recibían

⁶⁰ Carta de Rafael Altamira a Nieto Caballero Madrid, 10-12 de 1914 en Archivo Centro Cultural Gimnasio Moderno de Bogotá.

de las asociaciones internacionales de educación nueva y de la ILE de España⁶¹.

El espíritu que anima la fundación del GM se enmarca dentro del ideal de la Escuela Nueva en la que el niño, sus intereses y sus necesidades priman en el proceso de enseñanza aprendizaje, constituyéndose con ello en el centro de la escuela en oposición al estilo dogmático o tradicionalista, centrado en el programa y el profesor. Es decir, el sentido y la práctica de la educación se concibe aquí a partir de la unidad estructural de saber acción y hombre. Esta unidad, tal como lo hemos demostrado en la presente investigación es el verdadero sentido del proyecto educativo gineriano anclado en la idea rectora de hacer hombres.

El Colegio desde su fundación tiene su propio estilo, su propia alma⁶², pues se rige según los métodos y concepciones de la Escuela Nueva. El espíritu que inspira el GM, en palabras de Nieto Caballero, es el siguiente: “representó y representa la tendencia a realizar un ideal (...), por eso se llamó *Gimnasio* pensando en la actividad del cuerpo y del espíritu; *Moderno*, agregamos, como para sentirnos obligados a mantenernos en continua renovación”⁶³.

El espíritu de la educación que Nieto Caballero nos heredó es una forma de concebir la vida, es una cierta manera de vivir, así lo declara él mismo en su obra *Una escuela*⁶⁴. Un estilo de vida fue, pues, para Nieto Caballero, formar personas para nuestro tiempo, perseguir el difícil equilibrio entre la formación humana y científica; entre la formación de un pensamiento crítico y una actitud moralmente responsable, frente a sí mismo y frente a

⁶¹ Negrín Fajardo, Olegario, *La influencia pedagógica española en Iberoamérica Estudios sobre historia de la educación contemporánea*,..., 1999, p. 289.

⁶² Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,..., p. 38.

⁶³ Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,..., p. 57.

⁶⁴ Cf. Nieto Caballero, Agustín, *Una escuela*, 1966,..., 296.

los demás. Un estilo de vida fue también el haber dejado en la educación la impronta de pensar los diferentes desafíos que cada tiempo impone a la educación, al educador. Por esto, se hacía imprescindible lograr la articulación entre una educación que atiende a las necesidades locales y las trascienda hacia espacios globales, superar una comprensión instrumental y parcial del proceso educativo y de la ciencia misma. La ciencia demanda ser mirada desde su unidad estructural, que no puede ser otra que la unidad del hombre y su acción, pues la acción formativa de la educación no solamente es unitaria, sino también integral y debe ser responsabilidad real. Por esto, Nieto Caballero asumió la tarea de imprimirle unidad a la educación y a los métodos. Esta fue su respuesta a la tendencia a la especialización y fragmentación de la educación; de ahí que el reto y la necesidad sea pensar la unidad. Nieto Caballero nos enseñó a concebir una educación en términos de ideal, casi de sueño, porque en materia de formar personas siempre se puede soñar en concebir un hombre mejor para la construcción de una sociedad también mejor, humanizada. La respuesta a los desafíos de formar personas guarda una estrecha relación con nuestra capacidad de concebir idealmente al hombre, frente a una idea de hombre y sociedad instrumental, operativa. Tal vez por ello mismo Nieto Caballero asumió la divisa gineriana de hacer hombres como la convocatoria a soñar la transformación de un pueblo entero en y a partir de la educación. Este sueño implicaba de manera necesaria la búsqueda de un estilo de vida que trascendiera el espacio limitado de un proyecto educativo.

Este estilo de vida demandaba un análisis profundo sobre la educación nacional, análisis que debía enmarcarse de manera más amplia en una comprensión novedosa de lo humano, tal como lo indicaba ya la formulación gineriana de hacer hombres.

CONCLUSIONES

Como conclusión queremos hacer una última reflexión sobre lo que ha sido esta investigación que ha ocupado casi los últimos cuatro años de nuestro tiempo. Quisimos estudiar la educación y su relación con la filosofía, para ello, optamos por examinar la obra de Francisco Giner de los Ríos, porque sabíamos que había influido en el pensamiento de Agustín Nieto Caballero. Influencia que ha sido poco estudiada en nuestro país, pero no por ello su impacto es menor.

Nuestro interés por la obra de Giner de los Ríos aumentó conforme avanzábamos en la investigación; por ello, toda la investigación versa sobre este gran pensador español y su relación con Krause, filósofo alemán.

Queríamos estudiar el problema de la educación y de sus ideales, de la filosofía que la sostiene y sobre todo la relación concreta con la sociedad y los individuos concretos que somos. Del estudio que hicimos de la obra de Krause, inspirador de Giner, podemos colegir que el problema de la formación es un ideal centrado en una filosofía de la historia y que por éste la humanidad puede alcanzar el desenvolvimiento de lo verdaderamente humano.

La lectura de Krause y de Giner nos resultó refrescante, porque se aparta de la finalidad actual del hombre y de la educación para la utilidad, para la producción para cumplir los fines instrumentales de la sociedad contemporánea, cuya tragedia es la pérdida de fines comunes, de proyectos ideales. Creemos que es necesario repensar la educación, indicando, y siguiendo en este punto a Giner, que todo proceso educativo es necesariamente la realización de un programa cuya idea central no es otro más que el perfeccionamiento del hombre; perfeccionamiento que implica su constante regeneración para mejorar la sociedad.

En el Pensamiento de Giner de los Ríos se encuentra ya una respuesta al desafío que supone la formación humana en nuestro tiempo, cuando afirma que la filosofía constituye una de las más profundas ansias vitales. Si la filosofía expresa las intenciones más profundas del hombre, ella está llamada a ayudar a los hombres a orientar su vida.

Giner de los Ríos en su obra considera métodos y prácticas educativas, pero su mayor contribución consiste en la reflexión, búsqueda y constante persecución del ideal de formación; el cual encuentra su punto de partida en el deber ser del hombre. Por esto, Giner centra el problema de la formación humana en un problema de reforma moral. Si bien, el concepto del deber ser pertenece a la moral kantiana, la obligación de actuar en consecuencia con dicho deber es la forma de la obligación moral.

En este contexto, el primer deber de los hombres racionales y razonables es educarse a sí mismos. Esta reflexión sobre el valor de educar nos conduce a pensar en los discursos actuales sobre educación en los que el énfasis se pone en ganar habilidades, destrezas, dominio de las nuevas tecnologías en la educación, amén de la insistencia sobre el conocimiento.

Estas búsquedas deben estar articuladas necesariamente en una concepción integral del ideal de formación del hombre, pues sólo así dejarán de aparecernos como fines atomizados y distantes de nuestra corresponsabilidad de un destino común.

Reconstruimos en nuestra investigación la primera relación de Nieto caballero con los institucionistas, por su apoyo al sueño del muchacho, estudiante de leyes en París que quería ser maestro, es decir, quería poner su capital humano y su patrimonio personal al servicio de la educación en Colombia; por el apoyo efectivo con el envío de expertos, de bibliografía y material para estructurar el colegio, el Gimnasio Moderno que fundó Nieto Caballero en 1914. Nuestra investigación no se extendió más sobre el GM o sobre el pensamiento y obra de nuestro educador colombiano, porque

nos restringimos a conocer la fuente, la influencia española e institucionista en un amplio proyecto educativo colombiano.

Para terminar queremos resaltar aquí que esta investigación constituye para nosotros un punto de llegada a un proyecto más grande de investigación sobre filosofía de educación en nuestro país, y que este trabajo puede ser una contribución a conocer los ideales, obras y personas de mayor influencia en nuestra propia historia, en todo aquello que nosotros mismos hemos llegado a ser.

La tarea de hacer hombres que asumió Nieto Caballero, tuvo también un tinte regeneracionista; nuestro problema de educación nacional venía también marcado por un ideal de reforma moral del hombre colombiano, pues el modelo educativo colombiano de inicios del siglo XX, era realmente una estructura anquilosada, y había que combatir la miseria de una falta de educación, ya que sólo así podríamos afrontar el nuevo siglo y superar nuestras enconadas luchas. Para Nieto Caballero, hacer hombres era poner en marcha un orgulloso proyecto de nación que nos hiciera capaces de relacionarnos con las otras naciones.

Al inicio del siglo XXI podemos todavía indicar que esta tarea, abierta a comienzos del siglo XX, sigue siendo la meta y la orientación de nuestro ejercicio educativo, pues si bien han cambiado de manera sustancial las estrategias y los instrumentos de los que disponemos en el ejercicio formativo, su intención sigue siendo la misma, hacer hombres.

BIBLIOGRAFÍA1. Obra de Giner de los Ríos

Prolegómenos del derecho. Principios de derecho natural, sumariamente expuesto por Giner y Alfredo Calderón, 1916[1871], en: *Obra completa*, I, Madrid, Espasa Calpe.

La Universidad española, 1916[1870], en: *Obra completa*, II, Madrid, Espasa Calpe.

Estudios de literatura y arte, 1919[1876], en: *Obra completa*, III, Madrid, Administración la Lectura.

Lecciones sumarias de psicología, 1920[1874], en: *Obra completa*, IV, Madrid, Espasa Calpe.

Estudios jurídicos y políticos, 1921[1875], en: *Obra completa*, V, Madrid, Espasa Calpe.

Estudios filosóficos y religiosos, 1922[1876], en *Obra completa*, VI, Madrid, Administración la Lectura.

Estudios sobre educación, 1922[1879], en *Obra completa*, VII, Madrid, Administración la Lectura.

La persona social. Estudios y fragmentos, t. I, 1923[1880 – 1895], en *Obra completa*, VIII, Madrid, Administración la Lectura.

La persona social. Estudios y fragmentos, t. II, 1924[1880 - 1895], en *Obra completa*, IX, Madrid, Espasa Calpe.

Pedagogía universitaria. Problemas y noticias, 1910[1905], en *Obra completa*, X, Madrid-Barcelona, Calpe.

Filosofía y sociología. Estudios de exposición y de crítica, 1925[1904], en *Obra completa*, XI, Madrid, Espasa Calpe.

Educación y enseñanza, 1925[1884], en *Obra completa*, XII, Madrid, Administración la Lectura.

Resumen de filosofía del derecho, t. I, 1926[1886], en *Obra completa*, XIII, Madrid, Espasa Calpe, (en colaboración con Alfredo Calderón)

Resumen de filosofía del derecho, t. II, 1926[1904], en *Obra completa*, XIV, Madrid, Espasa Calpe.

Estudios sobre artes industriales y cartas literarias, 1926[1878 - 1892], en *Obra completa*, XV, Madrid, Espasa Calpe.

Ensayos menores sobre educación y enseñanza, t. I, 1927[1885 - 1897], en *Obra completa*, XVI, Madrid, Administración la Lectura.

Ensayos menores sobre educación y enseñanza, t. II, 1927[1868 - 1882], en *Obra completa*, XVII, Madrid, Administración la Lectura.

Ensayos menores sobre educación y enseñanza, t. III, 1927[1891 - 1900], en *Obra completa*, XVIII, Madrid, Administración la Lectura.

Informes del comisario de educación de los Estados Unidos, 1928[1901], en *Obra completa*, XIX, Madrid, Administración la Lectura.

Arqueología artística de la Península, 1936[1887], en *Obra completa*, XX, Madrid, Espasa Calpe.

Giner de los Ríos, Francisco y Azcárate, Gumersindo de, *Notas a la enciclopedia jurídica de Enrique Ahrens*, 1965[1934], en *Obra completa*, XXI, Madrid, Tecnos.

Instrucción y educación, 1922[1879], en: *Obra completa*, VII, Madrid, Administración la Lectura.

El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, 1922[1880], en: *Obra completa*, VII, Madrid, Administración la Lectura.

Enseñanza y educación, 1922[1881], en: *Obra completa*, VII, Madrid, Administración la Lectura.

Discurso inaugural del curso 1880-81, 1922[1881], en: *Estudios sobre educación*, *Obra completa*, VII, Madrid, Administración la Lectura.

Más contra los exámenes, [1882], en: *Obra completa*, XII, Madrid, Administración la Lectura.

La enseñanza confesional y la escuela, 1922[1882], en: *Obra completa*, VII, Madrid, Administración la Lectura.

Maestros y catedráticos, [1884] en: *Obra completa*, XII, Madrid, Administración la Lectura.

Un peligro de toda enseñanza, [1884], en: *Obra completa*, XII, Madrid, Administración la Lectura.

Grupos escolares, [1884], en: *Obra completa*, XII, Madrid, Administración la Lectura.

Las reformas del señor Pidal en la enseñanza de las maestras, 1927[1885], en: *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, *Obra completa*, XVII, Madrid, Administración la Lectura.

La verdadera descentralización de la enseñanza del Estado, [1886], en: *Obra completa*, XII, Madrid, Administración la Lectura.

Sobre la educación técnica en la ILE, [1886], en: *Obra completa*, XII, Madrid, Administración la Lectura.

Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado, [1887], en: *Obra completa*, XII, Madrid, Administración la Lectura.

Notas pedagógicas, 1927[1899], en: *Obra completa*, XVI, Madrid, Administración la Lectura.

El decreto de segunda enseñanza, 1927[1899], en: *Obra completa*, XVII, Madrid, Administración la Lectura.

La pedagogía correccional o patológica, 1922[1900], en: *Obra completa*, VII, Madrid, Administración la Lectura.

El problema de la educación nacional y las clases productoras, 1925[1900], en: *Obra completa*, XII, Madrid, Administración la Lectura.

Fragmento sobre clasificación de las ciencias, 1922, en: *Obra completa*, VI, Madrid, Administración la Lectura.

Condiciones del espíritu científico, 1922, en: *Obra completa*, VI, Madrid, Administración la Lectura.

El Espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, discurso inaugural del curso 1880-81, 1922, en: *Obra completa*, VII, Madrid, Administración la Lectura.

La persona social. Estudios y fragmentos, 1923[1899], en: *Obra completa*, VIII y IX, Madrid, Administración la Lectura.

2. Obra de Karl Christian Krause

Sistema de la filosofía. Metafísica primera parte. Análisis expuesto por Sanz del Río, Julián, 1860, Madrid, Imprenta Manuel Galiano.

Ideal de la humanidad, en: Menéndez Ureña, Enrique; Fernández, José Luis; Seidel, Johannes, *El Ideal de la humanidad de Sanz del Río y su original alemán*, 1997[1860], Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Ideal de la humanidad para la vida, 1985[1860], Barcelona, Ediciones Orbis, 1985.

Habilitación para la universidad de Jena: *Disertación filosófico-matemática sobre la noción de filosofía y de matemática y su íntima conexión*, [1802], en: Orden Jiménez, Rafael. *Las habilitaciones filosóficas de Krause*. Con estudio preliminar y notas, I-XCIII. Traducción del latín, de Luis y Carlos Baciero, 1996, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

Habilitación para la universidad de Berlín: *Discurso sobre la ciencia humana y de la vía para llegar a ella*, [1814], en: Orden Jiménez, Rafael. *Las habilitaciones filosóficas de Krause*. Con estudio preliminar y notas, I-XCIII. Traducción del latín, de Luis y Carlos Baciero, 1996, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

Habilitación para la universidad de Gotinga: *Tesis*, [1824], en Orden Jiménez, Rafael. *Las habilitaciones filosóficas de Krause*. Con estudio preliminar y notas, I-XCIII. Traducción del latín, de Luis y Carlos Baciero, 1996, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

Ciencia universal pura de la razón, o iniciación a la parte principal analítica de la estructura orgánica de la ciencia, traducción de J.M Artola y M.F, Pérez con estudio introductorio, 1986, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

3. Sobre Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza

Altamira Rafael, *Giner de los Ríos educador*, 1915, Valencia, Prometeo sociedad editorial.

Álvarez Lázaro, Pedro, *La Institución Libre de Enseñanza y el universalismo masónico europeo*, Revista de Occidente N° 101, octubre de 1989, pp. 88-106.

Álvarez Lázaro, Pedro, *La masonería escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*, 1998, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, segunda edición.

Álvarez, Lázaro, Pedro, Vázquez Romero, José Manuel, (editores) *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza*, Nuevos estudios, 2005, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, prólogo de Pérez-Embid, Florentino, 1962, Madrid, Ediciones Rialp.

Capitán Díaz, Alfonso, *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*, 1980, Granada, Universidad de Granada.

Fundación Francisco Giner, *Programa de la Institución Libre de Enseñanza, primer centenario, 1876-1976*, Revista de Occidente, Madrid.

Giner de los Ríos, Hermenegildo, *Preceptos pedagógicos. Para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas*, Introducción de Delgado, Buenaventura, 1979, Barcelona, Calamos Scriptorivus.

Gómez García, María Nieves, *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*, 1983, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Gómez Molleda, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*, prólogo de Palacio Atard, Vicente, 1966, Madrid, C. S. I. C.

Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, tomo I, Los orígenes de la Institución*, 1996, Madrid, Ministerio de

Educación y Cultura, Universidad Complutense, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla la Mancha, 1996.

Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, tomo II, Período parauniversitario*, 1996, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Complutense, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla la Mancha.

Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, tomo III, Período escolar 1881-1907*, 1996, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Complutense, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla la Mancha.

Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, tomo IV, Período de expansión influyente*, 1996, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Complutense, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla la Mancha.

López Morillas, Juan, *Racionalismo pragmático el pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*, 1988, Madrid, Alianza.

Menéndez Ureña, Enrique y Vázquez Romero, José Manuel, *El pensamiento y las ideas. Historia de España Menéndez Pidal*, tomo XXXVI, *La época de la Restauración (1875-1902) civilización y cultura*, dirigida por Jover Zamora, José Manuel, Madrid, Espasa-Calpe, 2002.

Menéndez Ureña, Enrique y Vázquez Romero, José Manuel, *Giner de los Ríos y los krausistas alemanes, correspondencia inédita*, con introducción, notas e índices, 2003, Madrid, Servicio de publicaciones Facultad de Derecho Universidad Complutense.

Menéndez Ureña, Enrique, *Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza*, en: *Cien años de educación en España, en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, director, Álvarez Lázaro, Pedro, 2001, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Menéndez Ureña, Enrique, Giner: *La regeneración que pudo ser y no fue*, en, Ruiz Manjón, Langa, A, (eds) *Los significados del 98, La sociedad*

española en la génesis del siglo XX, 1999, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Biblioteca Nueva.

Molero Pintado, Antonio, *La institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, 2000, Madrid, Biblioteca Nueva.

Prelezo García, José Manuel, *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976)*, 1976, Roma, Librería Ateneo Salesiano.

Ruiz Berrio, Julio, *Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España*, en: Álvarez Lázaro, Pedro, Director, *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 2001, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fundación BBVA, pp. 431-455.

Sanz del Río, Julián, Discurso pronunciado en la Universidad Central 1857-1858, en: Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, tomo I, *Los orígenes de la Institución*, 1996, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Complutense, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla la Mancha.

VV. AA., *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, 1940, San Sebastián, Editorial Española.

4. Sobre Karl Christian Krause y el krausismo

Álvarez Lázaro, Pedro, *Krausistas, institucionistas y masones en la España del siglo XIX*, en: Álvarez Lázaro, Pedro y Vázquez-Romero José Manuel (eds), *Krause Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Nuevos estudios*, 2005, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Álvarez Lázaro, Pedro, *La raíces masónicas en la tradición educativa del krausismo europeo*, en: *La actualidad del krausismo en su contexto*

europeo, 1999, Madrid, Editorial Parteluz, Fundación Duques de Soria, Universidad Pontificia Comillas.

Jobit, Pierre, *Les éducateurs de l' Espagne contemporaine, les krausistes*, 1936, Paris, E. de Boccard, Editeur.

Menéndez Ureña, Enrique, “*El ideal de la humanidad*” de Krause 175 años después: contexto y génesis de una obra desconocida, *Pensamiento*, 42, 1986, pp. 413-431.

Menéndez Ureña, Enrique, *Cincuenta cartas inéditas entre Sanz del Río y krausistas alemanes (1844-1869)*, con introducción y notas, 1993, Madrid, Publicación de la Universidad Pontificia Comillas.

Menéndez Ureña, Enrique, *El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su «Ideal de la humanidad»*, *Pensamiento*, N° 173. vol. 44, enero-marzo de 1988, pp. 25-47.

Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos, y el krausofröbelismo (1833-1881)*, 2002, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

Menéndez Ureña, Enrique, *Krause, educador de la humanidad. Una biografía*, 1991, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Unión Editorial.

Menéndez Ureña, Enrique, *Orígenes del krausofröbelismo y masonería*, *Historia de la educación, Revista interuniversitaria*, N° 9, p. 47, 1990, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Monreal Susana, *Krausismo en el Uruguay. Algunos fundamentos del Estado tutor*, 1993, Uruguay, Universidad Católica del Uruguay Dámaso A. Larrañaga.

Orden Jiménez, Rafael, *El sistema de la filosofía de Krause, Génesis y desarrollo del panenteísmo*, 1998, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Orden Jiménez, Rafael, *Las habilitaciones filosóficas de Krause. Con estudio preliminar y notas. Traducción del latín de Luis y Carlos Baciero*, 1996, Madrid, Publicaciones de la universidad Pontificia de Comillas.

Pinilla Burgos, Ricardo, *El pensamiento estético de Krause*, 2002, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

Querol Fernández, Francisco, *La filosofía del derecho de K. Ch. F. Krause*, con un apéndice sobre su proyecto europeísta, 2000, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

Sánchez Cuervo, Antolín C. *Krausismo en México*, 2004, México, coedición UNAM/FFyL-Red Utopía, A.C. /jitanjáfora Morelia Editorial.

5. Otra Literatura

Aristóteles, *Metafísica*, edición trilingüe por Valentín García Yebra, 1982, Madrid, Gredos.

Aristóteles, *Tratados de lógica (Organon) I*. Introducciones, traducciones y notas de Miguel Candel Sanmartín, 1982, Madrid, Gredos.

Beorlegui, Carlos, *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*, segunda edición, 2006, Bilbao, Universidad de Deusto.

Blake, Nigel, Smeyers, Paul, et al, *The Blackwell guide to the Philosophy of Education*, 2003, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

Bozal, Valeriano, Immanuel Kant, en: Bozal, Valeriano (Ed), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Volumen I, 1996, Madrid, Visor.

Curren, Randall (ed), *A companion to the Philosophy of Education*, 2006, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

Ferrater Mora, José, On the Early History of 'Ontology', en: *Philosophy and Phenomenological Research*, vol 24, N° 1 (sep., de 1963).

Fichte, Johan, *Filosofía de la masonería. Cartas a Constant*, Edición de Faustino Oncina Coves, 1997, Madrid, Istmo.

Fichte, Johan, *Sobre el fundamento de nuestra creencia en un gobierno divino del mundo*, en: *Cuaderno de Materiales, Filosofía y Ciencias*

Humanas, N° 6 *La polémica del ateísmo*, introducción, traducción y notas de Jiménez Pérez, Felipe y Martínez de Velasco, Luis, 1998, Madrid, Universidad Complutense.

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad, 1- La voluntad de saber*, traducción de Guiñazú, Ulises, 1991, México, Siglo XXI.

Foucault, Michel, *Los anormales*, traducción de Pons Horacio, 2001, México, F.C.E.

Gennari, Mario, *Filosofía della formazione dell' uomo*, 2001, Milano, Bompiani.

Gennari, Mario, *Storia della Bildung*, 1997, Brescia, La scuola.

Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*, (1807), traducción de Roces, W, 2002, México, F.C.E. décimo tercera reimpresión.

Heidegger, Martin, *Introducción a la metafísica*, traducción Ackermann Ángela, 1999, Barcelona, Gedisa.

Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*. Prólogo, traducción notas e índices, Pedro Ribas, 1988, Madrid, Alfaguara, sexta edición.

Kant, Immanuel, *Crítica del juicio*, primera sección analítica del juicio estético, § 1 y 2, traductor García Morente, Manuel, 1984, Madrid, Espasa Calpe, tercera edición.

Kant, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Edición bilingüe y traducción de José Mardomingo, 1999, Barcelona, Ariel.

Kant, Immanuel, *Lógica*, prefacio de Norbert Hinske, edición de María Jesús Vázquez Lobeiras, 2000, Madrid, Akal.

Kant, Immanuel, *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, edición bilingüe alemán-español, traducción, estudio introductorio, notas e índice, Dulce María Granja Castro, 2004, México, F.C.E. / Universidad Nacional Autónoma de México.

Kant, Immanuel, *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor*. 1798, en: *Kant, I, Filosofía de la historia*, traducción de Imáz Eugenio, 1994, Bogotá, F.C.E.

Montessori, Maria, *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*, edición de Carmen Sanchidrián, 2003, Madrid, Biblioteca Nueva.

Negrín Fajardo Olegario, *La influencia pedagógica, española en Iberoamérica. Estudios sobre historia de la educación contemporánea*, 1999, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Negrín Fajardo, Olegario y Vergara Ciordia Javier, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, 2003, Madrid, Editorial, Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Platón, *República*, 1986, Madrid, Gredos.

Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, 1999, reimpresión 2002, Madrid, Tecnos, cuarta edición.

San Agustín, Enquiridión, en: *Obras completas*, 1948, Madrid, B.A.C., volumen IV, capítulo XXXII, versión, introducción y notas Capánaga, V. Prieto T, Edición bilingüe.

Spinoza, Baruch, *Tratado político*, traducción y estudio preliminar de Tierno Galván, Enrique, 1996, Madrid, Tecnos.

Wundt, Wilhelm, *Objeto, divisiones y método de la psicología*, (texto escrito en 1896), en: Gondra, José María, *La psicología moderna*, 1990, Bilbao, Desclée de Brouwer, tercera edición.

6. Agustín Nieto Caballero y la educación en Colombia.

Sobre el problema de la educación nacional, selección Samper Ortega de Literatura colombiana, sección 5 ciencias y educación N° 50, 1937, Bogotá, Editorial Minerva

Una escuela, 1966, Bogotá, Asociación de padres de alumnos del Gimnasio Moderno, 1972-1992, Editorial presencia limitada; segunda edición 1993

Los maestros, 1963, Bogotá, Editorial Presencia Ltda.

Palabras a la juventud, 1974, Bogotá, Canal Ramírez-Antares, segunda edición puesta al día.

La segunda enseñanza reformas de la educación, 1964, Bogotá, Antares.

Crónicas ligeras, 1964, Bogotá, Antares

Carta de Nieto Caballero a Manuel Bartolomé Cossío París, 23 de julio de 1912. La carta original se encuentra en la Real Academia de la Historia, en Madrid, en los Fondos Documentales de la ILE

Altamira, Rafael, *Carta a Nieto Caballero*, Madrid, 10 de diciembre de 1914, en Archivo Centro Cultural Gimnasio Moderno de Bogotá.

Mallarino Botero, Gonzalo, *El gimnasio Moderno en la vida colombiana 1914-1989*, 1990, Bogotá, Villegas editores.

Rueda Vargas, Tomás, *El Gimnasio Moderno*, 1945, Bogotá, Editorial San Juan Eudes,.

Samper Ortega, Daniel, biografía de Nieto Caballero, en: Nieto Caballero, Agustín, *Sobre el problema de la educación nacional* selección Samper Ortega de Literatura colombiana, sección 5 ciencias y educación N° 50, Bogotá, Editorial Minerva, 1937.

Estatutos del Gimnasio Moderno, 1 de mayo de 1919, en Estatutos del Gimnasio Moderno sala plena de elegidos, acuerdo de octubre 16 de 1975, Bogotá.

Negrín Fajardo, Olegario, *La influencia pedagógica española en Iberoamérica. Estudios sobre historia de la educación contemporánea*, 1999, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Decroly, *El doctor Decroly en Colombia*, 1932, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista, Imprenta Nacional.

Helg, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957*, 1987, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Janés, editores Colombia S.A.

Jaramillo Uribe, Jaime, *La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946*, en: Tirado Mejía, Álvaro (director), *Nueva historia de Colombia*, 2001, Bogotá, Planeta,.

Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, 1997, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes.

Silva Renan, *La educación en Colombia 1880-1930*, en: Tirado Mejía, Álvaro (director), *Nueva historia de Colombia*, 2001, Bogotá, Planeta.