



TESIS DOCTORAL

2016

EL IDEAL Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EL KRAUSISMO
ESPAÑOL (1868 – 1936): LA EDUCACIÓN ACTIVA Y LA LITERATURA
DE FORMACIÓN

DANIEL RUEDA GARRIDO
LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y FILOLOGÍA HISPÁNICA (MÁSTER)

DEPARTAMENTO DE LITERATURA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE
LA LITERATURA
FACULTAD DE FILOLOGÍA

DIRECTORA:

PROF^a. DR^a. M^a CLEMENTA MILLÁN JIMÉNEZ

CODIRECTOR:

PROF. DR. JOSÉ LASAGA MEDINA

DEPARTAMENTO DE LITERATURA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA LITERATURA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL:
EL IDEAL Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EL KRAUSISMO ESPAÑOL (1868 – 1936):
LA EDUCACIÓN ACTIVA Y LA LITERATURA DE FORMACIÓN

PRESENTADA POR
DANIEL RUEDA GARRIDO
(LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y FILOLOGÍA HISPÁNICA)

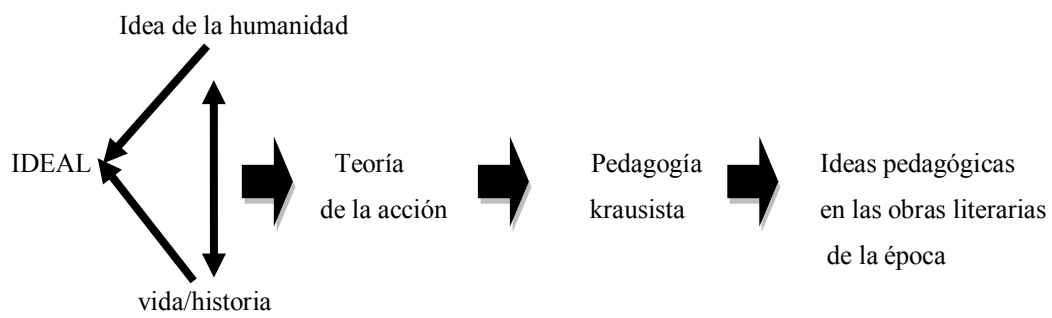
DIRECTORA: PROF^a. DR^a. M.^a CLEMENTA MILLÁN JIMÉNEZ
CODIRECTOR: PROF. DR. JOSÉ LASAGA MEDINA

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis no hubiera sido posible sin el apoyo constante de mi mujer y de mi familia, y sin los acertados consejos de mi directora y mi codirector.

ESQUEMA GENERAL

EL IDEAL Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EL KRAUSISMO ESPAÑOL (1868-1936):
EDUCACIÓN ACTIVA Y LITERATURA DE FORMACIÓN



ÍNDICE

PRÓLOGO

ESTADO DE LA CUESTIÓN

PRIMERA PARTE: EL IDEAL Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EL KRAUSISMO ESPAÑOL

1. EL IDEAL KRAUSISTA EN EL ENSAYO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO ESPAÑOL (1868 – 1936)

1.1. APARICIÓN Y DIFUSIÓN DEL KRAUSISMO ESPAÑOL.....	23
1.1.1. El krausismo y su difusión en España.....	23
1.1.2. Julián Sanz del Río y el <i>Ideal de la humanidad para la vida</i> (1860).....	40
1.2. DESARROLLO HISTÓRICO-LEXICOGRÁFICO DE LA PALABRA <i>IDEAL</i>	57
1.3. EL IDEAL EN LOS TEXTOS DEL KRAUSISMO ESPAÑOL	63
1.3.1. Julián Sanz del Río (1814 – 1869).....	63
1.3.2. Fernando de Castro (1814 – 1874).....	71
1.3.3. Francisco de Paula Canalejas (1834 – 1883)	72
1.3.4. Nicolás Salmerón (1838 – 1908)	75
1.3.5. Francisco Giner de los Ríos (1839 – 1915)	82
1.3.6. Hermenegildo Giner de los Ríos (1847- 1923)	87
1.3.7. Adolfo Posada (1860 – 1944)	92
1.3.8. Rafael Altamira (1866 – 1951)	94
1.3.9. Martín Navarro Flores (1871 – 1950)	96
1.3.10. Luis Zulueta (1878 – 1964)	100
1.3.11. Fernando de los Ríos Urruti (1879 – 1949)	102
1.3.12. José Ortega y Gasset (1881 – 1955)	108
1.3.13. Manuel García Morente (1886 – 1942)	121

2. EL IDEAL Y LA ACCIÓN EN LA FILOSOFÍA KRAUSISTA

2.1. LA METAFÍSICA KRAUSISTA: LA PERCEPCIÓN DEL YO Y SU ACTIVIDAD.....	131
2.1.1. La percepción del yo.....	133
2.1.2. Determinaciones de la esencia mediante la actividad.....	148
2.2. EL IDEAL COMO CONCEPCIÓN ARMÓNICA.....	167
2.2.1. Constituyentes del Ideal.....	167

2.2.1.1. <i>Idea y realidad</i>	167
2.2.1.2. <i>Tipos de ideales</i>	191
2.2.2. El Ideal en la Filosofía y la Historia.....	198
2.3. APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA KRAUSISTA DE LA ACCIÓN.....	207
2.3.1. Teorías de la acción contemporáneas al krausismo.....	209
2.3.2. Delimitación entre Teoría de la acción y Ética.....	214
2.3.3. La acción y sus constituyentes: contenido y forma.....	219
2.4. SELECCIÓN DE TEXTOS.....	236

SEGUNDA PARTE: LA ACCIÓN REFORMADORA: APLICACIONES DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN

1. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN EL KRAUSISMO ESPAÑOL

1.1. EDUCACIÓN ACTIVA EN EL KRAUSISMO ESPAÑOL.....	262
1.1.1. Principios educativos fundamentales del krausismo español.....	262
1.1.2. La educación activa y sus métodos en el krausismo español.....	281
1.2. ACCIÓN EDUCATIVA DEL KRAUSISMO ESPAÑOL.....	304
1.2.1. La ILE y los organismos relacionados.....	304
1.2.2. Influencia del krausismo en la política pedagógica española.....	323
1.3. SELECCIÓN DE TEXTOS.....	339

2. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN Y LA LITERATURA. BREVE APROXIMACIÓN

2.1. ALBORES DE LA NUEVA PEDAGOGÍA: <i>EL DOCTOR CENTENO</i> (1883).....	349
2.2. EL EQUILIBRIO COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO: <i>AMOR Y PEDAGOGÍA</i> (1902) Y <i>PROMETEO</i> (1916).....	355
2.3. LA EDUCACIÓN LIBERAL: <i>A.M.D.G.</i> (1910) Y <i>EL JARDÍN DE LOS FRAILES</i> (1926).....	362
2.4. SELECCIÓN DE TEXTOS.....	369

CONCLUSIÓN.....	371
-----------------	-----

APÉNDICE I.....	374
-----------------	-----

APÉNDICE II.....	383
------------------	-----

APÉNDICE III.....	425
-------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	444
--------------------	-----

Para que la percepción sea esencial, esto es, verdadera, debe hacerse conforme al organismo de los seres y de las esencias en el Ser; primero, conociendo el objeto como uno, el mismo y todo, luego como un contenido de variedad, según sus partes y sus propiedades; después, estas partes y propiedades en relación entre sí y con el todo, por último, considerando las partes determinadamente hasta donde alcanza nuestra percepción del objeto.

(SANZ DEL RÍO, 1860: 493)

PRÓLOGO¹

Este trabajo se inserta en los llamados estudios krausológicos²; en él se defiende que la ILE era un producto netamente krausista y que la denominación de krausistas a sus miembros también es legítima. Para ello se muestra la importancia que el concepto de Ideal tiene en la filosofía inaugurada en España por Julián Sanz del Río desde sus orígenes hasta los epígonos de la ILE. El Ideal conlleva una metafísica y una antropología filosófica; desde la comprensión de estas, se trata de analizar la particular filosofía de la acción que fundamenta el paso de la idea a la realidad, y su utilidad en la labor de las ciencias prácticas, en este caso en la ciencia pedagógica. Distinguiendo entre idea (teoría) e ideal (proyecto para la realidad), la acción de la Pedagogía krausista seguirá un ideal concreto en el período estudiado (1868 – 1936) condicionado por el momento histórico y el estado cultural del país, su producción y receptividad – en el que se asimilan los avances internacionales en pedagogía y otras disciplinas -, aunque sus aspiraciones vayan dirigidas siempre hacia una misma idea capital, resumida en el Ideal de la humanidad. Se defiende, por tanto que el Ideal, como plan o proyecto, no solamente tiene en cuenta la realidad a la que se lo va a aplicar, si no que la observación de esta realidad se convierte en uno de los pilares de su teoría de la acción, realidad que desde una razón utópica se trata de reformar gradualmente.

Desde el punto de vista metodológico esta Tesis parte de varios criterios:

1) He optado por el estudio de un periodo amplio de tiempo que favorezca una reinterpretación cultural de ese momento histórico, lo cual se ha hecho a sabiendas de que se sacrificaba inevitablemente la precisión temporal que cabría realizar de estudios con un más estrecho marco temporal.

¹ Creo necesario advertir que las normas de redacción de esta Tesis siguen las aconsejadas por la *Revista de Literatura* del CSIC, excepto en el uso de las mayúsculas para los nombres de los autores en las citas dentro del cuerpo textual; y, del mismo modo, he de destacar que, en la ausencia de las tildes diacríticas en los demostrativos y en la palabra «solo», he seguido las recomendaciones de la última ortografía de la RAE (2010) modernizando así su uso en las citas de este trabajo.

² El término aquí indicado hace referencia a los estudios interdisciplinarios que tienen como objeto el krausismo en sus múltiples aspectos, entre los que se incluye el pedagógico, desarrollado en la ILE.

2) Del mismo modo, abarca a diversos autores, que muestran características comunes bajo un mismo pensamiento y unas mismas pautas de actuación; con ello se gana en caracterización general y se pierde en profundización de individualidades. Tanto en este aspecto como en el anterior, se ha sacrificado la intensidad a la extensión.

3) Por otra parte, esta perspectiva amplia, acompañada inevitablemente del examen detenido de la metafísica krausista, considero que ha facilitado la solución de problemas en torno al krausismo producidos precisamente por la casuística. Algunos de los problemas que se han tratado de solucionar son los siguientes: atribución de krausopositivismo a krausistas puros, acusación de idealismo, falta de originalidad, solución de continuidad entre institucionismo y krausismo, intelectualismo moral, etc.

4) En cuanto a la estructura seguida en sus capítulos y apartados, he establecido una continuidad entre la Teoría de la acción, como teoría general desprendida de la dialéctica del Ideal, y su aplicación o parte específica: Teoría de la acción educativa. En un último momento, que, a mi juicio, otorga una nueva justificación a la Tesis, he realizado un acercamiento a las novelas españolas de formación o aprendizaje de la época; a ellas he ido tras haberme sumergido en el krausismo español - su dialéctica y su pedagogía - para analizar hasta qué punto esas novelas recibieron o reflejaron la problemática filosófico - pedagógica de los años en que se escribieron. Es por esto un acercamiento a la literatura desde la historia de las ideas más que de la estética literaria. Un acercamiento que valoro indispensable por cuanto los autores seleccionados están en la órbita del krausismo y en unos casos comparten su modo de pensar y obrar y en otros procuran los suyos propios en diálogo con dicho sistema filosófico. La revisión de dichas obras desde los presupuestos de esta Tesis significa una interpretación nueva de su sentido global.

Los límites del trabajo realizado en estas páginas son la Teoría de la acción en el krausismo español; por eso sitúo a España como límite geográfico e intelectual de mi investigación. Doy por supuesta la influencia del krausismo europeo y tomo los hallazgos de los profesores de la Universidad Pontificia de Comillas como el punto de partida de mi estudio. Lo cual no significa que comparta totalmente las interpretaciones realizadas por el Prof. Enrique M. Ureña sobre el *Ideal de la humanidad para la vida* de

Sanz del Río ni de la adscripción sin diferenciación del krausismo español a un krausismo europeo, fundamentalmente alemán y belga, que no obstante tuvieron recorridos particulares y bien diferenciados, a pesar de proceder de un mismo pensamiento filosófico-masónico. Que las reclamaciones y, en última instancia, el fin de los distintos krausismos era alcanzar la culminación de esa concepción perfectible de la naturaleza humana, se tiene por cierto, pero ese era solo uno de los elementos de la dialéctica que seguían, de ahí su valor pragmatista, los otros elementos eran la realidad particular de cada hombre y de cada nación, y el ideal o plan que de este contraste se seguía para su puesta en práctica.

Del mismo modo, y desde la limitación de la perspectiva de mi trabajo, no se puede decir que la manera en que se siguió esta dialéctica fue la misma en todos los países influidos por el pensamiento filosófico-masónico. Solo muestro la importancia dada y el énfasis puesto en este esquema de acción desde la publicación del «libro de horas» del krausismo español hasta la pedagogía activa promovida por la Institución Libre de Enseñanza o el Instituto-Escuela; es decir, este énfasis, que se conocerá en cierto periodo como «regeneracionismo», es el límite aquí no superado, y que podrá compararse con estudios paralelos sobre dicha reacción en otros países.

En la primera parte de esta Tesis hago uso de la obra de Capellán de Miguel como punto principal de referencia, presentando argumentos para profundizar en algunas de sus conclusiones y para discutir otras:

1) Todo este trabajo está dedicado a profundizar en la **importancia del Ideal** en la doctrina general krausista y, en particular, en el aspecto educativo de ese Ideal. Por esta razón, hago extensión de lo que Capellán de Miguel escribe al respecto:

[...] resulta extremadamente difícil llegar a entender la actitud de los krausistas sin tener en cuenta lo que para ellos representaba el ideal. El ideal era una concepción *a priori* que encarnaba lo que, a sus ojos, debía de ser la realidad [...] De ahí que su principal afán fuera el de la reforma, la de la transformación de la realidad que por un desarrollo imperfecto (la historia no había llegado todavía a su edad de madurez) no se correspondía con la que debía ser, con la ideal. Había que reformar muchas cosas, pero el pilar de todo ese cambio se encontraba en el hombre, de cuya reforma debía encargarse la educación (2006: 330).

Ciertamente, hacer constar la fuerza que la concepción del ideal transmitió a la acción reformadora del krausismo no sólo es necesario para comprender mejor ese espíritu reformador, sino que además es una deuda pendiente con los estudios de krausología, puesto que aún no se ha realizado con la profundidad debida un estudio del funcionamiento del ideal como teoría de la acción en general - y en particular de la acción reformadora – como parte de una filosofía de la vida y de la historia. Desde estos presupuestos, y retomando lo dicho en la cita de arriba, esta acción del ideal ha de entenderse en un marco amplio para poder a continuación examinar su función en la pedagogía krausista, teniendo en cuenta que esta era considerada eminentemente una ciencia práctica o aplicada, pues aplicaba principios o leyes (deducidos de la experiencia interna) al objeto de estudio (el educando y su ambiente) para su comprensión y desenvolvimiento.

Desde este punto de vista, la cultura en la llamada Edad de Plata – o Edad de Oro Liberal³ - española es la receptora inmediata de esta fuerza de actuación del krausismo fundamentalmente desde la Pedagogía, como es sabido, y con esta influencia determinante se configuran las creaciones culturales de la época. En particular, en este estudio se muestra la raigambre de las ideas e ideales krausistas en las novelas de formación y en el pensamiento educativo de diversos intelectuales de la época acotada: Benito Pérez Galdós, Miguel de Unamuno, Ramón Pérez de Ayala y Manuel Azaña.

2) Desde esta atención dirigida necesariamente a la realidad, muestro mi acuerdo con Capellán de Miguel en cuanto al **realismo y pragmatismo de los krausistas**, y definiendo, a su vez, en contra de la opinión de este autor, que ese realismo no era incompatible con aquella concepción del ideal, y que precisamente, por el contrario, de ese ideal les venía su actitud pragmática, con la que eran consecuentes, sin que se pudiera decir que eran meros idealistas sin noción de la realidad de su tiempo, esto se

³ Sobre la denominación de Edad de Oro Liberal, la profesora Millán Jiménez escribe lo siguiente: «En estos escasos cuarenta años cristaliza un intento acelerado de modernización de España, iniciado en el último tercio del siglo XIX con la aparición tanto de una creciente burguesía como, sobre todo, de un pensamiento liberal y reformista que, al igual que sucedía con los ilustrados del siglo XVIII, pretendía modernizar España adaptándola a los nuevos tiempos. A esta tarea contribuyeron las innovaciones culturales y pedagógicas y los intentos euro – aperturistas de Giner de los Ríos y de los Institucionistas; así como los afanes de los Regeneracionistas y de los escritores del 98. Y también las altas miras de intelectuales que como Ortega y otros autores propiciaron, alrededor de 1914, un resurgimiento cultural, en el que el Grupo del 27 tuvo mucho que decir. Esta suma de acontecimientos ha llevado a uno de sus mejores estudiosos, Juan Marichal, a denominar a esta etapa del primer tercio del siglo XX como la continuación de la Edad de Oro Liberal de la cultura española» (MILLÁN JIMÉNEZ, 2011: 21).

prueba con las acciones llevadas a cabo en el terreno pedagógico fundamentalmente, pero también mediante la atención prestada a las novedades culturales de todo tipo y a los eventos históricos que condicionaban su postura y su actividad educativa – aunque también política y social -. Los cambios realizados desde diferentes flancos fueron graduales y siempre con la idea de la humanidad como punto fijo en el horizonte.

[...] los krausistas no se conformaban con cambios superficiales, es decir, con cambiar las cosas para que nada cambie. Su actitud distaba de ese conservadurismo y era incapaz de renunciar a su ideal: estaban dispuestos a todo para lograrlo (hasta la revolución de los años 60), pues nada debía oponerse al progreso, que es ley de vida. En este sentido no fueron tan coherentes con su teoría que consideraba preciso tener en cuenta la situación de cada momento a la hora de actuar, de adoptar las reformas necesarias (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 331).

Creo que las ideas contenidas en este párrafo son clara muestra de los tópicos que han sido heredados y que necesitan una revisión, pues los artículos publicados, sobre todo en el *BILE*, y las enmiendas educativas que realizaron prueban que los hombres del krausismo español, concentrados a partir de la Restauración fundamentalmente en la actividad educativa – aunque con anterioridad a este accidente político e histórico también desempeñaran cargos en las entidades educativas del país -, tenían plena conciencia del papel que jugaban como educadores y de la idiosincrasia del país para el que estaban educando a los jóvenes dentro de sus instituciones; entre los artículos que se pueden destacar están aquellos de análisis del presupuesto del gobierno para los diferentes ministerios, y por tanto para los diversos aspectos del país como el artículo de R. Altamira en el *BILE* de 1912 («Problemas urgentes de la primera enseñanza en España») en el que se hace una estadística de los presupuestos concedidos desde 1904 a 1911 a los diferentes ministerios, siendo los más dotados el de Guerra, Fomento y Marina, mientras que el de Instrucción Pública era el sexto en importancia; datos como estos mostraban la realidad del país y las preferencias claras pero no irrevocables de la política del momento; entre estos estudios del contexto con sus propuestas de solución parejas se puede contar el artículo del por entonces ex ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Santiago Alba, sobre el estado de la enseñanza primaria en España y en el resto del mundo, estudio por lo demás comparativo y de propensión científica en el que se reflejan datos sobrecogedores para España, puesto que en el *Report* del Comisario de los EE.UU. aparece como el país que menos capital invertía por niño en las escuelas primarias en 1911, sólo por encima de India y Ceilán (ALBA, 1913: 35 – 40; 67 – 71; 97 – 105; 129 – 133). No habiendo avanzado mucho la situación para el año en que

comienza la Segunda República, con Fernando de los Ríos a la cabeza, la reacción ante estos problemas de recursos en la educación será dotar de mayor número de profesores a las escuelas primarias, y sobre todo allá donde menos había, en los pueblos. Otros artículos que muestran una gran preocupación por el medio en que se desarrolla la obra cultural son aquellos artículos en los que se describen las situaciones contemporáneas de las escuelas del país y se presentan mejoras en el mobiliario, disposición, arquitectura y condiciones generales del entorno escolar; también se puede traer a colación aquellos otros textos como el de Juan de Uña Sarthou, «Política de la Enseñanza» (1907: 7 – 13), sobre la ley de convalidaciones de títulos académicos extranjeros en España, artículo de 1907 que hace referencia a una proposición de ley presentada por el senador Sr. Cortezo en 1905, y que tiene una cierta importancia sobre los asuntos que estaban intentando reformar los krausistas para proyectos de europeísmo cultural si se tiene en cuenta que debido a esa ley de convalidaciones se establece que los títulos académicos obtenidos en el extranjero por españoles tendrían una consideración equiparable a esos otros obtenidos en territorio patrio. Situación excepcional hasta el momento y que favorecería la actividad de la Junta para Ampliación de Estudios.

A estos se podrían añadir otros innumerables artículos sobre el estado del país, pues, aunque desde una perspectiva educativa, al fin todos tenían en cuenta la materia desde la que partían para, con un ideal concreto, reformarla y revitalizarla. Y si esto no fuera suficiente, bien es sabido que no sólo eran educadores sino que estaban en el senado, el parlamento, la presidencia, los ministerios, la universidad, academias, etc. Desde ángulos diversos y amplias perspectivas los krausistas realizaron grandes cambios culturales desde la abolición de la esclavitud y el cambio de modelo penitenciario, favoreciendo el de corrección y de reinserción social, en sustitución del meramente punitivo (pena capital, pena perpetua) hasta la extensión de la cultura más allá de las fronteras de la ciudad y de la burguesía acomodada, o elevar el país en la consideración internacional gracias principalmente a los logros culturales y científicos⁴, estimulando así el intercambio de ideas y de recursos.

⁴ No deja de ser significativo que sean estos los terrenos que llegaron a cumbres no igualadas en la historia española si se tiene en cuenta, como pretendo hacer en este estudio, el ideal de la humanidad y su teoría de la acción, la cual, entre otros elementos a analizar, predisponía a acciones cuyo objetivo último (el qué de la acción) eran el Arte y la Ciencia (Sociedades reales), es decir, a abstraer leyes generales de las observaciones y a aplicar con arte esos conocimientos a la realidad, o como diría Salmerón, «hacer a sabiendas», con conocimiento (SALMERÓN, 1911: 140).

3) Como he dicho arriba la importancia del ideal incide precisamente tanto en el aspecto práctico como en su dependencia de las ideas, en concreto de la idea de la humanidad, a lo cual le dedicaré un desarrollo completo en otra sección de este estudio. Sostengo más adelante que el ideal como pieza clave de la teoría de la acción krausista es precisamente lo que mantendrá unidos a todos sus **miembros sin solución de continuidad desde Sanz del Río hasta los institucionistas**, y, en un sentido que matizaré, se podría incluso retrotraer hasta el autor original de la doctrina, K. Ch. F. Krause, por cuanto admitimos las pruebas conclusivas de Enrique M. Ureña con respecto a la asimilación completa y traducción del *Ideal de la Humanidad para la vida* por parte de Julián Sanz del Río,⁵ como por la argumentación de Capellán de Miguel acerca de la identidad esencial existente entre las doctrinas de Krause y sus primeros discípulos y aquella de los krausistas españoles desde Julián Sanz del Río, e incluso en textos anteriores al viaje a Alemania de éste último en la persona de Santiago de Tejada, que sería quien guiara al futuro catedrático de Historia de la Filosofía hacia el pensamiento de Krause, si bien, como expone Capellán de Miguel, fundamentalmente hacia aquel que versaba sobre la teoría de la Justicia y el Derecho:

Como se ha podido comprobar a lo largo de todo el presente trabajo, la identidad básica entre el pensamiento de Krause y sus principales difusores por un lado, y entre éste y el de los krausistas españoles por otro, resulta evidente.

[...] Santiago de Tejada ya conocía la obra de Krause y fue la persona encargada no sólo de dirigir a Sanz del Río por el sendero del krausismo hasta Alemania, sino de facilitarle junto a otros influyentes hombres del momento la colaboración material, administrativa...para lograr semejante objetivo (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 331 - 332).

En cuanto a las fases por las que ha pasado el krausismo español y sus posibles discontinuidades hasta llegar a los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, retomo aquí los comentarios que este asunto ha suscitado en estudios clásicos del tema:

⁵ Sobre lo que Enrique M. Ureña llamó «el fraude de Sanz del Río» parece que, si bien se ha confirmado que el texto del *Ideal* era una traducción literal de varios artículos de Krause publicados en su revista *Tagblatt des Menschheitelbens* (1811), cuando mínimo habría originalidad y sentido propio en la selección y organización textual que se hizo de aquellos artículos, como definiendo en el apartado 1.1.2. de esta Tesis. En esa revista que solamente duró un trimestre aparecieron los dos artículos en cuestión, tratándose el segundo de ellos de la mitad de la primera parte de una obra inacabada titulada provisionalmente *La Alianza de la Humanidad y la hermandad masónica*. Literalmente Ureña lo explica en su artículo «Orígenes del Krausofrobélismo y masonería»: «Krause solo llegó a publicar aproximadamente la mitad de la primera parte en una revista editada por él mismo, mitad de enorme importancia para el krausismo español, ya que constituye el original alemán del que Sanz del Río tradujo el texto principal del *Ideal de la Humanidad para la vida*, silenciando la fuente» (UREÑA, 1990: 53).

Elías Díaz en su detallado estudio de la Filosofía social del krausismo (1983: 46) separa claramente dos fases en el krausismo, una primera que tendría su inicio en la reincorporación de Sanz del Río a la Universidad de Madrid, es decir, 1854; y la segunda desde 1869 o 1875, muerte del introductor del krausismo o Restauración de la Monarquía borbónica y hasta 1915 o 1917, muertes respectivas de Francisco Giner y Gumersindo de Azcárate, por lo cual se colige que después de estos se da por terminado el krausismo. En mi estudio daré cuenta también de esta consecuencia, que ya por adelantado se puede entender que sólo correspondía a un sentido muy estrecho de krausismo, aquel relacionado parcialmente con la metafísica de estos, pero no con las consecuencias de aquella para la vida, pues, como pretendo mostrar, la acción y las ciencias prácticas que se desarrollan posteriormente llevan la metafísica y la antropología filosófica krausista incorporadas.

Estas dos fases del krausismo han sido aceptadas por la mayoría de los autores, diferenciando entre krausismo e institucionismo. Con respecto a la continuidad entre estas dos fases, las opiniones han sido más variadas: Pierre Jobit en su estudio pionero había ya manifestado la consideración de una cierta continuidad entre estas dos fases sin negar sus características disímiles, si la primera fase está concentrada en el sistema de la ciencia krausista, en la segunda, «el krausismo va a caracterizarse no por las líneas rígidas de un sistema, sino por una cierta manera común de sentir y de pensar» (DÍAZ, 1983: 46)⁶. También Eloy Terrón concluirá que «a pesar de estas dos etapas, una misma actitud de espíritu es la que la caracteriza con su cualidad fundamental» (DÍAZ, 1983: 47)⁷. Por ello Elías Díaz concluye que «el krausismo español más que como una filosofía estricta y puntual, habría de verse como un espíritu, un modo de ser ético e intelectual, una verdadera pedagogía, un sistema de vida» (DÍAZ, 1983: 47). Esta consideración última es la que ha campeado en los estudios sobre el krausismo y la ILE hasta principios del siglo XXI, de él hará eco Antonio Jiménez García en su espléndido libro *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, para el cual el institucionismo sería la expresión práctica del krausismo (JIMÉNEZ GARCÍA, 2002: 16). Mientras que otros autores como Guerrero Salom establecerán diferencias más radicales entre uno y

⁶ Libro citado: Pierre Jobit, (1936), *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine : I : Les Krausistes ; II : Lettres inédites de D. Julián Sanz del Río*, París, Bibliothèque de l'École des hautes études Hispaniques (2 vols.), 235 – 238.

⁷ Libro citado: Eloy Terrón, (1969), *Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea*, Barcelona, Ediciones Península, 240.

otro, siendo el primero sólo una de las diversas corrientes que vendrán a confluir en el institucionismo (JIMÉNEZ GARCÍA, 2002: 16).⁸ Sobre la consideración de unidad de ambas fases en función de una ética o filosofía de vida común, cabría añadir que Capellán de Miguel en su estudio ha mostrado de un modo, a mi parecer, definitivo que la nítida distinción entre los krausistas y los institucionistas no se efectúa hasta el final de la contienda 1939, cuando los vencedores forjan el denominativo «institucionista» (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 286) para todos aquellos que estaban relacionados con la ILE, concepto en el que introducían a liberales y krausistas, e incluso a masones, y que, por tanto, para los contemporáneos se trataba de una misma realidad: «Nadie entonces hablaba de que la ILE o el institucionismo fuera un movimiento o una realidad separada o divergente de los krausistas que la dirigían» (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 288 – 289). En el trabajo del autor mencionado se demuestra que el krausismo estuvo presente en todo el periodo de la Restauración, y no sólo como un mero espíritu común de escuela sino como doctrina visible en diferentes aspectos de la cultura española, Derecho, política, filosofía, ciencias sociales, etc. Mi Tesis sostiene que es el ideal, como concepción a un mismo tiempo teórica y práctica, en la que se unen la metafísica y la filosofía de la acción – pedagogía -, el hilo de continuidad del krausismo como doctrina filosófica.

4) Otro juicio heredado por la crítica del krausismo español es que hay un momento de inflexión en que el krausismo se transforma en **krauso-positivismo** en sus más destacados miembros. En esta tesitura, creo que el conocimiento de la metafísica krausista y, en concreto, la comprensión del funcionamiento del ideal hacen que definitivamente esa idea quede descartada, y eso es lo que hago en este estudio, queriendo reforzar la unidad de la filosofía krausista a lo largo de sus años de vigencia y sobre todo en su paso al siglo XX, con lo que me sumo a la postura ya perfilada por Capellán de Miguel para la filosofía de Krause y del krausismo en general:

Cada ciencia consta para el filósofo alemán de una parte teórica (filosófica) y de una realista (histórica). Sólo con la conjunción de ideas y hechos (parte filosófico – histórica) se llega al «ideal», que no debe entenderse en Krause como Idea simplemente sino como composición de la idea y del hecho, de lo que debe ser y del ser. Por lo tanto, se puede concluir que antes que un idealismo puro y duro, nos encontramos, en el caso de la filosofía krausiana, ante un idealismo – realismo que

⁸ Libro citado: J. Seage, D. Quintana de Uña y E. Guerrero Salom, (1977), *Una pedagogía de la libertad: la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, 74 (tal como lo cita A. Jiménez García).

pretende ocupar una posición intermedia entre idealismo o espiritualismo extremo y empirismo radical (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 225).

En la sección dedicada al análisis del ideal, volveré a hacer uso de la tesis en estas líneas transcritas para incidir en la importante distinción entre idea e ideal, que conviene no perder de vista, pues es nuclear en la metafísica y en la epistemología krausista, y, asimismo, en la teoría de la acción que avala toda su filosofía práctica. Es también esta distinción clave para entender la línea de continuidad de la filosofía krausista hasta el siglo XX, en concreto hasta sus planteamientos pedagógicos, que no dejan de estar enraizados en el ideal. Desde esta concepción se entiende la asimilación que hacen de las teorías pedagógicas y sociológicas contemporáneas, sin que en ningún caso haya cambios o concesiones en el pensamiento krausista a las nuevas teorías, sino que de todas ellas aprovechará lo que de particular puedan ofrecer y desdeñará lo que esté enfrentado con su sistema. El ejemplo palmario es el del positivismo, del cual aceptará el enfoque empírico y la importancia de la observación para hacer ciencia, pero se mantendrá en postura encontrada con el reduccionismo materialista, en el que sólo caben los hechos, no las ideas ni nada que no pueda ser aprehendido por los sentidos; de este modo, el positivismo de Augusto Comte se encuentra en las antípodas del krausismo y de los krausistas, pues estos últimos consideran la observación interior, es decir, la conciencia del yo, el comienzo y fundamento irrevocable de la ciencia.

La Tesis se divide en dos partes y cada una desarrolla a su vez dos aspectos particulares en dos capítulos respectivos relacionados con el ideal y su dialéctica para la acción. En la primera parte, y después del apartado a modo de revisión de los comienzos del krausismo en España (en el que incluyo algunos debates sostenidos en la prensa del momento), centro el estudio en la palabra y el concepto de «ideal». En dicho apartado, muestro las diferentes definiciones que desde el siglo XIX se han ido dando de dicha palabra en las distintas ediciones del diccionario académico, que es el diccionario que tomo como referencia del afianzamiento de sus distintas acepciones en el idioma. En el siguiente apartado, teniendo en cuenta el análisis de los conceptos de «ideal» y de «idea», extraigo y comento textos de algunos de los autores más destacados del krausismo español, con ello persigo varios objetivos: primero, mostrar las semejanzas y diferencias relativas a las filosofías del momento; segundo, establecer ese *continuum* que en punto al ideal y a su dialéctica existe en los autores afectos al krausismo español.

En este capítulo ya se comprende la posibilidad de la Teoría de la acción como fundada en la dialéctica del Ideal krausista.

El segundo capítulo de la primera parte, está dedicado íntegramente a describir cómo desde la metafísica krausista, que es a su vez un sistema de categorías lógicas (debido a la particular identidad de razón y realidad que se halla en la base de su epistemología), se llega a una fundamentación de la acción humana, acción que es inexorablemente el hilo que urde el cañamazo del Ideal. Defiendo en este capítulo que la Teoría krausista de la acción es tanto una descripción del modo en que actúa el hombre en general como la aseveración subsiguiente de que mediante ella se puede comprender la actuación concreta e individual de nuestros krausistas; en este sentido descriptivo previo se diferencia de la Moral, que es esencialmente prescriptiva. Las ideas revisadas y discutidas en el epígrafe 1.3., son sistemáticamente tratadas en este segundo capítulo.

Establecida la Teoría krausista de la acción en la que cobran una importancia inestimable el equilibrio entre la idea y la realidad y, por tanto, en el modo en que el hombre hace realidad sus ideas, examino, en la segunda parte de esta Tesis, el valor de esta aportación en el terreno pedagógico, terreno en el que tanto influyeron en la cultura española de su tiempo. Si en ese realizar las ideas, tenemos en cuenta la identificación epistemológica entre metafísica y antropología, entre idea y realidad o vida, llegamos fácilmente a aceptar que realizar una idea, la de hombre, es realizar la propia esencia, y esa realización se da mediante la actividad (la acción); en este nivel, la actividad es el modo en que llegamos a ser lo que somos en esencia, haciendo eco del adagio de Píndaro: «llega a ser el que eres». Pero para ser quien se es hay que educarse, en el sentido etimológico de conducir desde dentro hacia fuera. La educación, y principalmente la educación activa, como vino a denominarse, es la guía para llegar a ser cada uno el hombre y la mujer que es, y esto estriba precisamente toda la pedagogía del krausismo a través de la ILE principalmente. En el documento audiovisual adjunto a esta Tesis rescato algunos discursos en este sentido.

Por último, vengo a ejemplificar lo expuesto en los capítulos anteriores mediante textos literarios publicados a lo largo de los años de la Restauración española, textos que reflejan la importancia de la acción, en particular en el ámbito educativo. Desde la

perspectiva que aporta la Teoría krausista de la acción se favorece un esquema interpretativo de estos textos, en especial de aquellos de mayor ambigüedad como los de Unamuno y Pérez de Ayala.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se ha escrito mucho, y se sigue escribiendo, sobre el krausismo y su notable influencia en la sociedad y la cultura españolas de finales del XIX y principios del XX. Hago a continuación un breve repaso de la bibliografía más relevante sobre materia krausológica y que de un modo u otro han sido la base de este trabajo. Desde la monografía de Pierre Jobit, *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine. I: Les krausistes. II. Letres inédites de D. Julián Sanz del Río publiées par Manuel de la Revilla* (París. Bibliothèque de l'École des Hautes Etudes Hispaniques), y tras los exiguos trabajos realizados sobre el tema en el exilio por autores como López Morillas (*El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*, Fondo de Cultura Económica, 1956), Joaquín Xirau («Julián Sanz del Río y el krausismo español» en *Cuadernos americanos* 1944), y Rodolfo Llopis («Sanz del Río y el krausismo», en *Cuadernos del Congreso para la Libertad de la Cultura*, 1954), llegaron, a partir de los años 60, los importantes estudios de Cacho Viu (*La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860 – 1881)*, Madrid, Rialp, 1962) y María Dolores Gómez Molleda (*Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC, 1966); a finales de la década aparece el importante testimonio de Pablo de Azcárate, sobrino de Gumersindo y último albacea testamentario de Sanz del Río, con el epistolario cruzado entre Gumersindo de Azcárate y otros krausistas (*La Cuestión Universitaria. 1875. Epistolario de Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón*, Madrid, Tecnos, 1967), y otros documentos de la vida personal de Gumersindo de Azcárate (*Gumersindo de Azcárate. Estudio biográfico documental*, Madrid, Tecnos, 1969), con ellos se produjo lo que Gonzalo Capellán de Miguel ha llamado «el krausismo recuperado», usando testimonios verídicos con los que equilibrar el signo de los estudios anteriores, en buena parte escritos desde perspectivas ideológicas bien marcadas y contrapuestas, y desarrollando una serie de estudios

importantes como los de Elías Díaz sobre la filosofía del Derecho krausista (*La Filosofía social del krausismo español*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1973), Eloy Terrón, que se planteó las razones del éxito del krausismo en la sociedad del momento (*Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Península, 1969) y José Luis Abellán desde su cátedra de Filosofía española en la Universidad Complutense de Madrid; con la Transición se formará en torno a J. L. Abellán un grupo de estudiosos de la obra krausista española que dará trabajos de relevancia como los de Martín Buezas (*La Teología de Sanz del Río y del krausismo español*, Madrid, Gredos, 1977, *El krausismo desde dentro*, Madrid, Tecnos, 1978), José Luis Calvo Buezas (*La ética del krausismo español*, Madrid, Universidad Complutense, 1975), y Teresa Rodríguez de Lecea (*Antropología y Filosofía de la Historia en Julián Sanz del Río*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1991), todos ellos explorando los aspectos filosóficos, el segundo de ellos centrado en la ética krausista; en la Universidad de Salamanca, por aquellos años, se extendió el conocimiento de algunos de los krausistas principales, en este caso de Nicolás Salmerón mediante la Tesis Doctoral de Antonio Heredia Soriano (*Nicolás Salmerón: Vida, obra y pensamiento, 1837 – 1908*, Universidad de Salamanca, 1972); desde el punto de vista social y político será Gil Cremades el que investigue el liberalismo de los krausistas en el contexto de la época histórica (*Krausistas y liberales*, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1975); en los años 80, Antonio Jiménez García publica lo que será una pieza clave para entender los aspectos filosóficos que repercuten en la pedagogía de la ILE (*El krausismo y la institución libre de enseñanza*, Madrid, Cincel, 1986), en esa misma década surge el interés por el Krausismo en regiones y países concretos, siendo uno de los trabajos pioneros y de mayor resonancia el de Rogelio García Mateo sobre el krausismo alemán («Origen filosófico del krausismo español. En el 200 aniversario de Karl Chr. Fr. Krause» en *Arbor*, núms. 428 – 429, págs. 82 – 87, 1981 – trabajo sintético sobre su Tesis doctoral); en la senda abierta por este último, y ya en lo que Gonzalo Capellán de Miguel llama «krausismo renovado» vendrán los importantes trabajos gestados en la Universidad Pontificia de Comillas al amparo del Instituto de Estudios sobre Liberalismo, krausismo y Masonería; entre los estudios que han adelantado conocimientos en la relación antes desconocida del krausismo español con el krausismo alemán, con la masonería y con el fundador en concreto, Krause, reivindicando la originalidad de éste, se encuentran los de Pedro Álvarez Lázaro (*La masonería, escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*, Madrid,

UPCO, 1995), Enrique M. Ureña (*Krause, educador de la humanidad. Una biografía*, Madrid, Unión Editorial, 1991, y *El Ideal de la Humanidad de Sanz del Río y su original alemán*, Madrid, UPCO, 1992) y Rafael V. Orden Jiménez (*Las habilitaciones filosóficas de Krause*, Madrid, UPCO, 1996; *El sistema de la filosofía de Krause. Génesis y desarrollo del Panenteísmo*, Madrid, UPCO, 1998; y *Sanz del Río en la Universidad Central: los años de formación (1837 – 1854)*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2001); sobre la Masonería y su relación con los intelectuales españoles de principios del siglo XX hay una monografía de M^a Dolores Molleda (*La masonería en la crisis española del siglo XX*, Madrid, Taurus, 1986); a finales de la centuria aparece otro libro imprescindible para conocer la relación entre el krausismo y la ILE, escrito por un antiguo alumno de la Residencia de Estudiantes, Antonio Jiménez Landi (*La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Universidad Complutense de Madrid, 1996, 4 vols.); en cuanto a los aspectos concretos del krausismo, se han desarrollado en diversos trabajos: sobre su filosofía del Derecho y los estudios jurídicos aparecieron ya en el siglo XXI los trabajos de Francisco Querol Fernández (*La Filosofía del Derecho de K. Ch. F. Krause. Con un apéndice sobre su proyecto europeísta*, Madrid, UPCO, 2000), y sobre estética krausista, en la Tesis Doctoral de Ricardo Pinilla Burgos (*El pensamiento estético de Krause*, Madrid, UPCO, 2002). De entre los trabajos de conjunto sobre el krausismo español en sus diversas facetas y expresiones culturales, en el 2006 apareció la obra *La España armónica* de Gonzalo Capellán de Miguel (Biblioteca Nueva) de gran calidad y precisión expositiva, y en 2012 la Residencia de Estudiantes junto a la Fundación Giner publicaron *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*, un compendio de todos los aspectos relacionados con el krausismo y el institucionismo en una obra de tres volúmenes dirigida y revisada por los más solventes krausólogos del momento y que he tenido la suerte de poder usar para esta Tesis que aquí comienza.

PRIMERA PARTE

EL IDEAL Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EL KRAUSISMO ESPAÑOL

1. EL IDEAL KRAUSISTA EN EL ENSAYO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO ESPAÑOL

(1868 – 1936)

1.1. APARICIÓN Y DIFUSIÓN DEL KRAUSISMO EN ESPAÑA

1.1.1. El krausismo y su difusión en España

1.1.2. Julián Sanz del Río y el *Ideal de la humanidad para la vida* (1860)

1.2. DESARROLLO HISTÓRICO- LEXICOGRÁFICO DE LA PALABRA

«IDEAL»

1.3. EL IDEAL EN LOS TEXTOS DEL KRAUSISMO ESPAÑOL

1.3.1. Julián Sanz del Río (1814-1869)

1.3.2. Fernando de Castro (1814 – 1874)

1.3.3. Francisco de Paula Canalejas (1834 – 1883)

1.3.4. Nicolás Salmerón (1838 – 1908)

1.3.5. Francisco Giner de los Ríos (1839 – 1915)

1.3.6. Hermenegildo Giner de los Ríos (1847 – 1923)

1.3.7. Adolfo Posada (1860 – 1944)

1.3.8. Rafael Altamira (1866 – 1951)

1.3.9. Martín Navarro Flores (1871 – 1950)

1.3.10. Luis Zulueta (1878- 1964)

1.3.11. Fernando de los Ríos Urruti (1879 – 1949)

1.3.12. José Ortega y Gasset (1883 – 1955)

1.3.13. Manuel García Morente (1886-1942)

1.1.1 El krausismo y su difusión en España

Krause y su sistema filosófico

Aunque brevemente, es obligado de todo punto, por su trascendencia para el tema que me ocupa, dedicar unos párrafos al fundador del krausismo europeo: K. Ch. F. Krause⁹.

Nace en Eisenberg (1781), ciudad del Ducado de Altenburg (Sajonia), en el seno de la familia de un pastor protestante; estudió en la Universidad de Jena desde 1797, donde asistió a clases de Fichte y Schelling; allí también coincidió con Hegel. Tras su doctorado en filosofía y su habilitación con una disertación sobre la filosofía de las matemáticas, enseñó en aquella universidad hasta 1804 (UREÑA, 1985: 73). Entonces, decide abandonar Jena, por falta de alumnos, y se dirige a Ruldostadt, para continuar más tarde su peregrinaje hacia Dresden, buscando completar su formación filosófico-matemática con la artística. Durante todos estos años, las cartas y diarios que escribió son testimonios fehacientes de la intensidad con que se entregó a sus estudios en materias dispares y del deseo de perfeccionamiento moral (UREÑA, 1985: 74). En 1805, entra en la logia masónica *Las tres espadas y verdaderos amigos* de Dresden, si bien había recibido su iniciación en la logia *Arquímedes de los tres tableros* de Altenburg; en la masonería creía él ver la institución encargada de la educación de la humanidad en correspondencia a sus ideales filosófico – sociales (ÁLVAREZ LÁZARO, 1999).

Tras su investigación sobre la masonería, publicó su obra *Los tres documentos más antiguos de la hermandad masónica* (UREÑA, 1989). En ella sostenía, como se acaba de decir, que la esencia de la sociedad masónica no era ni el secreto ni el ritual ni los símbolos, sino la de ser «una sociedad orgánica humana para el destino de la humanidad en la tierra» (SANZ DEL RÍO, 1922: 313). Dicha obra causó su expulsión de

⁹ Sigo en este apartado diversas fuentes: en lo fundamental sigo la Biografía de Krause, escrita por Julián Sanz del Río y publicada en el *BILE* en 1922. Corrigiendo y extendiendo esa información biográfica he acudido a diversos artículos del Prof. E. M. Ureña: «Krause y su ideal masónico: hacia la educación de la humanidad» (1985), «Krause y la educación» (1988), «*Los tres documentos más antiguos de la hermandad masónica* de Krause» (1989); así como el artículo del Prof. Álvarez Lázaro (1999) y las exposiciones breves de Capellán de Miguel (2006: 33 – 34) y Porto Ucha (2011: 386 – 387).

la logia, y la prohibición de su obra, además de la persecución, a cuya acción siempre atribuyó los fracasos de sus aspiraciones académicas. Como señala Ureña, en general, la vida de Krause, estuvo marcada por tres aspectos: «Desbordante pasión por la ciencia; desbordante pasión por la virtud moral; azaroso itinerario salpicado de angustias, fracasos y persecuciones» (UREÑA, 1989: 75).

Es de notar aquí (lo vuelvo a comentar en el capítulo siguiente) que el constructo teórico de Krause tomaba su justificación última en lo que llamaba la Alianza de la Humanidad, la cual estaba representada por la masonería, sociedad que debía prepararse también para su misión. La humanidad toda estaba llamada a integrar la comunidad masónica. Esta dirección en la que se dirige su filosofía, toma en Sanz del Río, krausista español, un carácter particular, pues el progreso de la humanidad describe un movimiento desde el hombre y sus sociedades particulares hasta la consecución de su plena humanidad para la que habrá que crear una institución específica, mientras que en Krause el movimiento marcha hacia el sometimiento final bajo una sociedad particular ya existente, la de la masonería. Esta diferencia entre Krause y su seguidor en España produce un estrecho pero profundo abismo entre ambos, el que hay entre la limitación de adaptar lo general a lo particular (sociedad particular ya existente con sus propios fines) y la universalización conseguida al otorgar a lo particular un más amplio sentido en lo general (sociedad por determinar encargada solo de lo humano en cuanto tal):

Que este fin superior – el de la educación de la humanidad – pide una institución propia, que se ocupe del hombre y de los intereses comunes puramente como humanos; sobre todo carácter y tendencia particular: institución que, abrazando en asociación orgánica todos los hombres y todas las sociedades fundamentales, desenvuelva uniformemente en él todas las fuerzas, fines y personas particulares (SANZ DEL RÍO, 1922: 313).

En 1811, publica el *Ideal de la Humanidad (Urbild der Menschheit)* en el que sistematiza la intuición de que el hombre ha de cooperar al progreso de la humanidad, como partes de un todo; asimismo, publicó el *Diario de la vida de la humanidad*, y dirigió una revista, *Tagblatt*, que sólo duró un trimestre, y que utilizaría para publicar sus propios escritos, entre ellos los artículos que el Prof. E. M. Ureña demostró en 1986 ser los originales del *Ideal de la humanidad para la vida* que publicara el filósofo castellano, Julián Sanz del Río.

Ese mismo año de 1811, uno de los más productivos de Krause, fundó la Sociedad para la Lengua Alemana y planeó y escribió hasta la mitad un *Diccionario matriz de la lengua alemana*. En 1823, comienza a enseñar en la Universidad de Gotinga. Ese año, escribió un artículo en la revista *Isis*, en el que realizó algunas observaciones a los trabajos de pedagogía de Froebel¹⁰, a la sazón al frente del instituto de Keilhau. Aquello fue el inicio de los intercambios intelectuales entre ambos autores, conociéndose personalmente en 1828.

Junto a sus discípulos trabaja durante esos años con el objetivo de preparar la realización de la Alianza de la Humanidad. En 1831, es expulsado de Gotinga y después de Munich, «cuando se disponía a solicitar una cátedra honorífica» (PORTO UCHA, 2011: 387). Tras diversas frustraciones, desestimado en lo profesional y arruinado económicamente muere a la edad de 55 años el 27 de septiembre de 1832.

En lo que respecta a su sistema filosófico hay acuerdo en considerarlo una continuación de la filosofía kantiana (para algunos autores sería el auténtico continuador de Kant) y se inserta en las filosofías idealistas del momento, con respecto a las cuales se diferencia por su sentido contemporizador, de manera que en él se asientan y superan, según el propio Krause, el subjetivismo de Fichte tanto como el objetivismo de Schelling.

En su configuración metafísica su sistema es denominado *panenteísmo* porque concibe la idea de que Dios está dentro y fuera del mundo. Partiría de Dios como Ser Absoluto y principio primero e indemostrable del que se descende «para explicar la multiplicidad de los seres y de las ciencias» (URDANOV, 1991, 501). Es un pensamiento organicista porque se parte de lo que Krause denomina Sistema de la Ciencia, el cual es «un saber que comprende todo conocimiento y, aunque formado de muchas partes o ciencias particulares, constituye un *organismo*. La idea del sistema de la ciencia exige, pues, la unidad del conocimiento: es necesario que la ciencia sea una, si ha de tener un carácter sistemático» (URDANOV, 1991, 501). Pero a su vez, dicha unidad del conocimiento requiere de un fundamento ontológico que es el Ser (*grund*), de manera que «el principio de la ciencia es, por lo tanto, el principio de toda realidad y toda

¹⁰ Se hará una semblanza más pormenorizada de Froebel en el epígrafe 1.1. de la segunda parte de este estudio.

existencia» (URDANOV, 1991, 501). De ahí que su sistema sea conocido también como racionalismo armónico o realismo racional.

No de menor importancia para el tema del krausismo español es su concepción de la educación de la humanidad, ideal que tiene sus raíces en el pensamiento ilustrado y masón que inspira toda su obra, como han demostrado en diferentes publicaciones los profesores de la Universidad Pontificia de Comillas¹¹. En ese ideal juegan papeles de gran importancia tanto la idea del progreso lineal e indefinido como la misión de los hombres de trabajar por ese futuro de la humanidad en el que se habría de llegar al perfeccionamiento de la civilización.

Introducción del krausismo en España: Julián Sanz del Río

Julián Sanz del Río (1814 – 1869), natural de Torrearévalo (Soria), estudió filosofía en el Seminario de Córdoba y se licenció en Derecho en Granada. Primeramente, entró en contacto con el pensamiento krausista a través de la filosofía del derecho de un discípulo de Krause afincado en Bruselas, H. Ahrens, quien había difundido la doctrina del maestro por medio del *Curso de Derecho natural*, obra traducida al español por Navarro Zamorano en 1841 (ANDRINO HERNÁNDEZ, 1986: 72).

Si bien Sanz del Río es considerado legítimamente el introductor del krausismo en España, no obstante antes de su viaje a Alemania becado por el ministerio progresista de Pedro Gómez de la Serna, se tiene constancia de un cierto grupo de intelectuales que habrían sido los primeros en tomar contacto con aquella filosofía alemana:

El punto de arranque del krausismo español no solo es anterior en uno años al viaje de Sanz del Río a Alemania y no se produjo exclusivamente por su intervención personal, sino que la introducción y asimilación inicial de las ideas krausistas se produjo en el seno de instituciones culturales madrileñas en las que, con maestros como Eusebio M^o del Valle o De la Sagra, bullían una serie de jóvenes, algunos de los cuales ya habían acudido a ampliar estudios al extranjero y estaban deseosos de una renovación política, económica y cultural, amparada en un cuadro ideológico coherente capaz de proporcionar principios

¹¹ Entre otros artículos y libros, especialmente de interés para el tema de la educación desde la perspectiva masónica – ilustrada puede leerse el libro de Pedro Álvarez Lázaro, *La masonería, escuela de formación del ciudadano* (2012).

básicos u orgánicos, conciliadores y armónicos, que dieran unidad y sentido al conjunto de las soluciones regeneradoras (ANDRINO HERNÁNDEZ, 1986: 87).

Además del grupo de Navarro Zamorano, De la Sagra y Eusebio M^a del Valle, con el que Sanz del Río había entablado relación al llegar a Madrid, se ha delimitado en los últimos años la figura de otro conocedor de la filosofía de Krause anterior al viaje de Sanz del Río y de quien le pudo venir a este la sugerencia de dirigirse a Heidelberg, este hombre era Santiago Tejada, liberal moderado de la sección de los vilumistas, quien permaneció fuera de España entre 1837 y 1839, habiendo pasado la mayor parte del tiempo estudiando precisamente en la Universidad de Heidelberg. Durante ese tiempo escribió muchas hojas que se encuentran en su archivo; entre ellas, se ha de destacar «una serie de pliegos más significativos aún: el índice del *Ideal de la Humanidad* de Krause, que Tejada demuestra conocer ya en esos años y del que hace una traducción francesa» (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 174).

Se ha escrito mucho sobre la elección que hizo Sanz del Río escogiendo la filosofía de Krause para su importación en España. Podría haber sido la influencia de Santiago Tejada o la del grupo de Navarro Zamorano la que pudo haber dirigido sus pasos definitivos; lo cierto es que a Krause se lo conocía a través de Ahrens, por tanto, solamente en tanto que filosofía del derecho. Sin embargo no parecía que fuera una filosofía aplicada lo que iba buscando, sino un pensamiento lo suficientemente amplio como para abarcar todos los aspectos de la vida y dirigirla desde un poso común; el mismo Sanz explicó su elección en carta dirigida a José de la Revilla publicadas en el *BILE* años después:

Como guía que me condujera con claridad y seguridad por el caos que se presentaba ante mi espíritu, hube de escoger de preferencia un sistema a cuyo estudio me debía consagrar exclusivamente hasta hallarme en estado de juzgar con criterio los demás. Escogí aquel que, según lo poco que yo alcanzaba a conocer, encontraba más consecuente, más completo, más conforme a lo que nos dicta el sano juicio en los puntos en que éste puede juzgar, y, sobre todo, más susceptibles de una aplicación práctica: razones todas que, si no eran rigurosamente científicas, bastaban a dejar satisfecho mi espíritu en cuanto al objeto especial que por entonces yo me proponía; fuera de que estaba yo convencido que tales y no otros debían ser los caracteres de la doctrina que hubiera de satisfacer las necesidades intelectuales de mi país (SANZ DEL RÍO, 1922: 274).

Y más abajo escribe justificando su elección por la convicción que tiene de la superioridad de la doctrina de Krause:

Esta convicción no nace de motivos puramente exteriores, como de la comparación de este sistema con los demás que yo tenía conocidos, sino que es producida directa e indirectamente por la doctrina misma que yo encuentro desde mí mismo, y que infaliblemente encontrará cualquiera que sin preocupación, con sincera voluntad y con espíritu libre y tranquilo, se estudia a sí mismo, no bajo tal o cual punto de vista aislado, parcial, sino en nuestro ser mismo, uno, idéntico, total (SANZ DEL RÍO, 1922: 274).

Buscaba un pensamiento profundo que abarcara la realidad toda y reformara al hombre desde dentro, desde el estudio de sí mismo como se comenta en la cita de arriba. Que Sanz del Río no estaba buscando una filosofía práctica en el sentido de filosofía aplicada a una parcela de la realidad (filosofía política o del derecho como le sugería Tejada) se puede inferir de las líneas dirigidas a José de la Revilla comentando el estado de la Filosofía en Francia:

Al pasar por París tuve apenas tiempo para formar un juicio claro y sólido sobre el estado de la Filosofía en Francia: pero sin poder aún determinar enteramente mi pensamiento, diré sólo que, como pura ciencia, y ciencia independiente, no se cultiva ni con profundidad ni con sinceridad: se trabaja en filosofía, pero subordinándola a un fin que no es filosofía, sino, por ejemplo, política, reforma social, y aun para fines poco nobles, como vanidad, etcétera (SANZ DEL RÍO, 1922: 277).

En 1844, se ve obligado a regresar a España por asuntos familiares, renunciando al resto de la beca para su formación en Alemania, e igualmente rechaza la cátedra de Ampliación de Filosofía para la que había sido becado y nombrado como profesor interino, aduciendo falta de preparación para hacerse cargo de ella. Las dificultades con las que se encontrará para acceder nuevamente a un puesto de profesor, hará que se arrepienta en alguna ocasión de aquella decisión tomada en 1844. En años sucesivos realizará varios intentos de dar por zanjada la deuda con el Ministerio de Fomento y con España, entregando para ello en 1849 una primera versión del Sistema de la Ciencia, con valoración negativa por parte de la Administración; más adelante en 1953, con la pretensión de dejar Illescas e instalarse en Madrid, pide al Ministerio un puesto en la docencia o en alguna biblioteca, para ello adjunta a su currículo cuatro escritos: el *Ideal de la Humanidad para la vida*, el *Sistema de la Filosofía* de Krause, el primer volumen del *Compendio de Historia Universal* de Weber y un Compendio de Historia de la literatura alemana; en mayo de ese mismo año solicita del Gobierno que se considere su

traducción del *Compendio de Historia Universal* como libro de texto recomendado para la asignatura de Historia Antigua, volviendo a aducir con ello la satisfacción del compromiso adquirido con la beca otorgada en 1843 (ORDEN JIMÉNEZ, 1998: 42). No tardará mucho más en conseguir la cátedra ansiada. Pues, por mediación de su protector, José de la Revilla, el 1 de febrero de 1854, se le concederá el puesto de catedrático de la asignatura de Historia de la Filosofía de la sección del Doctorado (ORDEN JIMÉNEZ, 2000).

Con aquel nombramiento se instalaba en la Universidad Central el krausismo, el cual, andado el tiempo, daría lugar a una de las épocas de mayor relieve cultural de la historia de España. Pero esto fue poco a poco y no sin sobresaltos, sacrificios y adaptaciones al entorno en el que se quería influir. Si hubo algo que fue propio de los krausistas españoles, y que no puede ser exclusivamente atribuido a la filosofía krausiana que se importaba, era precisamente ese vérselas con la realidad particular de España, es decir, aquellas acciones concretas de los krausistas (sus planes, sus enmiendas y sus logros) en medio de una realidad más o menos hostil y con un único fin: el de regenerar a España en sus hombres y mujeres con la vista puesta siempre en el Ideal de la humanidad.

Tras conseguir la cátedra Julián Sanz del Río, y tras diversas conquistas intelectuales de éste, como su exitoso discurso de inauguración del curso académico 1857 – 1858 en la Universidad Central – primera aparición pública del krausismo -, comenzarán a partir de 1864 una serie de dificultades para los krausistas, recrudecidas por los dictados de la Iglesia Católica contra el libre pensamiento y el liberalismo mediante la Encíclica *Quanta Cura* y el Decreto *Syllabus* del pontífice Pío IX. En España, el gobierno moderado de Narváez, con Manuel Orovio en el Ministerio de Fomento, provoca la llamada «primera cuestión universitaria», por la que varios catedráticos, entre ellos Sanz del Río, Nicolás Salmerón, Fernando de Castro y Francisco Giner de los Ríos, fueron separados de sus cátedras en 1868 por negarse a firmar un formulario con el que se pretendía obtener de todos los profesores su promesa de servir a la reina y no difundir ideas contrarias a las de la Iglesia, coartando así de manera drástica la libertad de cátedra. Esta situación se entiende que fue causada no sólo por la negativa a firmar dicho escrito de adhesión a la monarquía o por haber sido introducido en el índice prohibido el *Ideal de la humanidad para la vida* de Sanz del Río, sino por el

clima de tensión social que había alcanzado la cuestión del predominio krausista en la Universidad y la influencia en los círculos intelectuales de la sociedad, críticas que muestro más abajo en una exposición somera de la recepción del krausismo en sus primeros años.

La primera cuestión universitaria se saldaría con la revolución de septiembre de 1868, llamada «la Gloriosa», y con la inauguración del sexenio democrático, al término del cual, 1875, el mismo ministro Orovio vuelve a incoar expediente a los profesores universitarios, separando a una lista larga de ellos.

Además, cinco profesores krausistas fueron expedientados y encarcelados: Augusto González de Linares, Laureano Calderón y Arana, Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón. Aquella excesiva medida daba a entender que la monarquía actuaba más por móviles políticos que académicos y que había querido dar una lección a la oposición liberal y progresista, quizás resentida por la expulsión durante el sexenio democrático, que desde el conservadurismo había sido interpretado como pura anarquía y libertinaje (JIMÉNEZ GARCÍA, 2002: 140 - 141). De este episodio nacerá la Institución Libre de Enseñanza, como bien se sabe, y los catedráticos serán reintegrados en sus cátedras con el primer gobierno liberal de 1881 por disposición del ministro Albareda. Desde entonces comienza una etapa en la que los krausistas irán gradualmente progresando hacia ese objetivo que planteara Sanz del Río de dotar a España de las herramientas para su propia evolución.

Las palabras que cito a continuación recogen la opinión más común sobre el krausismo español como movimiento filosófico:

En este sentido, puede decirse que todos los hombres de la España moderna deben algo al krausismo. Si este, en un sentido, no llegó a ser escuela, en otro, fue mucho más que una filosofía; fue una religión, una ética y una praxis. Las doctrinas de Sanz del Río influyeron en la marcha de los acontecimientos políticos y sociales de la España moderna, actuando como instrumento de renovación (SUANCES MARCOS, 2006: 73).

Palabras estas del profesor Suances Marcos que encierran un poso de certidumbre en lo que respecta a ese modo de hacer particular del krausismo y que sería, más que la

doctrina metafísica del Sistema de la Ciencia, una lógica y una dialéctica (praxis) para la acción humana como trato de exponer y defender en los capítulos subsiguientes.

Recepción del krausismo en España a través de la prensa periódica

En general, si liberales progresistas, republicanos y demócratas acogieron con buenos ojos el krausismo durante el sexenio, ciertos liberales moderados junto a los conservadores, ultramontanos y miembros de la Iglesia se mostraron profundamente descontentos no perdiendo ocasión para blandir sus armas dialécticas en diversas publicaciones periódicas afines. Sin ánimo de agotar el tema, voy a comentar abajo varias de estas reacciones a título de ejemplo sobre el clima en que se fraguó la oposición al krausismo: 1) Desde la ideología conservadora 2) Desde el pensamiento teológico 3) Desde la intelectualidad crítica.

1. Como ejemplo de las polémicas suscitadas por el krausismo en la sociedad desde el punto de vista conservador, es de todo punto ilustrador un artículo publicado en *La Iberia*, (Diario liberal, dirigido por Pedro Calvo Asensio) el 30 de agosto de 1873 (Año XXI, núm. 5188); el título de dicho artículo es «El krausismo en campaña». En él se arremete contra el periódico *La Discusión*, de ideología federalista y que prestó apoyo al krausismo durante la I República. En ese periódico se defiende el decreto de Chao y el proyecto de ley de José Fernández González concerniente a la supresión del Latín de la Segunda Enseñanza. El articulista de *La Iberia* aprovecha la ocasión para hacer una crítica acerba de todas aquellas características con que se veía al krausismo por un sector de la sociedad de su tiempo:

- Tolerancia
- Razonamiento desapasionado
- Acusación de ignorancia a la oposición
- Acusación de malas intenciones a la oposición, propio de grupos sectarios
- Copiar en todo a Alemania (menos en el estudio del Latín por el encono contra la lengua oficial de la Iglesia).
- Incongruencia en la decisión de eliminar el Latín. El argumento que *La Discusión* esgrimía para dicha supresión eran los errores históricos de la humanidad a los que

podía dar acceso dicha asignatura mediante la facilitación de la lectura de clásicos romanos; mientras que, sin embargo, se mantenían las asignaturas de Historia de España y de Historia de la Filosofía, en las que aparecían no menos errores históricos y humanos, según el columnista de *La Iberia*.

Las primeras acusaciones se deben a la suposición en la contraparte de sentimientos de odio y recelo, ignorancia y pereza mental, etc. Lo dicho se puede apreciar en las líneas siguientes:

Comienza nuestro colega – se refiere al columnista de *La Discusión* – atribuyendo la casi general hostilidad con que aquellas disposiciones han sido recibidas por la opinión, y principalmente por las personas más versadas en las ciencias y las letras, a la inercia, que no quiere moverse; a la rutina, que rechaza toda innovación; a la ignorancia, que se revuelve airada contra el que sabe más que ella; a la envidia, al odio; y, en una palabra, a las pasiones y al vulgo *indocto*, que se burla de lo que no está a su alcance (*La Iberia*, 1873: 1).

Otro de los argumentos que se usaban contra el krausismo en la lucha retórica de esas publicaciones periódicas era el espíritu de escuela y el fanatismo de sus seguidores, así como la sutil manipulación de los ignorantes; obsérvese que estos eran precisamente argumentos tradicionales de los krausistas para descalificar a la escolástica:

El espíritu de escuela se impregna siempre de un fanatismo ciego, que obliga a los que de él se sienten dominados a buscar distinciones y argucias para hacer creer al vulgo *indocto* que los que combaten determinadas soluciones se hallan animados de bajos y mezquinos móviles (*La Iberia*, 1873: 1).

El encono contra la lengua oficial de la Iglesia – y de un solapado ateísmo - se achaca en este artículo como motivo real de la voluntad de suprimir el Latín. El articulista, no obstante, no se hace responsable de dicho argumento, por lo contrario hace uso de la estrategia de aducirlo como una opinión de terceros (el vulgo *indocto*) con el fin de contrarrestar la argumentación esgrimida por *La Discusión* de que el Latín debía ser suprimido por la precariedad en que se encontraba en las escuelas, donde los jóvenes no sabían más que alguna sentencia en dicha lengua:

El vulgo *indocto* asegura que entre esos jóvenes se encuentran los krausistas poco aprovechados en esta clase de estudios, y animados de un espíritu de hostilidad hacia la lengua oficial de la Iglesia, cuyas tradiciones, creencias y prácticas aborrecen con el odio propio de sectarios (*La Iberia*, 1873: 1).

No deja de haber en el momento climático del artículo una cierta amenaza encubierta bajo signo profético de tiempos de reacción sangrienta debido a las actuaciones llevadas a cabo por el krausismo contra la Iglesia, en este caso contra su lengua. El columnista vuelve a señalar otro de los tópicos del krausismo, el ser una utopía de soñadores:

Pero pierdan cuidado esos funestos ideólogos, que el Latín no se va, antes bien, gracias a ciertas aberraciones y delirios de escuela, es posible que la reacción cubriéndonos con su negro manto, venga en esto, como en todo, a castigar las insensateces de ciertos soñadores, y lo que es peor, a perseguir con sangriento encono a los que, sin dejarnos arrastrar por utopías, defendemos las conquistas de la civilización sin abdicar de los buenos principios de gobierno (*La Iberia*, 1873: 1).

2. En un tono de no menor rechazo se mostraban en otras publicaciones de signo conservador como la de *El Consultor de los Párrocos* (Revista de Ciencias Eclesiásticas, de 13 marzo de 1873). En ella, se analizaba la metafísica krausista de Salmerón con el objeto de descalificarla. Si era lógico pensar que el conservadurismo veía en el krausismo un planta extranjera que venía a suplantar el alma de España, no menos cierto (y muy relacionado con lo anterior), era que desde la Iglesia, los krausistas eran percibidos como agitadores del orden establecido.

La liza, no obstante, estaba abierta en el foro público, y el peligro de los krausistas identificado con la predisposición a la libertad que trajo el sexenio revolucionario; pues, como señala el mismo periódico que he mencionado arriba, «nuestro siglo sabe que va a morir despedazado por el libre examen, y esto no obstante, cada día parece más prendado de la libertad de examinar» (*El Consultor de los Párrocos*, 1873: 1). Esa libertad y esa independencia del poder espiritual establecido tenían que ser frenados por la Iglesia en el terreno en el que surgieron, es decir, en el intelectual. En la publicación que comento, se hace una revisión del pensamiento krausista de Salmerón (presidente de la República a la sazón) para probar los errores de que adolecía el discurso del catedrático de filosofía. Por sí mismo, el solo índice de este artículo, que lleva por título «La ciencia del ministro krausista», ya es ilustrador del tipo de análisis que en él se realiza, un análisis no exento de argumentos *ad hoc* y de falacias *ad hominem*, por las cuales se hace uso de supuestas debilidades de la persona para atacar la doctrina que representa: «Por qué se muestra tan anti-católico el Sr. Salmerón» y «Lo que sería el Sr. Salmerón sin el escándalo».

El artículo de la sección titulada *Teología dogmática* comienza asentando un primer argumento contra la persona de Salmerón, que hace clarividente cuál va a ser el desarrollo de los siguientes argumentos considerando que se funda en este inicial: «Este señor –Salmerón – es un infeliz, lleno de fanatismo, que si no sabe lo que dice, dice lo que sabe, y se ha empeñado en adquirir celebridad declamando incesantemente contra el Catolicismo» (*El Consultor de los Párrocos*, 1873: 100). Efectivamente, en las siguientes líneas presenta un retrato bastante paródico del filósofo krausista incidiendo en lo que ya venía siendo tópico en lo referente a él; se ridiculiza su estilo tanto de orador como de escritor, se le atribuye confusión y palabrería en sus discursos y se lo considera un ignorante como político: «Como político no vale nada, absolutamente nada, porque no conoce la política casi ni aún de nombre» y «como escritor, el Sr. Salmerón es cosa insoportable. Prescindiendo de sus ideas, que son hasta ridículas, su estilo es muy confuso, muy pedante y muy fastidioso» (*El Consultor*, 1873:100).

Con esto queda bastante bien reflejado el modo en que se percibía al krausismo y a ciertos krausistas desde el bando que se había declarado en contraposición directa a ellos. Entre las ideas del pensamiento de Salmerón que se critican solo algunas pueden ser rescatadas de entre la plétora de proposiciones dogmáticas que pueden dar cabal cuenta del tono en el que se sostenían los debates tras la irrupción del krausismo y la reacción eclesial:

(A) A la renuncia a creer en una religión revelada y en un Dios católico que justifica la vida más allá de la muerte, el columnista de *El Consultor* responde con una actitud tradicionalmente asociada a la Iglesia, la del temor a la muerte y al castigo eterno: «Porque, Sr. Salmerón, la verdad es que usted ha de morir y que en la hora de la muerte no va a servirle de nada ni los krausistas ni el krausismo» y «Todos hemos de morir y todos hemos de comparecer ante el tribunal de Cristo [...] ¿Cómo resolverá usted este problema?» (*El Consultor*, 1873, 101).

(B) El catolicismo no sirve para guiar a la nación hacia el progreso de la civilización. Se inquiera entonces cuál es el progreso al que se refiere Salmerón, poniendo énfasis en las negaciones del orden, del respeto a la autoridad y de la salvaguarda de la propiedad, bajo suposición de que el krausismo y el progreso al que se

adscribiría vendría a traer lo contrario: «¿De qué progreso habla usted? ¿Entiende usted por progreso la anarquía, el estremecimiento (sic) de la propiedad, la falta absoluta de la seguridad individual, el petróleo y la barbarie? Entonces tiene usted razón. El catolicismo rechaza este *progreso krausista*» (*El Consultor*, 1873: 102).

(C) La caridad filosófica o filantropía. Bien es sabido que uno de los conceptos derivados de la filosofía ilustrada era el del amor a la humanidad o lo que es lo mismo, la filantropía. Para derribar esta constante del sistema moral krausista el columnista de *El Consultor* advierte que eso de la filantropía o «caridad filosófica» es una idea abstracta «destinada a encubrir el hielo del corazón y la hipocresía de los labios», y la define por oposición a lo que entiende significar, sin que las premisas colaboren a la conclusión más que como una falacia inductiva: «La caridad filosófica es el odio a Dios y a las obras de Dios, es el abandono del pobre y del ignorante, es la fe nominal sistemáticamente empleada para alucinar a los incautos y convertirlos en pedestal de los ambiciosos» (*El Consultor*, 1873: 102). Dicho artículo acaba con una actitud de conmiseración hacia el krausista en cuestión sazonado con cierto paternalismo (que más bien parece irónico tras la grave ridiculización a la que ha sometido la figura del ministro):

Ya ve usted, Sr. Salmerón, cuán absurda y cuán ridícula es su filosofía y cuán equivocado está usted [...] El autor de estas líneas no es enemigo de usted ni mucho menos. Le tiene a usted lástima y le habla al alma, para que se preserve del ridículo en que ha caído y lo que es aún peor, del peligro de condenación eterna a que expone su alma (*El Consultor*, 1873: 103).

Dentro de la misma tendencia, Ortí y Lara, como es sabido, fue uno de los grandes instigadores del krausismo. Desde su neotomismo, como filosofía tradicional de España, pretendía hacer frente a las ideas extranjerizantes de los krausistas, para ello dio charlas y conferencias que tenían el propósito de frenar el efecto cautivador de la nueva filosofía. Ejemplo de esto que menciono es la conferencia que se anuncia en el periódico *El Contemporáneo* (27-XI-1863; núm. 891), en una fecha tan temprana como 1863, apenas unos años después de la primera aparición en público de Sanz del Río. En esa conferencia del 27 de noviembre, en los salones de la academia *La Nueva Generación* (calle Arenal, núm. 26), «este distinguido profesor de la Universidad recorrerá en ella los puntos más culminantes de la ciencia, necesarios para combatir el krausismo y demás puntos heterodoxos de la filosofía» (*El Contemporáneo*, 1863: 3).

Ortí y Lara ya había dejado claro cuales eran los puntos débiles del krausismo en diversas publicaciones. Una de estas diatribas la sostuvo en respuesta al *Discurso* de 1857 de Sanz del Río en su *Impugnación del Discurso*¹². En esta obra se criticaban tres puntos fundamentales: A) La oscuridad del lenguaje, algo que como se ha visto iba a ser la tónica habitual para otros krausistas como Salmerón. B) Los errores de la filosofía alemana moderna. Se refería a una supuesta imposibilidad de alcanzar la verdad mediante la sola razón como querrían los sistemas idealistas, lo cual iba diametralmente contra la revelación y la fe, expediente filosófico que los neotomistas como Balmes y Ortí y Lara sintieron como un ataque a la religión y a su sistema filosófico, habiendo consagrado Santo Tomás la importancia de la función conjunta de la razón y la fe. C) La independencia de la ciencia. Se denunciaba la pretensión de dar autonomía e independencia a la ciencia en la institución que la representaba, esto es, la universidad, pues, desde el tomismo ciencia y religión debían estar unidas, así como lo debía estar el Estado y la Iglesia, pues lo que se temía era precisamente la difusión de esa libertad de conciencia y libre examen contra el que tanto habían predicado.

3. Ahondando en la metafísica krausista, que tuvo su mayor eclosión durante la I República, cabe anotar algunas otras reacciones menos enconadas, no exentas de ironía e, incluso, cierta simpatía, aunque igualmente descalificadoras, como la de Juan Valera en un artículo denso sobre el racionalismo armónico que escribió en la *Revista de España* en el año 1873 y que tituló precisamente así: «El racionalismo armónico. A Gláfira». Los intelectuales como Valera, se perdían en la palabrería y oscuridad del sistema krausista, sin que encontraran un verdadero soporte del discurso en la realidad.

Refiriéndose a un artículo que versaba sobre el tiempo («Principios analíticos de la doctrina del tiempo») leído por Salmerón en ciertas tertulias, comenta que los asistentes reían y se burlaban por no entender lo que el filósofo pretendía decir, sin embargo, Valera, justifica amablemente la situación:

Leyóse el artículo o parte de él en ciertas tertulias, y nadie le entendía. De aquí las risas y las burlas, porque los hombres son inclinados a burlarse de lo que no entienden: pero, a la vez, no hemos de negarlo, son tales la fama del buen Sr. Salmerón y el respeto que inspira, que, en medio de las burlas, se dejaban siempre entrever la simpatía y la consideración hacia su persona (VALERA, 1873: 433).

¹² En esta exposición de la crítica de Ortí y Lara al krausismo sigo la obra de Jiménez García (2002: 170 - 172).

No obstante, si hay algo que se le achacó al krausismo desde sus inicios es su ininteligibilidad. Ya fue este un expediente repetitivo en el caso de Sanz del Río cuando en varias ocasiones quiso presentar su candidatura para profesor de la Central, como expone R. V. Orden (2000). Las versiones de la parte analítica del Sistema de la Ciencia de Krause que realizó y adjuntó a su petición tuvieron un juicio desfavorable, aduciendo oscuridad en el significado y falta de un estilo claro y comprensible. Parece que la misma reacción provocaba su discípulo, lo que, según Valera, tenía varias razones de ser: (1) La audiencia: poco instruida en el pensamiento filosófico contemporáneo y sustraída a una visión total del sistema krausista, lo cual requeriría de lecturas múltiples. (2) Relación entre el contenido y el estilo: el sentido poco intuitivo de la doctrina predicada y el estilo innecesariamente complejo.

Lo primero, ya se ha constatado arriba, sucede por falta de un terreno común desde el que poder llegar a una cierta comprensión, ya que si la cultura filosófica contemporánea estaba vedada prácticamente para aquellos que no eran versados en alemán, la misma condición organicista del krausismo dificultaba las comprensiones puntuales y parciales, así lo dice el personaje Filodoxo¹³:

Para entender esa nueva filosofía es menester conocer el movimiento anterior filosófico de que proviene, y es menester asimismo no leer un trozo o un párrafo de este o de aquel autor, sino estudiar todo el sistema, desde el principio hasta el fin, porque el enlace y el método son tales que todo lo encadenan (VALERA, 1873: 436).

En cuanto al segundo aspecto señalado, a lo largo de todo el diálogo (que es el cuerpo del artículo), Valera trata de explicar los conceptos fundamentales del Krausismo en un estilo llano y directo, llegando a la conclusión de que en ocasiones el mismo contenido «explicado de cierto modo podría convertirse en verdad de Pero-Grullo» (VALERA, 1873: 434). Como ejemplo de ello se puede aducir aquel por el cual la eternidad del yo se refiere a que a pesar de los cambios y sucesivas determinaciones de su esencia en el tiempo, aquel no muda, es siempre el mismo lo que con el ejemplo del discurso de Salmerón se dice que no es novedad, todo lo contrario, decir que

¹³ Este diálogo filosófico al que me refiero es la manera declaradamente imparcial que Juan Valera tiene de asumir el krausismo como movimiento filosófico de mayor raigambre en su época. El personaje Filodoxo representa al krausista convencido y Filoletes, a la parte opuesta; ambos extremos de una dialéctica que se cierra bajo la síntesis armónica que ha de darle al contenido la dama protagonista, a cuyo nombre pseudónimo está dirigida la obra, «Gláfira».

«Salmerón es Salmerón y no otro, desde que nació hasta ahora, y seguirá siempre siendo Salmerón hasta que se muera [...] Para enseñarnos esto no había necesidad de tanto jaleo filosófico» (VALERA, 1873: 434). Sin embargo, esa evidencia desde el punto de vista del sistema total significaría que la eternidad como propiedad le pertenece a Salmerón, a la esencia de su yo, lo cual en lenguaje llano sería afirmar que habría existido incluso antes de los tiempos, produciéndose un significado que para Valera es «inaudito, asombroso, inesperado, nos coge de sorpresa» (VALERA, 1873: 434).

Si bien fue crítico con el krausismo, Juan Valera igualmente lo defendió ante la opinión pública en diversas ocasiones, como en las sesiones del Congreso de febrero de 1865, según nos informan periódicos como *El Lloyd Español*, en su sección de la «Gacetilla»; recuérdese que la tensión social estaba preparando lo que se iba a conocer como la primera cuestión universitaria; en este ambiente, Valera critica la actitud del Sr. Nocedal por haber censurado a los krausistas: «Defendió lo que había ya dicho de que el krausismo no era opuesto al catolicismo, y defendió a los catedráticos censurados por el Señor Nocedal» (*El Lloyd Español*, 1865: 2).

Esta tensión con respecto a la difusión del krausismo y a la compatibilidad o no con las creencias patrias, se incrementa por la actitud endogámica que comienza a sospecharse en la universidad, actitud por la cual los krausistas se estarían asegurando su predominio intelectual en el centro neurálgico de la cultura en la España del momento; esto se denuncia en un comunicado de *La Correspondencia de España*, (25-IV-1865; núm. 2.535) en el que se transmite información de segunda mano, recibida por otra publicación periódica, *La Regeneración*:

A *La Regeneración* le consta que hay en Madrid no uno, sino muchos doctores de la universidad dispuestos a firmar la oposición el día en que el gobierno declare alguna vacante. La universidad, añade, se iba convirtiendo en monopolio de una secta microscópica, conocida con el nombre de krausismo, y en los últimos años se había sentado ya como cosa corriente la práctica de que sólo podían ocupar las cátedras los krausistas, protegidos a la sordina por la astuta y perseverante acción de este microscópico partido (*La Correspondencia de España*, 1865: 3).

El monopolio de los puestos de cultura se denuncia en otras publicaciones conservadoras, como en el periódico monárquico *La Esperanza*:

El krausismo, ese sistema filosófico ya olvidado en la región que lo vio nacer, es la gran doctrina puesta aquí en boga, por la Revolución más y más favorecida; sus cultivadores, sus oráculos, son atendidos con señalada preferencia para las más altas posiciones; esta secta aspira a ejercer el monopolio de los cargos activos en la instrucción pública, y desgraciadamente no son poco atendidas sus pretensiones. Así se quiere envenenar la generación que hoy se forma para influir en lo porvenir de la triste España, a fin de que el dominio de la Revolución se arraigue, se asegure y sea permanente (*La Esperanza*, 1873: 1).

En estas interesantes líneas se nos da la perspectiva que del krausismo tenían los conservadores. Se menciona el tópico de la falta de interés de la propia Alemania en el krausismo y se le atribuye el ser una secta cuya misión es «envenenar» España, de manera que se establece una equivalencia más o menos intencionada entre la Septembrina y el krausismo; esta equivalencia tiene su razón de ser en los principios filosóficos y las medidas políticas tomadas a la sazón: medidas que aparecen en el artículo, como las llevadas a cabo en el terreno educativo, por ejemplo, la libertad de enseñanza.

Ya en el año 1866 el krausismo era de una gran popularidad, concentrando sobre sí gran parte de la atención tanto de la política como de la intelectualidad. Junto a él se alineaban diversas publicaciones, al igual que se hacía con el grupo conservador. Si *La Iberia* y *La Esperanza* tendían al conservadurismo y *El Pensamiento español* era decididamente órgano del pensamiento escolástico, *La Discusión*, que profesaba una ideología democrática, se mostraba más afín al krausismo, alzándose este en la avanzadilla de una sociedad -que se dirigía hacia la revolución de la estructura social de España¹⁴. No obstante, entre democráticos y krausistas existían las lógicas distancias que existe entre la política y la filosofía, y, aunque llegaran a cierto connubio, es paladín el distanciamiento que establece *La Discusión* (30-V-1866; núm. 3196) con respecto a aquel, aduciendo que «*El Pensamiento Español* se equivoca de medio a medio. La causa del krausismo, como la causa de toda filosofía independiente, nos importa pero nos importa más la causa de la democracia. *La Discusión* no es órgano de esta o aquella escuela filosófica, sino de un gran partido que está sobre todas las escuelas» (*La Discusión*, 1866: 2).

¹⁴ M^a Dolores Gómez Molleda (1966: 139 - 140) revisa el proceso ideológico que lleva a la revolución de la Gloriosa, mostrando cómo en esta fue un producto fundamentalmente democrático en política aunque krausista en el pensamiento de fondo.

1.1.2. Julián Sanz del Río y el *Ideal de la humanidad para la vida* (1860)

Sanz del Río en busca de una filosofía práctica

En la dilucidación de la importancia y originalidad del *Ideal* de Sanz del Río con respecto al krausismo español, me he de detener en primer lugar en su relación con la Teoría de la acción que se infiere de la estructura dialéctica de sus partes, lo cual, como defiende en este trabajo, se conforma como una característica del hacer de los krausistas españoles. En segundo lugar, presento los argumentos y las evidencias que a finales del siglo XX presentó el Prof. E. M. Ureña contra la autoría y originalidad del *Ideal* de Sanz así como la subsunción reductora que se hizo desde entonces del krausismo español en el krausismo europeo. Por último, dedico dos apartados a refutar los argumentos de Ureña y defender la unidad estructural y de sentido que presenta el *Ideal* a pesar de ser traducciones de diversos textos de Krause.

El primer autor que me consta que habló de la dialéctica del krausismo fue Yvan Lissorgues, quien en su trabajo sobre los intelectuales españoles influidos por el krausismo (1999) ya denominó con el término *dialéctica* al funcionamiento del Ideal, proponiéndolo precisamente como de indudable relevancia para explicar el modo de operar común de los intelectuales asociados al krausismo¹⁵:

Efectivamente, durante el período de fin de siglo se hace más evidente que el anterior, durante el cual no se veían solicitados por problemas tan apremiantes, la doble dialéctica que caracteriza una forma de pensamiento, dialéctica que nace de la relación constante entre la idea y la realidad y viceversa. El método deductivo e inductivo, es decir, el ir de la idea a la realidad y así constantemente, es de clara procedencia idealista ya que, en fin de cuentas, se parte de la idea para interpretar la realidad; lo cual ensancha y fortifica, matiza y enriquece la idea que cobra de este modo una capacidad cada vez más comprensiva para obrar sobre las cosas. De hecho, lo que llamamos método no lo es en rigor, puesto que por lenta preparación anterior el método se ha interiorizado, se ha hecho modo de pensar [...] No debe olvidarse, sin embargo, que la capacidad de acción depende del grado de convicción (de fe) que, en ellos, han alcanzado las ideas madres (LISSORGUES, 1999: 330).

¹⁵ Ese método interiorizado del que habla Lissorgues, que forma parte del espíritu krausista, al menos en España, comprende e integra un movimiento deductivo o de las ideas a las cosas, y otro inductivo o de las cosas a las ideas. Pero como método no lo es solo del conocimiento sino de la acción, favorecido por el paso intermedio, el ideal o plan para realizar la idea.

La relación del ideal con la filosofía práctica o filosofía de la acción queda patente en esta cita de Lissorgues. No obstante, hay que distinguirla de la filosofía práctica según la entiende Teresa R. de Lecea: no es filosofía política exactamente lo que buscaba Sanz del Río, a pesar de que se aduzca esta conversación de su viaje de 1844: «Que lo que buscaba era una filosofía política, nos lo demuestra claramente una conversación, transcrita íntegramente en su Diario de viaje, en París, con el filósofo Víctor Cousin» (UREÑA, 1982: 120); tampoco era exactamente una filosofía moral, ni una pedagogía, disciplinas todas con las que la eminente estudiosa del krausismo parece identificar el concepto de filosofía práctica; se trata más bien de una concepción amplia de la acción, que da lugar a obras meditadas y planeadas según un prurito de perfección, marca del bien actuar o de la acción racional, tal y como la define Nicolás Salmerón: «[...] un sujeto capaz de poner su representación por delante de sus obras de tal suerte que puede llegarse á cumplir en este proceso de la realidad la más alta obra que el mundo ofrece, la superior que puede concebirse, la que yo puedo formular en esta frase: “hacer á (sic) sabiendas”» (SALMERÓN, 1911: 140).

El krausismo se entiende desde estos presupuestos como una dialéctica del ideal que está en perfecta armonía con la intención originaria de Sanz del Río de dotar a su pueblo de una filosofía que se pudiese aplicar a la realidad inmediata para su mejora y progreso; es decir, una filosofía que, enseñando a pensar, favorezca la aplicación de verdades a la vida de los españoles en tanto que hombres, y, por tanto, como porción alícuota de la humanidad. Esta dirección práctica del krausismo fue defendida con ahínco por Teresa R. de Lecea en líneas como las que siguen: «aquella primera preocupación en el tiempo, la de hallar una solución a los problemas reales de su país, tanto individuales como sociales quedará siempre en la base del sistema, dándole una inflexión peculiar que marcará, caracterizándolo, al krausismo español» (UREÑA, 1982: 121).

Para realizar esa acción reformadora de su país tenía que aportar un pensamiento completo, coherente y consecuente con la práctica, al mismo tiempo que sencillo y ajustado al nivel intelectual del pueblo español, es decir, un pensamiento más preocupado por la vida que por el conocimiento, sin dejar de ser un pensamiento ilustrador y beneficioso para la actividad propia. Ese pensamiento, con palabras de Sanz

del Río, es aquel que se mantiene en «la sana razón teórico – práctica con tendencia moral» y en ese sentido

y para fundarlo y sistematizarlo en provecho de la vida toda, individual y social y además con el discernimiento crítico y la elevación de ideas que la filosofía no enseña pero que ejercita y dirige, puede aún ser para nosotros el espíritu de la filosofía moderna alemana un alimento no estéril ni indigesto (MARTÍN BUEZAS, 1978: 179).

En las razones de Sanz para su elección se vislumbra la relación con la dialéctica del ideal: Idea o intuiciones puras que rigen el comportamiento al marcar la dirección hacia el desarrollo de la propia humanidad (*Ideal* de 1860: «Ideas preliminares»); realidad o contraste entre la idea alumbrada y el momento presente de la existencia del hombre y su sociedad (paso que limita y posibilita al mismo tiempo); y, por último, la fase del ideal, que es eminentemente el plan de realización de las ideas teniendo en cuenta el estado de la realidad en que han de plasmarse. Es tanta la importancia de esta dialéctica entre la idea y la realidad, que Sanz del Río dedicó un volumen a su detenido examen en el *Análisis del pensamiento racional* (1877), posiblemente una de sus obras menos comentadas hasta ahora. Esta dialéctica preside el modo de operar de todos los krausistas españoles, incluyendo el modo en que estudiaban o investigaban un asunto concreto; sirvan de ejemplo las palabras de Fernando de los Ríos sobre el Derecho:

[...] en cuanto todo pensamiento puro de una verdad eterna es llamado idea o concepto originario, puede afirmarse que el objeto del Derecho natural o Filosofía del Derecho lo forma la idea del derecho; mas para la plena fructificación de esta idea del derecho es preciso formar con ella un ideal, entendido éste como forma ejemplar que solicita ser realizada, tipo concreto de aspiraciones prácticas (URRUTTI, 1915: 147).

Ya desde sus comienzos, en el *Ideal* de Sanz del Río, se empleaba este esquema válido para todos los aspectos de la realidad, de ahí también que se insistía en ello desde el propio título mediante aquel sintagma preposicional: «para la vida». Esto es, cada parte en que se divide esa obra del fundador del krausismo español responde a uno de los elementos de la dialéctica, como trataré de probar en lo sucesivo.

Evidencias y argumentos de E. M. Ureña¹⁶ contra

¹⁶ Me uno con estas líneas al homenaje al gran krausólogo que fue el profesor Enrique M. Ureña, pionero en la renovación de los estudios sobre Krause y el krausismo español, y modelo a seguir en muchos

la originalidad del *Ideal* de Sanz

En 1988 apareció en la revista *Pensamiento* un artículo que cambió la dirección de los estudios krausológicos; su autor era el profesor Enrique M. Ureña de la Universidad Pontificia de Comillas, y el título del artículo suponía una revisión de la tradición establecida sobre el tema: «El fraude de Sanz del Río o la verdad del “ideal de la humanidad”». A este le siguieron otros artículos en los que se profundizó y amplió el llamado fraude: en 1991, en *Letras peninsulares*, se podía leer «El origen alemán del “ideal de la humanidad” de Sanz del Río: hacia una nueva perspectiva del krausismo español», y, un año después, *El Basilisco* publicaba otro artículo de Ureña, que significaba, además de una recopilación de los datos anteriores, también una extensión en la información aportada como apoyo teórico de su *descubrimiento*. En el análisis del último de los mencionados artículos se basan las líneas subsiguientes de mi trabajo.

La significación de estas contribuciones académicas fue la de ofrecer una nueva perspectiva sobre el krausismo que, si no sirvió para sustituir completamente la visión tradicional, sí lo hizo para ampliar las fronteras de dicho tema y pensar los supuestos en que esta se asentaba. Igualmente y en contrapartida a los avances obtenidos desde el estudio comparativo con los textos de K. Chr. F. Krause y otros krausistas europeos, se hizo cernir una sombra constante de sospecha sobre la originalidad de las obras publicadas por Sanz del Río¹⁷.

Con estos artículos mencionados comenzó un debate amplio en relación a la perspectiva tradicional del krausismo español, eminentemente representado por Teresa R. de Lecea. En el artículo del profesor Enrique M. Ureña que sirve de fundamento para la crítica textual de este trabajo aparece la distinción que este último realizó entre lo que llamó el enfoque *precientífico* y el enfoque *universalista* del krausismo. El primero de ellos era el tradicional, el cual estaba afectado ideológicamente y se regía por prejuicios nacionalistas y partidistas (UREÑA, 1992: 95). La segunda sería la perspectiva tomada

aspectos. Remito al artículo de Ricardo Pinilla Burgos (2015: 167 – 174) para mayores pormenores sobre la figura y la labor de Enrique M. Ureña.

¹⁷ Enrique Ureña supone que otros textos de Sanz aún no sometidos a comparación rigurosa también son traducción de Krause. No obstante, el profesor de la Universidad Complutense de Madrid, Rafael V. Orden Jiménez, comprobó poco después la traducción del *Sistema de la Filosofía. Metafísica. Primera parte: Análisis* (1860) de Sanz del Río, y publicó su hallazgo en un texto (entre otros documentos) titulado *Sanz del Río: traductor y divulgador de la Analítica del Sistema de la Filosofía de Krause* (1998).

por estudios imparciales y objetivos, sujetos a las evidencias y representado por investigaciones como las llevada a cabo por el mismo profesor Enrique M. Ureña. Según este, los errores fundamentales del enfoque tradicional serían dos: (1) Insistir en la españolización del *Ideal* de Sanz; y (2) Cercenar el vínculo de este con la masonería (UREÑA, 1992: 95). Sobre el primero de ellos se destaca un plexo de ideas interconectadas que eran la base de la visión tradicional: por una parte, las originalidades del *Ideal* de Sanz con respecto a la versión alemana; y por otra, el mayor sentido práctico de la obra española.

El primer error de ese enfoque consiste en poner el acento fundamental de la validez, y del mérito del krausismo español en una españolización que lo diferenciaría marcadamente de sus orígenes alemanes. Por eso los simpatizantes del krausismo que se encuadran dentro de ese enfoque han insistido, una y otra vez, en el fuerte grado de originalidad y acomodación españolas que disfrutaría su obra teórica fundamental el *Ideal de la Humanidad* de Sanz del Río (amén del resto de sus obras), así como en el giro eminentemente práctico que ya Sanz del Río habría dado en su *Ideal* a un krausismo alemán fundamentalmente teórico y en el impulso institucional – educativo que – a través de la Institución Libre de Enseñanza – especificaría también el practicismo del krausismo español frente al alemán (UREÑA, 1992: 95).

El profesor Enrique M. Ureña construye una argumentación que se opone frontalmente a esas ideas basales del krausismo español, subsumiendo el valor particular de este en el movimiento krausiano europeo. Desde la dialéctica del ideal y la filosofía de la acción que va aneja a aquella, mi estudio trata de conciliar ambas posturas, que en última instancia no son necesariamente opuestas. La tarea aquí realizada, en fin, se limita a analizar los argumentos en los que apoya sus evidencias Ureña (y no al contrario), y llegar a un punto de equilibrio, siguiendo esa sentencia tan krausista: «unir, sin confundir; distinguir, sin separar».

El profesor e investigador de la Pontificia de Comillas, en «Más sobre el fraude...», tras un detallado *estado de la cuestión*, en el que se muestra la opinión mayoritaria de la originalidad del *Ideal de la humanidad* de Sanz del Río, comenta el descubrimiento de los textos que asegura haber sido los originales desde los que tradujo Sanz del Río su obra (UREÑA, 1992: 80). Esos textos son fundamentalmente dos: un artículo titulado *Menschheitbund* (Alianza de la humanidad)¹⁸ y un tratado extenso titulado *Entfaltung und urbildliche...* (Desarrollo y presentación ideal de la idea de la

¹⁸ El título de esta obra de Krause fue traducido por Sanz del Río como «Sociedad humana» en la versión de 1860, mientras que Ureña lo traduce por «Alianza de la humanidad» (UREÑA, 1992: 83).

Alianza de la Humanidad, desde la perspectiva de la vida); ambos fueron publicados en 1811 en la revista de Krause *Tagblatt des Menschheitelbens*, el primero en el número 2 y el segundo a partir del número 19; el tratado extenso, que quedó incompleto tras la desaparición de la revista, conformaría aproximadamente un 95% del *Ideal* español:

Krause sólo llegó a publicar aproximadamente la mitad de la primera parte en una revista editada por él mismo, mitad de enorme importancia para el krausismo español, ya que constituye el original alemán del que Sanz del Río tradujo el texto principal del *Ideal de la humanidad para la vida* (1860), silenciando la fuente (UREÑA, 1990: 53).

Ha sido admitido que, «silenciando la fuente», Sanz tradujo *literalmente* estos escritos, los cuales son independientes y autónomos. Esto último quiere decir no obstante que para presentarlos unitariamente tendría que haberlos reelaborado de alguna forma, y la prueba de ello se ha de encontrar en la estructura (por sí unitaria) que presenta el *Ideal* de Sanz.

Según Ureña, la traducción del artículo del *Tagblatt* conformaría las «Ideas preliminares» que en la edición de 1851 llevaba el significativo título de «la sociedad humana» (UREÑA, 1992: 92), mientras que el resto de la obra sería una traducción del tratado extenso sobre el ideal de la Alianza dividido en dos partes. Hasta aquí lo fundamental del artículo del profesor Enrique M. Ureña para los propósitos de este escrito.

Refutación de los argumentos de E. M. Ureña

En este apartado sigo las ideas que ya enunció Rogelio García Mateo en su artículo «Krause, Ahrens, Sanz del Río: Génesis del krausismo español». Ideas que el autor expresó con una síntesis maestra en las siguientes palabras, que recojo íntegramente por la importancia para el asunto aquí tratado:

No en último término hay que hacer mención de la publicación bilingüe alemán/español del *Ideal de la humanidad para la vida*, de E. M. Ureña, que es realmente un hito en los estudios del krausismo, pues muestra de modo contundente la estrechísima conexión de Sanz del Río con Krause. Con todo, Sanz del Río no tradujo sólo unos textos de Krause, sino que, como el mismo Ureña constata en su trabajo

detectivesco, agrupó al menos tres textos de Krause que estaban separados en un uno solo, es decir, los organizó según un criterio personal, lo cual tiene un gran valor hermenéutico y una originalidad propia, por ello no es del todo mentira, como piensa Ureña, cuando del *Ideal de la humanidad para la vida* Sanz del Río afirma: «Tal 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 halla traducido». Evidentemente, si no hay ningún escrito original de Krause que se corresponda en su totalidad con el *Ideal de la humanidad para la vida* de Sanz del Río, sino sólo diversos «originales», que Sanz del Río ha organizado creando una unidad textual más o menos lograda, entonces no se falta la verdad, no es ningún «fraude» aseverar que no hay original alemán, toda vez que Sanz del Río explica además cómo se ha de entender esa originalidad, diciendo «el espíritu», o sea el contenido es de Krause, mientras que la «exposición», la forma, la organización de los textos krausianos, es suya. En este sentido ciertamente que no hay original alemán. Por tanto, el título dado por Ureña a su publicación «El Ideal de la humanidad para la vida de Sanz del Río y su original alemán», manipula consciente o inconscientemente el contenido de su hallazgo. El título correcto sería: “El Ideal de la humanidad de Sanz del Río y sus originales alemanes”. De lo contrario, habrá que afirmar que Ureña está cometiendo un «fraude» semejante al que él le adjudica a Sanz del Río (GARCÍA MATEO, 2006)¹⁹.

Fundamentalmente, se trataba de matizar las ideas del profesor Enrique M. Ureña y corregir el título del artículo principal de este en el que se daba cuentas de su *descubrimiento*. No adopto en esta polémica una perspectiva maniquea entre las opciones abiertas por el profesor de la Universidad de Comillas (enfoque españolista o precientífico y enfoque universalista) sino que, más bien, sigo una tercera vía, que es la de la reconciliación de ambas y que no solo se apega a lo aprendido en el estudio del pensamiento krausista, sino que me parece la más completa a la vez que más cercana a los hechos. Es objeto de este trabajo destacar la insoslayable dependencia alemana del krausismo español tal y como lo difundió Sanz del Río, sin rechazar, no obstante, el carácter singular que tuvo este último ya desde la disposición textual de su libro fundamental hasta su desarrollo posterior en unas coordenadas geográfico-temporales determinadas como era el país del filósofo castellano en la segunda mitad del siglo XIX. Negar esto parece que sería negar tanto los avances de la hermenéutica europea en relación al escribir y traducir, como la comprensión que hoy día tenemos de cómo los fenómenos culturales toman diversas perspectivas en función de los parámetros de desarrollo intelectual y material de la sociedad que los acoge.

Al confrontar los textos alemanes con las dos versiones del *Ideal* de Sanz, Ureña establece en su artículo «Más sobre el fraude...» (1992: 91 - 93) una serie de diferencias

¹⁹ Este artículo fue publicado en Internet en el 2006 (www.ensayistas.org), se trata de una actualización de un texto de 1991 («Krause, Ahrens y Sanz del Río: En torno a la génesis del krausismo español») realizada y subida a la red por el propio autor.

entre ellos al igual que entre las dos versiones españolas, diferencias que van a servir para comprender mejor la reelaboración llevada a cabo por Sanz del Río:

- (1) Los textos españoles tienen una distribución en párrafos distinta del original alemán.
- (2) El epígrafe «Ideas preliminares» era en 1851 «Sociedad humana», traducción del artículo *Menschheitbund* (1811).
- (3) En 1860 cambia la reagrupación en «Ideas preliminares», «Primera parte» y «Segunda parte».
- (4) En 1860, suprime párrafos como uno de 30 líneas que hace mención a la masonería.
- (5) En la primera nota del texto de 1860 aparecen los mandamientos de la humanidad (traducido del Apéndice V de la *Filosofía de la Historia* de Krause publicada en 1843).
- (6) La de 1851, «traduce totalmente completo el original alemán del *Tagblatt* y no añade nada»; en 1860, Sanz del Río «en unos pocos sitios quita, y en otros pocos añade, algunas ideas que no tienen relevancia especial» (UREÑA, 1992: 93).
- (7) Tanto el de 1851 como el de 1860 está anotado, aunque las notas no siempre coinciden. Ureña cree que son de Sanz «al menos la gran mayoría de ellas» (UREÑA, 1992: 93).

Ante las evidencias mostradas de la traducción de las obras (y no de la obra, como bien destaca García Mateo) hay que hacer una interpretación. La traducción no niega necesariamente toda originalidad del *Ideal* de Sanz, al menos por tres razones:

- (1) Traducir es interpretar (Gadamer)²⁰ como nos recuerda García Mateo (2006).

²⁰ «Entender es traducir, afirma Steiner en sus visiones babélicas y, por tanto, antes de emprender cualquier tarea de recodificación o traslación del texto, el traductor tiene que haber llevado a cabo una transformación interpretativa, que es lo que da vida al lenguaje más allá del lugar y el momento de su enunciación o transcripción inmediatas. Todo traductor es intérprete, asevera Gadamer, puesto que la

- (2) La distribución de sus partes (forma) afecta al contenido y sentido último de la obra, o el todo es mayor que la suma de las partes.
- (3) Notas, añadidos y supresiones avalan la dotación de un sentido propio o el intento de matizar el contenido principal.

El profesor Ureña identifica claramente el contenido o temática de los documentos de los que el *Ideal* es una traducción, de modo que se entiende que el artículo breve (Alianza de la Humanidad) es la expresión culminante de la idea de hombre y de su fin racional en la humanidad; y que el tratado (Ideal de la Alianza de la Humanidad), que comienza con la exposición del estado de las instituciones humanas, avanza hacia el proyecto de la alianza humana que ha de venir haciendo realidad las ideas o principios que conforman su esencia:

[...] por eso pasó revista primero, de manera breve, a las instituciones sociales ya existentes en la Humanidad, con el objetivo de mostrar que todas ellas no agotaban la esencia y finalidad de la humanidad y que se encontraban aún en un estado imperfecto de la humanidad (UREÑA, 1992: 84).

Así, el orden de aparición de los textos traducidos por Sanz en su *Ideal* es el siguiente: primero, el artículo de Alianza de la Humanidad y, después, el tratado sobre el ideal de dicha Alianza (UREÑA, 1992: 84). Es decir, primero las ideas rectoras que conforman esa alianza última o cumbre del proyecto y que son el fin o norte al que las instituciones existentes han de aspirar, pues, «esta idea de Humanidad descompuesta y minuciosamente desarrollada en toda su riqueza orgánica y armónica [...] culmina precisamente en la Alianza de la Humanidad» (UREÑA, 1992: 84), que es además el tema del *Urbild der Menschheit*. En segundo lugar, el tratado, dividido en dos partes significativas, describe las dos fases siguientes de la dialéctica: Primera parte, descripción de las instituciones existentes de la sociedad humana y contraste con las ideas preliminares en su condición de fundamento de la vida y de la sociedad; y segunda parte, exposición del ideal a seguir para realizar la esencia del hombre (ideas preliminares) bajo la renovación y progreso de sus instituciones (primera parte); este

labor de recrear un texto escrito en una lengua extraña escribiéndolo en otra distinta, la del traductor y su futuro público lector, es prácticamente un caso extremo de dificultad hermenéutica» (BOGOMILOVA ATTANASSOVA, 2004: 21).

ideal o proyecto a seguir se desglosa en tres ilustrativos epígrafes relacionados con la humanidad en tres niveles integrados: (1) El ideal en el individuo; (2) El ideal en el género humano; y (3) El ideal en las sociedades fundamentales del género humano (SANZ DEL RÍO, 1904).

Hay que insistir en que los documentos son independientes y autónomos, pero cobran un sentido mayor al aparecer en una estructura unitaria, y el sentido de esa unidad es precisamente la dialéctica del ideal, de este modo se completa la mención realizada por García Mateo sin que entonces este autor hubiera hecho especificación de ese sentido unitario.

Con las palabras preliminares, Sanz toma como trasunto la propia teoría krausista del conocimiento, pues, como se sabe, lo preliminar es lo que antecede y posibilita lo subsiguiente. Lo preliminar recoge lo que sin duda constituyen los conceptos claves para entender el texto en su extensión debida, y más aún puede definirse como el fundamento del contenido del cuerpo textual. Se asemeja al conocimiento del yo en tanto que conocimiento preliminar desde el punto de vista explicativo (racional). Hay que recordar que en la versión de 1851 el título del artículo había sido traducido por Sanz como «Sociedad humana», aunque Enrique M. Ureña, haya optado en sus artículos por el título de Alianza de la humanidad, lo significativo aquí está en que se anunciaba un texto definitorio que subsumía los capítulos siguientes, los que versaban sobre las instituciones existentes en esa sociedad humana (primera parte) y el modo de llevarlas a su perfeccionamiento (segunda parte), alcanzando así la idea rectora de lo que debía ser la sociedad humana expuesta en la sección que daba inicio a la obra.

Como García Mateo argumentó en el párrafo que he transcrito, la acusación de fraude parece perder sentido si se tiene en cuenta que en todo momento las ediciones del *Ideal* llevaron el nombre de Krause en la portada, y, por tanto, el reconocimiento de la autoría última del contenido en ningún momento esta falseada. Es más sobre el contenido precisamente nunca parece que haya esquivado Sanz la referencia a su fuente, y, sin embargo, en todo momento, incluso en cartas privadas que mal se avienen con un propósito de impostura, el filósofo castellano menciona su tarea de reelaboración del contenido de la doctrina del maestro alemán. En una interesante carta a Leonhardi de entre 1853 y 1854, reproducida por el profesor Ureña (1992: 87), se da claramente este

sentido a su trabajo tanto con respecto al sistema de la filosofía como al ideal de la humanidad, cuya doctrina, además, dice haber reelaborado desde los textos del *Tagblatt*: «He trabajado y reelaborado todas las lecciones sobre la parte analítica [...] lo mismo he hecho con el comienzo del ideal de la Humanidad (en el *Tagblatt*)». Por ello, no parece una interpretación dislocada la de tomar este comentario de Sanz del Río como una confesión de la fuente (*Tagblatt*), al tiempo que no se está refiriendo al libro *Das Urbild der Menschheit*, sino a la exposición que de él hace Krause en la revista del *Tagblatt*. Esto podría servir para interpretar igualmente, tomando las mismas coordenadas de referencia, la aparición del título de la obra en el prólogo de la edición del *Ideal* español de 1860, de modo que se estuviera refiriendo al contenido que encerraba dicha obra, pero en lo que él tomaba como una versión más sencilla, reelaborada además en un esquema intuitivo (estructura) que seguía el de la dialéctica del ideal, como una disposición para la acción.

Esto último está en relación evidente con lo que ha pasado ha denominarse carácter peculiar del krausismo español, y tiene su origen en las palabras del mismo Sanz, quien, como recoge Martín Buezas, escribía en carta a José de la Revilla (fecha a 30 de mayo de 1844) sobre las razones para adoptar el sistema krausista:

Escogí aquel (sistema) que según lo poco que yo alcanzaba a conocer, encontraba más consecuente, más completo, más conforme a lo que nos dicta el sano juicio en los puntos en que éste puede juzgar, y, sobre todo, más susceptible de una aplicación práctica..., fuera de que estaba yo convencido que tales y no otros debían ser los caracteres de la doctrina que hubiera de satisfacer las necesidades intelectuales de mi país (MARTÍN BUEZAS, 1978: 60).

Las razones eran claras, y entre ellas brillaba con ese «sobre todo» la posibilidad de su «aplicación práctica», lo cual más que denotar un particularismo español, está precisamente reconociendo la aplicabilidad inherente a esa filosofía que pretende transplantar a su país. Sin embargo, al mismo tiempo, nos ilustra sobre el interés emblemático del filósofo en un pensamiento relacionado con la vida y, por tanto, de eminente sentido práctico; algo que, no obstante, tiene que ver con las características intelectuales que se atribuían al pueblo español («las necesidades intelectuales de mi país»): Por un lado, el apego a la vida y a lo práctico, y por tanto, la ausencia de complejos razonamientos metafísicos desligados de la existencia. Por otro, el aprisionamiento en que lo había tenido la religión católica oficial mediante el maridaje

de la Iglesia con el Estado. En un texto de la misma carta explica algo más sobre el país en el que pretende implantar la filosofía de Krause y su comparación con la Alemania del progreso y la libertad intelectual:

En Alemania, la Universidad, (sic) es en su interior, en la enseñanza misma, una institución independiente de la Iglesia y del Estado [...] Acaso no se entendería cómo puede ser esto, en España, por ejemplo, donde la ciencia está esclavizada a un mecanismo artificial y legislativo, tan injusto como violento y perjudicial a esta dirección fundamental, esencial del espíritu del hombre, y por consiguiente de la vida social; pero precisamente esta libertad es el fundamento de la vida y prosperidad en que se halla en Alemania esta institución (MARTÍN BUEZAS, 1978: 61 – 62).

Un pueblo sin libertad, tenía que conquistarla primeramente en su interior mediante principios fundamentales inherentes a su naturaleza, para, una vez obtenido este conocimiento propio, poder actuar según él sobre la realidad para modificarla. Un pensamiento, por tanto, que esquemáticamente reprodujese el mecanismo por el que el hombre actúa en el mundo: este esquema es el que les brinda la estructura del *Ideal* de Sanz, en el que se distribuyen esos textos traducidos que simplifican la terminología y condensan la abundancia de detalles que aparecería en una obra mucho más extensa como era el *Urbild der Menschheit*, además de que en los textos traducidos por Sanz predominaba no el análisis de la idea de la humanidad (que sólo aparece resumido en el artículo breve que llamaría «Ideas preliminares») cuanto el de las instituciones existentes (realidad) y el plan o proyecto para su mejoramiento (ideal): «[...] esta idea de la humanidad, descompuesta y minuciosamente desarrollada en toda su riqueza orgánica y armónica, riqueza que culmina precisamente en la Alianza de la Humanidad, es lo que constituye el tema de la voluminosa obra *Das Urbild der Menschheit*» (UREÑA, 1992: 84).

Por último, y como observación más que como argumento, hay que añadir que no parece muy lógico que la traducción de Sanz sea tan fiel y literal como dice el profesor Enrique M. Ureña, de ser cierto que los amigos del filósofo castellano habían leído y corregido sucesivamente su manuscrito del *Ideal* antes incluso de 1851, fecha del inédito encontrado por el profesor Enrique M. Ureña en la RAH:

En octubre de 1850 me propuse principalmente corregir las lecciones sobre el sistema de la Filosofía analítica [...] pero la corrección del ideal de la Humanidad según las indicaciones que me hicieron los amigos que lo habían leído me distrajo por algún tiempo de realizar el primer trabajo (Citado en 1992: 86).

Para Ureña, esas correcciones de las que habla Sanz parecen ser solo estilísticas, sin embargo, en esa nota no hay indicios para llegar a dicha conclusión, pues igualmente podría referirse a correcciones en cuanto al significado expresado o contenido transmitido, para lo cual tampoco hay evidencias; sin embargo, de ser los amigos a los que se refiere en la carta aquellos de la Sociedad literaria fundada por Sanz (Navarro Zamorano, Álvaro de Zafra, Díaz Delgado, Ruiz de Quevedo...), todos buenos conocedores de la filosofía alemana, difícilmente podrían reducirse las sugerencias y correcciones de ellos a lo meramente estilístico, de modo que el nivel de despegue del texto original podría aquí haber recibido un nuevo impulso.

El *Ideal* de Sanz como estructura textual unitaria:

La dialéctica del ideal.

Es propósito de esta Tesis mostrar la existencia de una dialéctica del ideal subyacente a una Teoría de la acción, la cual conforma y da sentido a las partes textuales que configuran el *Ideal* de Sanz del Río. La elección de esos textos y su distribución bajo unidad en la versión final de 1860 tienen una explicación racional más allá de la supuesta malicia del filósofo castellano que quiso así engañar a sus compatriotas dislocando la fuente de su obra.

Desde dicha dialéctica he revisado y rectificado los diferentes tópicos del enfoque tradicional que se sometían a crítica en el artículo de 1992 de E. M. Ureña, tópicos que pueden resumirse en tres ideas fundamentales (78 – 79):

(1) El *Ideal* de Sanz es la obra principal del krausismo español. El descubrimiento del profesor Enrique M. Ureña se ha establecido como una razón firme para desestimar la obra del filósofo castellano y junto a ella todo el krausismo español como un producto original y propio. Y parecía un argumento diáfano, el que, basado en las evidencias de las traducciones textuales, se desarrollaba primero desactivando la originalidad de la obra tenida por libro de cabecera de las generaciones krausistas para, en un segundo momento, hacer depender todo el krausismo español del krausismo

europeo y más concretamente de la evolución del pensamiento masón. Ante esta postura, no se entiende la negativa a aceptar la particularidad que tuvieron en España las ideas krausistas, lo que de otro modo parece lógico y natural, pues tanto los problemas sociales como las tradiciones culturales y espirituales desde las que se partían eran distintas, y si bien en Alemania y en otras sociedades avanzadas de Europa, al ritmo de la masonería, se trataba de educar a los hombres para el desarrollo de lo común humano, pues la mencionada hermandad consistía en «el arte de educar pura y polifacéticamente al hombre en cuanto hombre, y a la humanidad en cuanto Humanidad, es decir, el arte de despertar, dirigir y formar plenamente su vida; el arte de alcanzar todo aquello a lo que el hombre está llamado» (UREÑA, 1985: 92). En cambio, en España parecía que aún se estaba en un momento de toma de conciencia de las propias cualidades y de creación del propio país, un momento en que había que hacer España mediante un proyecto común²¹, prefigurado por la dialéctica del ideal (conocer, deliberar y actuar); había que hacer hombres españoles, para poder, junto a Europa (y no bajo ella), contribuir al progreso de la humanidad:

[...] nuestro pensamiento general, nuestra aspiración permanente, debe ser hoy rehacer nuestra personalidad como pueblo, fortificarla, desarrollarla, elevarla en sus diversas esferas de vida. Mas para esto no es ni puede ser bastante la voluntad. Se hace preciso tener una ciencia propia. Sin esto, en vano viviremos bajo la influencia más o menos voluntaria de otros pueblos. Pero al hecho precede la idea, a la resolución la deliberación, a la voluntad el conocimiento (MARTÍN BUEZAS, 1978: 152).

Una de las diferencias que detecta Ureña en el *Ideal* de Sanz con respecto a los textos traducidos, en concreto el artículo de la Alianza de la Humanidad, es la supresión de las líneas de este último en que se hace alusión directa a la masonería: «El ideal de 1860 suprime un párrafo de 30 líneas del *Tagblatt* (situado hacia el final del artículo “Menschheitbund”), que es el único en que se habla explícitamente de la masonería» (UREÑA, 1992: 93). Esta ausencia no deja de ser significativa en la obra de Sanz por la importancia otorgada por Krause a la masonería como la institución depositaria de la Alianza de la humanidad, según comenta Ureña en otro de sus artículos sobre el tema: «El comienzo de la tercera gran etapa de la historia de la Humanidad confluiría así con el comienzo de la tercera gran etapa de la historia de la masonería, precisamente en la institucionalización de la Alianza de la Humanidad» (UREÑA, 1985: 82). De hecho esta

²¹ Recuérdese que era la España seccionada por la guerra de la Independencia, por las divisiones políticas y las alternancias en el poder, por las guerras carlistas y lo será, más tarde, por los cantones en la época de República.

ausencia para Ureña no parece de gran relevancia, y solo se justifica por la poca aceptación social que esta sociedad secreta tenía en España por aquellos años (UREÑA, 1992: 93). Sin embargo, el que se optase por no traducir esas 30 líneas sobre la masonería, más que quitar, añade un significado a la versión de Sanz, que de este modo muestra que no estaba comprometida con ninguna sociedad existente como fin último de su empresa, sino si acaso con su sociedad española y su destino en el todo de la humanidad, mientras que en los textos de Krause, quien, según Ureña, «encuadró su desarrollo de la idea de la Alianza de la Humanidad dentro del esquema argumentativo filosófico-masónico» (UREÑA, 1992: 84), llegado el momento cumbre de la tercera etapa de la historia, confluían todos los miembros de la humanidad (y sobre todo los masones) en la hermandad masónica unificada como institución social fundamental, estableciéndose así el recorrido contrario al de Sanz del Río, esto es, desde la sociedad fundamental humana a una sociedad particular, la de la masonería²²:

La vida de la humanidad solo podrá alcanzar su plenitud en una Alianza, cuyo germen lleno de esperanzas es la *Hermandad masónica*. Cuando la masonería llegue a su plenitud, cuando ella viva en todos los hombres, cuando penetre con su fuerza todas las cosas humanas, entonces se hará realidad el Reino de la Humanidad, entonces la Tierra se habrá convertido en el Cielo (UREÑA, 1985: 95).

(2) El krausismo español era una adaptación a España del krausismo alemán. En este sentido las traducciones que se han identificado con la versión española del *Ideal* (y de otras como la del *Sistema de la Filosofía*) se presentaban como un incontestable signo de falta de originalidad, además de fraude, por parte del fundador del krausismo español. Con las líneas de arriba he querido contribuir a un ajuste de esa opinión establecida mediante el análisis del *Ideal* desde la comprensión de una dialéctica para la acción, como un plan textual propio de Sanz que recogía de modo sintético y explícito una preocupación central para el krausismo desarrollado en España. Sin decir que esta inclinación por la razón práctica (la filosofía de la acción) fuese exclusiva del krausismo

²² Hay que recordar que en el año en que se publican estos artículos (1811), al igual que el *Urbild der Menschheit*, Krause ha sido recién expulsado de la Masonería (decidida su expulsión en diciembre de 1810), y estaría tratando de ganarse su favor y su reintegración en la hermandad, de hecho, junto a su constante queja de persecución por parte de la hermandad, nunca dejó de postular la Alianza de la Humanidad como institucionalización de la masonería: «Krause siguió (tras su expulsión) todavía durante muchos años trabajando en el estudio de la masonería con la intención de impulsarla a dar el paso hacia “el tercer gran período de su historia”, hacia la Alianza de la Humanidad» (UREÑA, 1985: 90). El artículo sobre el Ideal de la idea de la Alianza de la Humanidad, como nos informa Ureña, era un escrito que pertenecía a un proyecto más ambicioso que quedó incompleto y que se titulaba precisamente La Alianza de la Humanidad y la Hermandad masónica (UREÑA, 1992: 82), interpretándose esa cópula como una identificación entre ambas.

español, sino tan solo que ya desde su texto fundamental se configuraba como una propedéutica para la actuación en el mundo.

(3) Dicha adaptación se aprecia en una serie de originalidades propias:

(a) Acortamiento de la obra de Krause. Es obvio que la obra que presenta Sanz es más breve y mucho más asequible por tanto para una sociedad de un nivel de formación muy inferior al alemán de aquellos años del siglo XIX, y se entiende que tradujera unos textos de mucha menor extensión pero de semejante temática al *Urbild*, además de destacar aquí que el *Urbild* no llevaba esa estructura intuitiva de la dialéctica del ideal, sino que versaba completamente sobre la idea de la humanidad, pero sin el repaso acerca de las instituciones existentes que haría su autor en el tratado *Entfaltung und urbildliche*.²³

(b) Plan y estructura distinta de la del *Urbild der Menschheit*. Si bien no era una traducción ni adaptación del *Urbild*, sí que la estructura y el plan de la obra de Sanz era distinto de cualquier otra obra de Krause, y por tanto, la originalidad, mermada con el descubrimiento de la traducción *literal*, no queda absolutamente dañada, pues que, además, habría que traer aquí a colación de nuevo el adagio de Gadamer acerca de la traducción.

(c) Una orientación hacia las particularidades culturales y necesidades intelectuales propias del pueblo español. Como se ha estudiado más arriba, el mismo Sanz escribe que el krausismo es el pensamiento más acorde con las necesidades de su pueblo, estas necesidades se refieren fundamentalmente al nivel de desarrollo intelectual y formación, inferido del estado en que se encontraba la universidad como institución científica, pero también al mayor sentido práctico que se suponía en el pueblo español,

²³La segunda de las diferencias que se destacan entre los textos publicados en el *Tagblatt* y el *Urbild der Menschheit* es que los primeros tratan sobre la idea y el ideal de la Alianza de la Humanidad y el segundo sobre el ideal de la Humanidad; la tercera diferencia es que los que trataban sobre la Alianza de la humanidad y, por tanto, también el Ideal de Sanz, hacían referencia a las sociedades existentes, mientras que este análisis estaría ausente del *Urbild*. Empleando las palabras del profesor Enrique M. Ureña: «Krause [...] encuadró su desarrollo de la idea de la Alianza de la Humanidad (y no el de la idea de la humanidad, el *Urbild*) dentro del esquema argumentativo filosófico – masónico al que antes nos referimos; por eso pasó revista primero, de manera breve, a las instituciones sociales ya existentes en la humanidad con el objetivo de mostrar que todas ellas no agotaban la esencia y finalidad de la humanidad» (UREÑA, 1992: 84).

muy influenciado por la crítica literaria que veía en la española la literatura realista y vital por excelencia (Cervantes, Picaresca).

(d) Reorientación del pensamiento abstracto alemán hacia lo práctico. En el artículo del profesor Enrique M. Ureña, se venía a rectificar las tesis de autores como Teresa de Lecea, quien había defendido en muchos escritos la particularidad del krausismo español con respecto al alemán. Particularidad que estaría centrada en ese sentido práctico que se confirmaría con el desarrollo de diversas ciencias particulares a lo largo de los años posteriores a su introducción en España, sobre todo con la pedagogía. La rectificación que se supone realizada con el descubrimiento de las traducciones del *Ideal* no parece tal, pues, si el contenido es clarificador sobre la preocupación por la realidad y cómo cambiarla de acuerdo con un plan de acción, es precisamente en la estructura original y unitaria dada por Sanz a su obra donde se consigue comunicar con el lector, evitando que este pudiera perderse en las menos intuitivas disposiciones textuales de los libros de Krause.

(e) Modestia de Sanz del Río al colocar el nombre de Krause en la portada de su obra. En este caso, la modestia que se pretende poner en entredicho, se convertiría en honradez, con la demostración de las traducciones, pues que en ningún momento se dejó de colocar el nombre de Krause al frente del *Ideal*, reconociendo así la autoría del contenido de su obra al tiempo que con el nombre de Sanz se daba cuentas de la estructura original adaptada a la inferior capacidad intelectual del pueblo español y su sentido práctico expedito en la dialéctica resultante del confronto de sus tres partes constituyentes.

1.2. DESARROLLO HISTÓRICO-LEXICOGRÁFICO DE LA PALABRA «IDEAL»

Como el enfoque de este trabajo es el del *Ideal* krausista, se requiere un análisis lingüístico de lo que el término en cuestión ha significado a lo largo de su historia reciente a través de los diccionarios de la Real Academia de la Lengua, así como identificar en qué acepciones fue utilizado por los krausistas, empezando por Julián

Sanz del Río, quien usó este término para la traducción del alemán de un concepto esencial en la filosofía de Krause (*urbild*). Comencemos, pues, por una revisión de los usos lexicográficos de la palabra «ideal».

En el registro más antiguo de la Academia de la lengua, el Diccionario de Autoridades de 1734 (Tomo IV)²⁴, el término «ideal» es definido como «adj. de una term. Lo que es propio o perteneciente a la idea, de cuyo nombre se forma. Latín. *Idealis* ». En esta breve definición se nos remite a la palabra «idea» y se establece la etimología latina del vocablo. Como «ideal» es aquello que se refiere a la «idea», seguidamente leemos en la entrada de la palabra respectiva: «Figura, imagen y exemplar interno de algún objeto, representación que se forma en la phantasia, o por especies que en sí concibe, o por las que le representan los sentidos exteriores». Según esto, por aquella fecha la acepción reconocida por los académicos para «ideal» hacía referencia de un modo muy general a la formación de la idea en su relación con el mundo externo o realidad de la cual es «Figura, imagen o ejemplar interno» ; y a continuación establece una distinción según la fuente del estímulo por el que se concibe la idea:

1) Representación formada «por especies que en sí concibe», es decir, intuición puramente intelectual que se tiene de los objetos en su forma ejemplar o modélica, sin la colaboración de los sentidos, lo cual está relacionado con la teoría platónica de las ideas, la cual aparecerá en entrada independiente en las siguientes ediciones del diccionario; esta acepción coincide con la clásica definición de **ideas innatas**, procedentes de la naturaleza humana, según el debate entre racionalistas y empiristas del Siglo de la Enciclopedia.

2) Representación, mediante los sentidos, del mundo exterior en el mundo interior o fantasía del sujeto, que se identificaría con las **ideas simples o empíricas**. En una época, 1734, en que habría cobrado especial relevancia el debate entre aquellos que pensaban que las ideas procedían de la propia razón o racionalistas y la de los que defendían el origen empírico de todas ellas o empiristas, no es de extrañar que en su entrada para este vocablo el diccionario registre estos sentidos. En adelante estas definiciones de «idea» serán empleadas como parte del aparato conceptual de este

²⁴ Versión digitalizada por la Real Academia de la Lengua Española; tanto este diccionario como los demás que he consultado están en www.rae.es

estudio. Su importancia se revelará gradualmente a medida que se profundice en el estudio del ideal krausista y del uso que hacen de las ideas.

Abro un paréntesis en el análisis del vocablo «idea» y sigo brevemente con las definiciones de «ideal» en los diccionarios de la Academia: la acepción principal se repite en las sucesivas ediciones del diccionario: «Lo que es propio o perteneciente a la idea» (1817) y posteriormente, (hasta el 1925): «Perteneciente o relativo a la idea». Lo cual lleva directamente al estudio del vocablo al que se nos remite. Se agregan, no obstante, algunas acepciones durante esos años, todas incidiendo en el carácter no real ni verdadero del sustantivo que vaya modificado por este adjetivo: «Lo que no es físico, real y verdadero, sino que está puramente en la fantasía» (1817); en la edición de 1884 se mantienen ambas entradas y se añade la de «Belleza ideal», confirmando el uso adjetival del vocablo por una parte, y, por otra, su carácter de irrealidad. En 1925 a las acepciones anteriores se añadirán dos más, ambas de raigambre platónica: «Excelente, perfecto en su línea», y por primera vez, será registrado su uso como sustantivo masculino: «Prototipo, modelo o ejemplar de perfección». Se entiende que las acepciones que los académicos inscriben en su diccionario, incluso hasta una fecha tan tardía como 1925, señalan fundamentalmente la irrealidad y la perfección para el vocablo «ideal», concepto que, sobre todo en tanto que sustantivo tendría alguna relación con el ideal krausista, como prototipo o modelo de perfección, sin embargo, parece que habría que completarlo con la definición de idea a la que hacía referencia.

Dicho esto, se hace necesario revisar las acepciones de idea, ya que además hemos visto que la entrada que dirige a ese vocablo se mantiene durante esos años. Esto significa que si el término «ideal» adquirió matices, lo hizo precisamente en su relación con el vocablo «idea». Si Sanz del Río utilizó la palabra «ideal» para traducir el término alemán, es de suponer que tuvo que hacerlo eligiendo de entre los vocablos existentes o en uso en la lengua española de entonces. Si se muestra que esto es así, se estaría reforzando el origen común de los términos usados por Sanz del Río, al menos en lo que respecta a uno de los conceptos claves de la filosofía krausista. Además del concepto de «ideal» tal y como aparece en el *Ideal de la humanidad para la vida*, también el uso que le darán los krausistas en diferentes contextos ha de aparecer igualmente en esta lista de entradas lexicográficas de los diccionarios académicos desde 1780 a 1925. Idea:

1780:

- 1) Figura, imagen y ejemplar interno de algún objeto, representación que se forma en la fantasía, o por especies que en sí concibe, o por las que le representan los sentidos exteriores.
- 2) La planta y disposición que se forma en la fantasía para la construcción de algún edificio, casa, iglesia, estatua o pintura. Los filósofos la llaman ejemplar interno del artífice. *Internum exemplar*.
- 3) El fin, un objeto que se aprehende para alguna operación, encaminada a lo futuro. *Finis, intentus*.
- 4) Planta parecida en las hojas al brusco, junto a las cuales nacen unos como zarcillejos, de que tiene pendientes las flores. Idea.
- 5) La imagen, representación, o memoria de algún suceso que se forma en las potencias. *Species cogitata*.
- 6) La planta, e hilo del discurso que se sigue en alguna declamación, u oración. *Idea, discursus*.
- 7) Exemplar eterno o norma que debe dirigir nuestras obras. *Exemplar, idea*.
- 8) Falsa imaginación, u opinión; y en este sentido se dice de alguno que tiene ideas.
- 9) Ideas de Platón: la imagen, ejemplar, o prototipo eterno de la naturaleza de las cosas criadas, según la aprehendió este filósofo en la intelección divina, llamado el divino por eso. Idea platónica.
- 10) Ideas platónicas: met. Sutilezas demasiadas, o sin sólido fundamento, y por eso difíciles de ponerse en práctica. *Idae platonicae*.

1817:

- 1) La primera y más simple operación del entendimiento con que conoce alguna cosa. Llámase también percepción. *Idea*.
- 2) Imagen o representación que queda en el alma del objeto percibido. *Idea*.
- 3) Modelo, ejemplar. *Exemplar*.
- 4) El plan y disposición que se concibe en la fantasía para la formación de alguna obra, como la idea de un sermón, la idea de un palacio. *Idea, adumbratio operis faciendi*.
- 5) Intención o ánimo de hacer alguna cosa; y así se dice: tener idea, llevar idea de casarse, robar. *Animus, mens, consilium*.
- 6) Lo mismo que opinión o concepto de alguna cosa.

- 7) Ingenio, talento para disponer, inventar y trazar alguna cosa.
- 8) Fam. Lo mismo que manía o imaginación extravagante. Úsase más comúnmente en plural.
- 9) Ideas de Platón. Según este filósofo eran los ejemplares perpetuos e inmutables que había en la mente divina de todas las cosas criadas.
- 10) Ideas platónicas: sutilezas singulares o sin sólido fundamento, y por eso difíciles de practicarse. *Ideae platonicae*.

1884:

- 1) Primero y más obvio de los actos del entendimiento, que se limita al simple conocimiento de una cosa.
- 2) Pura y perfecta esencialidad de las cosas consideradas en su existencia metafísica.
- 3) Imagen o representación que del objeto percibido queda en el alma.
- 4) Modelo, ejemplar.
- 5) Conocimiento puro, racional, debido a las naturales condiciones de nuestro entendimiento. *La justicia es idea innata*.
- 6) Plan y disposición que se ordena en la fantasía para la formación de una obra. La idea de un sermón; la idea de un palacio.
- 7) Intención de hacer una cosa. Tener, llevar, idea de casarse, de huir.
- 8) Concepto, opinión o juicio formado de una cosa. *He formado idea del asunto*.
- 9) Ingenio para disponer, inventar y trazar una cosa. Es hombre de idea; tiene idea para estos trabajos.
- 10) Fam. Manía o imaginación extravagante.
- 11) Ideas de Platón: Ejemplares perpetuos e inmutables que de todas las cosas criadas existen, según este filósofo, en la mente divina.

1925:

- 1) Primero y más obvio de los actos del entendimiento, que se limita al simple conocimiento de una cosa.
- 2) Imagen o representación que del objeto percibido queda en el alma.
- 3) Conocimiento puro, racional, debido a las naturales condiciones de nuestro entendimiento.
- 4) Plan y disposición que se ordena en la fantasía para la formación de una obra.

- 5) Intención de hacer una cosa.
- 6) Concepto, opinión o juicio formado de una persona o cosa.
- 7) Ingenio para disponer, inventar y trazar una cosa.
- 8) Manía o imaginación extravagante.
- 9) Ideas de Platón: ejemplares perpetuos e inmutables que de todas las cosas criadas existen, según este filósofo, en la mente divina.

En todas las ediciones se explicita la concepción platónica de las ideas, lo cuál no sucedía en la de 1734. Sin embargo, la definición de «idea» de 1734 se repite íntegramente en 1780, en la acepción 1). En el resto de las ediciones tanto el acto de conocer mediante ideas como los dos tipos de ideas concentradas en esa definición (ideas innatas, ideas simples) se presentan por separado: en 1817, acepciones 1) 2), y 3); 1884, acepciones 1) 2), 3), 4), 5); 1925, acepciones 1) 2), y 3).

A partir de 1780 tenemos varias acepciones de sumo interés para el concepto de ideal utilizado por Sanz del Río, en ellas se presenta la «idea» inextricablemente unida a la acción:

- La acepción 2) el «ejemplar interno del artífice» que es como el plan o planta para la construcción de algo (casa, edificio, etc.), esta está relacionada con las ideas que hemos llamado simples siguiendo a la clasificación que hace la tradición filosófica, y en particular a John Locke en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690); según el pensador inglés todas las ideas provienen de percepciones que pueden ser externas (sensaciones) o internas (reflexión). Mientras que las ideas de percepciones externas o sensaciones emergen de los sentidos²⁵, las ideas de percepciones internas o reflexiones están vinculadas con la voluntad y el pensamiento, en el sentido de percibir que se está pensando y que se está queriendo algo²⁶. Este segundo tipo de ideas, las de reflexión, es el «ejemplar interno del artífice», o causa eficiente en terminología aristotélica, que

²⁵ «El filósofo inglés reduce todos los contenidos del pensamiento a representaciones simples (simple ideas) de la percepción externa (*sensation*) e interna (*reflection*). Estos “átomos” de la percepción consisten, para cada uno de los sentidos externos, en sonido, color o solidez, mientras que las ideas complejas de “extensión”, “figura”, y “movimiento” se forman por la interacción de varios sentidos externos» (HOFFE, 2001: 186). En cualquier Historia de la Filosofía pueden encontrarse estas definiciones, en este caso yo he utilizado la *Breve Historia ilustrada de la Filosofía* de Otfried Hoffe (Barcelona, Península, 2001). Esta clasificación de las ideas es la clásica y la que con leves matices pasó al empirismo inglés de D. Hume, y con las que trabajó Immanuel Kant para su elaboración personal.

²⁶ «En el caso del sentido interno, las ideas consisten en pensamiento y voluntad, y, por la coincidencia de la percepción interna y la externa, en poder o potencia» (HOFFE, 2001: 186).

revelan un plan de la voluntad. Y se encuentra relacionado con la acepción 6) «planta o plan de un discurso» en oratoria. Hay que retener claramente esta definición de la idea como reflexión o percepción interna de lo que se piensa y se quiere para entender con mayor propiedad el uso que del ideal hace Sanz del Río, y a partir de él, el krausismo español.

- La acepción 3) es el fin hacia el que se encamina alguna acción. Esta sería la causa final aristotélica.

- La acepción 7) es el ejemplar eterno o norma que debe dirigir nuestras obras. Mientras que en 2) se trataba de una preconcepción o plan, y en 3) de un objetivo, en esta acepción 7) la idea es un principio regulativo de la acción. Las tres inciden en un sentido inminentemente práctico de la palabra «idea» que antes de 1780 estaba ausente. A partir de esta edición, habrá diferentes acepciones en que la idea se presenta estrechamente relacionada con la acción. En 1817 la acepción 4) es el plan o disposición para una acción; acepción 2) es la representación de un objeto percibido por los sentidos (idea simple); la acepción 3) es el modelo o ejemplar eterno, idea innata, relacionada con Platón. En 1884 la acepción 2) son los objetos tomados en su esencia, la acepción 3) es la representación de los objetos percibidos por los sentidos (idea simple), la acepción 4) es el modelo o ejemplar, idea innata en la teoría platónica, la acepción 5) es el conocimiento puro, racional, debido a las condiciones de nuestro entendimiento, y que también se refiere a las ideas innatas, no derivadas de percepciones empíricas, y que al hacerlas surgir del entendimiento inevitablemente resuenan en ella ecos de la filosofía kantiana; la acepción 6) es el plan y disposición que se ordena en la fantasía, en ella la idea lleva directamente a la acción. En 1925, las acepciones 2), 3), 4) son respectivamente la idea simple o representación de los sentidos externos, la idea innata nacida de nuestro propio entendimiento, y la idea del sentido interno o reflexión sobre el pensar y el querer, por tanto, plan y disposición para la formación de una obra. La idea o ideas a las que se refiere el ideal de Julián Sanz del Río están subsumidas en alguna de estas tres acepciones de idea que se encuentran en la tradición filosófica y que están recogidas en los diccionarios de la Academia durante los años inmediatamente anteriores a la implantación del krausismo en España. Acepciones que siguen estando vigentes en las ediciones paralelas al desarrollo del krausismo; si bien es de notar un sostenido número de entradas que vinculan la idea con el plan de una acción, la edición

de 1884 es testimonio de un incremento de entradas de índole racionalista, clara expresión del asentamiento de las filosofías idealistas en España. En concreto, las acepciones allegadas al idealismo, dejando a un lado las entradas sobre las ideas platónicas, son: 2), 4) y 5), teniendo en este sentido sólo una acepción la del año 1817 (acepción 3), y ninguna la de 1780; mientras que las que denotan una relación con el obrar son: en 1884, acepciones 6), 7) y 9), equilibrándose en este año con las de cuño idealista (conocimiento racional, ideas innatas, esencia metafísica de las cosas), produciéndose así una reducción gradual en este sentido, ya que en la edición de 1780 son las asociadas con la práctica las más abundantes: acepciones 2), 3), 6) y 7).

Teniendo en cuenta las acepciones comentadas en relación a la tradición filosófica y el desarrollo de este vocablo a través de las ediciones del diccionario académico, y con el propósito de seguir dilucidando la noción de idea a la que responde el «ideal», es conveniente analizar diversas definiciones de él en las palabras mismas de los más representativos krausistas de los siglos XIX y XX.

1.3. EL IDEAL EN LOS TEXTOS DEL KRAUSISMO ESPAÑOL

1.3.1. Julián Sanz del Río (1814 – 1869)²⁷

²⁷ Para reconstruir el pensamiento de Julián Sanz del Río tomo los textos que la crítica actual aún considera propios del autor, y no traducción de otros: me refiero a la «Introducción» a la *Analítica*, los textos aparecidos en varias revistas de la época la de la Universidad de Sevilla, donde se publicó su *Discurso pronunciado en la solemne inauguración...*(1869), también en la misma revista un artículo sobre filosofía de la historia: *Idea y plan filosófico de la Historia*, (1871), su *Discurso sobre la filosofía novísima* (1856); y, aún siendo consciente de la crítica de E. M. Ureña a la que hasta entonces era supuesta autoría de Sanz del Río con respecto al *Ideal de la humanidad para la vida* (1860), he seguido

Considerado fundador del krausismo en España según se ha expuesto en el epígrafe 1.1.2.

En los estudios sobre el ideal de la humanidad de Sanz del Río y del krausismo en general se tiende a pasar por alto la ascendencia de la concepción misma del ideal o se suelen apuntar meras referencias a una supuesta deuda con el formalismo kantiano²⁸ o con el Mundo de las Ideas de Platón. Por obvia que parezca la relación entre las concepciones mencionadas y la del ideal del krausismo, merece la pena profundizar en ella para comprobar los elementos de semejanza y de diferencia, así como la estirpe a la que pertenece en la tradición filosófica europea. Y esto porque como se pretende demostrar en este estudio - y esta sección es prueba de ello - el pensamiento krausista pende desde su centro y en su conformación como «escuela» de este concepto, en el cual se concentran tanto los principios de su metafísica como los de una teoría de la acción, de una filosofía práctica, y por tanto, están en él, orgánicamente relacionados todos los aspectos de las ciencias particulares, tales como la epistemología o teoría del conocimiento, la antropología, la política, la pedagogía, etc.

El análisis de diversos textos de krausistas de diferentes generaciones e incluso tendencias, como se ha venido asegurando, podrá mostrar la permanencia de esta concepción a lo largo de los años y de las vicisitudes desde su eclosión hasta el primer tercio del siglo XX. En las distinciones que los mismos krausistas hacen se pueden apreciar diversos usos de la palabra ideal en relación a las acepciones analizadas en el apartado anterior, e incluso matices dentro de una misma acepción. Pero cuando se refieren al Ideal, con mayúsculas, todos coinciden en su significado. Veámoslo en los mismos textos krausistas.

Como no podía ser de otro modo, comenzamos deteniéndonos en las palabras del fundador del krausismo español, quien nos declara con expresiones diáfanas el sentido del ideal:

esta obra contemplándola solo parcialmente ajena a la originalidad de Sanz del Río, y esto en razón de la posible distinción en la misma entre forma y contenido, atribuyendo el segundo a Krause - como ha sido demostrado -, y el primero, al filósofo soriano, como más abajo trato de argumentar.

²⁸ Sirva de ejemplo las palabras de Antonio Jiménez García en su libro citado: «Esta concepción de la idea, claramente deudora del formalismo kantiano, no se agota en su propio ser [...]» (2002: 15).

Cuando decimos *Ideal de la Humanidad*, tomamos la palabra idea en un sentido preciso, a saber: concepto puro e inmediato del espíritu y concepto total, que no depende de experiencia sensible (aunque concierta anticipadamente con esta), sino que es original y primero, y como tal antecede y regula toda idea particular. Fijada esta distinción, puédese, si se quiere, dar a tales conceptos inmediatos del espíritu el nombre de ideas puras o intuiciones que con poca diferencia tienen el mismo sentido; nosotros conservamos el primer nombre (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1904: 26).

Lo primero que nos asoma a la mente es el parentesco con el formalismo kantiano. Y esto en los siguientes elementos: Concepto inmediato de la razón (no empírico): la idea de humanidad está fundada en la razón misma, y por tanto, no procede de la experiencia. Es inmediata ya que no se obtiene mediante procedimientos racionales de deducción o inducción. Es anterior a la percepción sensorial y a la reflexión misma. Estaría relacionada con la definición de idea innata que se ha mostrado en el apartado anterior. En este sentido, esta idea entronca con las intuiciones puras de estirpe kantiana, las cuales lo eran de la sensibilidad (espacio y tiempo) y del entendimiento (categorías), ambas eran halladas en la razón misma, precedían a la experiencia y la fundaban organizando los datos fenoménicos.²⁹ Lo mismo ocurría con respecto a la razón práctica, como estudiamos más abajo, donde la ley moral extraída de la razón pura (y en un segundo momento, pero previo a toda experiencia) determinaría la voluntad y, por tanto, la acción moral.

Diferencias con Kant: Funda la experiencia como las intuiciones kantianas, si bien es anterior a la experiencia, «concierta anticipadamente con esta», es decir, es la posibilidad de que pueda haber experiencia propiamente dicha. Digamos que, según esto, todas las posibles experiencias del hombre parten de esta primera intuición de sí mismo, y su determinación en la realidad está contenida en esa idea de humanidad, algo, esto último, que lo distancia del formalismo kantiano, pues como se dice en el texto

²⁹ Esas ideas puras o intuiciones, para Kant, solo podían aplicarse al fenómeno, no al noumeno, es decir, posibilitaban la experiencia pero no el conocimiento total de la realidad, y en cierta forma, esos mismos conceptos eran nouméticos, pues no podían conocerse íntegramente, ni explicarse, no tenían contenido, sino solo forma. Una aproximación a estas ideas se puede leer en párrafos de las críticas kantianas como este: «No principios, sino una intuición pura sensible (espacio y tiempo) era allí el primer dato que hacía posible el conocimiento a priori y ello solo para objetos de los sentidos. Principios sintéticos sacados de meros conceptos sin intuición eran imposibles, más bien solo podían los conceptos tener lugar en relación con esa intuición que era sensible, por consiguiente, también solo en relación con objetos de experiencia posible, porque los conceptos del entendimiento unidos con esa intuición hacen solo posible aquel conocimiento que nosotros llamamos experiencia. Más allá de los objetos de experiencia, por tanto, sobre cosas como noumenos, fue negado, con razón, todo lo positivo de un conocimiento a la razón especulativa» (KANT, 1995: 93 – 94).

extraído, esta idea pura es previa a la experiencia pero la contiene en su totalidad, tiene un contenido propio que es la esencia humana. Pues, como dice Teresa R. de Lecea: « [...] el ideal se cumple, sea lo que sea la Humanidad, y haga lo que haga cada individuo, sin que ello implique determinismo ninguno. Porque la propia realización de la humanidad, la realización de su esencia: eso es el ideal» (1991: 155). Y Como tal regula todas las ideas que se puedan deducir de ella, como, por ejemplo, la idea de belleza, la idea de justicia, la idea de verdad, etc.

En esta primera definición hay también implícitos conceptos platónicos: En cuanto a la humanidad como idea reguladora de las demás, se configura a semejanza de la idea platónica de Bien, en tanto que fin o tendencia hacia el cumplimiento de la propia esencia. En este respecto, el Bien del hombre es llegar a cumplir su humanidad en sí mismo. Y este Bien se concibe mediante una intuición, lo cual recuerda a la *noesis* o intuición intelectual platónica, que, como se sabe, aprehendía los principios o ideas arquetípicas de las cuales el mundo de los sentidos era una mera copia. En ese mundo de las ideas, estas estaban organizadas jerárquicamente según su grado de excelencia, siendo la más alta de ellas la idea de Bien, de la que derivaban las demás³⁰. Por lo que concierne a la noción de idea previa a la experiencia pero concertando con ella anticipadamente, se vislumbra el principio ontológico de las ideas platónicas, de modo que no sólo posibilitaban la experiencia humana y, por tanto, la aprehensión de la realidad, como en Kant, sino que idealidad y existencia es en ella una y la misma cosa, equiparando su estatus epistemológico con el ontológico. Refiriéndose a la idea de Bien en Platón, y al respecto de esta simultaneidad de niveles mencionada, dice: «El bien o Principio Absoluto de todas las valoraciones tiene así la naturaleza de un *τελος*; pero no es un *τελος* irrealizado, un fin no existente y por cumplir, sino que es un *τελος* existente, un Principio ontológico, la Suprema Realidad, la Causa Ejemplar perfecta, el Absoluto o el uno» (COPLESTON, 1969: 190).

Se han referido las concomitancias del ideal de Sanz del Río con Platón y Kant, e incluso con Locke en cuanto a la definición de idea. Pero aún hay una distinción fundamental entre idea e ideal. Ambas, en realidad, corresponderían a acepciones

³⁰ En Copleston, F., «Lo más probable es que Platón quisiese dar a entender, mediante su exposición figurada, que el Ideal de la Justicia, el Ideal de la Templaza, etcétera, tienen su fundamento objetivo en el principio Absoluto del Valor, en el Bien, que “contiene” en sí mismo el ideal de la naturaleza humana y, por ende, los ideales de las virtudes propias de la naturaleza humana» (1969:190).

distintas de la idea dadas en el diccionario de la Academia. La primera, idea innata, previa a la experiencia de los sentidos, y la segunda (incluida en las ideas de reflexión sobre la voluntad y el pensamiento), sería un plan o disposición para la actuación. En el párrafo de abajo tenemos esta distinción capital en el krausismo:

Síguese de aquí, que una idea encierra en sí un mundo de segundos conocimientos y aplicaciones y tal es el sentido con que nos atribuimos o atribuimos a otros ideas. Una idea forma todo un hombre y todo un sistema de vida, y apenas luce ante el espíritu, quiere ser cumplida en tiempo y circunstancias; y en efecto, nos insta y urge poderosamente hasta que se ha convertido en efectiva realidad. Por esto pasa la idea en un segundo estado a convertirse en ideal, esto es, en direcciones y formas ejemplares determinadas conforme a la idea primera. Demos, si se quiere, al ideal el nombre de plan, proyecto, regla, según el fin y esfera a que se dirige; siempre aquí se manifiesta un estado siguiente a la concepción de la idea pura, y antecedente a la aplicación última de la misma. Por lo demás, este sentido de la idea o ideal ninguna limitación tiene aquí en el objeto; el acto más común de la vida es una obra hecha con arte, según los medios dados, bajo idea y plan previsto en forma de ley, para un fin racional hasta su entero cumplimiento: *el hecho racional* (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1904: 27).

De la idea se siguen segundos conocimientos, puesto que esta idea de la que habla Sanz no es pura forma sino que en ella están todas las ideas relacionadas orgánicamente para formar un sistema de vida. En este sentido, ese «mundo de segundos conocimientos» se refiere a datos que aunque no son empíricos, informan sobre la realidad, y por tanto, se acercaría a esa definición kantiana de *juicios sintéticos a priori*: aquellos juicios o proposiciones que aumentan nuestro conocimiento sin proceder de la experiencia empírica. Esto igualmente demuestra que la noción de idea de Sanz del Río no es una intuición pura kantiana, o mera forma organizadora de la experiencia, sino que además lleva subsumidas todo un mundo de ideas secundarias, y por tanto de contenido sobre la realidad. Es por esto último que tampoco puede ser contada entre las ideas puras de la razón, a saber, alma, mundo y Dios, pues estas para Kant son ideas reguladoras del conocimiento, y sirven respectivamente de fundamento a la unidad de la vida psíquica, la unidad de los fenómenos físicos, y la unidad de todos los fenómenos, tanto psíquicos como físicos. Sin embargo, no tienen contenido por sí mismos, o no pueden ser conocidos, y su existencia es sólo hipotética aunque necesaria como fundamento. Se reconoce un gran parecido entre estas ideas puras de la crítica kantiana y la idea de humanidad tal y como la define Sanz del Río, además de que él mismo admite para esta el nombre de idea pura. Sin embargo por lo expuesto se diferencian en

que la idea de humanidad no es nouménica – así como tampoco lo será la de Dios, ni la de mundo - sino que son conocidas por la intuición y de su contenido se extraen ideales cuyo último objetivo es la plenitud de la vida humana y la historia. Estas ideas, que no obstante son anteriores al propio contacto con el mundo, en el plano temporal predisponen para la acción. De este modo, esas ideas puras pasan a ser actividad. El paso que se da del pensar al actuar se ha interpretado mediante una versión del intelectualismo moral socrático. Así bastaría conocer la idea de la humanidad para llevarla a la práctica, como en el Sócrates platónico llegar a la contemplación de la idea de Bien suponía actuar indefectiblemente según ella, de donde su opuesto, el mal, no era sino ignorancia del bien.

En cierto modo, en Sanz y el krausismo español se da esta concepción mencionada, pero, como se trata de probar, el conocer no basta para llevar la idea a la realidad en esta versión. Este proceso está enmarcado en una teoría de la acción que depende de las nociones metafísicas y antropológicas que están en el fundamento del pensamiento krausista, fundamentalmente las propiedades del yo: conocer, sentir y querer. No basta sólo conocer la idea, hay que sentirla como vitalmente importante y después querer llevarla a cabo. En ese llevarla a cabo estaría la fase de la aplicación, es decir, la acción. Este paso de la idea a la acción requiere tanto arte como ciencia. Ambos se configuran ya desde el ideal de la humanidad como el modo de actuar en todos los aspectos de la vida. El arte se toma como modo ejemplar de aplicación del conocimiento. Siendo el fin último el hecho racional, es decir, el actuar a sabiendas o sabiendo qué se hace. Se pueden extraer de este párrafo tres ámbitos relacionados: el conocimiento – de la idea y sus ideas secundarias -, el arte - la aplicación de éste -, y la vida, puesto que, aun regida por las ideas, el desarrollo y plenitud de esta es el objetivo último. El ideal es así ese plan o regla con la que aplicar la idea a la realidad, lo cual no deja de traslucir cierto neoplatonismo, si bien, como veremos, se trata fundamentalmente de una adaptación de la teoría aristotélica de las causas: formal y material. Pero ese ideal, según Sanz del Río, «es antecedente a la aplicación misma» y en «ese sentido de la idea o ideal ninguna limitación tiene aquí en el objeto»; estas líneas son de gran importancia porque de entenderlas en su recto sentido depende el establecimiento de una continuidad o un cambio en la concepción del ideal. Y esto por dos razones: si se entiende que el ideal es un plan que se ha de implantar en una realidad ignorada, en la que por tanto, ni la vida ni el individuo contarían para su adaptación,

tendríamos un idealismo absoluto, al estilo de Hegel, - con el cual en numerosas ocasiones se le ha confundido -; pero, si, por el contrario, se admite que lo que las palabras de Sanz quieren decir aquí es que el ideal es un plan determinable en la realidad, aunque teóricamente no esté limitado por ella, lo cual no significa que no deba adaptarse a ella en el momento de la aplicación, pues añade que ha de tener en cuenta «los medios dados» (y para ello se traerán a colación muchos otros ejemplos de seguidores del maestro), entonces se estaría en el comienzo de una filosofía de la vida cuyo germen dará frutos en la tradición española y que en un marco europeo estaría a las puertas de lo que H. Gadamer llamaría más adelante el círculo hermenéutico de la comprensión y de la acción; cuando se entienda que la realidad y el ideal se conforman mutuamente a medida que van exponiéndose el uno al otro. Según lo expuesto, el ideal en Sanz del Río es, por tanto, la concreción de la idea en la realidad. Y, como se dice más abajo en el texto extraído, esta realidad condiciona la realización efectiva del ideal:

Aplicando esto a nuestro objeto, cuando decimos ideal de la Humanidad, suponemos ya la idea de la Humanidad deducida en un principio real y capaz de dar plan para lo que debe ser aquella en la historia conforme a su naturaleza y ley propia. Cuando esta idea de la Humanidad es clara para el espíritu, y lo mueve interiormente a convertirla en hecho, entonces se determinan direcciones y planes prácticos de obrar, esto es, se forma un ideal al tenor de esta cuestión: ¿cómo deben ordenarse las relaciones humanas, las tendencias y direcciones que la Humanidad envuelve en sí, para que correspondan a su naturaleza y al cumplimiento de su destino (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1904: 27).

De nuevo aquí se expresa la cualidad práctica de la idea en tanto que ideal, sirviendo de «principio real» para un plan que tiene en cuenta tanto el fin al que apunta su naturaleza como su desenvolvimiento en la historia; el ideal de la humanidad es entendido por Teresa R. de Lecea como la esencia de la humanidad, y en este sentido la determinación de esa esencia en la realidad tiene dos direcciones: una, hacia la compleción en plenitud de esa esencia, en una perspectiva teleológica; y otra, la inserción de esa esencia en la historia o según las coordenadas espacio temporales, y, por tanto, en una perspectiva histórica³¹. Se puede apreciar mejor esta doble función del ideal pensándolo como la línea diagonal de un plano cartesiano, cuyo eje de abscisas

³¹ Teresa R. de Lecea ya había entendido esta capacidad de determinación del ideal en la realidad, no solo según la idea sino también según las características particulares del plano temporal: «La *idea* [...] referirá a los aspectos permanentes e inmutables, mientras que el *ideal* se referirá a su determinación en el tiempo; no solamente en relación a la meta a la que se dirige, sino también a la propia determinación temporal como tal» (1991: 155).

pertenciera a la idea, o plano atemporal, y el eje de ordenadas a la historia o plano temporal. Esto será parte de la Filosofía de la Historia krausista.³²

La acción del hombre estará preñada de ideal, como dirección a la que apunta, y estará inserta en la vida o la historia. Toda acción revela por tanto un ideal, en tanto que sentido propio de esta en relación a unos principios o idea primera o esencial. En esta relación consiste la moral, que en este sentido tiene semejanzas con la moral kantiana, aunque igualmente hay diferencias fundamentales; siendo dos las principales:

1) El imperativo categórico de Kant se deduce de la razón, mientras que en el krausismo los principios morales se infieren de la esencia o naturaleza humana y se determinan en la acción mediante sus tres facultades: sentimiento, pensamiento y voluntad.

2) En Kant la moral es formal y categórica y por tanto universal, es un imperativo y no una máxima (individual), puesto que no es empírica³³, es decir, no conlleva contenido ninguno de la experiencia y no deviene de ella, no persigue fines concretos sino la universalización del principio de la acción moral³⁴, la cual necesariamente debe producir el bien supremo, como concepto *a priori*,³⁵ y este último se fundamenta en los postulados de Dios, mundo y alma, como hipótesis prácticas, pero desconocidas en su naturaleza³⁶; mientras que, según Sanz del Río, la moral, solo tiene un fundamento, que es no problemático desde el punto de vista epistemológico, éste fundamento es un Dios conocido, no sólo postulado, el cual a su vez funda la propia naturaleza humana, la moral así persigue el bien por el bien mismo, donde el bien aquí es adecuación con la

³² Ver figura 5 en el epígrafe 2.2.2. El Ideal en la Filosofía y la Historia.

³³ «Las máximas son en verdad principios, pero no *imperativos*. Pero los imperativos mismos, cuando son condicionados, es decir, cuando no determinan la voluntad exclusivamente como voluntad, sino solamente en consideración de un efecto apetecido, o sea, cuando son imperativos hipotéticos, son desde luego *preceptos* prácticos, pero no *leyes*» (KANT, 1995: 65).

³⁴ «[...] el principio formal práctico de la razón pura [...] es el único posible que sea apto para dar imperativos categóricos, es decir, leyes prácticas [...] y, en general, para principio de la moralidad» (KANT, 1995: 91).

³⁵ «[...] era un deber para nosotros fomentar el supremo bien; por consiguiente, no solo era derecho, sino también necesidad unida con el deber, como exigencia, presuponer la posibilidad de ese bien supremo, lo cual, no ocurriendo más que bajo la condición de la existencia de Dios, enlaza inseparablemente la presuposición del mismo con el deber, es decir, que es moralmente necesario admitir la existencia de Dios» (KANT, 1995: 196).

³⁶ «Pues nosotros, en verdad, no conocemos por ello ni la naturaleza de nuestra alma, ni el mundo inteligible, ni el supremo ser, según lo que ellos sean en sí mismos, sino que solo sus conceptos los hemos reunido en el concepto práctico del *supremo bien*, como objeto de nuestra voluntad, completamente a priori por la razón pura, pero solo por medio de la ley moral y también solo en relación con la misma, en consideración al objeto que ella ordena» (KANT, 1995: 204).

esencia de la humanidad en cada uno de los hombres y en cada uno de sus actos³⁷ - imperativo categórico que al mismo tiempo que universaliza prescribe la aplicación de un contenido moral positivo y *a priori*, el de la naturaleza humana según es inferido de su fundamento en la Sintética -, y esta esencia en tanto que idea de la humanidad quiere su determinación en el tiempo para ser efectiva, por esa razón, la moral fundamental se concreta en morales diversas según el momento histórico y el desarrollo de la civilización.³⁸

Toda humana actividad, bien que es eterna según su forma, se ejerce ligada al tiempo y al desarrollo histórico del hombre, de la humanidad y de los seres superiores en el mundo. Por lo tanto, la moral, aunque en su naturaleza es una, y en todo tiempo y lugar es la misma, se determina con infinita variedad de carácter según los tiempos (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1905: 58).

Es de notar, para concluir, que estas nociones del ideal van a repetirse en los continuadores del pensamiento de Sanz del Río, y que por tanto va a ser la columna vertebral de la doctrina, que por otra parte forma ese espíritu o actitud vital que en muchas ocasiones, a pesar de las disparidades de tendencias, les ha valido el apelativo de escuela.

1.3.2. Fernando de Castro (1814 - 1874)

Admirado amigo de Sanz del Río, colaborador de primera hora en las empresas krausistas en España, catedrático de Historia y rector de la Universidad Central de Madrid en el trienio revolucionario, Fernando de Castro es otro de los autores claves para entender el pensamiento del ideal y su relación fundamental con la filosofía de la

³⁷ «La expresión precisa de la ley moral en la conciencia humana es: obra conforme a tu buena naturaleza en Dios, no por motivo de esta o aquella relación, si es relación particular. El mérito moral, como relación pura del sujeto a sí mismo y el juicio siguiente al hecho (juicio de conciencia) se llama mérito bajo la ecuación de los dos términos, a saber: el sujeto antes de obrar, con el sujeto después de obrar. El sujeto moral tiene por fin antes de la acción mantenerse igual consigo durante su obra temporal (su vida) y en cada obra, esto es, conformar con su naturaleza racional» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1904a: 62).

³⁸ En este sentido es en el que no es lo mismo tomar como principio «hacer el bien por el bien mismo», donde «el bien» es el objeto de la acción (el objeto del pensamiento, sentimiento y voluntad), - siendo al mismo tiempo ese objeto idéntico con el sujeto -, que tomar la mera forma del principio de moralidad como en Kant y prescribir «Obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre y al mismo tiempo como principio de una legislación universal» (1995: 79), en esta formulación no hay objeto del deseo ni materia que influya en la voluntad, sino solo la determinación de la razón. La primera, en cambio, hace referencia a un contenido expresado en la noción de bien, y que está dado por el sistema total krausista de estirpe platónico - aristotélica, como al mismo tiempo idea ejemplar y realización efectiva de la esencia (teleología).

historia. En uno de sus artículos de la *Revista Ibérica* dejó plasmado este sentido del ideal tan común a su grupo:

Cuando al pasar de la idea al hecho, de la filosofía a la historia, observa también que los individuos que componen la especie humana no son ángeles, ni bestias, sino hombres, y que como tales deben realizar su vida; entonces, reconociéndose también la humanidad en su obra, aunque más adelantada en ella, más conocedora de su destino humano, y con plena conciencia de que la obra humana no es improvisada sino ordenadamente progresiva, cae en la cuenta por qué Platón es limitado e incompleto como filósofo [...] (CASTRO, 1862: 3 - 4)

Como su amigo y maestro, y como otros insignes hombres del krausismo, su fe en el progreso de la humanidad era inquebrantable. Veía en la historia el suceder lento pero decisivo de los estados progresivos del hombre que conducían a su culminación, gracias al cada vez más perfecto ajuste de realidad e idea, de modo que las imperfecciones, desaciertos y calamidades de los tiempos pasajeros podrían ser comprendidos plenamente desde la culminación del progreso, el cual justificaba y suponía los desarreglos previos. Este sentido de la historia krausista se volverá a mencionar más adelante en este trabajo, aquí queda recogido asociado al ideal de la humanidad, como en el texto de Canalejas, en tanto que «el pasar de la idea al hecho» es la función del ideal. Pero téngase en cuenta que aquí el ideal se está tomando desde una visión *supra especie aeternitatis*, tan querida para el krausismo, es decir, el ideal es en este texto antes que nada el programa de adaptación de la idea que la humanidad sigue como ley interna. Una ley que conoce pero que sólo mediante cierta reflexión llega a desentrañar referida a casos particulares: «con plena conciencia de que la obra humana no es improvisada sino ordenadamente progresiva, cae en la cuenta por qué Platón es limitado e incompleto como filósofo».

En definitiva, vivir según el propio destino es el ideal expresado en este texto; el destino no es un fin exterior al hombre mismo, sino que en el vivir cada vez con mayor humanidad, o lo que es lo mismo, mayor acomodo a lo racional, al desenvolvimiento lógico de los sucesos, como obra de arte en proceso, está su destino.

1.3.3. Francisco de Paula Canalejas (1834 – 1883)

Impregnado de la doctrina de Sanz del Río, y gran amigo de Castelar, las obras de este intelectual emanan una eminente disposición hacia el ideal espiritual del grupo krausista. No obstante, aunque no suele siempre contarse entre el núcleo difusor principal, algunos autores de la época como Luis Vidart lo consideraban uno de los más aventajados discípulos de don Julián³⁹.

La doctrina krausista desde sus inicios en España se asocia a tendencias políticas y sociales liberales, más o menos progresistas. Y en gran manera serán krausistas los que estén detrás de las peticiones democráticas⁴⁰ de los años 60 del siglo XIX, actitud que, como bien se sabe, llevó a la Septembrina. Los demokrausistas eran eminentemente liberales, pues no concebían ni la vida individual ni la social sin respeto a la libertad y los derechos del hombre. Uno de los más fervorosos liberales de entre los krausistas fue precisamente Francisco de Paula Canalejas, quien en estos fragmentos escogidos expresa diáfananamente las relaciones entre la humanidad, la libertad, los derechos humanos y el ideal.

En el primer texto se pregunta por el destino de la humanidad, pero no se divaga en perífrasis, sino que se responde directamente, como hombre que sabe su doctrina: su destino es «traer a la vida, al hecho, toda su esencia». Y realizar en su vida la esencia del hombre gradualmente o históricamente no es sino lo que ya hemos descrito como el ideal krausista. Su destino es cumplir el ideal. Para ello, Canalejas señala dos elementos

³⁹ «Cuando vio la luz pública el Sistema de la filosofía del Sr. Sanz del Río, uno de sus más aventajados discípulos, el Sr. D. Francisco de Paula Canalejas, escribió en la Crónica de *Ambos Mundos* (septiembre de 1860) un profundo juicio crítico, donde después de exponer el estado intelectual de la Europa latina, rechaza por incoherentes las doctrinas hegelianas [...] Comparando en este artículo al Sr. Sanz del Río con los otros expositores del racionalismo armónico en las naciones neo-latinas, Ahrens y Tiberghien, levanta al autor español por cima de ambos, como muy superior en la precisión científica que acierta a dar a sus escritos, calidad de subido mérito y gran conveniencia, sobre todo en España, donde el menosprecio de los estudios filosóficos hacen que se confundan lastimosamente nombres y sistemas de diversa y aun contradictoria índole, sin escuchar los preceptos que nacen del método y organismo científico» (VIDART, 1866: 177-178)

⁴⁰ M^a Dolores Gómez Molleda, en su ya clásico estudio *Los reformadores de la España contemporánea*, analiza este sustrato krausista fundamental en el movimiento democrático del siglo XIX en España. Ante la pregunta: «¿Hasta qué punto es lícito identificar a los “demócratas de cátedra” a quienes se refiere Menéndez y Pelayo con los discípulos de Sanz del Río?», se responde confirmando la relación entre unos y otros: «El análisis de la formulación doctrinal demócrata sobre las relaciones entre el Estado y la Iglesia y la intolerancia, y el examen de los principios en general de la política democrática de primera hora, hecho a la luz de *El ideal de la humanidad*, traslucen a la legua sus orígenes krausistas» (1981:139 – 140). Y se refuerza este punto en nota a pie, donde la idea democrática de los derechos inalienables del hombre se hace derivar del krausismo español: «Véanse en *El Ideal* enumerados muchos de los principios que constituyen la base del programa político-religioso de los demócratas y en especial la parte correspondiente a los derechos inalienables de la persona humana, expresión que hizo fortuna y quedó como “slogan” del partido» (1981: 140).

a tener en cuenta, los cuales conforman la posibilidad del progreso mediante la acción del hombre. Estos elementos son la libertad y los derechos humanos, ambos dependientes de la naturaleza humana. La libertad asegura que se den los derechos, los cuales son imprescindibles para la realización y el progreso de la humanidad. Así, como se estudia más adelante, el derecho vela por que en la vida del hombre se cumplan las condiciones para su actuación en libertad. El ideal es entonces el despliegue progresivo de la naturaleza humana en plena libertad. El hombre ha de poder siempre atribuirse la propiedad de sus actos, de manera que en su actuar esté todo él, y de ello se siga un mérito determinado.

¿Cuál es el destino de la humanidad? Pregunta el derecho a la filosofía. Su destino no es otro, que el de realizar, es decir, traer á la vida, al hecho, toda su esencia, ó lo que es lo mismo, todas sus propiedades, el conjunto de sus atributos, y bajo esta doctrina, el jurisconsulto proclama la teoría de los derechos del hombre; porque estos derechos son las fórmulas que expresan lo que es en su esencia el hombre, y manifiestan lo que debe ser. Para realizar su fin, para que se actualicen sus derechos, para que estos derechos sean una verdad real y sean en la vida entidades y fuerza, es preciso que se respete el medio único, que el hombre tiene para realizarlos; este medio es la libertad. Por esta razón las diferentes ciencias que se ocupan del hombre declaran que la libertad es una condición esencial, para cumplir el destino humano, y que así en política como en moral, el hombre ha de estar dotado de libertad, para que sus actos sean verdaderamente suyos, y su obra merezca aplauso ó castigo (CANALEJAS, 1861: 291).

Característico del ideal krausista, desde sus primeras formulaciones, es estar asociado a una filosofía de la historia que entiende a esta como un proceso lineal y progresivo, originaria del siglo ilustrado, en concreto de la concepción histórica de Herder. Esta concepción extiende el progreso ilimitado hasta un punto en el infinito en el que la humanidad habrá logrado su perfección, la encarnación del ideal o la realización de su esencia eterna⁴¹. La humanidad, como dice Canalejas en el texto de abajo, ha de «tender» a realizarse en «la infinidad del tiempo», de modo que todo lo que en sí contiene y es pueda tomar existencia efectiva. Todo esto significa también la

⁴¹ Para una aclaración de estos términos, se puede leer lo escrito por Fernando de los Ríos al respecto en *El sentido humanista del socialismo*: «[...] Tal vez sea Herder la figura más representativa de la síntesis que hace el siglo XVIII; la idea de una Humanidad con un fin interno domina su obra. El fin de todo lo que no sea un elemento muerto, escribe, necesita hallarse en ello mismo; no podemos pensar en nada superior a la Humanidad dentro del hombre cuando de la Humanidad según sus leyes hablamos [...] Y añade estas palabras, en que palpita su fe en la capacidad creadora, artística, del espíritu: “La Humanidad es el fin de la naturaleza humana, y para ello Dios ha puesto en las manos de nuestra especie su propio destino” (ídem, LXV, C1º)» (1976: 78)

También en versión electrónica de la Fundación Fernando de los Ríos:

<http://www.fernandodelosrios.org/images/obras/El%20Sentido%20Humanista%20del%20Socialismo.pdf>

determinación de Dios en el tiempo, puesto que la humanidad, desde el presupuesto doctrinal del panenteísmo, vive en y por Dios, lo que dota de sentido teológico a esta concepción del ideal. En estos mismos términos aparece el deber de la humanidad, deber para con ella además de para con Dios. Un «deber de cumplir el destino» que está en su naturaleza. Y aquí aparece uno de los puntos de difícil comprensión del krausismo, que analizo más adelante. Si lo natural en la humanidad es actuar según su naturaleza, de la humanidad no cabe esperar nada que no esté acorde con su esencia, pues no puede salirse de sí misma, pero, entonces, ¿en qué sentido se habla de deber? ¿deber hacer lo que no puede hacerse de otro modo? La respuesta reside no en el qué sino en el cómo, es decir, en el modo en que la acción favorece o no el desarrollo futuro de la vida humana, lo antinatural es lo que va contra el destino de la humanidad en cada uno de los hombres.

Dentro de la humanidad, lo que existe será ella misma, y ella misma no puede cambiar ni transformar su naturaleza. Fuera de la humanidad y superior á ella, sólo es Dios, y Dios es el que la creó, dotándola de tales condiciones, é imponiéndole como ley moral el deber de cumplir el destino que se encierra en la misma naturaleza humana. Por Dios y en Dios es y está el ideal de justicia y de verdad, que debe tender á realizar la humanidad en la infinidad del tiempo (CANALEJAS, 1861: 292).

1.3.4. Nicolás Salmerón (1838 – 1908)

Uno de los primeros y más conspicuos discípulos de Sanz del Río fue Nicolás Salmerón. Compañero de Francisco Giner de los Ríos, y al igual que este catedrático separado de la universidad por el ministro Orovio en la llamada “primera cuestión universitaria”; fundador del Colegio Internacional (1874) y colaborador de los de primera hora de la ILE (1876).

Con respecto a su obra se han establecido diversos tópicos desde el mismo momento de su publicación. El que más ha dirigido a la crítica de todos los tiempos es el del cambio de signo de su pensamiento científico, del krausismo al positivismo, o krausopositivismo, neologismo con el que etiquetó Adolfo Posada la labor de U. González Serrano en la década de los 90 del siglo XIX⁴². Heredia Serrano, gran

⁴² «El término tiene su origen en el artículo que A. Posada escribiera en el *BILE* en 1892 («Los fundamentos psicológicos de la educación según el Sr. González Serrano») y cuyo tercer apartado se

conocedor del pensamiento de Salmerón, aun denominando «positivismo» la fase de los años 1890 – 1908, antepone algunas dudas a que la obra del filósofo almeriense fuera plenamente positivista: « [...] parece preciso “matizar la opinión comúnmente aceptada de su evolución hacia el positivismo” pues “si el positivismo *ut sic* identificaba lo real con lo dado, y esto último con la impresión sensible, renunciando a investigar la esencia y las causas de los fenómenos, al parecer Salmerón no comulgaba del todo con la tendencia [...]»⁴³. En los textos que he seleccionado se puede apreciar con claridad la función del ideal en el pensamiento de Salmerón e igualmente se deja traslucir con respecto a Sanz del Río una identidad de concepción.

Y si esta noción puramente sensible que no pasa del hecho es falsa é incompleta, la que la reflexión abstracta forma no es tampoco ni verdadera ni edificante: partiendo del conocimiento empírico de los hechos y reconociendo sólo lo individual, induce lo común y lo genérico como idea é ideal indeterminado (hijo del entendimiento y por éste objetivado en la fantasía), en cuya posesión se hace consistir el fin de la vida. El sacrificio de lo ideal ante lo sensible ó viceversa, la confusión entre la idea y el hecho, el desconocimiento, siempre, de lo real y permanente que la vida contiene, es el resultado de semejante concepción. Preciso es levantar el pensamiento á la región serena de la realidad independiente de todo límite y oposición de tiempo y espacio como también de nuestra concepción subjetiva; necesario es penetrar en el organismo de las ideas puras de la razón, que, aunque preparados y fortificados por la reflexión, sólo en ella y por ella reconocemos inmediatamente si hemos de reconocer el concepto primario de la vida. Sólo, pues, en la razón y en racional sistemático conocimiento cabe entender esta amplia, directora y reguladora idea, que afirme nuestras convicciones; que calme nuestras inquietudes; que nos advierta y acuse de los caminos torcidos que seguimos en el pensar y en el vivir; que nos guíe para rehacerlos y enderezarlos; y que concierte con plan seguro y fecundo la variedad de estos mismos caminos, según la variedad de los fines de la vida. Mas es preciso escuchar fielmente en todo esto la voz de la razón en nuestra conciencia, sin cuyo testimonio vagaríamos inciertos por el campo indefinido de las abstracciones intelectuales: sólo en la unidad de la conciencia tenemos el hilo para esta como para toda indagación verdadera y fecunda (SALMERÓN, 1864: 9 - 10).

En el primero de ellos se establece en primer lugar una distinción entre ideales, donde «ideal» aquí se refiere a la acepción de «Plan o predisposición» para realizar una obra. Sin embargo, en ambos casos el «ideal» se hace derivar de distintas concepciones de la idea: En el primer caso, se le hace derivar de la idea como sensación, es decir representación de los objetos de experiencia externa, y de la idea como reflexión o experiencia interna. En el segundo caso, la idea a la que hace referencia el ideal es a la idea innata, ideas de la razón pura. De este modo describe dos direcciones para la

titulaba precisamente así, “El ‘krauso – positivismo’” (pág. 4). El autor se refería expresamente a González Serrano» (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 233).

⁴³ Resumen de la Tesis doctoral de Heredia Soriano, en Capellán de Miguel (2006: 235).

configuración del ideal: una equivocada, que procede de lo condicionado, de la experiencia; y otra acertada, que se concibe como incondicionada en la propia conciencia. Se niega que las ideas de procedencia empírica puedan establecer el norte de la vida y de las acciones humanas, pero no se niega el valor en sí de los hechos, algo importante y a tener en cuenta, pues precisamente las ideas y el ideal subsiguiente lo son sobre la vida, como rectora de esta, pero al mismo tiempo inmanente en ella: «desconocimiento siempre de lo real y permanente que la vida contiene». Esta idea pura es subjetiva y objetiva al mismo tiempo, se concibe en la conciencia y es la esencia de la realidad toda. De este modo sólo por la razón puede penetrarse el ser de la realidad y de la vida, los cuales aquí dejan de ser noúmenos – como eran para Kant – y se concibe su conocimiento completo desde la conciencia, la cual alumbró los caminos a seguir según su esencia. Es esto lo que hace posible que la idea – y el ideal inferido – «concierte con plan seguro y fecundo la variedad de estos mismos caminos, según la variedad de los fines de la vida». De hecho, Salmerón está expresando la importancia que desde la perspectiva krausista – no obstante este artículo es del momento álgido del krausismo, 1864 – tiene la búsqueda de un ideal en la propia conciencia, y no en la experiencia o en la pura facultad de desear; este ideal llevará a la realidad una idea reveladora del ser, tanto del Ser supremo como del ser de la humanidad y sus compuestos, naturaleza y espíritu. Y este encontrar el principio racional o idea de la vida en la conciencia, este primer y fundamental paso en el proceso epistemológico krausista, el cual a su vez justifica que el conocimiento sea científico⁴⁴, está igualmente a la base de su teoría de la acción: toda acción se realiza desde unas ideas previas o plan, el que dicha acción cumpla fielmente su propósito depende principalmente de la claridad y elevación de la idea, la que en forma de ideal asiste a cada acción. Aunque, por supuesto, dicho ideal necesita de la vida para hacerse efectivo; no cabe prescindir ni de lo uno ni de lo otro, por eso toma como erróneo «el sacrificio de lo ideal ante lo sensible o viceversa», ambos son necesarios, por tanto, aunque el proceso comience indudablemente por el conocimiento.

⁴⁴ El principio en el proceso cognoscitivo es el reconocimiento de la racionalidad de lo real en la conciencia misma, mediante esa identidad constitutiva de ambas: «[...] el objeto debe ser sustancialmente uno con el sujeto, y dado en él virtualmente sobre la actividad discursiva nuestra, para poder reconstruirlo en nuestra conciencia con ciencia verdadera, bastante a presidir y guiar nuestra conciencia moral (nuestra voluntad)» (SANZ DEL RÍO, 1860 : LIV – LV).

Del mismo modo que Salmerón señalaba en su texto lo erróneo de querer fundamentar el ideal de la vida en la experiencia individual, Sanz del Río dirige en el mismo sentido las siguientes palabras acerca de la colaboración entre ciencia (saber de los principios) y experiencia (saber empírico), y de la imposibilidad de hacer ciencia exclusivamente desde el conocimiento empírico: «Nunca el conocimiento empírico solo establece principios, formula leyes, anticipa planes de vida; no da impulso ni movimiento si no está acompañado de la Ciencia, que lo ilustra, lo confirma, lo dirige (sic), así como la Ciencia necesita de los hechos para determinarse y aplicarse a la vida» (SANZ DEL RÍO, 1869: 311). El conocimiento que se aprehende en la conciencia nunca puede ser totalmente trasladado a la realidad en acciones, pues lo conocido es infinito, mientras que sus actos y su naturaleza es finita – aquí entra una polémica entorno a cuestiones metafísicas por la que se entiende que el krausismo desestima uno de los principios de la escolástica según el cual lo infinito no puede ser conocido por lo finito -. Sin embargo, por eso mismo, cada acción conforme al ideal y en tanto que cumplimiento necesariamente incompleto de éste, se entiende como un progreso en la dirección indicada por ese ideal. Así lo expresa Salmerón:

Si el hombre, como ser finito, no desarrolla completamente de una vez todas sus facultades, ni agota su naturaleza en una serie de actos temporales por infinitos que sean, sino que siempre le queda algo por cumplir y mejorar, es preciso reconocer que marcha sucesivamente hacia la más plena realización de su destino, aproximándose al cumplimiento de su ideal, esto es, del fin racional que debe cumplir en su vida. En esto consiste la gradual *perfectibilidad* del hombre que, a diferencia de la Naturaleza, constantemente idéntica en todas sus obras, tiene siempre delante y sobre cada acto de su libertad algo nuevo y mejor que hacer en la idea absoluta del bien (SALMERON, 1864: 19).

De las líneas de arriba se pueden destacar aún dos elementos:

1) La definición que da del ideal, en cuanto que fin racional que el hombre «debe cumplir en su vida». El ideal es entonces una causa final, a la que se tiende por la propia naturaleza humana, naturaleza que excede siempre los actos particulares, o en otras palabras, que nunca llega a realizarse del todo, aunque ese mismo *telos* propicie «la perfectibilidad del hombre». El ideal es entonces aquí idea absoluta y no plan o predisposición para la acción. Idea absoluta del bien que aparece en la conciencia humana y que teniéndola como meta el hombre va perfeccionándose mediante sus acciones libres que tienden a ella. Aparecen, por tanto, los dos polos de la filosofía

práctica tal y como es contemplada por los krausistas: la idea pura o conocimiento intuitivo de una realidad racional, verdadera y evidente, al modo de las ideas «claras y distintas» de Descartes; y la vida en la que se realizan las acciones que conducen a esa idea absoluta.

2) Otro elemento a destacar es el de la idea absoluta de bien que menciona. Como idea es pura y previa a la experiencia, como se ha dicho más arriba, como absoluta expresa una identidad con respecto a la realidad, de tal modo que es idea y realidad al mismo tiempo, y además, en tanto que idea de bien, concentra en sí todas las ideas de bienes parciales para el hombre. Esta definición se diferencia de la de «bien supremo» en el pensamiento de Kant, para el cual la idea de bien era la posibilidad lógica de que la naturaleza humana en cuanto humanidad llegara a adecuarse completamente a la ley de la moralidad, al deber, adecuación que para el filósofo alemán es la santidad⁴⁵, era el bien entonces un concepto puro, «objeto a priori de la voluntad», que se hacía depender, una vez más, de los postulados de la razón práctica, la existencia de Dios, inmortalidad del alma y la unidad de los fenómenos del mundo. Para Salmerón ese bien supremo (idea absoluta de bien) sería la total armonía de la naturaleza humana con su realización efectiva, un bien que no es mero postulado sino que es una realidad cuya naturaleza racional se va desplegando en los actos del hombre. La diferencia estaría en ese principio racional de la realidad que exige la realización de la idea, como se muestra en la Analítica, ideal cuya realidad efectiva se prevé. De lo contrario, si se eliminara esa concreción futura, la definición dada en el texto de Salmerón tiene todos los visos de un postulado kantiano, en concreto el de la exigencia del concepto de santidad: «como ella [...] es exigida como prácticamente necesaria, no puede ser hallada más que en un *progreso* que va al infinito hacia aquella completa adecuación, y, según los principios de la razón pura práctica, es necesario admitir tal progresión práctica como el objeto real de nuestra voluntad» (KANT, 1995: 191). Igualmente, para Sanz del Río – también para Ahrens⁴⁶– y otro sector de los discípulos, la idea de humanidad y bien supremo del

⁴⁵ «Pero la adecuación completa de la voluntad a la ley moral es *santidad*, una perfección de la cual no es capaz ningún ser racional en el mundo sensible en ningún momento de su existencia» (KANT, 1995: 191). Pero como ella, sin embargo, es exigida como prácticamente necesaria, no puede ser hallada más que en un *progreso* que va al infinito hacia aquella completa adecuación, y, según los principios de la razón pura práctica, es necesario admitir tal progresión práctica como el objeto real de nuestra voluntad» (KANT, 1995: 191).

⁴⁶ En Krause la certeza de que el Ideal se haría efectivo en la Historia era absoluto. Lo mismo podría decirse de Ahrens, y en cierta forma de Sanz del Río, aunque no de Tiberghien, para quien el perfeccionamiento era infinito; Capellán de Miguel lo expone así con respecto a Ahrens: «El optimismo

hombre no es un mero postulado sino que es ya real, aunque lo sea sólo imperfectamente en su realización, y será cumplido en un futuro hacia el que progresa indefectiblemente la humanidad (mediante la acción propia y la Providencia divina).

Por tanto en este texto temprano de Salmerón se aprecia esa concepción del ideal en tanto que referido a una idea absoluta, idea que puede conocerse, pues es absoluta, real y racional, y hacia ella se dirigen las acciones de la vida; según esto, no es un mero postulado kantiano, siendo esta la principal nota diferenciadora⁴⁷, aunque la formulación sea idéntica a la de los postulados. Y es una idea que concentra como en epítome a la naturaleza humana, por tanto, valdría lo mismo que idea de la humanidad, siendo su cumplimiento el fin del hombre, un fin que siempre excede las propias acciones de éste, teniéndolo siempre delante de sí, sin poderlo alcanzar, y nunca pudiendo abarcar en ellas su naturaleza entera; esto explica las líneas de arriba por las cuales se dice que el hombre «tiene siempre delante y sobre cada acto de su libertad algo nuevo y mejor que hacer en la idea absoluta del bien».

En los textos anteriores se puede trazar una línea continua con respecto a la concepción del ideal krausista en Sanz del Río y Salmerón, siendo para ambos una combinación armónica de idea y acción; siendo la idea krausista distinta de aquellas kantianas puras en que estas últimas eran postulados, y las primeras, ideas cuyo contenido era cognoscible, en tanto racional, y al cual se aspiraba a desentrañar en su totalidad, fundados en última instancia en la Sintética krausista. Si bien, conforme a la Filosofía de la Historia de su maestro, en Sanz del Río se trata de una realidad que llegará a su efectividad en la historia futura de la humanidad, no de un hombre individual finito: «Esta idea ha comenzado a realizarse en la historia pasada, hoy continúa realizándose en consonancia con lo presente y en preparación útil para lo venidero, hasta la plenitud de la historia terrena» (SANZ DEL RÍO, 1904: 29); en Salmerón, sin embargo, esa idea absoluta siempre está en el horizonte, es siempre

que florece a lo largo y ancho de la obra de Ahrens procede básicamente de la confianza que deposita en el hecho de que, en su constante progreso hacia el Ideal, la Humanidad conseguirá finalmente alzar su meta. Esa meta, el fin de los hombres, no es otro que el progreso social y Ahrens a menudo habla con gran seguridad sobre la sociedad más perfecta que ha de llegar» (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 120).

⁴⁷ La posibilidad del conocimiento trascendental es el punto clave en que el krausismo se distinguía del kantismo, inferido de la eliminación que el primero hace del límite de la experiencia fenoménica: «[...] los krausistas se habían opuesto siempre a Kant porque para ellos el hombre es capaz de conocer a Dios y de forma científica: a través de la intuición que se produce en la parte Analítica del Sistema» (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 231).

reguladora de las acciones, causa final hacia la que se progresa gradualmente, pero cuya total concreción en el tiempo no es concebible, pues la propia naturaleza humana, aun finita, excede siempre a las acciones temporales (determinadas en el tiempo) del hombre. A esto hay que añadir otro cambio en el pensamiento de Salmerón (en la época llamada positivista por Soriano Heredia) que afecta a su concepción del ideal en tanto fundamento epistemológico de la teoría de la acción. Las ideas que inician el proceso cognitivo ya no proceden de la propia conciencia del sujeto donde se comprende la realidad toda en su naturaleza racional, sino que se infieren mediante representaciones mentales de los fenómenos, quedando el en sí de la realidad incognoscible (noúmeno):

Kant vino á demostrar que todas las ideas y conceptos que el hombre elabora, y sobre todo, las que tiene como impuestos con un carácter dogmático, pensando que entrañan la esencia y la realidad de las-cosas, no tienen otro valor sino el de la forma, según la cual la representación se elabora para explicar lo que las cosas son, sin llegar á penetrar lo que las cosas son en sí, que jamás pueden ser absorbidas por representación alguna.

[...] Pues eso es hacer las cosas según las exigencias de las ideas; eso es el Arte en todas las manifestaciones de la actividad humana; el cerebro saca las ideas de la realidad, las ideas formadas como objeto de representación que encarnan en forma sensible de la fantasía, la fantasía que las traduce en obras sensibles mediante una representación siempre corpórea, física [...] (SALMERÓN, 1911: 138,141).

Este cambio se aprecia en sus escritos posteriores al exilio. El párrafo de abajo pertenece a un artículo de 1902, «La Filosofía en la vida», que reproduce un discurso pronunciado en el Círculo Literario de Almería el 26 de septiembre. Aquí en el supuesto período positivista de Salmerón, asunto cuya discusión pormenorizada queda al margen de este estudio⁴⁸ (en la bibliografía de Heredia Soriano se puede encontrar una aproximación a este tema), se aprecia claramente la importancia de varios conceptos que entroncan no obstante con el krausismo más puro de Sanz del Río: el ideal supremo (el de la humanidad) y su aplicación a la vida mediante la filosofía o ciencia de la vida. En estas líneas se muestra igualmente el ideal en tanto que acción u obra, «la más alta»,

⁴⁸ En este mismo trabajo de 1902, expresa lo que ha podido interpretarse como giro positivista de Salmerón, aunque, en realidad, no haga sino insistir en pensamientos de abolengo netamente krausista, como por ejemplo la necesidad de que la teoría vaya unida a la práctica, la filosofía a la vida y a la experiencia, donde la ciencia no es de meras ideas sin correspondencia en la realidad sino sobre la ciencia empírica: «Voy a hablaros, en suma, de lo que, pasando a los ojos de las gentes por cosa abstrusa y teórica, es eminentemente diáfana y práctica: de lo que la Filosofía puede y debe realizar en la vida humana [...] Pretender que la Filosofía sea una Ciencia abstracta, de pura aplicación mental, lo reprobamos, porque todo lo que no tiene por base el proceso de la experimentación y de la representación que se somete á la condición que estas verdades empíricas determinan, no tiene otro valor que el de meros fantasmas que crea la fantasía humana» (SALMERÓN, 1911: 132 – 133).

«la superior que puede concebirse», el «hacer a sabiendas», inestimable definición de lo que es el ideal en su determinación en el mundo.

Pero, al cabo, para concluir, la Filosofía hace al hombre desde la esfera de las ideas un sujeto capaz de poner su representación por delante de sus obras de tal suerte que puede llegarse á cumplir en este proceso de la realidad la más alta obra que el mundo ofrece, la superior que puede concebirse, la que yo puedo formular en esta frase: «hacer á (sic) sabiendas» (SALMERÓN, 1911: 139 – 140).

Dejando a un lado la procedencia de las ideas y el modo en que son aprehendidas, este texto incide en el mismo esquema de la acción con sentido que considero el elemento aglutinador del krausismo español. Sin duda, no deja de tener relevancia el que la idea rectora del proceso se encuentre en la conciencia del sujeto en identidad estructural con la realidad o que éste la extraiga de los fenómenos a modo de representación de estos. Sin embargo, en cuanto a la obra se refiere, importa el valor concedido al pensamiento y a la filosofía para esclarecimiento de las acciones del hombre, de entre las cuales se predica como la más alta - y aquella que perseguiría el krausismo en general – la acción que traslada íntegramente la idea a la vida. Y para ello de nuevo se revela de gran importancia el ideal como plan o disposición de la idea para su aplicación, «aprendiendo a realizarla y a encarnarla». Esto, el obrar con plenitud lo ideado, que es el objetivo último del hombre reformista del krausismo, lo entiende Salmerón como un igualarse a Dios en eficacia, en cuanto a esencia, para lo cual se precisa de ciencia o conocimiento de causas, y arte para su aplicación práctica.

[...] La Filosofía sirve para enseñar al hombre la ciencia misma de la vida, la verdad fundamental que podemos considerar como el ideal supremo con la plenitud del carácter divino. Por eso el hombre debe «hacer á sabiendas» mediante la Ciencia y aprendiendo á realizarla y á encarnarla (SALMERÓN, 1911:141 – 142).

1.3.5. Francisco Giner de los Ríos (1839 – 1915)

Sobrino del aclamado político y orador Antonio de los Ríos Rosas, tras educarse en diferentes ciudades españolas, fue en la Universidad de Granada donde tomó contacto por primera vez con la filosofía alemana en la que después profundizaría

influido por las enseñanzas de Julián Sanz del Río. En Madrid, donde fue introducido en sociedad por su tío, ganó la cátedra de Filosofía del Derecho de la Universidad Central en 1866, aunque un año después, debido a la llamada «primera cuestión universitaria», renunció a su plaza en solidaridad con los catedráticos expulsados por negarse a firmar la circular del ministro Orovio, en la cual se obligaba a todos los profesores a jurar fidelidad a la reina y a la religión católica. Con la llegada de la Revolución de la Gloriosa será repuesto en su cátedra, repitiéndose, sin embargo, la situación previa en 1875, siendo en esa ocasión encerrado en el Castillo de Santa Catalina, Cádiz. Tras este encierro, fundará la Institución Libre de Enseñanza (1876), a la que se consagrará al igual que a su cátedra universitaria, que se le devolverá en la década de los 80 con el primer gobierno liberal de la Restauración.

En el eminente educador y pensador que fue Giner de los Ríos, el ideal aparece de continuo, si no con plena manifestación en ocasiones, sí lo hace tácitamente siempre. Pensador y hombre de acción como todos los krausistas de *abolengo*, sabía de la dificultad de llevar a cabo lo pensado, tenía experiencia, junto con Salmerón, de los fracasos de las reformas concebidas en la sociedad, la política y la educación. Como reformistas, tenían clara la importancia de tener un plan o programa así como de poner los medios necesarios para su realización en un contexto particular. Este programa era el ideal, y los medios, la acción que de él devenía. Pero esta sola acción no abarcaba en sí todo el programa, ni éste toda la idea primigenia que le diera inspiración. Se señala así en este proceso la importancia no sólo del conocer, sino de la voluntad, del empeño; del querer que ese ideal sea efectivo en la historia⁴⁹, lo cual matiza el atribuido intelectualismo moral del krausismo. Al conocimiento, le sigue el querer, y todo un aspecto de la pedagogía krausista se dedicará precisamente a educar la voluntad y el carácter del niño en este sentido. El modo en que Francisco Giner de los Ríos describe el proceso es de cuño plenamente krausista, y se repetirá en muchos de sus miembros desde Sanz del Río, y especialmente en su hermano, Hermenegildo, pero también en Francisco de Paula Canalejas, Salmerón, Fernando de los Ríos, etc. Esta descripción está basada en el arte, en el artífice que quiere imponer la forma a la materia, este

⁴⁹ En palabras del fundador del krausismo español: «[...] venimos al tiempo con la idea de la eternidad, recreamos nuestras fuerzas en la virtud divina, para vencer la propia limitación, que nos cierra a cada paso el camino, y para convertir las oposiciones históricas en armonías llenas de verdad y de bien, a cuyo conocimiento y fiel cumplimiento es obligado el hombre en la luz de la razón, en la voz de la conciencia, dentro de sí mismo, en medio de la naturaleza y de la historia» (SANZ DEL RÍO, 1869: 243).

neoplatonismo – pasado por el tamiz aristotélico – va a ser una de las claves para interpretar el proceso de la acción, desde la idea hasta la realidad.

Hay en nuestra labor desproporción evidente entre la idea y la efectividad, entre el fin y los medios: cosa, por lo demás, inherente a todo principio de reforma. El ideal se adelanta en el pensamiento, y la vida va trabajosamente haciendo su camino en medio de dificultades, fracasos y tanteos. No por esto desmayamos un instante, y cada obstáculo excita más profundo interés y una nueva energía (GINER DE LOS RÍOS, F., 1933: 191).

El interesante comentario de la desproporción entre el deber ser y el ser: «la idea y la efectividad», y en el expresivo ir «trabajosamente haciendo su camino», nos muestra la resistencia pasiva de la materia que quiere ser alentada con la forma. La personalización de la vida a la cual se le atribuye voluntad, que «quiere», se identifica con el ideal materializándose, y dando su sentido particular a los hechos. El fin del que habla es sin duda la idea como causa final, y los medios la causa material. Este asunto será tratado de nuevo en esta sección. Pero antes hay que llamar la atención sobre esa dialéctica que aparentemente descubre Giner entre el intento o tanteo y su efectividad. Esos tanteos se van aprovechando en tanteos posteriores, en progresión ascendente, pues ellos excitan «más profundo interés y una nueva energía». De ello se infiere que la realidad o materia, y la forma o ideal se van completando en un proceso por el que la materia terminaría siendo informada según su destino. Algo que no se dice explícitamente es si esa adaptación de la idea a la realidad mediante el ideal, conlleva una retroalimentación sobre los modos más adecuados de aplicación en cada estado de la materia, o momento histórico. Sobre esto seguiremos profundizando igualmente, puesto que en krausistas posteriores, esta última lectura parece la legítima, entonces estaríamos realmente a las puertas de la hermenéutica, y se comprendería mejor el sentido de su acercamiento al estado de formación pedagógica, material y cultural del país para el desarrollo de un ideal adecuado a él.

Por otra parte en estas líneas de arriba está presente el término «reforma», concepto que aparecerá inextricablemente unido al de acción, puesto que actuar según un ideal es imponer a la situación actual un estado de cosas que se considera positivo y superior al que primaba anteriormente, y así de modo gradual hasta un avistado punto culmen del proceso en el que tome efectividad plena lo ideado. Es por esto que, en el krausismo, el ámbito de lo ideal (ideas puras) es inseparable del estudio de la acción y

viceversa. Esas ideas que conforman el ideal de los krausistas y del tiempo que inauguran, preñan sus acciones y su actitud en la vida, con ellas se conforma esta, no solamente explicando y dando sentido a sus actos particulares sino a toda la vida, como obra de arte. En este sentido, la definición que Ortega y Gasset da de «creencia» en *Historia como sistema* parece estar muy en deuda con esta función del ideal, del cual sería equivalente. Pues según el gran filósofo madrileño: «La creencia no es, sin más, la idea que se piensa, sino aquella en que además se cree. Y el creer no es ya una operación del mecanismo “intelectual”, sino que es una función del viviente como tal, la función de orientar su conducta, su quehacer» (ORTEGA Y GASSET, 1971: 11).

Lo cierto es que los usos y maneras sociales de cada época, y los nuestros, por tanto, son, como su arte y su economía, su política y su Código penal, la expresión adecuada de su sentido, de su modo de representarse las varias relaciones en que se desenvuelve. Ahora bien; este modo resulta, a su vez, de la acción de dos factores: uno, interno, a saber: la idea e intuición de la vida que halla en sí mismo cada hombre, como cada pueblo; otro, el concurso de circunstancias, ya antecedentes, ya concomitantes, que, junto con el carácter peculiar del sujeto, determinan, por decirlo así, el ángulo, bajo que le aparece aquella idea, la forma limitada en que se encarna: el ideal, en suma, que inspira sus diversas manifestaciones. Pues ninguna sociedad, como ningún individuo, viven en puro error, sin razón y a capricho; de tal suerte, que aun en el fondo de las mayores y más atroces muestras de barbarie (verbigracia, la antropofagia, la esclavitud, la pena de muerte) se halla siempre un elemento ideal, una como vislumbre de razón, desfigurada y mal interpretada, sin duda; mas por la cual pueden, al fin y al cabo, mantenerse usos, instituciones, preceptos que, tomados a la letra, son verdaderas abominaciones (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 148).

Si la verdad es la idea total en toda su esencia y manifestación humana, el ideal es como la perspectiva que parcialmente se tiene de la primera, y la que se lleva a la vida. No está muy lejos de aquí tampoco Ortega y Gasset en su fase perspectivista⁵⁰. Y esto porque cada hombre y cada época se entiende que perciben desde ángulos particulares, siendo la integración de todos estos ángulos la verdad suma, donde aquí esta se entiende como la razón última del ser del hombre, la idea de la humanidad, lo cual no deja de arrojar luz sobre la función misma del ideal; pues, para el asunto que aquí se dirime, es central el análisis del modo en que, según Francisco Giner, surge el ideal de cada persona, de cada nación y de cada época histórica, el cual es definido como «el ideal, en suma, que inspira sus diversas manifestaciones» – . Éste es causado por dos factores: uno, «la idea e intuición de la vida que halla en sí mismo cada hombre, como cada

⁵⁰ Recuérdese el «yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo» de sus *Meditaciones del Quijote* (1914). Cada vida es una perspectiva necesaria e ineludible sobre la verdad total.

pueblo», concepto que ya nos es familiar porque hace referencia a esas ideas innatas a las que se refería el diccionario académico, y porque, según Sanz del Río, es el comienzo de la ciencia, del conocimiento de lo real verdadero (racional), idea nacida de la conciencia, no deducida de ningún axioma superior, ni inferida de la experiencia, intuición al fin y al cabo de un principio rector de la vida, que como veíamos en Salmerón y en Sanz del Río, no podía obtenerse de los hechos sino de lo permanente en la vida, su idea; el segundo factor sería la vida misma, sus circunstancias - curiosamente menciona aquellas pasadas como las presentes (con similitudes con el concepto historicista de Ortega y Gasset) - y, además, el propio carácter del individuo o pueblo⁵¹. Por tanto, el particular modo de conducirse de cada pueblo (maneras en sociedad y formas de ser) tiene relación directa con el ideal que éste se ha formado – el plan y disposición de conducta que ha encontrado como el más idóneo – en función doble de la idea universal encontrada en sí mismo y de sus circunstancias particulares, tanto históricas como de carácter.

El ideal así surgido y la conducta del hombre son una misma cosa, haz y envés de una misma realidad, donde al mismo tiempo y como vehiculada por cada una de ellas, se dan en co – presencia la idea (determinada) y la realidad. De este modo, se comprende que toda forma de comportarse (individuo y sociedad) conlleva algo de verdad, de idea permanente de la naturaleza humana, que es al mismo tiempo lo que da sentido y conforma humanamente la experiencia, puesto que, en esas actitudes y comportamientos, aun en los más errados⁵², «se halla siempre un elemento ideal, una como vislumbre de razón, desfigurada y mal interpretada».

Por último, creo conveniente aducir aquí algunas ideas sobre el krausismo como pensamiento homogéneo o incluso como escuela, según Francisco Giner, y referir de

⁵¹ Ver en la obra de Ramsden, *The 1898 movement in Spain* (1974) la noción de carácter en el Romanticismo español, sobre todo en cuanto al carácter de la nación se refiere, influidos por el determinismo de Schlegel y Taine.

⁵² Hay que añadir en este punto una nota sobre la posibilidad del error moral en el pensamiento krausista en tanto que filosofía decimonónica y sustancialista. En el artículo de T. R. de Lecea, «Krausismo como filosofía *práctica*» (1982), hay una referencia a esa posibilidad del mal, que nunca es absoluto, sino relativo a diversos factores: «un acto malo es bueno en cuanto a su esencia; y solamente se revela malo en cuanto a sus relaciones: el destiempo, el desorden o la falta de relación con el fin de la vida» (1982: 124), y dicho mal tiene su colaborador fundamental en la ignorancia: «La ignorancia es el mal a combatir, y la única posible causa por la cual el hombre pueda no alcanzar un máximo grado de desarrollo y madurez» (1982: 123). No obstante, la ausencia de ignorancia tampoco garantiza el bien o la virtud, como se mostrará en el capítulo sobre la acción moral en este mismo trabajo.

nuevo al ideal como ese aglutinador en tanto que pieza clave de la teoría del conocimiento, de la acción y de la reforma social krausista; siendo la lógica del ideal el dispositivo de articulación entre dos mundos, el de las ideas y el de los hechos. Esa forma de pensamiento, ese fondo y patrimonio común, eso que está como enterrado y olvidado pero infiltrado en el espíritu social, y que puede dar lugar a múltiples direcciones tanto del pensamiento como de la acción, es la filosofía del ideal.

No es ocasión de establecer lo que ha sido en España esa filosofía, en sus dos corrientes, bastante heterogéneas: la doctrinal, precisamente venida por Ahrens y Tiberghien, y la analítica de Sanz del Río. En ella se comprueba un fenómeno, propio de todas las filosofías que han hecho estado en la Historia, desde Platón a Hegel, a saber: una como disolución de sus fórmulas primitivas (tanto mayor, cuanto más y más se van infiltrando en el espíritu social, testimonio de vitalidad que para el vulgo lo es precisamente de muerte), merced a una progresiva diferenciación de su núcleo y de sus elementos fundamentales, que impide la rígida “ortodoxia” sectaria, respeta la personalidad y engendra las más contrapuestas direcciones, como otras tantas traducciones libres de un fondo y patrimonio común. Y así, lo que el observador superficial creía más olvidado y como enterrado para siempre, retoña inmortal una y otra vez, con una brava lozanía (GINER DE LOS RÍOS, F., 1911: 91 – 92).

1.3.6. Hermenegildo Giner de los Ríos (1847 – 1923)

Hermenegildo Giner de los Ríos, profesor, jurista y político republicano, uno de los hombres centrales del krausismo decimonónico junto a su hermano Francisco, expone palmariamente el ideal en obras cumbres de las disciplinas científicas de su época, como en *Lecciones sumarias de psicología*, *Teoría del arte e historia de las Bellas Artes en la antigüedad*, o *Principios de Literatura y Manual de Estética*.

De entre todas las definiciones del ideal vistas hasta ahora, pocas son tan claras y tan plásticas en su expresión como las que en diversos escritos rubricó Hermenegildo Giner de los Ríos. Y no sólo se contentó con definirlo desde un aspecto concreto, sino que contempló el ideal desde diversos campos haciendo distinciones de gran valor para su intelección plena. Muchas de estas distinciones han sido ya hechas en las páginas precedentes de este estudio, sin embargo, de entre ellas hay algunas de importancia a las que sólo ahora por la palabra de este conspicuo catedrático de instituto les toca subir a la palestra.

El primer aspecto que señala en el ideal es su relación con la producción artística, en ella al artista le es dada una idea que este no sólo concibe intelectualmente, con el «pensar», sino que además la «siente»; importante uso de las tres facultades humanas que reconoce el krausismo, pues la tercera sería la de «querer» dar a esa idea primigenia cuerpo en la realidad; con este último sentido usa la expresión de «amada como representación fiel de lo que se trata de producir». En tanto que obra artística es, por tanto, la representación formal que se hace la imaginación de esa idea que se quiere materializar⁵³, pero esta representación que tiene los visos de una imagen, es decir, a un paso entre lo sensible y lo inteligible, lo es de una perspectiva concreta y particular de la idea, así dice que esta está «vista como en perspectiva por la imaginación». Se vuelve aquí de nuevo al perspectivismo. Éste predica una limitación del sujeto cognoscente, pues nadie puede contemplar la idea en su totalidad, ni mucho menos plasmarla íntegramente en la materia. Es, por tanto, un condicionamiento en el conocer y en el vivir humano. La cuestión es dirimir cuál sea ese condicionamiento; más arriba ya se ha dejado apuntado con Francisco Giner que es precisamente la realidad circunstancial y el carácter particular del individuo – junto a la idea - los que proporcionan los diversos ideales o modos de proceder y actuar, y que aquí Hermenegildo llama también «modelo de plan para la vida».

Llámase ideal a la aspiración pensada y sentida por el artista para la consecución de un fin. El modelo de plan para la vida se denomina ideal asimismo; la combinación de todos los principios necesarios a un fin propuesto, recibe también el mismo nombre. La idea, en suma, vista como en perspectiva por la imaginación del artista, vestida con todas sus formas y amada como representación fiel de lo que se trata de producir, constituye el ideal (GINER DE LOS RÍOS, H., 1892: 106).

Es así que desde el perspectivismo incipiente en estas líneas se llega a su razón de ser en la limitación de la circunstancia y del carácter propio, desde los cuales, como posición del artista ante una idea sublime sólo puede captar un ángulo de esta, pero un ángulo valioso porque en él está la intuición del todo, la idea permanente y el *continuum*.

⁵³ En una obra de Metafísica de la época, firmada por Joaquín Arnau e Ibáñez, se señala este mismo proceder descrito por Hermenegildo con respecto al ideal, de gran interés para lo aquí estudiado: «Ello es que un agente racional, el poeta, v. g., con la sola idea general de la venganza trágica del parricidio, no pasará de proponerse como fin de su actividad dramática un asunto vago é incierto que no agitará con calor creciente su inspiración artística. Habrá menester trazar en su fantasía el ideal correspondiente á la pura idea de razón: y entonces es cuando surge potente Hamlet del cerebro colosal de Shakespeare [...] La vida del espíritu y la vida de la naturaleza, toda vivificación en la realidad y en el arte, resúmenes en la acción. Y la acción neta, precisa, firme, segura, no el tanteo incierto y vacilante, surge de la representación ejemplar, del ideal luminoso del hecho actuable» (1889: 220 – 221).

Pues, como lo expresa Hermenegildo, ese ideal captado por el artista es modificable y mejorable, siempre progresivamente perfectible, pues que la idea total de la que procede es infinitamente vasta y compleja. Un hombre en su tiempo finito no podría realizarla completamente en su obra vital, al igual que decía Salmerón en el texto de más arriba, aunque Sanz del Río asegurara que en la cumbre del progreso histórico de la humanidad esa idea tendría una efectividad real en la tierra. De las primeras palabras de Hermenegildo se infiere solamente la amplitud de la intuición primera artística, de la cual emana ese ideal «en el que la idea adquiere proporciones figurativas y como corpóreas» que tienden a su perfeccionamiento, el cual se conforma como resultado de su gradual acercamiento o como imitación de la idea primera. Sin embargo, en las siguientes líneas se especifica que ese ideal que de por sí es perfectible no puede nunca llegar a ser uno con lo real, puesto que sólo en Dios idealidad y realidad (esencia y existencia) serían idénticas; en el hombre, en cambio, la idealidad siempre excede su realidad. Parece estar refiriéndose aquí, en el texto de abajo, a una maduración de ese ideal que, no obstante, también tiene su réplica en la vida misma. Podemos extraer dos ideas de interés para completar nuestro acercamiento al término «ideal»:

(1) El ideal no es siempre el mismo sino que se va perfeccionando, cambiando progresivamente, lo que cabría preguntarse es cuál sea la razón suficiente de ese cambio. Ese cambio se podría producir por a) inercia o condición intrínseca del ideal, b) adaptación a condiciones externas, circunstancias, c) adaptación a condiciones internas, progreso del hombre, o d) por combinación de todas las razones o algunas de las anteriores. La respuesta que se infiere del texto de Hermenegildo es la siguiente: en el hombre hay una tendencia, que se entiende intrínseca, a acercarse a la idea mediante su ideal, y al mismo tiempo, ese acercamiento se concreta en la vida en la que el ideal toma asiento, con ello se produce un progreso en las condiciones vitales que afecta necesariamente a la vida de la humanidad, que es la Historia; hay, por tanto, una «ley del progreso», que se refleja en la vida individual y que dirige hacia el ideal en tanto que idea, esa ley, que en la mente del hombre se describe como «una tendencia a realizar más y más el ideal» es una ley que pertenece al ideal mismo en tanto que perfectible, no a la idea de la que aquel es aspiración. La ley del progreso consistiría en esa ley interna del ideal que reclama un constante perfeccionamiento con respecto a su inspiración primera. Pero, hay que tener en cuenta que ese progreso del ideal afecta a la vida, que en cuanto tal progresa igualmente, por lo que es inevitable inferir un acomodo entre estos,

acomodo por el cual uno y otro se retroalimentan, cuanto menos en el sentido de que el mejoramiento de la vida en cierto grado coadyuva al continuo perfeccionamiento del ideal, y, del mismo modo, los fracasos o inadecuaciones entre este y aquella informarían tanto de la necesidad de modificar el ideal como de hacer rectificaciones en su aplicación. La idea de belleza, deducida de la idea de la humanidad o de la idea de Bien (platónico), sería la verdadera inspiración de un artista, inspiración que se trataría de materializar mediante una imagen sensible, la cual experimentaría modificaciones en su mente persiguiendo con ella el mayor acercamiento posible a aquella idea primigenia. En este sentido, el ideal en tanto que elemento de conexión entre idea (inmutable) y producción sensible (realidad), es el que tiende al cambio (mutable), con esa ley interna del progreso, y mostrándose así sus modificaciones en la vida misma.

El ideal es tan vasto como el pensamiento y tan complejo como el funcionar de las facultades del espíritu. En cuanto se hace sensible en la fantasía del artista, parece concretado por completo. Pero esta forma plástica, en que la idea adquiere proporciones figurativas y como corpóreas, no se petrifica en la mente, sino antes bien va modificándose y cambiando sucesivamente, revistiéndose de nuevas y más perfectas formas. Por esto se dice que el ideal es perfectible. No es nunca perfecto, porque es imposible realizar exteriormente, ni aun interiormente, todo lo que se ha concebido. La ecuación perfecta entre lo ideal y lo real no existe sino en Dios. En la mente humana hay siempre una tendencia a realizar más y más el ideal, y en la vida misma una aproximación constante hacia él por la ley del progreso (GINER DE LOS RÍOS, H., 1892: 106).

(2) Como se ha precisado desde las primeras páginas de este estudio, el ideal conlleva una distinción fundamental en sí mismo: es una combinación «armónica» - por utilizar un término puramente krausista - de idea y de realidad (o vida), en esas dos caras, hay una infinita y otra finita, una ilimitada y otra limitada, una infalible y otra falible, una inmutable y otra mutable, una continua y otra discontinua. El paso de lo uno a lo otro «con la menor pérdida posible⁵⁴» es a lo que se llama ideal. La realización en la vida es siempre limitada, pero en tanto que aspiración a la idea su progreso y su perfeccionamiento es ilimitado. Esto justifica el cambio de ideales que experimenta la humanidad, la sociedad o el individuo en su decurso histórico. En este sentido, se diferencian ideales diversos, los generales - que conforman un *continuum* a lo largo de un período de la historia o de la vida -, y los particulares - que se refieren a toda obra en

⁵⁴ Este sintagma lo usa Ortega y Gasset al hablar de la ciencia, del paso de las cosas a las ideas en un discurso dado para el archivo histórico, y que puede hallarse en el apéndice y en el documento audiovisual adjunto a esta Tesis. Este pasar de las cosas a las ideas, como operación intelectual propia de la ciencia, es propio del krausismo como se verá en capítulo de la teoría del conocimiento.

un momento concreto -. Cabiendo la posibilidad que entre unos y otros se produjese un desfase o, al menos, aparente contradicción, y digo, «aparente» porque no podemos olvidar que en la idea absoluta en la que todos se inspiran encuentran ambos su razón de ser y su armonización.

Por la parte de la idea, el ideal es absoluto; por lo tocante a su realización práctica, siempre es finito y deficiente; por esto la realidad está llena de limitaciones, pero es indefinido su progreso, y por lo mismo, en las artes varían las aspiraciones, y en cada artista cambia incesantemente el ideal. Conviene distinguir entre el ideal general, v. gr., de una época, de una persona, de un artista, y el particular o individual que preside a toda obra proyectada (GINER DE LOS RÍOS, H., 1892: 106 – 107).

Hasta ahora, Hermenegildo ha analizado el ideal con relación al arte y a la vida como ejemplar de conducta. Esto último se puede también ampliar desde la perspectiva moral, que es esencialmente prescriptiva, fundada en el deber. Puesto que todo acto es intrínsecamente moral, como deber del hombre para consigo y los demás: esto es, una intención según la ley del bien y una obra o resultado. Esa intención es el ideal, que aquí se lo compara con la teoría de alguna disciplina, y el resultado u obra es la práctica, la aplicación de la teoría. Se repite aquí lo que ya se ha observado arriba, en Salmerón y en Francisco Giner: la inadecuación entre teoría y práctica. Entre la intención de un acto y su efectividad. Este tema, que como hemos visto era uno de los que más preocupaban a los krausistas en llegando al tema del ideal, se podía referir a todos los aspectos de la vida, la ciencia y el arte. Y era importante en cuanto que como ciencia y como arte se trataba de alumbrar una reforma de la vida individual y colectiva, y esta tenía que prever las dificultades intrínsecas a la propia reforma, ese desajuste entre lo pensado y lo realizado. En materia de moral individual este desajuste tiene dos causas según Hermenegildo: 1) La perversión de las costumbres morales, lo cual tiene que ver con la voluntad y el conocimiento, es decir, la negligencia en la ejercitación de la voluntad y la ignorancia del ideal; y 2) La falta de arte para aplicar lo ideado al comportamiento. Lo primero tiene que ver con la voluntad, el carácter y el conocimiento; lo segundo con la habilidad o talento⁵⁵ para preñar los hechos con el ideal, sin que en este consorcio de ambos sobresalgan o estén como superpuestos ni el uno ni el otro, sino que formen una

⁵⁵ Dice el autor en su *Resumen de Lógica para los estudiantes de segunda enseñanza*: «La expresión del entendimiento en el arte y en la vida se denomina talento, hallándose encargada esta facultad, tanto en la ciencia como en la práctica humana y social, de concertar y componer todos los elementos necesarios á un fin determinado; siendo, por consiguiente, su tarea la de cumplir los ideales y aplicar á la realidad las teorías». (1909: 31)

simbiosis perfecta⁵⁶. Siendo, con palabras de Hermenegildo, «armonizar el ideal con lo real [...] el problema eterno del arte y de la vida».

Hay en el lenguaje una oposición manifiesta entre lo *ideal* y lo *real*, que pudiera traducirse por estos dos términos de la vida: la teoría y la práctica.

La teoría es como el ideal, la norma de la conducta o del arte; la práctica es como la realidad, el resultado de la aplicación de lo concebido. Frecuentemente la teoría y la práctica no andan hermanadas, en la moralidad por ejemplo, pensando los hombres de una manera y desmintiendo con los hechos lo que se ideó. Aparte de que, en punto a la moral, esto depende de la perversión de las costumbres, puede también depender de falta de arte para ajustar los principios a los actos de la vida humana.

De igual modo, en el arte hay a veces ese desnivel entre lo ideado y lo ejecutado; y cuando no revela la obra definitivamente el ideal la producción no satisface, cuando sobresale la idea, y la obra no es digna de ella, tampoco interesa; y, en fin, cuando en esta no se nota que exista aquél, hasta dejar de ser artística, aun cuando la ejecución sea perfecta, ya que no supone sino una mera habilidad mecánica.

Armonizar el ideal con lo real es el problema eterno del arte y de la vida (GINER DE LOS RÍOS, H., 1892: 107 – 108).

1.3.7. Adolfo Posada (1860 – 1944)

Estudiante en la ILE y profesor de la Universidad de Oviedo hasta 1902, junto a Rafael Altamira, Adolfo Buylla, Leopoldo Alas, Aniceto Sela, etc. Pasó a formar parte del Instituto de Reformas Sociales, siendo director de este instituto entre 1920 y 1924, y llegó a ser catedrático de Derecho Político de la Universidad Central de Madrid. Como investigador, fue uno de los introductores de la sociología científica en España, y entre sus preocupaciones principales se encontraba la definición de lo que es el hecho social, en este sentido, no adoptó el positivismo doctrinario, aunque hizo uso de sus hallazgos desde una perspectiva de armonización de hechos e ideas (sociología y Filosofía). Se especializó en la sociología del trabajo y representó a España en el Congreso Internacional del Trabajo en Washington (1918).

Precisamente desde el estudio sociológico, Adolfo Posada escribe unas iluminadoras líneas sobre la concepción del ideal, muchos años después de Sanz del Río, pero aún manteniendo sus características originales. Claramente, Posada se posicionaba «más allá de los hechos» y más allá del positivismo, el cual en Sociología había sido el

⁵⁶ En su *Resumen de Lógica para los estudiantes de segunda enseñanza* define esta unión el mismo autor del modo siguiente: « La aspiración ideal, sin embargo, sería una ecuación perfecta entre el saber y el bien obrar» (1909: 14).

modo principal de entender los hechos de la colectividad. Los hechos por sí solos no se explican, sino que necesitan de una realidad superior que les de razón de ser. El ideal para él es lo que explica tanto los hechos sociales como los individuales. Es lo más real por hacer referencia a lo permanente, a la idea de humanidad, la cual se forma como ideal de una realidad social determinada. De este ideal, o mejor dicho, como sumergidos en este ideal se dan los hechos y se realizan los actos. Para explicar tanto a unos como a otros hay que acudir al ideal que los anima. Este ideal «surge del fondo de la vida bajo la acción del pensar hondo, sereno», lo cual incide en la constitución ideal de la vida, en la perfecta simbiosis entre ambos, de tal modo que sólo mediante un acto intelectual apropiado puede aprehenderse dicho ideal. Cabe preguntarse cuál es ese modo de pensar al que se refiere. No es una pura abstracción de los elementos empíricos, ni la objetivación de los elementos subjetivos, sino que igualmente a como sucedía en los krausistas anteriores, es un pensar hondo, que capta lo más real de la vida en sí mismo, en la conciencia. Interpreto aquí las adjetivaciones «hondo, sereno» siguiendo la tradición krausista en la que se inserta, pues lo hondo en el pensamiento tiene sin duda un gran componente de interiorización y de inmersión en la conciencia, donde, por otra parte, se establece el punto de partida de la intuición y el conocimiento de Dios⁵⁷.

Pero dicho esto, hay en el párrafo de Posada otro concepto de interés para nuestro estudio: «el ideal no es una meta, es lo más real de cada momento». Con ello se confirma una vez más las interpretaciones realizadas más arriba con respecto a la formulación aristotélica de los elementos del ideal: la idea es la causa final, la meta; pero el ideal como tal no es sino la causa formal, lo que imprime el carácter y da sentido propio a la vida, la materia inerte de los hechos. Forma que no puede dejar de estar penetrada de ese espíritu teleológico que le imprime la idea.

Hay que ir más allá de los hechos, a buscar su causa, a explicarlos, a descubrir su fondo, introduciendo el soplo vivificante del *ideal*. Mas el ideal no es lo abstracto y caprichoso que saca el pensador de su propia sustancia; el ideal es lo esencialmente

⁵⁷ En la teología krausista, desarrollada en la *Sintética*, se demuestra la fundamentación del yo, de la humanidad, del conocimiento y del mundo en Dios. La idea es lo más real porque es lo eterno, fundado en Dios, verdad infinitamente absoluta. El profesor Suances Marcos sintetiza así esta fundamentación teológica: «Los meros sucesos históricos, como algo particular y positivo que son, se comprenden verdaderamente solo cuando se miran como una manifestación parcial y limitada de la esencia divina. Aquí habría que destacar, claramente, la diferencia krausista entre historia interna y externa o, dicho de otra manera, historia “verdadera” y “cuasi – verdadera”. La historia interna, que es la auténtica, es una historia formal, de las ideas: “Las ideas son la antorcha que debe alumbrar el ojo y la senda del investigador histórico apetente de realidad”» (SUANCES MARCOS, 2006: 83 – 84).

real, lo que surge del fondo de la vida bajo la acción del pensar hondo, sereno; el ideal para la vida, según la profunda concepción de Krause; el ideal no es una meta, es lo más real de cada momento. Pero lo real no es el hecho empírico: mejor dicho, el hecho no agota la realidad social, antes desaparece, es fugaz, y la realidad continúa; el hecho nos la denuncia (POSADA, 1907: 286 – 287).

Posada expresa de modo magistral esta concepción krausista del ideal desde la perspectiva de la filosofía de la historia, como se ha visto en los textos de Canalejas y Fernando de Castro. Para todos ellos, el hecho empírico que se trata de comprender está imbuido del ideal, de un sentido progresivo de la vida que apunta al desenvolvimiento último de lo esencial, de la humanidad. La sutil distinción entre lo real y lo ideal es propia del idealismo, pero si bien en Hegel la idea llegaba a tomar consistencia en la realidad como su concreción última, en el krausismo, la realidad es inteligible desde el inicio y siempre, desde la percepción del yo. De ahí que Posada, diga que el ideal «es lo más real de cada momento», léase lo inteligible y racional, lo que dota de sentido al hecho desnudo. Y, por tanto, el ideal aquí se refiere a la idea concretada, ya dado el paso de la idea al hecho. Es por tanto el ideal no sólo el plan o programa para la adaptación de la realidad, sino la acción o el hecho mismo, como la materia informada de la idea.

1.3.8. Rafael Altamira (1866 – 1951)

Catedrático de la Universidad Central de Madrid y miembro del grupo krausista formado entorno a la Universidad de Oviedo, colaboró en la apertura de la Universidad Popular o Extensión Universitaria de aquella ciudad, y lideró diversas iniciativas en el sector educativo, iniciativas que formaban parte del plan de regeneración del país acorde con los empeños de la ILE y Francisco Giner de los Ríos; entre ellas se pueden destacar la fundación de escuelas al aire libre y la creación de bibliotecas escolares.

El prolífico escritor e ilustre historiador que fue Rafael Altamira, permeado de las doctrinas y actitudes krausistas, define el ideal y lo somete a varias distinciones de gran interés para nuestro estudio. Con este texto de Altamira se confirman los argumentos esgrimidos más arriba en relación a la necesidad de aplicar con sentido práctico el ideal. Buen ejemplo teníamos ya en varios krausistas, pero es sin duda con él con quien se

determina de un modo patente la importancia de la observación de la realidad propia para acortar distancias mediante un ideal, siempre dirigido al mismo norte, pero diseñado en correspondencia con las condiciones temporales⁵⁸. Este sentido práctico, en los momentos de esplendor del regeneracionismo español, panorama en el cual está inserto Altamira, cobra una intensidad y relevancia extraordinarias, pero no es una actitud nueva en el krausismo, ya se ha anotado que el mismo Sanz del Río: «Distinguiendo nuestra *naturaleza permanente* de sus *manifestaciones temporales*, funda – se refiere a la filosofía - en el hombre sobre *la ordenada relación de ambos elementos* el plan de su conducta, el carácter sostenido de su persona y el acertado compás de su libre movimiento» (SANZ DEL RÍO, 1860: 260)⁵⁹. Por lo dicho arriba, Altamira distingue, precisamente, dos tipos de ideales: 1) El ideal que dirige la acción pero prescindiendo de la realidad, el cual tendría relación con la idea misma, lo atemporal, la esencia humana a determinar (relacionado con la acepción de la idea platónica del DRAE). 2) Un ideal que asimilando las circunstancias adopta un plan apropiado de conducta, según «las condiciones de cada pueblo y tiempo». Este último ideal es el que más interesa definir ahora, por dos motivos, uno, porque viene a completar una parte importante de la teoría de la acción del krausismo, y, dos, porque es el que insufla de sentido los hechos y acciones de los krausistas en el periodo de tiempo acotado, que analizaré en la sección pedagógica de este estudio.

Tratar los problemas desde el punto de vista del más alto ideal, es cosa útil, más que útil, necesaria y digna de todo estímulo...

Pero hay dos especies de ideal: uno que, prescindiendo de las circunstancias de tiempo y de sujeto, dibuja a nuestros ojos la perfección apetecible, en lo humano, de la institución o del orden de vida sobre el que discurrimos, y por esto se coloca en la esfera de lo simplemente deseable, de aquello que quisiéramos que fuese posible, reconociendo que su realidad pertenece, por lo menos, a un futuro remoto...

El otro ideal es el que se pliega a las condiciones de cada tiempo y sujeto, para formularse como mejora adecuada a ellas. Este es el propio de los verdaderos hombres de acción, entre los que deben contarse los hombres de gobierno...

Conviene no perder de vista que el ideal último, el programa máximo, que diríamos, lo reducen las condiciones de cada pueblo y tiempo de dos maneras simultáneas: una, que suprime materia realizable (nuevas instituciones que sería apetecible crear y añadir a las existentes, pero que de momento no es posible ni aun acometer, en bien de

⁵⁸ En Capellán de Miguel se justifican estas consideraciones más, pues que según este autor, el krausismo «consideraba preciso tener en cuenta la situación de cada momento a la hora de actuar, de adoptar las reformas necesarias» (2006: 331).

⁵⁹ Las cursivas son mías. En el mismo texto de Sanz se expresa lo mismo con otras palabras: «La filosofía convierte al hombre del mundo del sentido al mundo del espíritu, como a centro y región serena, en que reponga aquel sus fuerzas cansadas, *recuente y pruebe sus medios de acción, proporcionándolos a las necesidades históricas*, y levante su vista a los fines totales de la vida, oscurecidos y casi olvidados por los particulares e inmediatos» (1860: 260) [Las cursivas son mías].

ellas mismas), para no distraer fuerzas necesarias a las urgentes; y otra, que limita el mejoramiento de las comprendidas en el programa mínimo así resultante, a lo que es, moral y racionalmente, posible y de efecto aprovechable (ALTAMIRA, 1912: 65).

Por último, es pertinente resaltar los modos en que las circunstancias reales, o materia, condicionan al ideal, o forma, que se quiere aplicar. Estos modos son dos: «suprime materia realizable» y «limita el mejoramiento» global. En estos conceptos hay encerrados un innumerable conjunto de sentidos relacionados. Hay que destacar dos:

(1) Suprimir materia realizable es obviamente una forma de expresar la necesidad de modificar elementos del ideal cuya aplicación es una exigencia moral y racional – en el texto de Hermenegildo también se ha explorado este sentido -; pero estas modificaciones no serán las mismas a medida que cambien las condiciones reales, y por tanto, el ideal marcha al ritmo de la realidad en la que está imbricado. Esta materia realizable es en palabras de Altamira la creación de nuevas instituciones, renovando así la cultura humana a ellas conectadas. Como ejemplo fundamental se puede traer a la memoria la creación de Ministerio de Instrucción Pública en 1900, institución que señalaba un antes y un después en educación nacional, pues con ella esta gana en independencia y autonomía con respecto a las demás áreas político – sociales.

(2) Limita el mejoramiento del resto del programa. Las acciones necesarias para el perfeccionamiento de las instituciones antiguas quedaba limitado a las condiciones en que estas se encontrasen, pues que el esfuerzo debía ser distribuido entre todos los aspectos nacionales; el mejoramiento de una parte sólo era entendido como legítimo cuando el resto de las partes progresaban en la misma dirección. Este sentido holístico refiere al concepto de organicismo de la filosofía krausista.⁶⁰ En el texto de abajo se aprecia este razonamiento de Altamira con respecto a la urgencia de reforma del sistema de educación español. Se aspira a un progreso total y orgánico, por eso una cuestión social no resuelta puede convertirse en obstáculo para el progreso íntegro de la sociedad.

La reducción del programa responde, en primer término, a la urgencia de las diferentes cuestiones que integran el problema general considerado, y esa urgencia estriba en una de estas dos causas: o en que las urgencias así calificadas responden a un defecto sustancial vivamente sentido, y sin cuyo remedio se hace imposible todo lo demás de un orden de la vida, o en apremios de circunstancias que colocan en primera línea,

⁶⁰ En el epígrafe 1.1.1. de esta Tesis se aclara este aspecto de la filosofía krausista.

momentáneamente, una cuestión, aunque sea sustancialmente secundaria, convirtiéndola en obstáculo, mientras no sea resuelta, para proseguir la reforma.

De una y otra clase de urgencias tenemos ahora en materia de enseñanza, y todas ellas, en ese concepto, voy a ocuparme para exponer mi opinión y para dejar bien establecido el por qué ellas y no otras deben ahora preocuparnos y de un modo casi exclusivo solicitar nuestro esfuerzo, si queremos edificar en firme la obra de la educación primaria (ALTAMIRA, 1912: 65 – 66).

1.3.9. Martín Navarro Flores (1871 - 1950)

Como otros jóvenes intelectuales del fin de siglo, Martín Navarro Flores entró en contacto con el ambiente de la ILE, mientras estudiaba su licenciatura de Filosofía y Letras en Madrid. A partir de 1899 entra a formar parte del claustro de profesores de dicha institución, permaneciendo por al menos cuatro cursos, donde pudo compartir el espíritu humanista, liberal y progresista del grupo. Desde entonces se mantuvo fiel a la causa del ideal, comprometiéndose a la difusión de la cultura. Fue durante años profesor de Psicología, Lógica y Ética del Instituto San Isidro de Madrid, y escribió obras que muestran a las claras la preocupación del grupo en general, como *Relaciones de la pedagogía con la psicología y con la ética* (1908) y *Manual de Psicología experimental* (1914), además, durante su exilio en México, publicó una biografía sobre su maestro *Vida y obra de Giner de los Ríos* (1945).

Con este autor avanzamos en la profundización del sentido activo del ideal. Toda acción tiene un componente ético y moral. El ideal como motor de la acción está penetrado de este sentido moral.⁶¹ Para avanzar en la comprensión de los elementos que componen la teoría de la acción krausista, he seleccionado los textos de este gran conocedor de la ética del comportamiento humano que fue Martín Navarro, catedrático de Ética y profesor en la ILE, quien aplica los conceptos tradicionales de la filosofía escolástica a ese sentido íntimamente krausista del ideal:

Aristóteles ha podido aplicar a la Ética aquella teoría metafísica que sirve de piedra angular a toda su concepción de que cuanto en el mundo existe tiene una materia y una forma, tan íntima y tan necesariamente unidas, que no concebimos que puedan ofrecerse la una sin la otra.

⁶¹ En el epígrafe 2.3.2 de esta Tesis se explica con mayor detenimiento las relaciones entre ética y moral con respecto a la acción.

Pues bien; si nosotros admitimos que los actos de la conducta están sometidos también a este dualismo universal, y consideramos como propio de la forma la finalidad de dichos actos, y como materia los demás factores que los integran, veremos surgir inmediata y espontáneamente el principio de armonía que hace posible la coexistencia de aquellos elementos irreductibles y antagónicos en la doctrina de Platón, *aunque con esta modificación*: que la forma, o sea el principio ideal (la idea, en la terminología platónica), inseparable de la realidad, de la materia moral, de lo sensible, que se nos ofrece en la caverna, no es algo estático, *summum* de la perfección e invariable en el tiempo, sino un elemento flexible, acomodable, dinámico, en un proceso de adaptación constante a la materia inerte, a la que da vida y valor (NAVARRO FLORES, 1911: 125 - 126).

El uso de estos conceptos escolásticos, que al fin y al cabo demandan un giro de la mirada a las dos grandes tradiciones filosóficas inauguradas en Grecia, la idealista y la empirista, se muestra de gran eficacia en palabras de Navarro Flores para determinar los elementos que componen la dialéctica del ideal. Las causas que nombra son la formal y la material, dualismo aristotélico que no obstante forma un compuesto inseparable. En los actos humanos la forma es el fin al que se dirigen aquellos, y la materia, las circunstancias y la realidad sensible en que tienen lugar. La forma aristotélica absorbe a la idea o ejemplar permanente de Platón, el fin u objetivo a imitar en el mundo sensible. Y al absorberla, la interioriza, siendo entonces el fin último de cada ser algo interior a sí mismo, y no exterior en un lejano Mundo de las Ideas. La materia o realidad sensible lleva inseparablemente en la forma un *telos* o punto hacia el que deviene, alcanzando en su culminación así la perfección de su especie en sí mismo. La forma es, por tanto, causa final, hacia la que se dirige el acto, y por ello es también idea platónica, inmutable. Sin embargo, la forma en tanto que ideal es acomodable «en un proceso de adaptación constante a la materia inerte, a la que da vida y valor». En tanto que ideal es por tanto causa formal del acto, dotándolo de sentido propio, por esta parte, y de finalidad última, por aquella otra.

Es importante aquí subrayar dos aspectos:

(1) La diferencia señalada con respecto al idealismo platónico, basado en un conocimiento de las ideas inmutable que debían incorporarse como tales a la realidad; por cuanto que el componente ideal, interpretado por Navarro Flores desde la teoría aristotélica, es flexible y adaptable aun manteniendo su orientación.

(2) Que esa adaptabilidad a la materia, junto con la cual constituye un compuesto indisoluble, es lo que conserva el sentido plenamente humano y moral de la acción krausista y la que justifica su integración con la cultura de su tiempo.

Lo mismo se matiza de nuevo en el párrafo de abajo, ahora en relación a la idea de Bien (moral); se rechaza aquel concepto platónico de bien, que dicta un modo irrevocable e intemporal de actuar, y se descubre en el ideal de raigambre krausista esa flexibilidad de dictamen en función de las situaciones concretas, por el cual se carga de mayor importancia a la vida como condicionante último de la aplicación del ideal. En las palabras de Navarro Flores la mención a una idea absoluta, incluso a aquella idea krausista de la humanidad, es completamente ausente. Lo cual parece que obedece a ese uso cada vez más dinámico, más versátil y más pleno de sentido que se hace del ideal. El cual no hay que olvidar que en sí lleva dos direcciones combinadas armónicamente: la de la dirección hacia un fin o idea eterna de la esencia humana y la de la aplicación y adaptación a la materia. La flexibilidad de este ideal se reconoce también en que hay un rechazo hacia el intelectualismo moral socrático, por el cual al conocimiento le seguía inextricablemente el buen obrar. Ahora ese conocimiento, aun siendo relevante no es suficiente para implantar el ideal en la vida, sino que se requiere el esfuerzo de la voluntad, la habilidad y «la colaboración y auxilio constante del medio para su realización». Un ideal que, de nuevo, como se ha mencionado más arriba en otros autores, es «de rectificación constante», muda, por tanto, en función de las condiciones materiales, junto con las cuales realiza el progreso. Por último, hay que resaltar de nuevo esa ausencia de mención a la verdad o intuición última de la idea, como esencia de la vida, que rige al ideal; sin embargo, imbuido en el mismo concepto de ideal se encuentra presente esa guía hacia el fin íntimo y último del ser, que es netamente propia

de la idea.⁶² Es de notar igualmente la referencia tradicional al ideal mediante el símil de la obra de arte.

Es la felicidad y es el bien la indeclinable aspiración de nuestra vida racional humana, de la cual es necesariamente inseparable. Pero esa idea no es un arquetipo, un modelo que desde la región de la suprasensible y de lo perfecto, sea sólo entrevisto por la razón del sabio; sino una dirección de nuestra actividad, que en cada momento exige su actuación concreta; un ideal, en suma, que sólo debe y puede realizarse con la cooperación de nuestra experiencia.

[...] la significación de lo suprasensible en la esfera de la Ética para Platón y Aristóteles, diciendo que, para el primero, el bien es una *idea* de cuya intuición se sigue necesariamente como corolario una conducta buena; mientras que, para el segundo, es un *ideal* que en cada momento exige un esfuerzo de nuestra voluntad y una colaboración y auxilio constante del medio para su realización.

No es el bien un hecho, ni la región de lo perfecto y de la felicidad un mundo real, al cual hayamos de volver, cual si fuera un perdido paraíso, una olvidada edad de oro, símbolo sensible y plástico de la concepción ética de Platón; sino un proyecto de rectificación constante, un ideal de perpetua renovación, que, mediante nuestro esfuerzo, nuestra discreción y nuestra habilidad, habremos de implantar en este mismo mundo, cual si creáramos una obra de arte (NAVARRO FLORES, 1911: 126).

En el siguiente texto se describe el ideal desde dos tradiciones culturales diferentes, y como desde dos perspectivas distantes con respecto a la idea – léase de nuevo el texto de Francisco Giner al respecto de los modos y maneras de los pueblos -. El ideal concebido por lo españoles es un programa o proyecto a realizar, y por tanto tiene que ver directamente con la acción, aunque a esta le falte un cimiento permanente que la justifique y la anime; mientras que en el mundo anglosajón, y en concreto Inglaterra, el ideal integra el concepto de tradición, como resumen de la naturaleza propia del pueblo, dando ambos juntos lo que se llama el tono en los colegios ingleses.

[...] el tono de la escuela es una síntesis de dos elementos que suelen ofrecerse divorciados y contrapuestos en la mente de un español de nuestro tiempo: la tradición y el ideal. Descontentos de nuestro estado actual, amargados por nuestra inferioridad respecto de los demás pueblos europeos, alejados varios siglos, y por ello puede

⁶² En este sentido hay que tener en cuenta que la causa formal lo es también final (el ideal se refiere a una idea), es decir, que en el fin está contenida la forma según su estado último o estados sucesivos. Una explicación al respecto la da Joaquín Arnau e Ibáñez en una *Metafísica* de la época, que él califica de ideal realista, atando así fuertes lazos con el krausismo: «[...] la causa ejemplar de la estatua es la idea ó imagen que forma el artista de antemano en su mente con la intención de trasladarla al mármol; de modo que tal cual la disposición artificiosa comunicada al mármol por el artista constituye la causa formal interna de la estatua, por idéntica manera constituye causa formal externa de la misma la idea que le sirve para aquello de tipo ideal adecuado. Esta misma idea, en cuanto el artífice intenta ó se propone realizarla en la materia, viene á ser verdadera causa final. [...]

De donde tenemos que la causa ejemplar, como ideal ó forma que determina la materia y constituye con esta el efecto, se reduce al orden de las causas formales; mas en cuanto mueve ó induce al agente á producirla en la materia, se reduce al orden de las causas finales» (ARAU E IBAÑEZ, 1889: 220).

decirse que desligados de nuestro pasado glorioso, el espíritu español tiene necesidad, para vivir, de entregarse por entero a un ideal, que, para librarse de las angustias del presente, ha de concebir como en oposición y lucha forzosa con todo lo real existente. [...] Es para nosotros el ideal un programa por realizar, un porvenir; no un modo actual de ser de nuestra vida real, no una manifestación de lo íntimo y permanente de nuestra naturaleza que, en medio de las transformaciones que exijan los tiempos, haya de conservarse con amor de veneración. Los educadores ingleses, por el contrario, tienen una tradición que los ha llevado a un presente espléndido; al conservarla, guardan lo más esencial y elevado de su espíritu, y, conviviéndola, la renuevan incesantemente por ley biológica indefectiblemente. Y siendo para ellos el ideal esa tradición viva, nada más hacedero que envolver al educando en aquella atmósfera purificada por una renovación lenta e insensible, racional, constante, que no sabiendo dónde acaba lo antiguo y dónde empieza lo nuevo, ha de parecerle la única concorde con su natural desenvolvimiento (NAVARRO FLORES, 1910: 110).

1.3.10. Luis Zulueta (1878 - 1964)

Miembro del Partido Reformista, profesor de la Escuela Superior de Magisterio y catedrático de la Universidad de Madrid. Se doctoró en Filosofía con una tesis sobre la pedagogía de Rousseau, tema de incuestionable trasfondo krausista, a lo cual se podría añadir la influencia de la confesada simpatía de Giner de los Ríos por la doctrina rousseauiana. Luis de Zulueta se inclinó por el tema educativo escribiendo obras relevantes al respecto como *La edad heroica* (1916) y *El ideal de la educación* (1921).

En cuanto a su faceta política, tuvo una participación activa como diputado en varias ocasiones durante la monarquía de Alfonso XIII, y, llegada la II República, formó parte del gabinete de Azaña, y desempeñó el cargo de embajador en Berlín y el Vaticano.

Como otro apóstol del ideal, Zulueta con una expresión lírica y vital reflexiona en el texto escogido y transcrito más abajo sobre la necesidad de que la vida del hombre con su determinación constante se dirija hacia un objetivo; el «secreto impulso» al que se refiere es esa irrefrenable tendencia a actuar o a determinarse en la realidad que se desprende de la metafísica krausista [ver epígrafe 2.1. Primera parte]. El valor del hombre estriba en que sepa encauzar este impulso, es decir, su vida, pues al fin y al cabo eso es la vida, un obrar constante, hacia un objeto; este objeto ha de ser el fin más elevado, aquel superior fin de la vida humana que realizar progresivamente. Y ¿qué otro

fin más elevado que el de ser hombre plenamente? Ese fin es el ideal de la humanidad, el cual contiene todos los fines particulares de la vida: «yo no puedo contentarme con estos ideales fragmentarios: el ideal ético, el estético, el del conocer; yo necesito un ideal total, que absorba la personalidad por entero, dándole una interpretación superior de la vida y del mundo». Como aparece suficientemente diáfano en la cita, Zulueta sigue remozando el ideal krausista, y aquí remozar se entiende como dotarlo de un matiz menos metafísico, más humano del que tenía en generaciones anteriores. Es importante señalar la relación siempre constante entre el ideal y la acción, pues, no obstante, el ideal lo es de la vida del hombre, y la vida es acción. El ideal es guía, por tanto, y rector de las obras, en el sentido de la frase de Goethe del obrar según el pensamiento, citada en el texto de abajo, lo cual se asemeja a la acción racional definida por Salmerón, el «hacer a sabiendas» [ver epígrafe 1.3.4. Primera parte].

Cada uno de nosotros lleva dentro de sí un secreto impulso que le mueve a exteriorizarse, a manifestarse en obras. Todos queremos, al pasar por el mundo, dejar algunas huellas sobre la tierra. Sin esto, la vida, aun la vida más feliz y llena de goces, ¿valdría la pena de ser vivida?

Pero el hombre verdaderamente digno de serlo, digno de la humanidad que representa, es aquel que a este impulso oscuro, instintivo, le señala un objeto, aquel que se propone fines elevados y progresivamente los va realizando. Dice Goethe en la carta de aprendizaje de Wilhelm Meister: “Obrar es fácil; pensar, difícil; obrar según el pensamiento, es lo que exige esfuerzo”. [...] Sin embargo, yo no puedo contentarme con estos ideales fragmentarios: el ideal ético, el estético, el del conocer; yo necesito un ideal total, que absorba la personalidad por entero, dándole una interpretación superior de la vida y del mundo. Si es preciso sufrir, dice el hombre, me resignaré al sufrimiento; si mi espíritu es limitado, acepto sus límites; si es preciso ignorar eternamente las primeras causas de las cosas, yo me humillo y me conformo a la ignorancia. Pero que yo sepa, que de alguna manera y en alguna forma sepa, por lo menos, que el alma que quiere subir y elevarse está sostenida por fuerzas superiores; que la virtud no es sólo un nombre; que el hombre honrado no es el juguete de una ilusión; que el triunfo definitivo es del Bien; que no se pierde ningún esfuerzo puro y desinteresado; que nuestros anhelos y trabajos no dejan sólo la estela momentánea que deja el navío; que los pueblos y las gentes no se sacrifican en vano; que las generaciones no se hundan inútilmente unas tras otras en la nada; que el ideal no es una sombra ni es sueño; que de nuestros dolores y de nuestras angustias queda algo más que lo que quede del llanto derramado hace siglos en el fondo de un antiguo lacrimatorio (ZULUETA, 1916: 227 - 228).

Hay en este texto otro elemento destacable para nuestro análisis: el concepto del ideal como fin o meta compartida con los demás congéneres. Este fin si bien en cierta forma se configura como una salvación personal – en el sentido de dotar de sentido a la vida privada -, lo es sólo en la medida en que facilita el progreso de la humanidad, o al

menos esa es la certeza que según el autor va buscando el sentimiento del hombre; las afirmaciones de este pasaje son postulados necesarios para la vida y para el sentido del obrar, que el esfuerzo y los sacrificios, los anhelos de ideal y el progreso, en definitiva, no sean en vano, «que no se pierde ningún esfuerzo puro y desinteresado; que nuestros anhelos y trabajos no dejan sólo la estela momentánea que deja el navío; que los pueblos y las gentes no se sacrifican en vano; que las generaciones no se hundan inútilmente unas tras otras en la nada».

El último aspecto que merece un comentario es el de la aparición del bien, lo que recuerda la carga eminentemente ética del ideal, al menos en tanto que realización de la naturaleza humana, y no en cuanto una ética particular ni menos como una concepción moral positiva. En relación a esto, en algunas líneas se acaricia el tema de la providencia y del triunfo final del bien: «[...] que el alma que quiere subir y elevarse está sostenida por fuerzas superiores; que la virtud no es sólo un nombre; que el hombre honrado no es el juguete de una ilusión; que el triunfo definitivo es del Bien». Desde esta perspectiva ética, el bien se identifica con la realización última del ideal, como esencia íntima de la humanidad [ver epígrafe 2.2.2. Primera parte].

1.3.11. Fernando de los Ríos Urruti (1879 – 1949)

Formado en la Universidad Central de Madrid, donde comenzó sus estudios de Derecho en 1895, recibió de su tío lejano, Francisco Giner, el impulso definitivo en la senda krausista, escribiendo una Tesis de doctorado sobre las ideas políticas de Platón (1907), ejerciendo la docencia en la Institución Libre de Enseñanza desde 1901 aproximadamente, y obteniendo de la Junta para Ampliación de Estudios una beca para conocer de primera mano las corrientes contemporáneas en el campo de la Pedagogía y Psicología infantil en Alemania (1908). Colaboró en el BILE asiduamente y participó en las empresas principales llevadas a cabo por la llamada Generación del 14, como, por ejemplo, la Liga para la Educación Política Española. Gran enamorado del ideal humanista del krausismo, asumió su tarea docente y política desde las vindicaciones del

socialismo de principios de siglo, entendiendo su misión como un esfuerzo por allanar el camino a la realización del ideal⁶³.

Centrémonos en la definición prototípica de idea e ideal en Fernando de los Ríos. En ella nada hay de diferente con respecto a la que más de medio siglo antes escribiera el fundador del Krausismo español, sino sólo que en este caso se la usa para delimitar el concepto y objeto del Derecho.

[...] en cuanto todo pensamiento puro de una verdad eterna es llamado idea o concepto originario, puede afirmarse que el objeto del Derecho natural o Filosofía del Derecho lo forma la idea del derecho; mas para la plena fructificación de esta idea del derecho es preciso formar con ella un ideal, entendido éste como forma ejemplar que solicita ser realizada, tipo concreto de aspiraciones prácticas (RÍOS URRUTI, 1915: 147).

Sobre el ser y el deber ser. La idea se define como fin o *telos* al igual que lo era en la definición de ideal según Navarro Flores, por lo que se comprende que el ideal para aquel llevaba la idea en su seno. Hay en este texto una reformulación de la necesidad de alzarse al mundo de las ideas, inmutable y verdadero, para regir con principios infalibles la experiencia. Esa «idea platónica», y en particular la de Bien, es el centro de la vida ética y de la educación. El conocer aquí se diversifica en dos tipos: uno, que es el conocimiento empírico, de lo sensible; y otro, el conocimiento de los principios, de la idea del «deber ser», por los cuales «la voluntad ética levántase y muévase». Al ser corresponde lo experiencial, y al deber ser, lo ideal (de idea).

Consideramos, como Platón, la “idea” el punto central del cual irradian por igual las diversas direcciones, mediante las cuales ensancha la conciencia el reino de su contenido. Precisamente por ello, constituye necesariamente la “idea” el centro de la doctrina de la educación. En sentido platónico, la “idea de bien” la más alta idea. De igual modo, Kant, al determinar en las Críticas las tres direcciones fundamentales del conocimiento, otorgó a la razón práctica, esto es, a la Ética, el “Primado”. ¿Qué justicia tiene esta primacía? El conocimiento lo es del Ser, del ser experiencial, esto es, del ser limitado y condicionado. Por el contrario, la voluntad ética levántase y muévase en la “idea” del incondicionado *deber ser*, al que colocamos como pauta de todo nuestro hacer, de lo empírico y por tal condicionado; esto explica su preeminencia [...] Si la idea en un sentido es fin (*telos*, *τελος*), es también en otro y más radical, el punto de partida (*αρχη*), el origen de las varias direcciones de la conciencia (RÍOS URRUTI, 1911: 5).

⁶³ ver en el Apéndice III la transcripción de su discurso: «El político y el profesor», y oír el documento audiovisual.

Fernando de los Ríos aporta un testimonio más de la función del ideal como causa final (según la idea originaria), a modo de postulado kantiano, hacia la que se dirige el hombre pero que nunca llega, ni se espera que llegue; en esto al igual que los demás krausistas posteriores a Sanz, entiende que aquella idea que es norte de las acciones y pensamientos del hombre, es un punto infinito, y que por tanto, por definición, es inabarcable por la experiencia humana, aunque hacia ella se dirija, y, precisamente por eso, en ella encuentre siempre el aliento para seguir en su progreso. La comparación que aquí utiliza es con las matemáticas, un punto en el infinito, algo que no deja de tener resonancias de aquella frase atribuida a Arquímedes: «dadme un punto en el universo y moveré la tierra», relacionada con su teoría de la palanca. Con ese sólo punto de apoyo en el infinito, igualmente, los krausistas movieron, si no la tierra, al menos, la parte de la tierra en que habitaban.

El objetivo final no es sino una expresión equivalente a la de dirección fundamental del procedimiento, no de otro modo que sirve en Matemática la expresión punto en el infinito, para designar la dirección de la línea (RÍOS URRUTI, 1911: 7).

No son ideas nuevas las que transmiten estos textos, y por tanto nuestro estudio aquí no avanza, pero sí que se solidifica, pues lo que en ellos hay es la ratificación de asuntos ya estudiados y que van ahora siendo revisados antes de la conclusión final. De este ideal, Fernando de los Ríos nos dice que, al contrario de lo que quería Arquímedes, no está en un punto en el universo exterior, sino que está en la esencia humana, en la idea de Humanidad. Y ella es el objeto por antonomasia de la educación, educación así humanista (cultura) y humana (ética). En qué consista esa idea o esencia es un asunto de todos los hombres, porque, en una vuelta al platonismo, la define como un concepto universal, una de esas nociones que para Platón dificultaron tanto su labor hasta comprometer su sistema entero. Y en tanto que universal es lo que de común hay en cada ser de su especie. Así la idea de la humanidad es ese universal o «común divisor» del género humano.⁶⁴ El cual informa el plan de una conducta plenamente humana desde el ideal. Pero aún comenta una idea ya traída con antelación, aquella de que el ideal no se agota, es siempre recurso infinito – en cuanto tiene de idea absoluta – que además va cambiando, «sin cesar se remozar», y que con él se conforma la realidad a medida que se va determinando dotándola de una dirección según la idea que vehicula.

⁶⁴ No se había iniciado la Antropología cultural en los momentos de origen del krausismo, pero sin duda que este concepto universal de humanidad hubiera sido dificultado, como hoy lo puede ser, por no pocos argumentos contrafácticos.

Lo humano por definición es lo ético y la educación es una noción puramente ética. Su centro de atracción es lo universal en el espíritu, donde moja sus raíces esa bendita idea, Humanidad, en que todos nos hallamos expresados; porque es oficio propio de la idea recoger lo esparcido; y así, encuevados los hombres en sus entrañas profundas, es traído a unidad lo que disperso y distinto siempre se nos muestra. La semilla que en todos existe es el común divisor que hace posible el hablar de un ideal humano a cumplir, ideal humano que sin cesar se remoja, que jamás se exhausta y que va decantando en la historia lo que de él se hace carne (RÍOS URRUTI, 1908: 303 – 304).

Hay en la conciencia radical del krausismo sobre la realidad un sentido de dinamicidad que le otorga un acercamiento al pensamiento contemporáneo por momentos. Este sentido dinámico de la realidad aparece en el párrafo de abajo, y que es netamente krausista: la realidad es racional y se piensa fundamentalmente como idea. Captarla como idea es restarle el sentido estático que tiene el concepto de realidad, como algo inamovible, unitario y contundente. Sin embargo, la realidad en palabras de Fernando de los Ríos es «algo que deviene y se desenvuelve; en una palabra, como un problema, y en cuanto tal, eterno», definición que produce ecos hacia atrás y hacia adelante en el pensamiento español. Para Sanz del Río, como para Francisco Giner no había nada que pudiera resolverse definitivamente, sino que tanto el conocimiento como la vida eran problemas a los que constantemente había que ofrecer soluciones. De mayor familiaridad parece el orteguiano «la vida es un quehacer» constante, cuyo «modo de ser es formalmente ser difícil, un ser que consiste en problemática tarea» (1971: 42). Y es relevante tratar aquí este tema porque en la dialéctica del ideal precisamente descansa esa identidad de la idea con lo más real de la vida, como ya se ha mencionado más arriba en varias ocasiones. Las conclusiones de estos argumentos las presento más abajo.

Por otra parte, en el párrafo que le sigue, se confirma lo que ya trajimos a colación al analizar los textos de Sanz y de Salmerón. La ley o principio que dé unidad y sentido a las experiencias y observaciones empíricas no puede inferirse de ellas mismas, sino de una entidad superior: en los textos anteriores se infería que era la idea de humanidad la que se presentaba en la conciencia del pensador, con su pensar «hondo, sereno», en este texto, sin embargo, hay una innovación, en buena medida acorde con los tiempos, pero no extraña al krausismo: la cultura como «principio regulativo». La cultura será siempre el caballo de batalla del krausismo, puesto que esta era la esencia de la humanidad en tanto que cultura del cuerpo y del espíritu. Y en ellos se apreciaba la ecuación siguiente:

a mayor cultura, mayor progreso de la humanidad. Dicha cultura no se concebía como algo estático sino en permanente evolución, la cultura así entendida es la encarnación del ideal en tanto que disposición siempre renovada para la acción.

La pedagogía social no consiste sino en una relación de educación – idea, a Comunidad igualmente considerada como idea; esto es, no solamente como conciencia de algo que es, sino también de algo que debe ser, no de un dado, sino de algo que deviene y se desenvuelve; en una palabra, como un problema, y en cuanto tal, eterno.

En las cuestiones empíricas no cabe desdeñar los elementos de experiencias, pero precisamente para apreciar el valor de los mismos necesitamos de un principio, la ley, la cual no puede en modo alguno ser tomada de los factores empíricos, sino que ha de ser colocada en una situación de completa independencia y ha de resolver sobre ellos. Y esta ley, en la cual se subsumen Comunidad e individuo, es el principio regulativo de la cultura, la evolución, que considera la vida social, no como un *Factum*, sino como un *feri* (RÍOS URRUTI, 1911: 43).

1. 3. 12. Ortega y Gasset (1883 - 1955)

De familia de periodistas, José Ortega y Gasset realizó sus estudios primarios en Madrid y el Bachillerato en el colegio de los jesuitas de El Palo, en Málaga. Estudió en tres lugares distintos su carrera universitaria: en Deusto, Salamanca y Madrid, licenciándose en Filosofía a los 19 años. En 1904 se doctoró y comenzó a publicar en *El imparcial*. Disfrutó de una pensión del Gobierno para estudiar en Alemania desde 1905 a 1907, asistiendo a clases de Wundt y de los neokantianos Natorp y Cohen, entre otros (SUANCES MARCOS, 2006: 317). A su regreso, se dedicó a la enseñanza de la filosofía en la Escuela Superior de Magisterio; también se incorporó a la vida política, siendo en 1914 uno de los firmantes junto a Ramón Pérez de Ayala y Gregorio Marañón de la Liga para la Educación Política; y, como no podía ser de otro modo, se entregó a la actividad periodística, fundando ya en 1923 la egregia *Revista de Occidente*.

En los diversos ámbitos mostró admiración por Giner y la Institución Libre de Enseñanza, con la que colaboraría en numerosas ocasiones dando charlas y mediante la creación de la Sociedad de Cursos y Conferencias. En 1910, ganó la cátedra de Metafísica en la Universidad Central de Madrid, desde la que influyó poderosamente tanto en la marcha de la cultura como de la sociedad españolas, siendo un gran analista

del tiempo que le tocó vivir y de sus cambios, lo que dejó reflejado en ensayos de crítica e interpretación cultural tales como *La rebelión de las masas* (1930) o *La deshumanización del arte* (1925).

Su pensamiento se inició en la filosofía neokantiana que aprendió de sus maestros de Marburgo; sin embargo, a partir de 1914 abandona el idealismo objetivista (1902 - 1913), que declaraba la superioridad de las ideas y las cosas sobre los hombres, y experimenta un giro hacia el perspectivismo (1914 - 1923) y la reunión del sujeto y el objeto en un plano de interdependencia, no pudiéndose separar al yo de su circunstancia, y estando ambos fundados en la vida como realidad radical. Esto último daría lugar al siguiente periodo del pensamiento orteguiano, el llamado propiamente raciovitalismo (1924 - 1955), ya anunciado en su ensayo *El tema de nuestro tiempo* (SUANCES MARCOS, 2006: 319 - 334).

Debido a la complejidad y personalidad propia del pensamiento de Ortega y Gasset, presento aquí la conceptualización sobre el ideal a lo largo de su obra centrándome en dos momentos, que, a mi parecer, tienen una relevancia especial con respecto a la idealidad y que considero que aportan las coordenadas esenciales de dicho tema en la filosofía del pensador madrileño. Estos dos momentos a los que me refiero son dos de sus obras: «Pedagogía social como programa político» (1910) y *Meditaciones del Quijote* (1914), etapas que corresponderían, respectivamente, al neokantismo - u objetivismo, según Ferrater Mora - y al perspectivismo en su trayectoria filosófica.

Al introducir a Ortega en este capítulo, me veo obligado a matizar y justificar su presencia; Ortega no era krausista en lo que respecta a su pensamiento filosófico, y estrictamente no lo podía ser por su contexto histórico y social. Creó, no obstante, una nueva forma de hacer filosofía, para estar a la altura de los tiempos, lo cual no pudo tampoco hacerlo sin contar con lo realizado anteriormente, es decir, sin dar cuentas de la circunstancia de su mundo intelectual. En la tónica anunciada, la crítica de Ortega tanto al realismo como al idealismo lo pone de entrada en una tesitura que tiene mucho que ver con el krausismo español, pues hay que recordar que este nació igualmente con la misión ecléctica de superar a ambas tradiciones.

Es por esto último que a lo largo de este epígrafe se pueden colegir algunos paralelismos entre Ortega y el krausismo español, paralelismos que no buscan sino mostrar eventuales semejanzas lógicas entre ellos, como en un *continuum* filosófico⁶⁵ a posteriori con el que delimitar los contornos del ideal en uno y otro. Dichas semejanzas pudieron estar sostenidas, quizás, por el origen neokantiano que compartían ambos planteamientos; ese idealismo que tanto costó a Ortega superar, según su propia confesión⁶⁶, que el Prof. Abellán llamó «prisión neokantiana» (1996: 582), y que, para críticos como Molinuevo, finalmente, no superó de modo definitivo:

Ortega pretende sin éxito, superar la dicotomía sujeto-objeto en el peregrinar (de ida y vuelta) del yo a la vida, mientras esta sigue escindida entre un sujeto-intimidad y la circunstancia [...] la crítica orteguiana al idealismo no es radical y su superación es ambigua (MOLINONUEVO, 1984: 19 - 20).

En detrimento de esta postura hay que insistir, con palabras del Prof. Lasaga, en el logro de la filosofía vitalista de Ortega con su giro hacia el inmanentismo y la crítica a la substancialidad estática tanto del idealismo como del realismo:

Entender correctamente esta tesis supone corregir dos errores de interpretación que afloran frecuentemente en las lecturas de Ortega: el primero es el error del resto del idealismo. Difícilmente puede cometerlo un filósofo que se desentiende enérgicamente del yo-subjetividad y lo trata de «ingrediente» de otra realidad más radical, al tiempo que lo equipara con el no-yo, con el mundo. Segundo, al evitar pensar lo real como «ser» y pensarlo como «acontecimiento», puede zafarse de las aporías que término tan genérico ha producido a lo largo de la historia de la filosofía (LASAGA, 2003: 93).

Para ver la evolución de la concepción del ideal en Ortega, se analizan a continuación sus posturas más conspicuas, ya mencionadas, con algo más de detalle:

1. «Pedagogía social como programa político», (ORTEGA, 1916, Conferencia pronunciada en la Sociedad «El Sitio», Bilbao, 1910)

⁶⁵ La continuidad filosófica entre Ortega y el krausismo (o su mejor representante: Giner de los Ríos), se puede entender bien como una perseverancia en presupuestos estrictamente filosóficos, bien como actitud intelectual; el primer sentido queda rechazado a lo largo del desarrollo de este apartado; sin embargo, en el segundo sentido, se puede acordar con Juan Marichal en la semejanza que existió entre uno y otro: «La amistad de Ortega con Giner fue particularmente reveladora de una afinidad intelectual [...]. Muestra también un rasgo de la historia de España que debe acentuarse: la continuidad intelectual (y política!) de la España europeísta representada por tres generaciones sucesivas, la de Giner [...], la de Unamuno [...] y la de Ortega [...]. Y en esa continuidad espiritual, Giner [...] se destaca por una aleación única de humildad y firmes convicciones» (Citado en GARCÍA VELASCO, 2012: 151 - 152).

⁶⁶ «De la magnífica prisión kantiana solo es posible evadirse ingiriéndola. Es preciso ser kantiano hasta el fondo de sí mismo, y luego, por digestión, renacer a un nuevo espíritu» y «durante diez años he vivido dentro del pensamiento kantiano: lo he respirado como una atmósfera y ha sido a la vez mi casa y mi prisión» (en SUANCES MARCOS, 2006: 318 - 319, 322).

Se advierte que Ortega en este texto está bastante apegado al regeneracionismo krausista, y al neokantismo de Natorp. Si bien algunos críticos, como Abellán, entienden que es precisamente este año en el que se gesta el cambio.

¿Qué hay del ideal en este artículo? La pedagogía social, que se menciona en el título, es un cierto ideal (programa) con el que hacer avanzar la cultura y así el progreso de la sociedad (humanidad), pero vayamos por partes.

La política es, para Ortega, en primeras instancias, el instrumento para transformar la España contemporánea en una España nueva según y conforme a un ideal; no obstante, afirmaba que la «política es acción, pero la acción es también movimiento: es ir de un lugar a otro, es dar un paso, y un paso exige una dirección que vaya recta hasta lo infinito» (1916: 259). De todos modos, hay otra actividad que trabaja en la misma dirección, a la que le da preferencia sobre la política, esta es la educación:

Hay otra serie de actos humanos que tienden asimismo a transformar la realidad dada en el sentido de un ideal. A esta acción de sacar una cosa de otra, de convertir una cosa menos buena en otra mejor, llamaban los latinos *eductio*, *educatio*. Por la educación obtenemos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas. ¡Tal es la divina operación educativa merced a la cual la idea, el verbo, se hace carne! (1916: 261).

Ortega se pregunta acto seguido cuál es el hombre cuyo ideal se quiere llegar a hacer realidad mediante la educación. Afirma que «el hombre no es el individuo biológico» (1916: 261) y pone en tela de juicio el que haya solo una definición exclusiva de hombre, negando, a su vez, el que exista un hombre sustancial, una inequívoca humanidad. El hombre que se intenta instilar mediante la educación, no es un hombre de carne y hueso, sino ideal. Más adelante, incidiendo en la misión de la pedagogía, describe a ese hombre ideal con tres facultades tradicionalmente asociadas a la antropología krausista: «El problema de la pedagogía no es educar al hombre exterior, al *anthropos*, sino al hombre interior, al hombre que piensa, siente y quiere» (1916: 262). En la misma página añade que ser hombre es participar de las disciplinas culturales, que no son cosas, sino «ideales sustancias»: «Ciencia, Moral y Arte son los hechos específicamente humanos» (1916: 262).

Asegura Ortega, justificando lo dicho arriba, que lo compuesto es lo verdaderamente real: «La materia real, concreta, es siempre un compuesto. El elemento simple de que se compone la materia, el átomo, es una abstracción, no se puede hallar en ninguna experiencia» (1916: 263). claramente, en este artículo, el pensador madrileño está muy apegado al neokantismo de Natorp, y aun al krausismo, asegurando que toda realidad depende de aquella mayor en la que se engloba y que de ella le vienen sus señas y características: «Ved, pues, en prieta solidaridad al individuo en la familia, a la familia en el pueblo, y al pueblo fundiéndose en la humanidad entera» (1916: 263). Algo que sin empacho podría haber dicho igualmente Giner de los Ríos y aún su maestro don Julián.

De este modo, el hombre no es el «individuo biológico», sino el individuo de la humanidad: «el individuo humano lo es solo en cuanto contribuye a la realidad social y en cuanto es condicionado por esta» (1916: 264). Hay en estas líneas un idealismo fuerte de subsunción del individuo en la colectividad, de la parte en el todo, como si aquel solo fuera un momento o excusa para la existencia de este. El idealismo en tránsito aún se percibe con tintas marcadas en la invitación que hace a la lectura de la *Filosofía de la Historia* de Hegel, para comprobar cómo en ese autor se «nos enseña a buscar en nuestros actos más ínfimos el fondo general de lo humano; nos enseña el respeto a la humanidad, y como consecuencia, el respeto a nosotros mismos» (1916: 263). Todavía pensaba en estos momentos, Ortega, en la esencia humana, algo que, al ser rechazado posteriormente, le abriría el camino de una nueva filosofía, la de la inmanencia, la de la vida como fundamento, sin esencias o naturalezas superpuestas.

2. *Meditaciones del Quijote* (1914)

Dentro del amplio periodo que se abre tras la obra mencionada, voy a establecer tres secciones que cubren diversos aspectos del ideal:

(a) El ideal y la teoría del conocimiento

Julián Marías describe la novedad del método usado en esta obra por Ortega (2007: 100), método que llama de la razón vital, y que tiene mucho de fenomenológico. Dicha novedad no es otra que el hecho de que las cosas no existen por sí mismas ni yo existo más que con las cosas, es decir, que coexistimos, como glosa Abellán: «las *cosas* no se dan nunca sueltas o aisladas, sino que son siempre “cosas-para-un-yo”, ni el *yo* se presenta único e incomunicado, sino como “un yo-entre-cosas”. Ni prioridad de las cosas (realismo), ni prioridad de yo (idealismo), sino coimplicación del yo y las cosas, que es lo que constituye la *circunstancia*» (ABELLÁN, 1996: 563). En este sentido, la novedad se desliga de un tronco común ya que, para el krausismo, el conocimiento tiene una propiedad fundamental, y esta es la de *relación*, el ser una relación entre sujeto y objeto (Ver capítulo 2), una relación sustantiva, por la cual sujeto y objeto no se difuminan y confunden el uno en el otro, ya que mantienen su sustantividad; pero, si bien mantienen dicha sustantividad, se da, no obstante, una cierta necesidad de cooperación y reintegración de ambos en la unidad del conocimiento.

En Ortega, lo que se suprime es ese «en sí» de la tradición neokantiana y krausista, la sustantividad del yo y las cosas; no son ni pueden ser aisladamente, se necesitan para existir; en el krausismo, por el contrario, el conocimiento se define como la relación sustantiva de sujeto y objeto en presencia, pero ambos se consideran sustantivos, existentes por sí mismos, independientemente. En resumidas cuentas, el pensador madrileño, a diferencia del krausismo español, borra la sustantividad de tal modo que «la realidad no tiene “ser” más que cuando el hombre se lo piensa. Pero eso no habla de la naturaleza de las cosas, sino de la naturaleza de la vida humana, que, por decirlo así, necesita estabilizar el flujo permanente del mundo» (LASAGA, 2003: 93). Ortega explica así su método mediante la analogía del bosque, en esta cita glosado por Julián Marías:

Lo que no existe ni tiene sentido es el bosque «en sí»; ni «en sí» - realismo - ni «en mí» - idealismo -. Justamente, la innovación filosófica de Ortega consiste muy principalmente - y aquí de hecho y en su misma práctica - en ir más allá de esas dos formas del pensar cosificante - trátase de unas cosas o de otras, cosas externas o cosas pensantes -, en las que anacrónicamente recae ahora lo que algunos creen la filosofía de que algunos creen la última palabra, cuando es como vemos, la antepenúltima. El bosque es algo real, distinto de mí, con el cual y en el cual me encuentro, irreductible a mí; pero el presunto bosque «en sí» no tiene ninguna realidad; me necesita para ser; se entiende, para ser él, para ser tal bosque. Las posibilidades mías como tales frente a una porción de lo real, de lo que hay, constituyen el ser del bosque (ORTEGA, 2007: 100).

Se refiere, Ortega, según Marías, a «las realidades que consisten en ser posibilidades» refiriéndose a la vida individual y colectiva. Estas posibilidades son el bosque en cuanto «bosque», no en tanto que conjunto de árboles. Dice Ortega: «El bosque es una suma de posibles actos nuestros, que al realizarse perderían su valor genuino. Lo que del bosque se halla ante nosotros de una manera inmediata es solo pretexto para que lo demás se halle oculto y distante » (2007: 103).

Ortega declara imprescindible a determinadas realidades el estar en lo profundo, latentes, y su querer llevarlas a la superficie es perder la posibilidad de comprenderlas como lo que son, como posibilitadoras; así, el bosque es -pienso que es- el todo, el cual posibilita la percepción de las partes, los árboles: «Algunos hombres se niegan a reconocer la profundidad de algo porque exigen de lo profundo que se manifieste como lo superficial. No aceptan que haya varias especies de claridad, se atienen exclusivamente a la peculiar claridad de las superficies. No advierten que es a lo profundo esencial el ocultarse detrás de la superficie y presentarse solo al través de ella, latiendo bajo ella» (2007: 104). Pedirle a lo «profundo que se presente de la misma manera que lo superficial» es «desconocer que cada cosa tiene su propia condición y no la que nosotros queremos exigirle» (2007: 103-104). Se entiende, entonces, irremediable la asociación e interdependencia de la superficie y lo profundo, como la del todo y las partes: «Pues de la misma suerte que lo profundo necesita una superficie tras de que esconderse, necesita la superficie o sobrehaz, para serlo, de algo sobre que se extienda y que ella tape» (2007: 104).

Si entre la superficie y lo profundo percibe Ortega una relación que mucho tiene de ideal, en tanto que va más allá de lo superficial, material o sensual - como se quiera decir - prefigurando y extendiendo la realidad de aquella, hay otro término con simiente de idealidad en su pensamiento. Me refiero a la cultura. La cultura, para Ortega, tiene su raíz en la potencialización de ciertas necesidades de la vida humana; la cultura no es algo ya dado de una vez, sino que puede innovarse, identificar y abrir factores y aspectos nuevos de la vida humana, necesidades del hombre que se potencian y se desarrollan convirtiéndolas en cultura. Ortega lo dice así: «En mi opinión, toda necesidad, si se la potencia, llega a convertirse en un nuevo ámbito de cultura» (2007: 68).

La cultura está radicada en la vida (no en la naturaleza humana), en la vida, sí, pero al fin y al cabo, asegura que en la intermediación de la vida no es posible quedarse, para avanzar hace falta la cultura, para ensanchar la vida, para ese habérselas con las cosas, se requiere o se usa de la cultura, a la que también considera como un instrumento para la vida: «El acto específicamente cultural es el creador, aquel en que extraemos el logos de algo que todavía era insignificante (i -lógico). La cultura adquirida solo tiene valor como instrumento y arma de nuevas conquistas» (2007: 70). En su teoría del conocimiento, y de la vida, Ortega comprende una vuelta táctica de la cultura a las cosas inmediatas, a la realidad íntima de lo inmediato; es un método de ida y vuelta, de la realidad a la idea o abstracción (la cultura), y de esta, de nuevo, hacia la realidad. Así lo explica J. Marías en la nota a pie:

La vuelta táctica a que Ortega se refiere es uno de los rasgos capitales de su método filosófico. El punto de partida es siempre lo inmediato, lo individual, , aquello que es dado sin más y con lo cuál tengo que habérmelas; no puedo, sin embargo, permanecer en ello, porque para hacerme cargo, para *saber a qué atenerme*, necesito ejecutar una acción intelectual que por lo pronto me aparta de eso que pretendo conocer - idea, concepto, cultura en suma - para permitirme volver con esos instrumentos culturales a la realidad inmediata y así aprehenderla. El método - no se cansará de repetir Ortega - es de ida y vuelta, a priori y a posteriori a la vez, siempre que se trata de un saber de realidades (ORTEGA, 2007: 69 - 70)⁶⁷.

Se interpreta la cultura como lo que da seguridad al hombre en su vida, de manera que la cultura vuelve sobre lo concreto para fijarlo: «Cultura [...] es lo firme frente a lo vacilante, es lo fijo frente a lo huidero, es lo claro frente a lo oscuro. Cultura no es la vida toda, sino solo el momento de seguridad, de firmeza, de claridad» (2007: 156 - 157). La cultura así da al hombre ese saber a qué atenerse.

Ortega, según lo dicho, defiende las partes por sobre el todo, al menos prioritariamente; pues sin partes no hay todo, que sería meramente una abstracción; para el krausismo sería justamente lo opuesto, el todo funda las partes, es decir, sin el todo, no hay partes, y estas, a su vez, justifican el todo; esta inversión puede estar en el principio de la transformación inmanentista de Ortega: «No existen más que partes en realidad; el todo es la abstracción de las partes y necesita de ellas» (2007: 71).

⁶⁷ En este método del conocimiento que perfila Ortega, se perciben reverberaciones aunque solo sean lógicas de la teoría del conocimiento del krausismo: ese a priori y a posteriori son los dos movimientos *simultáneos*, aunque racionalmente sucesivos, del conocer: análisis (realidades, *a posteriori*) y síntesis (teoría, *a priori*): «pues si el análisis es antecedente cronológico de la síntesis, es a su vez la síntesis antecedente lógico del análisis» (GONZÁLEZ SERRANO, 1898: 150).

La teoría del ideal de Ortega en *Meditaciones* se completa mediante la referencia al sistema de las realidades. Así, el concepto sería la expresión del lugar que ocupa cada cosa en dicho sistema relacional:

Si de un mosaico arrancamos uno de sus trozos, nos queda el perfil de este en forma de hueco, limitado por los trozos confinantes. Del mismo modo el concepto expresa el lugar ideal, el ideal hueco que corresponde a cada cosa en el sistema de las realidades. Sin el concepto, no sabríamos bien dónde empieza y dónde acaba una cosa; es decir, las cosas como impresiones son fugaces, huideras, se nos van de entre las manos, no las poseemos. Al atar el concepto unas con otras las fija y nos las entrega prisioneras. Platón dice que las impresiones se nos escapan si no las ligamos con la razón (ORTEGA, 2007: 149).

Se encuentran en este párrafo algunas ideas fundamentales:

1º. La realidad es un sistema en el que las cosas están relacionadas y organizadas con precisión. Gracias a que toda la realidad está solidariamente relacionada, puede darse el conocimiento. Para Ortega, el sistema muestra una estructura: «las cosas trabadas en una relación son una estructura» (2007: 142).

2º. Las cosas o sistema de realidades son expresadas mediante conceptos, de manera que hay una cierta identificación o equiparación (no reducción) entre lo real y lo ideal: los conceptos están, como las cosas, igualmente relacionados para expresar la organización del sistema de las realidades. No obstante, los conceptos expresan el lugar de las cosas en el sistema para así dominarlas, fijarlas, y dar seguridad a la vida del hombre en continua incertidumbre: «Solo cuando algo ha sido pensado cae debajo de nuestro poder» (2007: 154).

3º. El ideal hueco expresa lo que toca hacer o cubrir, y a esto se llega mediante el concepto, que así nos ilumina y guía: concepto (idea) - hueco ideal (ideal) - sistema de realidades o mosaico (realidad). Los conceptos nos marcan una línea de actuación, cuanto más tupida nuestra red de conceptos, mayor posibilidad de acción. Esto tendría que ver con una posible Teoría de la Acción en Ortega, que se sale del propósito de este apartado.

4º. El concepto tendría la misión de fijar las sensaciones. Ortega utiliza un cierto aristotelismo para justificar la dualidad de concepto y sensación, siendo el uno la forma y la otra la materia o la «carne de las cosas», como él mismo dice. Hay que recordar que Julián Marías señala que el concepto es la forma o sentido de las cosas, también - dice - «recuérdese que ‘sentido’ es *logos*, conexión, razón» (2007: 152). El esquema sería: Concepto (forma) - Sensación (materia), percibidos respectivamente por la razón y por los sentidos.

5º. Si el concepto cubre el hueco ideal que una cosa ocupa en el sistema de realidades, lo mismo ocurre cuando se trata de personas o de naciones, razas históricas. Algo así como su perspectiva propia dentro de las infinitas perspectivas, decía Ortega: «Un pueblo es un estilo de vida, y como tal, consiste en cierta modulación simple y diferencial que va organizando la materia en torno» (2007: 171). Cada una ocupa el único lugar que podían ocupar en el consorcio de razas y naciones, tiene su propio hueco ideal en relación con los otros; este fragmento de la sensibilidad que cada raza tiene sobre sí misma, esa que debe respetarse para ser auténtico, había escrito de manera semejante Francisco Giner de los Ríos muchos años antes en un artículo de 1879 «Spencer y las buenas maneras» publicado en sus *Obras Completas*:

Lo cierto es que los usos y maneras sociales de cada época, y los nuestros, por tanto, son, como su arte y su economía, su política y su Código penal, la expresión adecuada de su sentido, de su modo de representarse las varias relaciones en que se desenvuelve. Ahora bien; este modo resulta, a su vez, de la acción de dos factores: uno, interno, a saber: la idea e intuición, de la vida que halla en sí mismo cada hombre, como cada pueblo; otro, el concurso de circunstancias, ya antecedentes, ya concomitantes, que, junto con el carácter peculiar del sujeto, determinan, por decirlo así, *el ángulo, bajo que le aparece aquella idea, la forma limitada en que se encarna: el ideal, en suma, que inspira sus diversas manifestaciones*⁶⁸ (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 147 - 148).

En la perspectiva de la raza histórica, expresada en su estilo y modo de hacer, está el ideal de aquella, esa ideal trayectoria que no podía dejar de llevar para cumplir su destino... El ideal es, en esta tesitura, el de una humanidad parcial (la española) que, para serlo del todo, debía ocupar el lugar que le correspondía en el mosaico, reintegrándose en él, siendo ella misma, es decir, lo que a las alturas del regeneracionismo que defendía, era España en Europa.

⁶⁸ Las cursivas son mías.

(b) El ideal y la ética

Una definición más precisa del ideal orteguiano nos la proporciona el Prof. Lasaga en relación con el «esfuerzo deportivo», base de una ética no utilitarista ni meramente racional (2006: 249); un ideal consistente en el acertar como el arquero aristotélico en el blanco de lo requerido por la vida (yo y circunstancia):

«Esfuerzo deportivo» es el temple adecuado a la acción humana inspirada por el modelo de ideales de la razón vital, caracterizado por las siguientes notas: a) carácter virtual del ideal, que es extraído de la contemplación de la realidad misma; b) consecuencia del anterior, carácter irreal de los ideales. Quiere decirse que los ideales en cuanto definidos por la razón son de imposible realización. Señalan un rumbo al esfuerzo humano, en el entendido de que el punto al que señalan es imposible de alcanzar; c) carácter compensatorio del ideal, motivado por el hecho de que la realidad humana se presenta «en déficit», dada la indigencia que la constituye (LASAGA, 2006: 108).

En estas líneas transcritas, el Prof. Lasaga plasma las premisas fundamentales para entender la teoría orteguiana del ideal. El concepto de mayor relieve es el de la realidad virtual, que lo distancia tanto del realismo como del idealismo. Ortega intenta «elaborar una teoría del ideal que evite el exceso de la utopía y el defecto del factualismo positivista. Se propone recuperar la dimensión de lo ideal bajo la forma de lo que llama desde *Meditaciones* “realidad virtual”» (LASAGA, 2006: 133). No se trata de la imposición del deber ser sobre el ser... sino el perfeccionamiento del propio ser, recurriendo al adagio pindárico: «Llega a ser el que eres»⁶⁹. Para ello se advierte de la necesidad de observar la realidad: «El ideal de una cosa, o, dicho de otro modo, lo que una cosa debe ser, no puede consistir en la suplantación de su contextura real, sino, por el contrario, en el perfeccionamiento de esta. Toda recta sentencia sobre como deben ser las cosas presupone la devota observación de la realidad» (LASAGA, 2006: 134). Observación e intuición del objeto como uno y total, para después, en función de la idea alcanzada en el objeto real, proponer un ideal para el perfeccionamiento del objeto. En definitiva, se trata del «carácter virtual del ideal, que es extraído de la contemplación de la realidad misma» (LASAGA, 2006: 108).

⁶⁹ La ética de Ortega a lo largo de los años mantiene su autenticidad y fidelidad al pindárico «llega a ser el que eres». En su madurez esto se concentraría en un reabsorber la circunstancia: «Lo real, en última instancia, es una perspectiva que ata indisolublemente un yo a una circunstancia. Ese yo, que se esfuerza hacia la felicidad tomando decisiones en un mundo que no ha elegido, no está constituido por los contenidos de conciencia inmediatamente accesibles por mera reflexión» (2006: 176).

Esta teoría surge como contraposición al ideal moderno, el de los idealistas. En *Meditación de la criolla* (1939), Ortega repetiría que «los idealistas son unos señores que se sacaban los ideales de su propia cabeza... Yo creo, por el contrario, que los ideales, las formas de lo perfecto hay que extraerlos de la realidad misma» (LASAGA, 2006: 134). Lo que Ortega critica de la modernidad y del idealismo (a los cuales identifica) se puede resumir, por tanto, en lo utópico: «La utopización absoluta de lo real, entendiendo por tal la sustitución de las cosas por las ideas que las representan, se consuma en el siglo XIX pero tiene su origen en la estructura de la razón moderna tal y como es diseñada a partir del racionalismo cartesiano» (LASAGA, 2006: 124).

Consecuentemente, la crítica de Ortega a la concepción moderna del ideal se puede resumir en los siguientes aspectos:

1. «Impedir que los ideales se alejen demasiado del suelo efectivo de lo que hay».
2. «Debilitar su perfil absolutista, subrayando que está en la naturaleza del ideal “ser imposible”», por lo que rechaza precisamente esta concepción del ideal.
3. «Insistir en el carácter meramente ejemplar del ideal, sin negarle por ello su tensión de oposición con lo dado, tensión que no tiene que resolverse en aproximaciones sucesivas a la propuesta del ideal (progresismo)» (LASAGA, 2006: 133).

Si durante algún tiempo se mostró partidario de realizar una teoría de los valores al modo de Scheler como investigación conducente al ideal ético, pronto lo encontró superfluo al resaltar la centralidad de su tesis de la realidad virtual (2006: 149), ilustrada por ese ser virtual del adagio pindárico, no se trataría de elaborar una teoría del ideal desde los valores humanos y sociales sino desde la realidad misma. Lo cierto es que para Ortega ese llegar a ser el que se es, no implica un idealismo del ser, sino que se trata del ser al que se puede aspirar según las circunstancias, el único proyecto del yo que cabría para ajustarse y estar a la altura de las circunstancias; y eso se hace mediante la ilusión y el esfuerzo (capacidades no utilitaristas), siendo, en esta tesitura, la vida (yo y circunstancia) precisamente un *faciendum*: «Que mi vida puede ser cualquier cosa, pero que sólo tiene que ser una, que no es un “factum”, sino un “faciendum”, por demás, no asegurado» (LASAGA, 2006: 185)

Como somera conclusión sobre la distancia aplicada respecto al krausismo, es meridiano que Ortega trata siempre de evitar el formalismo idealista, que torna el ideal en un imposible. Hay que tener en cuenta que si la serie de autores krausistas que conforman este epígrafe, con Sanz del Río a la cabeza, para quien el ideal era realizable no por un solo hombre sino por la humanidad entera a lo largo de la historia, y la actitud más propiamente neokantiana de Giner y Salmerón para quienes el ideal es como un punto al que se ha de tender sin tocarlo nunca....; por el contrario, en la teoría del ideal de Ortega se rechaza, precisamente, la concepción de aquel como un mero imposible, y se propone un ideal cercano y realizable en la vida humana: «La tesis del progreso infinito “es una permanente invitación a que seamos desleales con el presente y lo que hay, a cuenta del futuro y lo imprevisto”» (LASAGA, 2006: 125).

(c) El ideal y las creencias

Antes de cerrar este epígrafe, habría que dar algunas indicaciones sobre el ideal en la etapa última del pensamiento de Ortega, la del desarrollo de la razón vital, que considero que aporta ciertos elementos de interés expresados en su obra *Ideas y creencias* (1940), si bien se mantendría en lo fundamental dentro del periodo abierto con *Meditaciones del Quijote* (1914).

El mayor mérito de esta obra es la de la distinción entre diversos tipos de ideas, tan diversos que no puede sino llamarlos de formas distintas para esclarecer sus valores. Hay ideas que no se nos ocurren ni surgen en un momento concreto de nuestras vidas, sino que constituyen nuestra misma vida, a esas las llama propiamente creencias:

Esas «ideas» básicas que llamo «creencias» - ya se verá por qué - no surgen en tal día y hora dentro de nuestra vida, no arribamos a ellas por un acto particular de pensar, no son, en suma, pensamientos que tenemos, no son ocurrencias ni siquiera de aquella especie más elevada por su perfección lógica y que denominamos razonamientos. Todo lo contrario: esas ideas que son, de verdad, «creencias» constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de esta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún; precisamente porque son creencias radicalísimas se confunden para nosotros con la realidad misma - son nuestro mundo y nuestro ser -, pierden, por tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podrían muy bien no habérsenos ocurrido (ORTEGA, 1940: 17).

En las ideas se piensa porque son problemáticas desde el punto de vista de su verdad, pero en las creencias auténticas de las que habla Ortega no se piensa porque no se cuestionan, se cuenta con ellas sin más. Estas creencias no son más que lo supuesto en cada acto humano, es un pensar radical de supuestos, el primero de ellos: el yo (1940: 19).

El hombre es por tanto creencia de sí mismo y esa precisamente sería su «naturaleza humana»: «Las cosas no tienen un ser inmutable e invariable; lo que durante siglos se llamó “naturaleza” de las cosas es una invención humana o, si queremos, una *creencia* que se ha volatizado. Esa creencia suponía que las cosas tenían un “ser”, sin que se cayera en la cuenta de que eso era ya una interpretación de la realidad» (ABELLÁN, 1996: 563 - 564). Justamente de sus creencias en sí mismo y en la comunidad social en la que se inserta se deduciría el ideal de cada pueblo y cada hombre. Esta postura vendría a desarrollar y completar la del ideal como «esfuerzo deportivo» en tanto que la contemplación de la realidad que hay que llevar a su perfección, sería análisis de las propias creencias.

Hallar lo virtual en la realidad mediante la observación y la dedicación parece tornarse a la altura de la publicación de *Ideas y creencias* en un hallar dentro de las propias creencias, teniendo en cuenta que la realidad pierde substancialidad, haciéndose así de la materia de nuestras creencias y sueños (al modo shakesperiano). Si en la evolución del pensamiento orteguiano los ideales se consideraban esencialmente irreales, ahora, incidiendo en esa concepción de la vida como naufragio de *Meditaciones*, la realidad misma parece tornarse irreal bajo nuestros pies.

1.3.13. Manuel García Morente (1886 - 1942)

Catedrático de ética en la Universidad Central de Madrid y profesor de la ILE, fue García Morente discípulo de Emile Boutroux y, más tarde, de Henry Bergson, además de gran conocedor del pensamiento alemán neokantiano, especialmente fértil en la Universidad de Marburgo, donde realizó su doctorado. Su evolución como pensador va de la valoración de la intuición como modo de conocimiento hasta el existencialismo

heideggeriano, elementos que considera armonizados en una filosofía vitalista deudora de la de su amigo y maestro Ortega y Gasset. Fue un pensador de gran talla en la Europa de principios de siglo y un admirado docente universitario. En su evolución intelectual no puede ignorarse el fondo que comparte con el krausismo en lo que respecta a la intuición como comienzo de la ciencia y a la importancia que toma en su pensamiento la vida en tanto que realidad radical y armónica. Junto a lo dicho, su pensamiento se revela inspirado por el ideal como proyecto históricamente determinado de acción cultural para el progreso del hombre en tanto que humanidad, como se aprecia en los textos de abajo:

Nuestro ideal del hombre es histórico; es decir, que está siempre haciéndose, nunca hecho, nunca insuperable aun como ideal. Infinitas posibilidades yacen en el germen y nervio de la humanidad. Nuestro ideal de hoy no puede ser otro que preparar, provocar el de mañana.

A este ideal podemos dar el nombre de humanismo, porque su centro es esencialmente el hombre con todo su pasado, que es su gloria, con todo su presente, que es su flaqueza, su ignorancia y su dolor, con todo su futuro, que es su esperanza (GARCÍA MORENTE, 1914: 202).

Un ideal histórico, y, por tanto, un ideal para un momento y lugar determinados, lo cual se diferencia del ideal tomado como idea eterna, en este caso la idea de humanidad, que es la que dirige o enerva los ideales particulares y que es la que ofrece sus «infinitas posibilidades». Que a este ideal lo llame «humanismo» no deja de tener ecos de los pensadores krausistas, quienes alentaban el retorno de ese pensamiento armónico centrado en el hombre que alumbró la época del Renacimiento. Ese hombre es epítome de la humanidad y en su devenir se establece ese proceso ascendente que ya hemos mencionado como típico de la filosofía de la historia krausista y sobre el que se discutirá más abajo [ver epígrafe 2.2.2]. Éste se enfrenta a su presente haciendo uso de la experiencia pasada y con la mirada puesta en el futuro, de ahí que el filósofo diga que el «ideal de hoy no puede ser otro que el de preparar, provocar el de mañana». Con ello se entiende que el ideal es a un tiempo el fin ilimitado al que se tiende y el límite temporal en que se agota su realización particular, distinguiéndose aquí idea e ideal propiamente dicho. En este sentido el presente «es su flaqueza, su ignorancia y su dolor» porque en él el hombre se encuentra en estado de acción, de dilema, de adaptación de lo aprendido en el pasado, que es, por el contrario, el horizonte desde el que actuamos, en una interpretación algo heideggeriana, pero al mismo tiempo en

perfecta sintonía con la dialéctica krausista, según la cual cada estado previo está contenido activamente, no superado y eliminado, en el estado posterior, posibilitando y determinando a éste.

[...] el ideal de la humanidad es su propia prolongación y engrandecimiento en esa misma cultura, que constituye su ser y su definición. Tenemos ahora un lazo firme que anuda en un solo haz, no sólo los hombres de esta generación, sino los de las generaciones pasadas y aun las futuras; ese lazo es la obra común en que todos colaboran, en que todos, al menos, deben colaborar, cada cual según sus fuerzas y sus posibilidades. Esa obra común humana, la cultura, se eleva por encima de las contingencias y limitaciones individuales, porque es el foco en donde todas las diversas capacidades se completan. Los individuos pasan y mueren, los trabajos de cada uno de nosotros son imperfectos e incompletos. Pero las labores individuales entran a formar parte de la que no pasa ni muere sino que es siempre viva y está en perenne marcha progresiva: la cultura [...] Si la humanidad es la cultura, la historia de la humanidad será la historia de la cultura (GARCÍA MORENTE, 1914: 202).

Muy interesante para percatarse de los matices que va ganando la concepción del ideal a lo largo de las generaciones krausistas es la definición que García Morente da de ideal de humanidad en las primeras líneas del párrafo de arriba y que se desarrolla en las líneas subsiguientes. No es que el ideal no se entendiese antes como el desarrollo de la naturaleza humana o de lo más esencial del hombre, es que en esos años del primer tercio de siglo, aquello esencial se corresponde con la cultura de manera inequívoca. La esencia de la humanidad es su cultura. En las referencias del siglo XIX, lo que entiende García Morente por cultura se suponía en la expresión «ideal de la humanidad», por lo tanto no está indicando una concepción intelectualista de la cultura, sino plenamente humanista, incluyendo toda manifestación de las facultades del hombre; recuérdese la cita traída a colación al estudiar a Francisco Giner de los Ríos en este mismo trabajo; en ella se identifica al ideal con la encarnación de la idea que cada hombre y cada pueblo tiene de sí mismo, de lo cual se infiere para nuestro razonamiento, que esas ideas encarnadas en la actividad humana son la cultura en términos de Morente: «el concurso de circunstancias, ya antecedentes, ya concomitantes, que, junto con el carácter peculiar del sujeto, determinan [...] el ángulo, bajo que le aparece aquella idea, la forma limitada en que se encarna: el ideal, en suma, que inspira sus diversas manifestaciones» [Véase 2.2.].

Reitero que el concepto de cultura para expresar lo humano propiamente dicho, es un giro en el lenguaje filosófico en los albores del siglo XX, quizás relacionado con los

avances en las disciplinas sociológicas y culturales por esos años, y, desde luego, muy extendido en España por la obra intelectual de Ortega y Gasset. Lo cierto es que en los krausistas anteriores lo netamente humano no se identificaba sin más con la cultura, que era la realización de lo primero, a lo que se referían mediante expresiones de índole filosófico tradicional como esencia, idea o ideal de humanidad, naturaleza humana o mediante giros del tipo lo común o lo universal humano, como en esta cita de Fernando de los Ríos, en que aún siendo de 1908 está cargada de un humanismo idealista: «La semilla que en todos existe es el común divisor que hace posible el hablar de un ideal humano que sin cesar se remoja, que jamás se exhausta y que va decantando en la historia lo que de él se hace carne» (RÍOS URRUTI, 1908: 304)

La cultura se proclama como el fin de la humanidad, pero esta cultura, ya se ha dicho, y en el párrafo de abajo se confirma, no es sinónimo de intelectualidad, ni menos de voluntad esforzada, es decir, el hombre epítome de la humanidad no puede cercenar su cultura y quedarse sólo con algunos aspectos de ella: «no sería ni un santo ni una razón pura»; sino que la cultura desde estos parámetros se refiere a aquello que hace al hombre «plenamente humano». Y más abajo, en la última línea Morente agrega un pensamiento fundamental que engarza con la definición de la cultura como lo esencial humano, y es que el hombre que reuniese en sí toda la cultura de la humanidad sería el hombre ideal, el que en su particularidad realizase lo universal, cultura e ideal se identificarían:

Suponed este hombre que reuniese en su único sujeto individual todo el caudal de la cultura humana y la fuerza de proseguirla y aumentarla; éste sería nuestro tipo perfecto del hombre; él viviría en la tierra, sería plenamente humano, no sería ni un santo ni una razón pura. Sería el hombre soñado por el humanismo, el que aspira a realizar – y se acerca a realizar un Goethe - sería el hombre ideal, puesto que ideal significa la realización de lo general, de lo universal, en un individuo concreto (GARCÍA MORENTE, 1914: 203).

AUTORES MENCIONADOS



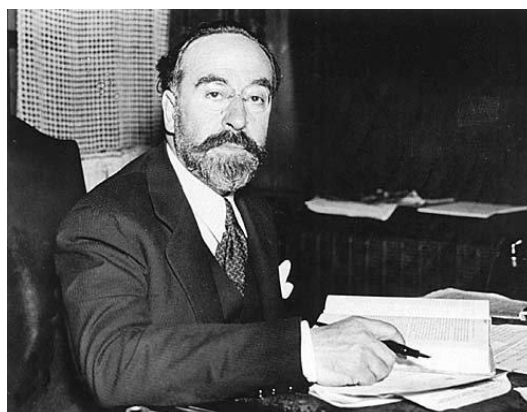
MANUEL GARCÍA MORENTE



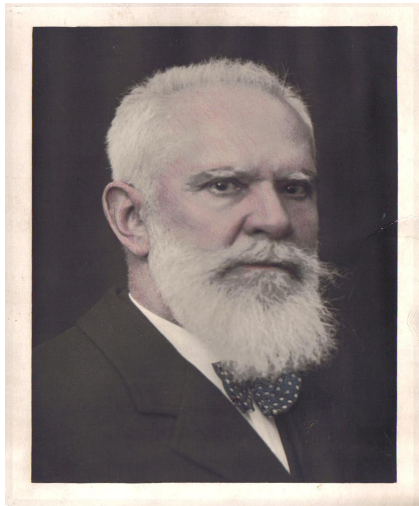
LUIS DE ZULUETA



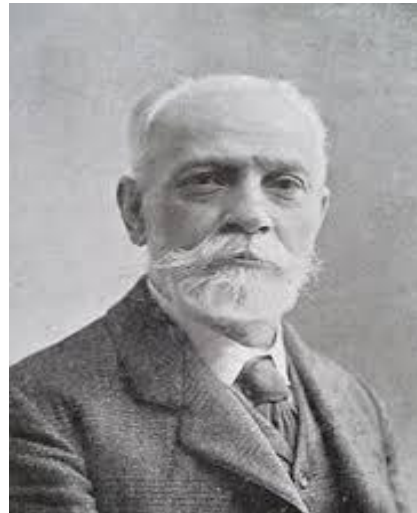
ADOLFO POSADA



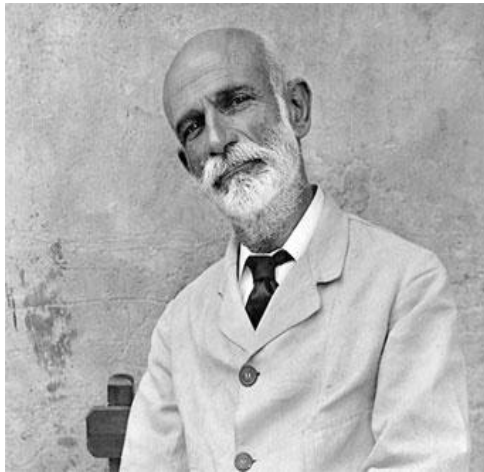
FERNANDO DE LOS RÍOS URRUTI



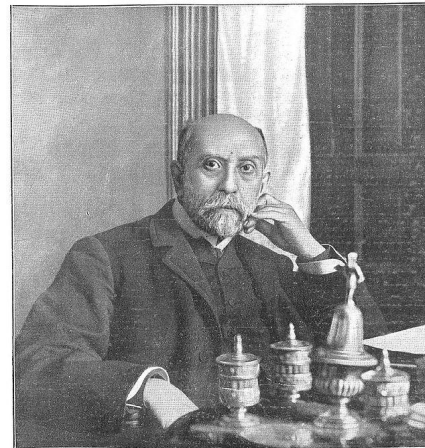
RAFAEL ALTAMIRA



HERMENEGILDO GINER DE LOS RÍOS



FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS



D. NICOLÁS SALMERÓN
Eminente político, expresidente de la República, jefe de la Unión Republicana,
jefe de la Solidaridad cristiana y catedrático de la Universidad Central,
que falleció el día 20 del actual en Pau

NICOLÁS SALMERÓN



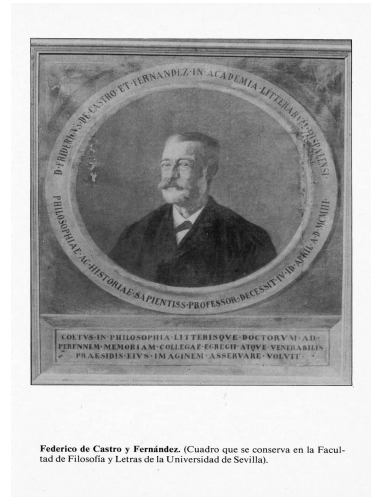
FERNANDO DE CASTRO Y PAJARES



FRANCISCO DE PAULA CANALEJAS



JULIÁN SANZ DEL RÍO



FEDERICO DE CASTRO Y FERNÁNDEZ

2. EL IDEAL Y LA ACCIÓN EN LA FILOSOFÍA KRAUSISTA

2.1. La metafísica krausista: la percepción del yo y su actividad

2.1.1. La percepción del yo

2.1.2. Determinaciones de la esencia mediante la actividad:
pensar, sentir y querer.

2.2. El Ideal como concepción armónica

2.2.1. Constituyentes del Ideal

2.2.1.1. *Idea y realidad*

2.2.1.2. *Tipos de ideales*

2.2.2. El Ideal en la Filosofía y la Historia

2.3. Aproximación a una Teoría krausista de la acción

2.3.1. Teorías de la acción contemporáneas al krausismo

2.3.2. Delimitación entre Teoría de la acción y Ética

2.3.3. La acción y sus constituyentes: contenido y forma

La asimilación de las tradiciones platónica y aristotélica toma un extraordinario sentido armónico (por utilizar el término con el que se caracteriza al krausismo y que se diferenciaría de lo meramente ecléctico en su singular sentido trascendente) en la dialéctica del ideal krausista. El paso de la idea platónica, entendida como ejemplar permanente o eterno, a la realidad material, lo efectúa gracias a la concepción del ideal o plan de acción. En cuanto que implementación de la teoría por la acción, puede ser comprendido mediante la doctrina de las causas aristotélicas - como hizo Martín Navarro Flores en su artículo del *BILE* (1911) - y, entonces, la idea se entiende como la causa final hacia la que tiende la acción humana, la materia es el acto mismo y las circunstancias que lo envuelven, y el ideal es la causa formal, la cual se encarga de dotar de sentido al acto en función del fin acordado. La diferencia fundamental entre la idea como causa final aristotélica y la krausista es que esta última es ejemplar real, razón de la realidad, simultáneamente interior y exterior al ser humano, y cuya única manera de conocimiento está cifrada en la intuición intelectual – o *noesis* en la tradición platónica -. Por tanto, la noción de idea es platónica, mientras que la de ideal y realidad, serían aristotélicas, asimiladas eclécticamente. El ideal es el que armoniza el idealismo de Platón y el materialismo de Aristóteles, junto a las tradiciones radicadas en sendos pensadores.

Con respecto al acto moral que queda comprendido en esta teorización práctica, en la construcción krausista se matiza el intelectualismo moral socrático, que se ha venido

asociando con ellos, para dar cabida a la libertad, como autodeterminación de la voluntad y del sentimiento. Conocer el ideal no entraña un automático comportamiento de fidelidad a lo conocido, sino que para que éste se dé, es necesaria la determinación de las otras dos facultades íntegramente: la voluntad y el sentimiento⁷⁰.

El ideal responde fielmente a la dialéctica krausista: hay un momento de unidad indiferenciada, que es la idea; para pasar seguidamente a la realidad, como momento de pluralidad y de oposición; por último, se unen armónicamente ambas en el tercer momento: el ideal, que, como ya se ha mencionado, tenía haz y envés, idea y realidad.

La idea es el principio absoluto, lo más real, en tanto que racional. El ideal es, por tanto, la adaptación de la idea de humanidad a la vida según su esencia y realidad más íntima: la razón, aunque para ello entre en consorcio necesario con las demás facultades, a saber, la voluntad y el sentimiento:

Cualquier realización de nuestra esencia concebida como fin en forma de ley, ha de sernos presente como conocida, sentida, querida, para que sea últimamente y con propiedad efectiva en nuestro tiempo. Y al contrario, en cosa o fin que yo no conozca no puedo interesarme sintiéndolo, y no interesándome por él, ni me lo propondré por fin, y no queriéndolo, no lo haré o lo haré imperfectamente, no resultará hecho efectivo exterior (SANZ DEL RÍO, 1860: 208)⁷¹.

⁷⁰ Julián Sanz del Río atribuye a los sentimientos esta capacidad para la acción moral, sino como determinantes, que solo lo es la voluntad, sí como auxiliares; de hecho, en materia religiosa, será el krausismo el que promueva ese sentido de la religión del corazón, puesto que el que quiere y desea llega a entender –uso jerárquico de las tres facultades - : «Todas las relaciones de la vida pueden, *llegando al corazón*, convertirse en móviles de la voluntad; todos los móviles pueden degenerar en pasiones, o alimentar en una vida justa y meritoria *el puro sentimiento del bien*» (1860: 264). La cursivas son mías.

⁷¹ Esta cita viene a matizar el llamado «intelectualismo moral» que se le ha venido atribuyendo a la filosofía krausiana (Krause), y por extensión al krausismo español, en líneas como las que siguen de G. Capellán de Miguel en relación a la moral: «[...] en la raíz misma de la teoría reside un elemento de carácter elitista que nos permitiría hablar de intelectualismo moral. Semejante juicio adquiere sentido si tenemos en cuenta la constante equiparación que Krause realiza de nivel cultural y moral de las personas y los pueblos» y más abajo, es decir, «conocer equivale a obrar bien» (2006: 66). No parece, sin embargo, que este intelectualismo moral sea defendible como un mecanismo tan directo como el que señalan las últimas palabras de la cita recogida, pues, no solo en la sección metafísica de las determinaciones del yo se expresa claramente el consorcio necesario del intelecto con otras facultades para realizar la propia esencia, el bien (lo que implica en pedagogía la educación del carácter, de los sentimientos y del cuerpo), sino que además en diferentes lugares de su *Análisis del pensamiento racional* (1877) igualmente se expresa la necesidad del esfuerzo y la adecuación con la realidad para llevar a cabo lo ideado (conocido): «Suele pensarse acerca de lo que se llama plan, que, como de él a nosotros, debe darnos el trabajo particular enteramente facilitado y como hecho. Es error capital del idealismo relativo. El plan, bien hecho, nos muestra claro todo lo que tenemos que hacer en particular, y este, y no otro, es su propio bien. Además, el plan, aplicado al concepto puro y propio (el total) del objeto o asunto, nos da la guía cierta para estudiar ó pensar este asunto; pero el trabajo en particular y en aplicación del plan total a ello, paso a paso, y en compuesta construcción, nos resta enteramente con sus especiales, aunque bajo el plan, racionalmente considerado y formado, vencibles dificultades, si nos aplicamos a ello» (1877: 268 – 269).

La realidad, como la vida, es para el krausismo un plano de encuentro entre el ser y el deber ser; no un producto ya acabado, sino haciéndose siempre, evolucionando y progresando infinitamente. Este progresar infinito de la vida en tanto que realidad racional, y en última instancia, idea real, lo asemeja a la concepción aristotélica del pensamiento, el cual «siempre progresa hacia sí mismo», también la idea efectivamente corporeizada en la vida progresa hacia sí misma, profundizando y dando de sí gradualmente a la esencia humana. Cada cambio experimentado por el ideal, desde estos presupuestos, no es algo cualitativamente distinto del estado anterior, sino un consumir exigencias de la propia humanidad. En tanto que movimiento, el cambio o modificación del ideal es, usando el termino aristotélico con Ortega y Gasset, «energeia»⁷², acto que es potencia de sí mismo. Puesto que cuando el ideal se modifica, este con respecto a su modificación no puede aparecer como una realidad distinta, como si hubiera terminado un ideal y comenzara otro extraño al anterior, sino como un desarrollo de aquello que ya estaba en él eternamente, en tanto que desenvolvimiento de la naturaleza humana, la cual, según la metafísica krausista, en sus obras, sólo puede dar de sí progresiva e infinitamente. «Debajo de ser yo fundamento eterno de mi posibilidad temporal, soy también fundamento temporal de mi efectividad cada vez [...] Y, así como en la primera percepción me conozco y llamo sustantivamente potencia, me llamo en la segunda con igual sentido y nombre categórico: actividad» (SANZ DEL RÍO, 1860: 183). Y entre lo dicho y la explicación de Ortega y Gasset sobre el pensar no puede sino encontrarse un sorprendente⁷³ parecido: «En el pensar hay, como en todo cambio, tránsito y paso, pero en éste se da la condición paradójica de que el pensar no es pasar a otra cosa sino que, al contrario, es un incremento, marcha, avance o “progreso hacia sí mismo”» (ORTEGA Y GASSET, 1971: 125).

⁷² «Si llamamos “terminar” alcanzar un movimiento su término, el pensar, y, en general, la *enérgeia* ha terminado desde luego; pero, como este su término es precisamente el moverse mismo del pensar, tiene que empezar de nuevo, en giro infinito sobre sí mismo, en una incesante actualización de la posibilidad – que es lo que llamamos realidad -. Esto será la mónada de Leibniz, el “yo trascendental” de Kant, el “Geist” de Hegel, la “voluntad” de Schopenhauer, el “élan vital” de Bergson» (ORTEGA Y GASSET, 1971: 131). Podría agregarse que también lo es el Ideal de los krausistas.

⁷³ Sorprendente por no advertido anteriormente. Pero, semejanza, en suma, bastante comprensible en tanto que para el Krausismo la realidad es racional, comparte la estructura de la razón, y el desarrollo de esta última es el que se imita en el progreso de la humanidad, sin perder no obstante su condición de real y distinguiéndose así del hegelianismo.

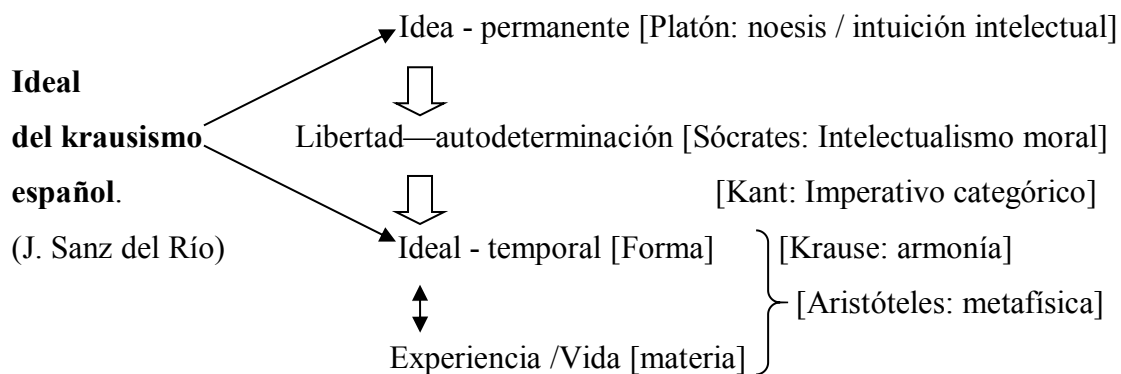
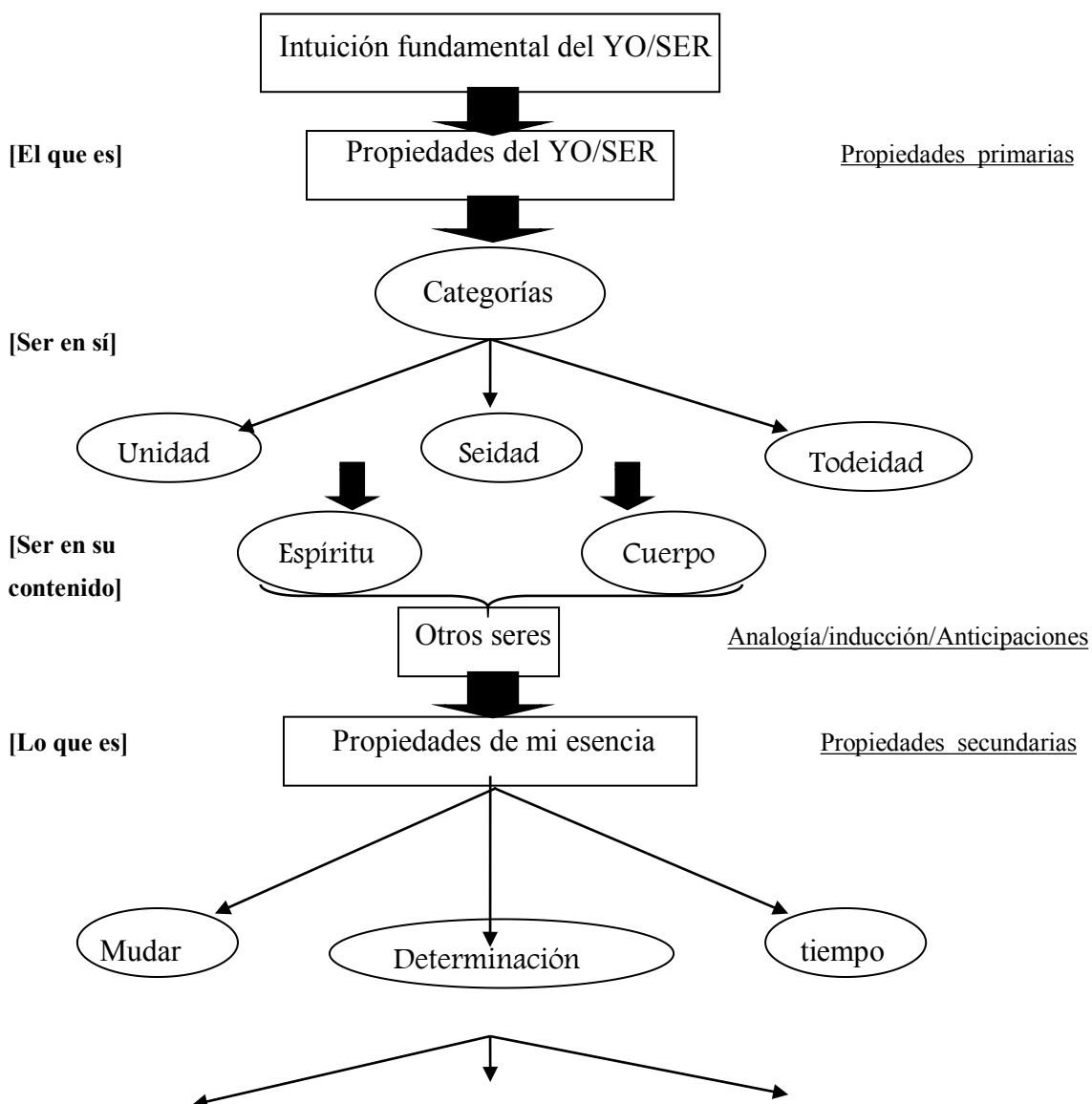


Figura 1

2.1. La metafísica krausista: la percepción del yo y su actividad



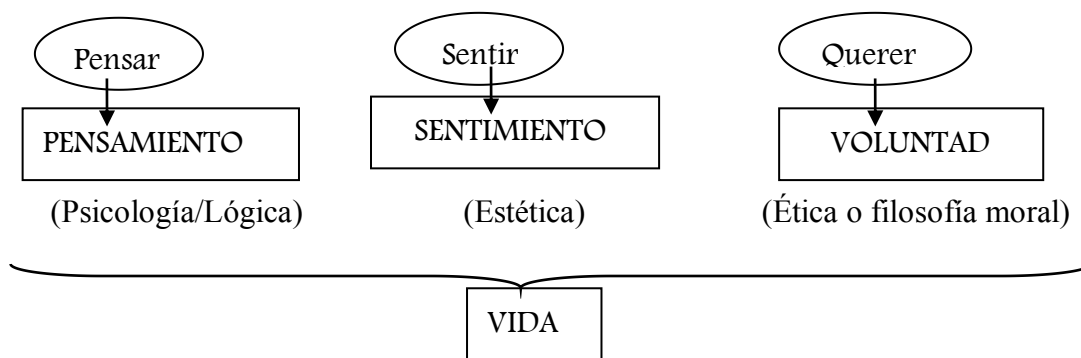


Figura 2

Llegados a este punto, y para abordar con mayor profundidad el estudio del ideal en sus elementos constituyentes, considero necesario exponer lo más sustancial de la Antropológica metafísica⁷⁴ y la Teoría del conocimiento del krausismo español, puesto que de la comprensión del yo como fundamento subjetivo del conocimiento depende la dirección de la actividad como propiedad esencial de aquél, o en otras palabras, sin el análisis del yo y sus propiedades, no puede entenderse el paso del ser al pensar, ni de este al hacer, tal y como se concibe en el krausismo español. Para ello, seguiré fundamentalmente a Sanz del Río en el *Sistema de la filosofía: Metafísica. Primera parte: Análisis* (1860), obra conocida en la crítica española como *Analítica*⁷⁵, y a los krausistas de mayor raigambre, aquellos que conforman el núcleo difusor de la doctrina: Federico de Castro, Nicolás Salmerón, Francisco Giner de los Ríos y Hermenegildo Giner de los Ríos.

Como es sabido, el *Sistema de la Filosofía* de Sanz del Río, derivado de las *Lecciones del Sistema de la Ciencia* de Krause, se divide en dos partes: una de criterio subjetivo, desde la conciencia; y otra, de criterio objetivo, desde el Ser Supremo. La que nos interesa para nuestra cuestión, y la que ha tenido más predicamento en los autores krausistas, quizás por aportar las herramientas esenciales para el análisis completo de la

⁷⁴ El nombre de antropología metafísica es como se consideraba la primera parte del *Sistema de la Ciencia* por tener su fundamento inmediato en el yo; mientras que en la segunda parte del *Sistema*, la *Sintética*, se parte del fundamento absoluto del Ser Supremo (metafísica teológica).

⁷⁵ De aquí en adelante usaré el nombre de *Analítica*, en contraposición a *Sintética*, para referirme a esta obra. El mismo Sanz del Río parece haber programado una revisión de la metafísica en su parte analítica con este mismo título. Algunos autores como Suances Marcos (2006: 65 – 164) usan igualmente esta denominación.

realidad desde una perspectiva humana en la que de una u otra forma está supuesta la realidad absoluta, es la primera. El proceso del conocimiento arranca desde la conciencia, esto dota a la ciencia psicológica de un gran relieve en la doctrina krausista, lo cual se reflejará en el estudio de todas las ciencias y en particular en la enseñanza de la filosofía en los institutos, como expongo en la segunda parte (capítulo 1.2., sobre la educación activa). Desde la conciencia, único modo de que el conocimiento sea verdad para el sujeto, se accede al conocimiento propio y de los otros cuerpos y seres hasta llegar a Dios, que en definitiva es el Ser supuesto en todos los objetos del conocimiento. El recorrido lo explica así Sanz del Río:

Pues, en nuestra propia conciencia hemos de reconocer, si es posible, el principio de la ciencia, hemos de comenzar por el conocimiento de nosotros mismos, de nuestro espíritu en sus propiedades totales, en su oposición interior, en sus facultades, funciones y operaciones. Contemplando de aquí luego el mundo exterior que nos rodea, observaremos cómo y bajo qué criterio de verdad recibimos en nuestra conciencia los objetos particulares, y los espíritus individuales con quienes comunicamos mediante el cuerpo y los sentidos, y atentos en nuestra indagación a observar los elementos y supuestos permanentes de nuestro conocimiento, debemos reconocer, si es posible, el fundamento y principio absoluto que buscamos (1860: 24).

El conocimiento de uno mismo, la intuición del yo es el comienzo de la ciencia, palabra que en el krausismo tiene un significado más amplio del usual en español, por hacerlo equivalente a la palabra alemana *Wissenschaft*,⁷⁶ que puede ser entendida como saber total o sabiduría en general. Y es éste el comienzo porque debe ser una verdad y una certeza para todo el mundo, una verdad cuya evidencia sea inmediata y que no suponga una verdad anterior: «certeza inmediata, certeza absoluta para nosotros, certeza común» (1860: 33).

2.1.1. Percepción del yo

El único conocimiento inmediato es el de uno mismo, anterior a la distinción entre sujeto y objeto. Este comienzo de la indagación es de la mayor importancia, pues en él no sólo se comienza con un conocimiento total del ser propio cuyas propiedades y esencias se inferirán como del todo a la parte, sino que es accesible por medio de una

⁷⁶ Sobre el significado de la palabra «ciencia» en el krausismo, ver Elías Díaz (1983:69), quien se apoya en las palabras de Juan López Morillas en su *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*, México y Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1956, 2ª ed., corregida y aumentada, 1980, 90 - 91.

intuición pura o saber inmediato, no especulativo, y, por tanto, experiencia humana común. En esta percepción no hay juicio ni en puridad existen sujeto y objeto, sino la indistinción propia de la unidad primigenia: «En la percepción inmediata, simple indivisa, yo, no pensamos todavía en las propiedades particulares o relaciones de que yo pueda ser el sujeto, ni menos significa esta percepción la totalidad de estas propiedades o relaciones» (1860:39). Esta percepción del yo antecede a cualquier otra. En palabras de Federico de Castro es anterior a:

(a) La idea del yo: «la idea de mí supone la percepción yo, de que no es en suma más que una abstracción lógica, aunque necesaria a la reflexión temporal del espíritu finito» (1890: 19).

(b) Un juicio de la razón: «Aún el juicio yo = yo, yo soy yo, supone la simple indivisa percepción yo, en cuya unidad idéntica la identidad del sujeto y del atributo es vista y afirmada» (1890: 20).

(c) La experiencia temporal del yo: «Mucho menos puede decirse que la percepción yo sea un conocimiento temporal que sólo adquiero en cuanto me experimento de acto en acto como enseñaba Kant» (1890: 20).

(d) El razonamiento argumentativo: «No hay operación lógica que no lleve implícito el juicio yo pensado, yo conociendo, como este (sic) la pura simple indivisa percepción yo» (1890: 20).

En la tradición filosófica, esto significa un deslinde con respecto a los sistemas del racionalismo y el idealismo. Sanz contrapone esta percepción a la cartesiana del «pienso luego existo» y concluye que esta supone la más íntima y radical percepción del yo, mientras que la filosofía cartesiana funda la existencia en una sola cualidad del yo, el pensar (pienso), dando lugar a un hombre parcial, o en divorcio permanente con el resto de su ser, anuncio ya del idealismo alemán. Las críticas a Hegel son recurrentes, aun reconociendo la importancia de la construcción filosófica de éste. Según Sanz del Río, el idealismo hegeliano se olvida del sujeto y del objeto, y se centra en la actividad pura del pensar: «lo ideal puro, el puro pensar es, sin el pensante y lo pensado, un puro abstracto sin motivo ni valor» (1860: LIX). Este peligro queda sorteado en el sistema

krausista precisamente por esa intuición primera, anterior a todo pensamiento discursivo y supuesta en la relación sujeto – objeto. Además, aunque hoy día se discuta sin solución definible si Hegel consideraba la Fenomenología o la Lógica como comienzo de la Ciencia⁷⁷, es de suponer que por aquellos años y en su recepción española hubiese bastante acuerdo en que era la Fenomenología y, por tanto, la intuición sensible, la que iniciaba el conocimiento científico en el sistema hegeliano. Así lo asegura Federico de Castro: «La equivocación de casi todos los sistemas empíricos y de algunos idealistas, como el de Hegel, de hacer de la sensación el origen del conocimiento, confundiendo el dato sensible con el inteligible» (1890: 178 – 179). Para los krausistas, sin embargo, no es así, nada puede ser fundado en la experiencia sensible. Se requiere un conocimiento inmediato y real, pero inteligible, vista real en que se funda la ciencia analítica o subjetiva y que sólo mediante la ciencia sintética, cuando se recorre el camino a la inversa, se consolida el pensamiento científico. No obstante, la intuición del yo es conocimiento real y principio, aunque no plenamente, de la ciencia. El profesor Heredia Soriano explica este punto crucial del krausismo en relación al *Doctrinal de Antropología* de Salmerón: «[...] el hombre sabe que su conciencia no es el fundamento de la verdad; es el punto de partida de la ciencia, no su base demostrativa, o, como dice el autor, “la propia conciencia no es el principio real absoluto” (SALMERÓN, 2009: 87). Esta relación entre el pensamiento común y el científico como un gradual proceso sin solución de continuidad será de suma importancia para entender a los autores krausistas en relación a la ciencia y a las ciencias particulares. Sobre la unidad indisoluble de ambas partes se dice en la *Analítica*:

Ambas son igualmente ciertas y partes verdaderas de un mismo todo; pero la parte analítica, fundada en el testimonio de la conciencia inmediata, es luego recibida en la parte sintética fundada en la evidencia de la razón, y por esta es aquella confirmada y ampliada. Porque no hay dos ciencias, sino una y un sistema científico, y esta primera distinción de ciencia analítica y sintética (inductiva y deductiva) resulta solo de nuestra limitación histórica, en la que olvidados del principio por la distracción del mundo sensible, necesitamos recogerlos en nosotros, para rehacer nuestro conocimiento, cada uno en sí mismo, y todos en acorde inteligencia y concurso (1860: 25)

⁷⁷ Nicolás García Mills, (2012) «El comienzo de la ciencia en Hegel» en *Anales del seminario de Historia de la Filosofía*, Vol. 29. Núm. 1, 189 – 215. Según García Mill existe una tensión en la filosofía hegeliana entre la fenomenología y la Lógica como comienzo del sistema de la Ciencia. Al publicarse la *Fenomenología de la Ciencia*, se presentaría esta como la parte introductoria del sistema, pero con la publicación de la *Lógica*, aquella parte quedó desplazada, como un momento externo, lo cual queda patente en la exposición que hace el Hegel maduro sobre el sistema en la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*.

Este comienzo del conocer es relevante especialmente para comprender la actividad del yo, pues esta no es nunca sólo una de sus propiedades, sino que el yo, como un todo indiviso, se determina en ellas, pudiéndose decir legítimamente «YO actúo», donde ese YO no es sólo una de sus propiedades, por ejemplo, el pensamiento, o la voluntad, sino que se realiza con todo el ser, con todas sus propiedades y esencias, y en colaboración íntima de espíritu y cuerpo, como analizaremos más abajo. Esta búsqueda de una realidad radical de cuyo conocimiento tengamos certeza, ya sea meramente subjetiva para alcanzar el grado de objetividad en un momento posterior, es un anhelo de criterio de verdad supuesto por el krausismo en la naturaleza humana que debe en todo momento aspirar al conocimiento de sí y del mundo, de la ciencia en definitiva, para la cual es imprescindible partir de la conciencia; esta, que aporta certeza subjetiva se conforma en la posibilidad del entendimiento y conocimiento de los demás como igualmente seres de conciencia, y es la posibilidad de la unidad total de las propiedades interiores que descubre el yo en sí, solamente en la plenitud del conocimiento de la ciencia sintética se consigue una certeza absoluta de uno y de todos los seres, completando y confirmando los datos obtenidos en la conciencia; así, desde la perspectiva analítica o psicológica, lo expone Hermenegildo Giner de los Ríos en *Filosofía y Arte*:

El hombre sólo conoce a los demás seres en la medida en que él mismo se conoce y aprende a interpretar los estados individuales de sus sentidos (sensaciones) y las contemplaciones totales de la razón (ideas). Por esto el *nosce te ipsum* ha precedido a toda reforma fundamental en la Filosofía (1878: 25).

La conciencia elabora los datos del conocimiento en unidad. Esta premisa importante del krausismo se convirtió en caballo de batalla contra el empirismo, el sensualismo y parte del positivismo, los cuales a rasgos generales compartían la posición filosófica del agregado o serie de ideas de procedencia sensible negando la existencia de un órgano o capacidad centralizadora que les diese unidad, es decir, básicamente negaban la conciencia como la posibilidad de una entidad fenoménica o sustancial anterior a la experiencia misma. Federico de Castro discute esta posición haciendo acopio especialmente de los descubrimientos y hallazgos contemporáneos del positivismo como los de la psicofísica de Wundt, que creó el concepto de apercepción, fenómeno psíquico para explicar el sentido unitario de nuestras sensaciones, y las

aportaciones al respecto de Spencer (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 41 – 42, 189). Ya por aquellos años se estaba de acuerdo en el campo neurológico, aunque desde diversas interpretaciones, de que era el sistema nervioso con su órgano principal, el cerebro, el que reorganizaba los datos sensoriales y configuraba unitariamente la experiencia de modo que no percibimos colores, sonidos, emociones, rasgos y formas por separado sino el rostro de alguien que nos está hablando, por ejemplo. Lo que el positivismo negaba es que la conciencia fuera una entidad distinta de los fenómenos percibidos.

A este respecto, y dialogando con la filosofía del inconsciente, de Hartmann (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890, 47 – 48), enuncia los conceptos de conciencia total y conciencia actual, de suma importancia para todo el sistema krausista, con los que se adelanta en algunos años a la explicación freudiana sobre la relación consciente – inconsciente. Esta distinción se basa en que la conciencia actual es una determinación o momento de la conciencia total, en la que el hombre se conoce a sí mismo. En principio, esta última es un supuesto racional y real para que se pueda tener conciencias particulares, es decir, para que podamos fijar nuestra atención; esa conciencia total es entendida como aquella en la que se dan las percepciones, dotando a estas de unidad y de referencia. Es un saber latente que a medida que vamos reconociéndolo en la conciencia le vamos dando actualidad pasando a ser un saber que se sabe:

La distinción entre lo inconsciente y lo consciente queda, pues, reducida a la de la conciencia total y la conciencia actual. Presente a mí mismo estoy presente a todo lo que soy; mas para saberme de lo que soy particularmente en cada caso necesito atender particularmente a ello, y en esta actualización de la conciencia total [...] alcanzaremos más o menos según el grado de intensidad de la atención que prestamos (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 48 – 49).

Con este concepto de conciencia total y conciencia actual, Federico de Castro, integra la noción de Hartmann de la conciencia como un acto o hecho discontinuo. Por tanto, argumenta el krausista sevillano, «si mi conciencia es un hecho, y un hecho discontinuo, yo soy un fenómeno o una serie de fenómenos» (1890: 49), lo cual conduciría al absurdo de que, eliminando así su sustancialidad y función posibilitadora del pensamiento, éste se independizaría de ella, dando lugar a un pensamiento sin sujeto que lo pensara, o más aún a la paradoja de que uno solo podría saber que piensa observando en los demás la misma conducta que uno tiene cuando piensa.

En la percepción del yo se identifica el sujeto y el objeto del conocimiento, siendo ese yo el que posibilita la relación de sí mismo consigo mismo como objeto, considerado como el verdadero procedimiento real, no meramente subjetivo (separación del sujeto y del objeto – método subjetivos o psicológicos) ni tampoco ontológico (fundando el conocer en un supuesto extraño al yo mismo – método ontológico). Ante la pregunta «¿qué soy yo?», se responde: «yo soy uno, el mismo y todo yo». Tres propiedades primarias del yo que, como real, es ser: «Yo me reconozco y me llamo ante todo ser. Sé que no soy ni más ni otra cosa que esto; que esta palabra expresa todo lo que de mí puedo decir» (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 65). Estas propiedades en la Lógica fundan las categorías del ser, según Krause, siguiendo el proceso de crecimiento del organismo: unidad, variedad, armonía. En la unidad del yo se encuentran dos propiedades opuestas pero necesariamente complementarias, la de seidad y la de todeidad (u omneidad), identidad del yo consigo mismo y totalidad o posesión de todo lo que contiene el yo, o, en otras palabras, el yo en relación consigo mismo como propio de sí, principio de diferenciación de la esencia por el cual esta es lo que es y no otra cosa, y el ser como todo en relación con su contenido antes de la diferenciación de éste, principio integrador de la esencia, por el cual esta abarca todo lo que es (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1980: 115 – 116)⁷⁸. Principios, al fin y al cabo, que posibilitan el que aparezca analíticamente la unidad antes que la pluralidad, y el todo antes que las partes.

Desde esta perspectiva asumida por el krausismo español, se entiende la labor que sus miembros realizan en todas las ciencias siempre desde el todo a las partes, pues según hemos mostrado, éste es el modo de proceder y el orden de indagación racional acerca de todo ser. Son estas propiedades las que posibilitan la manifestación del ser en

⁷⁸ Esta distinción de propiedades del yo se puede encontrar y contrastar en numerosos tratados krausistas tanto de Metafísica como de Psicología o Antropología: Desde la Psicología, no se habla del ser sino del espíritu identificado esencialmente con el yo; además de las propiedades de seidad (subsistencia en sí) y omneidad (intimidad consigo como un todo), se refiere la de causalidad o determinación de sus potencias (la actividad), la cual desarrollaremos más abajo. Transcribo las notas que en la Psicología de H. Giner se atribuyen al espíritu (las *Lecciones sumarias de Psicología* de Francisco Giner prácticamente transcriben, con algo más de extensión, lo contenido en la cita siguiente):

«Apelando al testimonio de la conciencia hallamos, respecto del espíritu los siguientes datos:

- a) Que es *un ser* que subsiste en sí, sosteniendo sus propiedades; sin que pensemos, para esta percepción, en relación alguna con otro ser diferente.
- b) Que es ser de *intimidad* o de *conciencia*, recibándose todo él en sí; expresándose con el nombre Yo; exclusivo del ser racional.
- c) Que es, en fin, el espíritu, ser dotado de *propia causalidad* o que determina por sí sus estados» (GINER DE LOS RÍOS, F., 1904: 17).

unidad primero, y, posteriormente, en la pluralidad de partes y elementos que contiene en sí – siempre en un posterior metodológico, pues que el ser, como el yo, es un todo unitario e indiviso – (CASTRO Y FERNANDEZ, 1890: 112). Y esto porque la categoría de seidad contempla la diferenciación interna según su esencia, y la todeidad es la consideración de la unidad en su integración.

Por último, cerrando la dialéctica krausista se tiene en cuenta la relación o composición de la todeidad y la seidad (propiedad), con que quedan revisadas las propiedades primarias o totales de la esencia, la cual es el ser en su definición, *lo que es el ser* (Sanz del Río/ Krause, 1860: 53). El organicismo queda patente en este esquema dialéctico, a su vez plásticamente reforzado por Federico de Castro, al ilustrarlo con la imagen del cuerpo y sus miembros, y del hombre y la humanidad, analogías tan recurrentes en el bagaje de los krausistas españoles:

Ser todo es una propiedad mía, y no sería de mí, no sería absoluto si no fuera íntegramente lo que soy. La *unión* supone, pues: primero, la unidad; segundo: la distinción interior de esta unidad como propia y entera; tercero, la compenetración de estas dos propiedades, permaneciendo tales en la unidad del yo. La unión se subdistingue de la unidad originaria, dentro de la cual se da, y que afirma su esencia de tal aun en la unión misma. Así pensamos que se unen los diferentes miembros en la unidad del cuerpo humano, los diferentes hombres en la humanidad, etc. (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 125).

La relación entre el ser, la esencia y la existencia, conceptos insoslayables de la metafísica, tiene una especial importancia en la configuración del sistema krausista, y merece, aquí, por tanto una aclaración. Es de notar además que precisamente en la definición y uso de estos términos se fundó buena parte de la polémica con los sistemas filosóficos más representativos del momento en España, especialmente con el neotomismo escolástico. El ser, es definido como esencia, que a su vez son las propiedades o lo que es el ser. La existencia es el modo en que se pone la esencia, es decir, la determinación de la esencia. De ello se infiere que no hay separación real entre la esencia y la existencia, sino que la segunda depende del ponerse de la primera, de manera que «en el ser, si realmente es visto como tal, inmediatamente se descubre la esencia, y en ella *lo que es y se pone*, la existencia» (1890: 92). En esta afirmación de

la simultaneidad de ser y existir coincide con el filósofo Jaime Balmes⁷⁹, aunque por razones diferentes, pues, en el krausismo, esta postura depende de su concepción del ser como concepto real, mientras que la escolástica fundaba su metafísica en el concepto vacío de ente. El debate desde la escolástica, a juicio de Castro, se funda en «la oposición que hay entre los conceptos del *ente* (el ser que no es o que por lo menos es indiferentes a ser) y el ser (el que es)» (1890: 95). Y el ente no es (no tiene ser) porque sólo se trata de un concepto del entendimiento, abstracción hecha del ser y de lo real, mera forma del pensamiento – que será llevada por Hegel a su concepción del idealismo absoluto-, por eso, terminará argumentando Castro que «considerado el ser sin ser puede considerarse el ser sin esencia y la esencia sin existencia, lo que es pensar al revés, pero pensando a derechas, el ser que es no puede ser concebido sin esencia ni su esencia sin existencia» (1890: 96). De ahí que toda la problemática recaiga en el concepto escolástico de ente (ser sin ser), mientras que el krausismo funda lo real en el ser (no en el ente abstracto), el cual es la primera intuición, la originaria y fundadora, que así mismo se identifica con la esencia e implica existencia, pues lo que es, existe, y lo hace de un modo propio.

Sanz del Río y Federico de Castro refieren un conocimiento que está supuesto en cada acto particular de conocer de modo que posibilita el conocimiento y la experiencia. Es equivalente a las categorías del entendimiento en Kant. Sin embargo, en el krausismo, estas lo son de la razón y se refieren a principios y conceptos hallados en el propio uso de la razón: en la intuición o percepción racional del yo⁸⁰. Son conceptos como los de ser, esencia, unidad, seidad, todeidad, y principios como los de que la unidad precede a la pluralidad, y el todo a las partes. Sin ellos no se puede pensar, y, sin embargo, no están fundados en ninguna percepción de mi conciencia. Estas anticipaciones del sistema, que se admiten como supuestos en la analítica, llegan a una demostración objetiva en la parte sintética de la ciencia, en su deducción desde el Ser absoluto.

Sobre el carácter peculiar de estas anticipaciones racionales, se argumenta a favor de la distinción de aquel género de ideas que desde Platón eran consideradas innatas en la mente, es decir, nacidas con él. El krausismo no postula ese tipo de relación, sino que

⁷⁹ «Balmes rechaza la doctrina tomista de la distinción real de esencia y existencia. Tal hipótesis no es concebible para él pues la esencia sin la existencia se reduce a nada» (SUANCES MARCOS, 2006: 37).

⁸⁰ Hay que recordar que Kant no admitía intuiciones estrictamente racionales, como la del yo, solamente postulados necesarios para el ejercicio de la razón.

más bien se conforman con señalar el carácter posibilitante del pensar mismo, por lo que prueban o muestran su necesidad en el propio uso de la razón.

La afirmación de mis esencias totales no puede, pues, nacer de ningún acto particular de conocimiento, puesto que todo acto de mi conocimiento las supone, y sin ellas es inconcebible; por eso decimos que su conocimiento es inmanente en nosotros, que va donde quiera con nosotros, sin que podamos desprendernos de él. Sin él toda experiencia sería imposible, por lo que ha podido llamarse innato, esto es, anterior metafísicamente o mejor superior, a todo conocimiento particular de nosotros o de nuestras relaciones (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1980: 144).

Estas anticipaciones no solamente conforman nuestras percepciones de conciencia sino que además son el modo en que conocemos lo otro que nosotros, el cuerpo y la naturaleza. Sin estas anticipaciones, no cabría la percepción sensible como tal. Retoman estos conceptos el asunto del conocimiento previo del que no se es consciente pero que de alguna forma fundan la posibilidad del conocimiento particular, de modo que «si no viniéramos a la sensación actual, y a cada estado sensible sabidos siempre y consabidos de estos conceptos comunísimos [...] nunca llegaríamos a determinar como un conocimiento la impresión singular inmediata de nuestro sentido» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 85). Y no sólo fundan, podría decirse con la hermenéutica posterior, sino que determinan una interpretación particular de nuestras percepciones, de modo que percibir es interpretar. No llega a dar este paso el krausismo, que se mantiene en los límites de la fundación del conocimiento por esas anticipaciones racionales, supuestos de un conocer absoluto que analíticamente sólo de este modo alcanzamos. Sin embargo, no puede negarse que de ahí a la interpretación anticipada de la realidad en función de coordenadas individuales y socioculturales está el paso de la disolución del fundamento absoluto.

El yo se conoce inmediatamente así mismo como espíritu y sólo mediatamente como cuerpo. Esa es la primera distinción que el yo encuentra en su interior, formando parte de su contenido: «Yo en mi interior, y en particular, soy cuerpo y espíritu, como hombre» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 67). Si bien forma un todo unitario con el espíritu, el cuerpo se percibe como meramente unido a aquél, no conoce sus esencias y propiedades directamente y sólo algunos de sus estados son determinados en él por el espíritu, mientras que este último es identificado como sustancialmente uno, propio y todo él, causante de sus estados. El espíritu es reflexivo y libre para dirigirse hacia sí mismo en su actividad, en tanto que el cuerpo es solidario de la naturaleza, ligado a ella

(GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 17 -18). De este primer conocimiento del contenido del yo (espíritu y cuerpo) y de su unión, se llega a considerar *hombre*, el compuesto de ambos y, a su vez, por un razonamiento analógico, se pasa al conocimiento de los demás hombres (como espíritus y cuerpos juntamente). Por esto, el conocimiento que podamos tener de los otros «está en todos sus términos y grados ligado y condicionado con nuestro conocimiento propio» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 97). Este aspecto problemático del conocimiento de los demás viene a matizar ese optimismo krausista de su teoría del conocimiento, la identificación del sujeto y del objeto en la conciencia racional, pues «para conocer un mundo exterior y nuestra relación con él, ha de ser este mundo hallado en algún modo en nosotros, esto es conocido en la razón y representado en la fantasía» (Sanz/ Krause, 1860: 50). De este modo el que quiera conocer a los otros hombres como reales en este mundo descubre un límite infranqueable que es «el límite de su conocimiento humano, mide por él sus juicios y sentimientos sociales» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 98).

Fernando de Castro discute la aparente dificultad del conocimiento del propio cuerpo, visto que sólo del espíritu se tiene intuición directa e inmediata, así como de lo paradójico de la unión de realidades opuestas no excluyentes como son espíritu y cuerpo. Lo que ocurre es que el cuerpo comunica inmediatamente y totalmente con el espíritu de modo coordinado y orgánico, lo que quiere decir que aun involuntariamente el espíritu y el cuerpo son un mismo y unitario ser, como la cabeza y los brazos, ambas partes de un mismo organismo. Sin embargo, el modo de conocer al cuerpo y al espíritu son diferentes; el uno es exterior, el otro, interior; para conocer al uno «lo pongo como enfrente de mí, lo proyecto hacia fuera, lo exteriorizo, mientras para conocerme como espíritu me pongo cada vez más en mí, me interiorizo, me concentro» (1890: 177). Igual que en la conciencia me conozco todo y propiamente como espíritu, el cuerpo refiere su conocimiento a la naturaleza, al igual que la parte al todo, y, ya se ha mostrado que para el krausismo este último es racionalmente previo a la primera, de modo que se infiere que para un conocimiento cabal del cuerpo hay que conocer antes a la naturaleza; sin embargo, desde la conciencia, cualquier conocimiento que de ella se tenga habrá de ser forzosamente provisional, no real (1890: 179), de ahí la dificultad insoslayable del conocimiento del cuerpo propio y aun ajeno, lo único que se puede saber es la idea que tenemos de ella: «no veo, pues, la naturaleza, sino en relación a mi cuerpo, ni de aquella

más que los últimos estados con relación a los de éste, o más bien los de éste en la relación en que los supongo con los de aquella» (1890: 187).

Tratemos ahora la segunda cuestión anunciada, la de la imposibilidad de que dos elementos opuestos puedan hallarse juntos sin excluirse. Como se sabe, cuerpo y espíritu son opuestos dentro de la unidad del yo, y esta afirmación puso en alerta sobre todo a aquellos que juzgaban desde las categorías aristotélicas (ya desde la escolástica ya desde el hegelianismo); pero el juicio que niega la posibilidad de que estos dos elementos puedan darse al mismo tiempo, es el que entiende el principio de contradicción como un principio puramente del pensamiento, es decir, una abstracción del entendimiento, sin correspondencia en la realidad. Pues, este principio lógico enunciado por Aristóteles en su *Metafísica* como «una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo» y en la *Lógica*: «la afirmación y la negación no pueden ser verdaderas al mismo tiempo y del mismo sujeto» (1890: 207), no es real, ya que en la realidad no hay contradicción, es decir, no hay negación absoluta de un término por otro, sino sólo negación relativa: «para que lo hubiera sería preciso que se dieran juntamente el ser y el no ser [...] exige la ausencia de todo término medio entre los elementos contrarios» (1890: 208). Ejemplo de esto sería decir que entre blanco y negro hay contradicción, porque en realidad lo que hay son colores contrarios, entre los cuales media una innumerable gama de matices, el uno no niega absolutamente al otro, es por eso que ambos puede ir juntos – curiosamente en la simbología taoísta los contrarios *yin* y *yang* suelen representar el blanco y el negro respectivamente -. La negación absoluta del negro, que es físicamente la ausencia total de luz, sería, por ejemplo, la blancura absoluta de un haz luminoso, pero esta contradicción lógica, entre la presencia y la ausencia absoluta de la luz, no puede predicarse de ningún sujeto real simultáneamente. Esta idea, por lo que respecta al yo, en su percepción analítica es que «yo considerado en mí mismo, no tengo contrario, pero interiormente me muestro en dos seres, que igualmente soy, mi espíritu y mi cuerpo, relativamente contrarios, y en tanto y hasta tanto que soy el uno no soy el otro» (1890: 207). Cuerpo y espíritu, podemos concluir, se limitan mutuamente en el yo, pero no se anulan, cada uno es lo que no es el otro, y en ello estriba su finitud de modo que «el espíritu es lo que yo soy sin lo que es mi cuerpo, y recíprocamente» (1890: 210).

La unión de cuerpo y espíritu, y la relación entre estos, fue un tema que atrajo la atención de manera especial a finales de siglo con las aportaciones fundamentales de la psicofísica y la ley de Weber y Fechner, en particular, que mostraban la conexión de cuerpo y espíritu mediante fórmulas físicas como la de que la sensación experimentada es proporcional al logaritmo de la estimulación sensorial⁸¹. El sistema nervioso tiene un órgano central que es el cerebro, junto a este juega un papel fundamental el gran simpático, y este sistema con su red de cordones extendidos por el cuerpo comunica con la parte anímica del yo⁸². De ser aceptadas, - que lo fueron -Teorías como estas venían no a demoler la visión krausista de dicha unión, sino a reforzarla, puesto que en ella en ningún momento se pone en duda la evidencia de ese dualismo bajo el yo, lo que puede considerarse como las dos caras de una misma moneda, aunque como hemos expuesto, la relación con la psicofísica era de desencuentro en cuanto a la definición, función y posibilidad de una conciencia sustantiva previa a la experiencia. No obstante, el cómo de la relación del cuerpo y del espíritu, desechadas las hipótesis filosóficas del influjo físico (Descartes), la de las causas ocasionales (Malebranch), la armonía preestablecida (Leibnitz) y el mediador plástico, venía dado por la unidad en el yo, un hecho tan evidente, dirá Fernando de Castro «que nada perdería de su certeza porque no pudiera darse de él una explicación cumplida» (1890: 279), comentario este último muy propio del krausismo, que no concibe la explicación científico – filosófica como extraña o contradictoria con la experiencia común sino como un desarrollo de esta.

El ser como esencia no agota en sus determinaciones todo lo que es, su potencia es su esencia que está dirigida por el deber de hacerse efectiva en el tiempo. Para hacer efectiva la esencia se da el mudar «aquella propiedad, mediante la cual un ser, quedando siempre el mismo en su esencia, se hace otro en cada punto en su determinación» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 38). El mudar es una propiedad formal, la cual posibilita la realización del ser en su esencia. De ahí que este concepto tenga gran importancia para entender el progreso del hombre y de la humanidad, en términos de cambios vitales

⁸¹ En *Resumen de Psicología para alumnos de 2ª enseñanza*, Hermenegildo Giner expone las leyes psicofísicas de este modo: «La intensidad de la sensación aumenta en proporción al logaritmo de la excitación, entre los límites inferior y superior» (1904: 60).

⁸² «Bastan dos direcciones – dirá Salmerón – [...] para acreditar la novísima dirección de la ciencia. De un lado la correspondencia entre el sistema nervioso, el cerebral sobre todo, y los grados y funciones de la conciencia; de otro, la incuestionable verdad de que no somos conscientes (sic) de toda el alma» («Prólogo» de N. Salmerón a Giner de los Ríos H., (1878) *Filosofía y arte*, Madrid, Imp. De M. Minuesa de los Ríos., XXVI). Líneas como las transcritas son las que han motivado la adscripción de Salmerón a la corriente positivista de la época. En el apartado dedicado a las ciencias y al conocimiento, elaboro una réplica a esta postura tradicional de la crítica.

y sociales haciendo efectivo el ser de cada uno. Pero para entender este asunto, hay que profundizar más en el mecanismo del mudar y el tiempo. Como se ha dicho arriba, en cita de Hermenegildo Giner, hay tres puntos fundamentales a los que se presta atención: el mudar, el ser que permanece el mismo, y el ser que se hace otro en su determinación. El uno es permanente y el otro temporal. El primero es el fundamento del segundo, de manera que se establecen dos manifestaciones de un mismo ser, al igual que se podía dividir la conciencia en total y actual: el ser que no cambia, que permanece, que es fundamento y posibilidad; y ese mismo ser determinado en la realidad, hecho temporal y efectivo. El primero es la esencia que no cambia, es siempre igual, la que dota de unidad y continuidad al ser, mientras que el segundo es la materialización de esa esencia, siempre efectuándose en el tiempo, ahora de un modo, y después de otro, creando una sucesión de determinaciones donde cabe la oposición y las negaciones relativas; esta sucesión viene posibilitada por el tiempo – antes, después -, y en su totalidad es la que conforma la vida del hombre: «Un ser no muda en su ser ni en sus propiedades, sino en la individual determinación de sus propiedades [...] el relativo ser y no ser del mudar mira solo a los estados particulares del sujeto, y esto sucesivamente, mediante el tiempo» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 133).

Así, de nuevo aquí tenemos aplicado ese principio de la razón: la percepción del todo antes que la parte. En realidad, la esencia o la existencia permanente (*eterna* la llamará Sanz/Krause) es el fundamento supuesto de las determinaciones o de la existencia temporal del sujeto, es decir, la naturaleza humana está fundando en cada momento la actividad del hombre, siendo esto último lo más evidente para el testimonio de los sentidos⁸³. El krausismo en este punto, establece una relación de deber u obligación entre la existencia temporal y la permanente. La cuestión que surge es la de por qué la esencia ha de hacerse efectiva, de dónde surge esa necesidad; en la *Analítica* se responde:

Si en algún punto o estado de mi pensar supiera yo todo lo que hay que saber, en aquel punto no necesitaría yo pensar más, mi pensamiento sería inmutable[...] pues, en cada voluntad actual me propongo yo un fin determinado, y no otros, por esto necesito mudar, pasando de un pensamiento a otro, de un sentimiento a otro, de una voluntad a otra, de un sentimiento a otro, de una voluntad a otra, para que mi pensamiento, mi

⁸³ Con palabras de Tiberghien en *Tesis*: «la esencia se revela en las propiedades y las propiedades en los fenómenos» (1912: 175).

sentimiento, mi voluntad se llenen, para que mi limitación se amplíe, para que yo sea más real y efectivo en mi vida (1860: 137).

Todo apunta a que es a limitación de la existencia efectiva en el tiempo en contraste con la infinitud⁸⁴ de la esencia la que obliga, se quiera o no, a esa constante determinación. El hombre, por tanto, así considerado, vive una doble vida: la permanente y la temporal, de cuya armonía o composición se espera la realización propia y de la parte alícuota de la humanidad «de tal suerte que lo mudable exprese lo permanente, aunque determinado y concreto» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1903: XVII).

El que la esencia se determine en su mudar interior, quiere decir también, que el yo todo se determina en cada una de estas mudanzas, y que estas contienen a las anteriores, acumulándose y posibilitando las subsiguientes, la esencia que así se determina ya no es igual, y no puede volver a su estado anterior. Esta idea no aparece en la *Analítica*, pero se puede leer en la *Metafísica* de Federico de Castro: «Todo yo me determino en cada mudanza por pequeña que sea [...] lo mudable es, y está dentro de mi esencia permanente [...] La esencia, una vez determinada, no vuelve a su estado de indeterminación anterior: como propio mío, todo estado en mí queda» (1890: 293). Según lo anteriormente transcrito el yo se autodetermina de manera que se sigue un progreso sin posibilidad de pausa o de retorno. Este determinarse o dar de sí, como dirá la escuela de Madrid con Ortega⁸⁵ a la cabeza, se realiza mediante estados temporales que 1) no pueden repetirse idénticamente en momentos posteriores, y 2) por eso mismo, condiciona a su vez a la esencia en su determinarse subsiguiente hasta que la totalidad de sus posibilidades hayan sido efectivas. Este es el fundamento metafísico y antropológico del progreso lineal y ascendente que sostiene Krause y el krausismo español, de gran interés para comprender en su plenitud la acción en la historia y en la sociedad.

⁸⁴ Sobre la expresión «infinitud de la esencia», se entiende infinitud en sentido de *ilimitado*: «cada individuo posee toda la esencia de su género, si bien de una manera finita y relativa [...] Es preciso, pues, que su esencia contenga una infinidad de estados infinitamente finitos»; en Giner de los Ríos, H., *Resumen de Ética para los alumnos de 2ª enseñanza*, (1903), Barcelona, Librería española, XII.

⁸⁵ En el pensamiento español posterior, en concreto en el de Ortega y Gasset se continúa esta concepción de la determinación del ser como una acumulación en la que las determinaciones particulares actúan reduciendo las posibilidades de las futuras determinaciones desde un historicismo en el que se han eliminado las esencias: «He aquí una nueva dimensión de esa extraña realidad que es la vida. Ante nosotros están las diversas posibilidades de ser, pero a nuestra espalda está lo que hemos sido. Y lo que hemos sido actúa negativamente sobre la que podemos ser» (ORTEGA Y GASSET, 1971: 49).

En cuanto al tiempo como forma del mudar es la versión krausista de la definición aristotélica: «el tiempo es la medida del movimiento». De hecho, es la sucesión de las mudanzas interiores del yo la que hace el tiempo. Así, la experiencia común puede testificar que la mudanza de posición del cuerpo crea una sucesión de antes y después, mientras que cuando uno no se mueve en el espacio parece no pasar el tiempo, porque según explicación krausista, uno no ha hecho su propio tiempo – aunque sí lo haya hecho indefectiblemente con otras determinaciones como la del pensar⁸⁶.

La *Analítica*, como se puede inferir de lo escrito arriba, sólo puede probar o mostrar la verdad subjetiva del tiempo, en relación, por tanto, al yo; sin embargo, aunque no puede ir más allá, postula ideas de la razón para salir del acuciante solipsismo al que esto conduce, en este caso, la idea que se esgrime es la de que todos los hombres «hacen tiempos comunes y coincidentes, viviendo en una duración y presente común» (1860: 157).

De las nociones de mudanza y permanencia del yo se infieren las de fundamento y causa. La metafísica krausista, como lo serán en gran parte todos los sistemas decimonónicos, es sustancialista. Se pregunta por el fundamento de aquellas realidades que va conociendo o descubriendo en su conciencia. Del mudar como propiedad del yo, se infiere la idea de fundamento, pues el yo funda sus propiedades, entendiendo por fundamento: «aquello de que es, y en que es algo determinado, como dado y contenido en ello, esto es, como fundado» (1860: 159); pero en esta definición sólo se expresa al yo como fundamento de sus propiedades, para nuestro asunto, de la propiedad del mudar; sin embargo, el yo con relación a sus mudanzas particulares también se considera fundándolas, es decir, causándolas, pues la causa es el fundamento en su acción de determinar lo fundado según él mismo: «la razón de causa expresa el fundamento como determinante, activo» (1860: 163). En este causar del yo con respecto a sus mudanzas se entiende también la potencia y la actividad, siendo la primera la

⁸⁶ De ahí las analogías del caminar y la vida como paso del tiempo, tan queridas para escritores de raíz krausista como Antonio Machado, sin duda también por lo que tienen del sentir común expresado en la lírica popular: «Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás, / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante, no hay camino / sino estelas en la mar». Poema XXIX de *Proverbios y cantares*.

esencia del yo en su ilimitado contenido, es decir, su posibilidad, y la actividad, el yo como causa de sus determinaciones:

Debajo de ser yo fundamento eterno de mi posibilidad temporal, soy también fundamento temporal de mi efectividad cada vez [...] Y, así como en la primera percepción me conozco y llamo sustantivamente potencia, me llamo en la segunda con igual sentido y nombre categórico: actividad (1860: 183).

2.1.2. Determinación de la esencia mediante la actividad: pensar, sentir y querer.

En el paso de la potencia a la efectividad, el yo se determina de tres modos diferentes: pensando, sintiendo y queriendo. Estas tres actividades conforman la actualización constante del yo. Son por tanto actividades interiores, previas a la acción exterior, la cual requiere el auxilio del cuerpo para realizarlas. Sin embargo, hay que resaltar que ambos tipos de actividad espiritual, son consideradas acciones humanas, con lo que tal acto físico, por ejemplo, dar un discurso, es acción tanto como lo es el pensar o el sentir tal discurso. Actividades ambas, aunque sean las interiores las que dirijan a las exteriores, las cuales tienen su origen en las primeras. Se sigue la ley analítica del conocimiento: del todo a la parte, del interior al exterior.

Es de notar para el asunto que nos ocupa, que estas actividades, determinadas y fundadas en el yo, son en cierto modo el yo mismo, de ahí que se perciban como propiedades de éste, por las cuales se realiza su potencia en la sucesión de tiempo que llamamos vida: «Yo mismo, en mi potencia y actividad para realizar mi esencia como mi bien constantemente (legalmente) durante mi vida, conozco, siento, quiero; soy inteligencia, sensibilidad, voluntad» (1860: 208). El todo está en cada una de sus partes, de modo que cuando se piensa, es el yo el que piensa y lo hace con las posibilidades infinitas de su esencia. A ese realizar la esencia mediante la actividad propia se lo llama el bien, concepto teleológico aristotélico, por el cual se entiende que el fin del hombre es llegar a cumplir en sí mismo la idea de su género, cumplimiento que se identifica con el bien individual y, en el krausismo, al mismo tiempo, con el bien de la humanidad. Ese cumplimiento de lo esencial en el tiempo es lo que se llama lo bueno (1860: 200), es decir, lo que concierne con su esencia. De ahí la importancia de la actividad con respecto al hombre y a la sociedad o sociedades en que se desenvuelve.

Las propiedades se determinan temporalmente siempre y aunque no se quiera: «yo necesito pensar, sentir, querer continuamente, y cada vez, quiera yo o no; y aunque podemos determinar cada acción de estas de nuevos y varios modos, no podemos dejar de determinarla, suspenderla» (1860: 212). No es posible dejar de determinarse, sólo es posible elegir cómo hacerlo. De modo que el yo no puede negarse a pensar, pero sí puede cambiar el objeto de su pensamiento. Las realizaciones de la esencia se suceden, siempre distintas, creando tiempo, lo que explica el krausismo mediante el concepto de continuidad: «unidad del todo en la multiplicidad» (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 284). Esta actividad continua del yo podría dar la impresión de estar describiendo al yo como pura actividad, crítica que se realiza en la *Analítica* a Fichte y a los eclécticos franceses (1860: 186); y, sin embargo, el yo para el krausismo es algo más que actividad, es también su fundamento, la potencia o esencia en tanto que posibilidad de determinación en la actividad. Para que el yo pueda reconocerse como actividad tendría que reconocerse primero potencia, y en un sentido superior, tendría que reconocerse como un mismo todo unitario. Esto es, toda actividad guarda relación con una esencia, actualizándola o realizándola, lo cual hay que poner en relación con la dialéctica del ideal de la sección previa de este estudio. Se elimina así el concepto del idealismo absoluto Fichteano de yo como pura energía, derivado del aristotélico acto puro o entelequia, de modo que en los tres tipos de actividad permanente del yo, éste se hace yo efectivo: «Entro, pues, yo en mí de potencia a acto, de ser a hecho, en conocer, sentir, querer, aplicando en cada tiempo mis fuerzas y medios para realizar mi esencia como mi bien en razón de fin, en forma de ley, mientras vivo» (1860: 213)

La primera actividad de la que se percibe el yo es el pensar, que se define como aquella actividad «que ejercita continuamente formar el conocimiento de los objetos» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 88); luego, aquí tenemos que aclarar cuál sea la relación entre pensar y conocer. El conocer es el resultado del pensar, y este es en alguna medida su causa, esto es, una sucesión en la que primero se da el pensar, y, como consecuencia, se obtiene el conocimiento. Sin embargo, tanto en los compendios de psicología como de metafísica krausista, se hace una salvedad lógica a este proceso, argumentando que pensar siempre es pensar algo en algún respecto y de alguna manera, «no pudiendo pensarse jamás sobre lo absolutamente ignorado» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 87). De modo que el pensar requiere un conocimiento preexistente que ponga al objeto frente al

sujeto definiéndose el conocimiento como «la unión esencial de propiedad en que el yo es propio para sí, identificándose como sujeto y objeto [...] Yo para conocerme me pongo frente a mí mismo como si me fuera extraño en algún modo» (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 219 – 220). Esto es, para particularizar mi conocimiento de mí es por lo que yo me pienso, y pensándome, determino ese conocimiento primigenio del yo cuya percepción es siempre inmanente en mi conciencia. Según esto, el pensar supone como fin el conocer, o lo que es lo mismo, «todo pensamiento presume por el mero hecho un conocer» (1860: 232).

Esta actividad como las restantes no entran en la categoría de ser, sino en la de relación de un ser con su actividad y con su objeto. Así, en el conocimiento se establecen tres términos: el conocedor, lo conocido y el conocer mismo. De esta relación, en concreto de la del conocer y el conocido, surge el criterio de verdad del conocimiento, es decir, el de la correspondencia entre el objeto conocido y el conocer mismo o entre la cosa pensada y el pensamiento. Se mantiene en todo momento, desde la perspectiva krausista y no sólo en la Metafísica sino en toda ciencia particular, la tensión entre lo que más modernamente ha podido llamarse los límites del conocimiento⁸⁷, o lo que es lo mismo, la legitimidad de nuestros asertos sobre la realidad propia y ajena. Esa legitimidad es buscada en el fundamento por el krausismo. La cuestión es que, en la ciencia analítica, no hay más fundamento que el yo percibido por una intuición intelectual. El yo, con lo que es y contiene fenomenológicamente⁸⁸, es nuestro límite del pensar, para ir más allá en nuestro conocimiento de nosotros mismos y de lo exterior, hay que rebasar ese límite, hay que pensar desde fuera, la lógica krausista los lleva a pensar desde el Ser supremo, de alguna forma correspondiente a la visión tradicional de *sub specie aeternitatis*. Según esto, la verdad puede fundarse desde dentro – el yo como fundamento -, y es verdad subjetiva, o desde fuera – un ser superior al yo como fundamento y garante; Dios, en el krausismo – y es entonces, verdad objetiva. Es de notar que en esta encrucijada, en buena parte, se separa el pensamiento

⁸⁷ Sobre el estudio del límite del conocimiento y su posibilidad de superación hay una abundante bibliografía en la filosofía española del siglo XX, algunos autores destacados que han tratado el tema desde su peculiar punto de vista son Millán Puelles, Leonardo Polo, Eugenio Triás, etc.

⁸⁸ Quisiera en este punto añadir una nota acerca de la constante fenomenológica en el krausismo, que lo hace emparentar al menos intuitivamente con corrientes posteriores del pensamiento europeo; es difícil resistirse a la comparación con la fenomenología de Husserl, por ejemplo; desde luego, en el krausismo, tal y como se entiende en España, la realidad, desde la metafísica, se percibe como presente a nuestra conciencia, en cuyo análisis psicológico, al menos el llevado a cabo en la *Análisis*, se asoma el método fenomenológico. Solamente dejo anotada esta intuición, si se quiere, pues su comprobación requeriría un estudio amplio al margen del presente.

moderno del contemporáneo: la cuestión del fundamento tanto del conocer como del ser. Sirva de ejemplo la afirmación de Ortega y Gasset en *Historia como sistema*: «el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene... historia» (1971: 55), evolución que se centra en la eliminación del concepto estático de ser por el dinámico de devenir, el hombre está siendo. Esto responde en el pensador madrileño a ese prurito de hacer de la vida la realidad radical, no sustancial, como explica el profesor Lasaga:

[...] la razón vital o histórica no busca ya un fundamento último, universal, absoluto a «lo que hay», sino que es, por contra, clara conciencia de que ha terminado una época del pensamiento que podría describirse como de «necesidad del fundamento» y que penetramos en otra que sabe que tal fundamentación, sea la que sea, queda ya sustraída al poder de la razón humana (LASAGA, 1996: 58).

En esta encrucijada del pensamiento, el krausismo comienza a tocar la cúspide de la ascensión del conocimiento hacia el fundamento: se pregunta por él como criterio de objetividad de nuestro conocimiento, sin lo primero, no conciben que pueda haber lo segundo⁸⁹.

Luego la pregunta sobre el valor objetivo de nuestro conocimiento es enteramente general, comprendiendo lo mismo el caso de nuestro interior que el de nuestro exterior conocimiento. Si el conocimiento Yo no llevara en sí su certeza, no pudiéramos hallar entrada en la ciencia, siendo el percibido Yo en el punto de partida lo solo que sabemos. Pero, aunque el conocimiento yo es reconocido como verdadero, resta todavía la pregunta analítica: ¿Sobre qué fundamento el yo se conoce con absoluta certeza, esto es, con verdad? Para saber esto deberíamos estar sobre el yo y hallar el fundamento buscado en un término superior, lo cual no lo sabemos aquí, donde preguntamos solo, cómo podemos conocer lo exterior a nosotros (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 237).

La naturaleza de la unión entre el sujeto y el objeto en el conocimiento es relevante para la comprensión cabal de la ausencia de conflicto lógico en el conocimiento de lo infinito por un ser finito. Sujeto y objeto – ya sea éste interior o exterior – se unen sin que se anulen ninguno de los dos, es decir, unión sin reducción de ninguno de los elementos, según la máxima tan usada de «distinguir sin separar» (1860: 238). De esta forma, se evitan los extremos de la filosofía idealista, en la que alguno de los elementos del conocimiento se sacrificaba a la exaltación de los otros; en Hegel, se

⁸⁹ Una vía alternativa a estas dos planteadas por el krausismo es la que practica el pensamiento filosófico en el siglo XX, fundamentalmente en la obra de J. Habermas: la verdad como consenso (la intersubjetividad: vía tercera entre la subjetividad y la objetividad planteadas en esta tesitura krausista).

dice en la *Analítica*, el conocer anula a ambos (sujeto y objeto); en Fichte, el sujeto hace lo propio con respecto al objeto; y en Schelling, el objeto eclipsa al sujeto (1860: 237).

Puesto que conocemos el objeto, éste forma parte nuestra, al estar presente a nuestra conciencia, y sin embargo, este conocer no afecta en nada al objeto que sigue estando fuera de nosotros. Esto se debe a que la relación establecida entre sujeto y objeto es de propiedad o seidad (1860: 239), es decir, el sujeto se apropia del objeto, lo hace suyo, sin que éste deje de ser independiente, sustantivo. Cuando el objeto es un ser infinito, aunque uno de los elementos de la relación sea superior, no afecta a la relación establecida entre ellos, que es igualmente de propiedad o seidad; el ser infinito puede ser así conocido por el ser finito, que se apropia del objeto sin que éste sea modificado en ningún respecto. Esta noción usada en la *Analítica* explica cómo es posible el conocimiento de objetos infinitos mediante la diferencia de dos propiedades que ya hemos mencionado, la de propiedad o seidad y la de totalidad u omneidad: que el conocer no sea relación de totalidad significa que el sujeto no conoce al objeto en toda su extensión, en la totalidad de sus partes, numéricamente o cuantitativamente; mientras que la relación de propiedad señala una relación en la que el objeto como tal en unidad fenoménica se presenta ante el sujeto, digamos que apareciendo sustantivamente, en términos de cualidad:

Y, pues esta relación del conocer es relación de propiedad (de sustantividad, de seidad) no relación de totalidad, se sigue que nosotros, seres racionales, podemos conocer, aunque finitos, seres infinitos y podemos ser conocidos de seres infinitos; y los que dicen que el espíritu racional finito no puede conocer el infinito, porque es superior, comprensivo de aquel, no han considerado atentamente qué es el conocer (1860: 240).

Con respecto a las fuentes del conocimiento distingue el krausismo (desde la *Analítica* hasta los manuales de Psicología y Lógica), dos fuentes principales: 1) Las mediatas, que consisten básicamente en los sentidos corporales; y 2) las inmediatas, que se dividen en materiales, que aportan los datos del conocimiento, y formales, que elaboran el conocimiento: a) materiales: razón y sentido interior o fantasía (también llamada imaginación); b) formales: entendimiento y memoria (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 88).

A continuación reviso brevemente las fuentes del conocimiento tal y como aparecen en los manuales krausistas de los hermanos Giner:

Primero, los sentidos, fuente mediata, causan la sensación, definida como «conciencia que tenemos de los estados de nuestro cuerpo» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 56). Esta se divide en fisiológica y psicológica: La primera consta de la impresión en el órgano, a la que le sigue una excitación y una modificación del cuerpo y de los sentidos; y de la transmisión de la excitación, que se realiza mediante los nervios y los centros neuro – psíquicos. La segunda, es propiamente la sensación, «que viene a ser eco de la impresión nerviosa en el espíritu» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 59). El paso de la sensación al conocimiento se produce, en base al conocimiento contemporáneo de finales del siglo XIX y muy en particular a la psicofísica, mediante (1) Condensación y conservación de la variedad de estados de la sensación; (2) Referencia de la sensación e interpretación; y (3) Aplicación de ideas, tanto pertenecientes a la naturaleza como otras más generales, y de juicios y razonamientos. Cada uno de los estados de la sensación son llamados intuiciones sensibles, y su «condensación» se realiza mediante elaboración de la fantasía y la memoria; incluso en estas definiciones apoyadas en datos científicos aparece la dialéctica krausista en la unidad de la sensación y la multiplicidad de intuiciones que contiene; el siguiente paso, desde esta lógica, igualmente, se realiza una interpretación con respecto a la sensación que propiamente se ha experimentado, como desde el efecto a la causa, para terminar recurriendo de nuevo, como ya se ha visto arriba, a esas anticipaciones racionales que elaboran y completan sintéticamente la experiencia. Estas tienen que ver con la naturaleza, como relaciones de causa – efecto, movimiento, materia, espacio, y algunas como el ser, el todo y la parte, la propiedad, la esencia, etc.

Segundo, fuentes inmediatas: 1) Materiales: a) la razón. b) Sentido interior o fantasía. 2) Formales: a) Entendimiento. b) Memoria.

En la *Analítica*, la agrupación de las fuentes del conocer es diferente: por un lado, se establece aquel conocimiento que tiene su origen en el mundo sensible: sensaciones (mediato) y representaciones de la fantasía (inmediato); y, por otro, el conocimiento de lo inteligible: las generalizaciones del entendimiento y el ideal puro de la razón. Cada

uno de estos conocimientos se dirige a direcciones opuestas: lo particular y lo universal, lo finito y lo infinito, lo temporal y lo eterno (1860: 302).

El estudio tanto de las mediatas como de las inmediatas favorece la comprensión de la elaboración del ideal a través de las facultades que entran en cooperación: de estas últimas, la primera fuente de información es: 1.a) la razón, esta es la facultad del conocimiento de aquello que constituye la realidad, lo esencial de esta, sus principios tanto inmanentes (los hallados en la conciencia del yo) como trascendentes (el principio de todo). Es la razón la que conoce mediante las anticipaciones y la que gobierna la aplicación de los principios hallados, no es la razón pura de Kant como separada de la práctica, que para ellos es una y la misma «ora se ciña a los principios, ora a su aplicación a la vida» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 123). La segunda fuente material 1.b) es la fantasía, la que percibe sensiblemente los objetos del pensamiento, individualizándolos en formas concretas (GINER DE LOS RÍOS, 1904: 90); se divide esta en dos clases: la que percibe los objetos individuales exteriores o de la naturaleza, sirviendo de medio entre estos y el sujeto en tanto que espíritu, llamada fantasía natural; y la que proyecta las ideas o estados interiores en imágenes sensibles o representaciones, que es la fantasía espiritual; así por cuanto esta facultad «todo lo recibe sensibilizado, llámase representativa y sentido interior» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 90). Según el fin que persigue la fantasía o imaginación (que parece usarse indistintamente), puede ser estética, por la producción de una imagen bella; esquemática, si se limita a establecer los rasgos generales del objeto; productora, cuando produce imágenes que están constituidas por combinación de elementos de la naturaleza y/o del mundo interior; y reproductora, si se limita a representar el objeto tal y como es percibido. En la elaboración del ideal, la fantasía tiene una gran importancia tanto para la concreción de la idea en una imagen sensible, como para la captación sensible de la realidad a la que se ha de adaptar el ideal. En el apartado 2.2.1., sobre los elementos del ideal, desarrollo este punto.

Las fuentes formales del conocimiento, como se describen en la Psicología krausista, son el entendimiento y la memoria: 2.a) El entendimiento «se ejerce sobre los datos de la razón y de la fantasía» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 91; 1920: 125- 126), distinguiendo y combinando los elementos y partes constitutivos de objeto, esto es, uniendo y elaborando para formar una síntesis última en un todo formado por los

elementos sensibles de la fantasía y los elementos ideales de la razón. Y 2.b) la memoria «que expresa la continuidad de la conciencia en el tiempo» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 92; 1920: 126) y de la que se forman el recuerdo (reproducción fiel de los hechos) y la reminiscencia (reproducción imperfecta de los hechos). Esta se aplica a los estados particulares de las actividades del espíritu: pensamiento, sentimiento y voluntad, y que según su objeto, puede distinguirse en memoria ideal (ideas y principios) y memoria sensible (hechos y objetos concretos).

Funciones y operaciones del pensar. En la Lógica de la *Doctrina de la Ciencia* krausista, la cual tiene como objetivo «pensar el ser», se registra el conocer en unidad a través de su variedad interior: las operaciones y funciones lógicas. Las primeras hacen referencia al conocimiento desde el objeto; y las segundas, al conocimiento desde el sujeto.

Operaciones. Se centran en el objeto:

1) Concebir: Lo primero es conocer la cosa en sí, para ello la primera operación es la de identificar, que «es comprobar una cosa consigo misma», con esta operación el objeto se presenta ante nosotros como sí mismo, sustantivamente, de modo que podemos concebirlo en propiedad en la conciencia y nombrarlo. Primero se daría la identificación y en un segundo momento lógico, la concepción o el concepto, por ejemplo: el concepto «hombre». En este punto se distancia el krausismo distintivamente del kantismo borrando los límites entre fenómeno y noúmeno gracias a la *vista propia o real* del objeto, intuición intelectual, directa e inmediata del objeto en unidad como un mismo todo, a pesar de la negativa expresa de Kant de que pudiera darse tal conocimiento del noúmeno (1860: 457). Dicha vista real se define como «puro conocer en el total concepto de la palabra antes de ulterior e interior determinación, para las cuales es aquella el supuesto necesario en el sujeto» (1860: 547).

2) Juzgar: es el conocimiento del objeto en relación y en sus relaciones, refiriéndolo a alguna cualidad o ser (en términos lógicos, atribución, predicación). Se distingue entre el sujeto y el predicado, y la razón o cópula: «yo soy yo», produciendo así un juicio, de entre los cuales el principal es el de identidad: «el Ser es el Ser»; al que le sigue el de oposición o exclusión: «El Ser no es el Ser» (1860: 457). Los términos del

juicio pueden ser de cinco tipos diferentes: a) Absolutos infinitos (Dios), b) Absoluto finito (Reunión de esencias – todas las cosas), c) Ideal puro (ideas como la justicia, la verdad, la belleza, etc.), d) Individuales (seres concretos), e) No se nombra explícitamente este quinto término junto a los demás en esta sección de la *Analítica* (Ver 1860: 462 – 463). Pero, según las páginas 455 – 457, donde aparecen descritos los diferentes tipos de conocimientos, y según la lógica del sistema, este último tipo de término ha de ser el sensible – ideal en términos compuestos como «este virtuoso hombre» (virtud – este hombre): «hallamos, pues, una esfera de conceptos que reúne en sí igualmente lo común eterno y lo temporal, la idea y la percepción en indiviso, y podemos llamar este concepto eterno – temporal o ideal – sensible» (1860: 456). Analizados los juicios en su calidad, se pasa a la definición de estos según la cantidad o comprensión. Siguiendo la clasificación kantiana, pueden ser analíticos, aquellos «en que el término posterior no excede la comprensión del anterior» y sintéticos, «cuando la comprensión del término posterior excede en todo o en parte la comprensión del anterior» (1860: 465), es por tanto una clasificación cuya base son las matemáticas, en concreto la geometría, toda vez que en el juicio analítico se identifican dos círculos concéntricos, uno dentro de otro; mientras que el juicio sintético sería representado por dos círculos, donde el círculo del término posterior excede al círculo del término anterior. Es conocido el rechazo de Kant con respecto al primer grupo de juicios, los analíticos, también llamados universales o *a priori*, para la ciencia, por no extender el conocimiento dado en el término anterior, mientras que sí lo hacían los sintéticos o particulares, de donde surgió la concepción de los juicios sintéticos a priori (particulares – universales): juicios que al tiempo que aumentaban el conocimiento podían ser elaborados con referencia al sistema de la ciencia y sus leyes. Para Krause y los krausistas, el juicio analítico superior es «El Ser es el Ser», juicio analítico de identidad, donde están contenidos todos los juicios particulares, por lo que en la ciencia analítica se viene a mostrar que los juicios particulares o sintéticos dependen de los analíticos:

Y pues todos los seres finitos son contenidos y son conocidos en el Ser, y por tanto el juicio: *el Ser es el Ser* contiene en sí todos los juicios particulares, no excediendo ningún ser ni relación del Ser mismo, son todos los juicios sintéticos juicios analíticos respecto al juicio absoluto: *el Ser es el Ser* (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 466).

3) Razonar o *sobrejuzgar*: Se trata de la relación que se establece entre los juicios, los cuales son a su vez, como se ha dicho arriba, relaciones entre dos términos, de ahí el nombre de *sobrejuzgar*, como un juzgar por segunda vez (1860: 469). Esta tercera parte o tipo de operaciones lógicas incluye proposiciones que encierran una relación del todo a la parte, y se llaman juicios de conclusión. Los hay de varios miembros: el de tres o trimembre es el clásico silogismo, cuyos términos son llamados sujeto, predicado y término medio, los cuales se combinan para formar juicios llamados premisas (mayor y menor, y conclusión). Se declara que el sistema de silogismos o conclusiones, como se los llama, son operaciones analíticas; el progreso de la ciencia se da no por las conclusiones, sino por la intuición de nuevos términos medios que establezcan nuevas relaciones (orgánicas), puesto que todo el sistema de la ciencia es un organismo, y en los juicios absolutos están encerrados ya todos los posibles conocimientos particulares; la verdad científica, por tanto, se basa en las relaciones de los contenidos, juicios analíticos, y no en las conclusiones: «La conclusión es una operación analítica que declara solo el conocimiento existente dándole una forma precisa (el discurso); pero no es una operación sintética que aumente el conocimiento en su contenido» (1860: 476).

Las funciones del pensar. Se refieren al papel activo del sujeto en el conocer. Se describen tres tipos de funciones:

1) Atención: es, la atención, el primer momento de la actividad del sujeto cognoscente, la tendencia del yo al objeto que está frente a él. Pero si de algún modo está frente a él, también, de algún modo se debe ya conocer ese objeto, para poder dirigirle la atención. Conocimiento, pues, previo, que se trata de particularizar y que ineludiblemente está asociado a un tipo de sentimiento de interés hacia él.

2) Percepción: se refiere al ver o tener delante al objeto, al percibirlo propiamente, «el espíritu ve ahora lo que quería ver», es decir, es el segundo momento, tras el llevar la atención o fijarse en algo, se lo define como la consecuencia del primero.

3) Determinación. Una vez que se ha percibido el objeto en unidad y en sus particularidades, el conocimiento se determina en varios momentos sobre el objeto en su interior y sus relaciones para construir la ciencia sistemáticamente: «el determinar, pues, es la función progresiva o también la función constructiva de la ciencia» (1860: 511).

Dirige el espíritu su conocer en varias direcciones: a) Del todo a la parte, b) De la parte al todo, y c) Reunión de las anteriores. Así, lo mismo se puede decir del objeto particular como de la realidad toda y del Ser Supremo, de manera que la ciencia es este ir del Principio o Ser hasta los seres particulares mediante el método deductivo; de estos de nuevo al Ser por el método inductivo o intuitivo; y, por último, reunir ambas direcciones en un todo compuesto, método constructivo: «La *deducción* (vista del objeto en sí propio) , la *intuición* (vista del objeto en sí propio) y la reunión de ambas en compuesto, la *construcción*. En ellos se completa el proceso del conocimiento» (1860: 512). Volveré al examen de estos métodos científicos más abajo.

Característica del krausismo es la división de las esferas del conocimiento en sensible (sobre los objetos particulares percibidos por los sentidos) - y conocimiento inteligible (el que no se origina en los sentidos sino en la capacidad del intelecto). Dentro de este último se contienen el ideal (acerca de lo permanente de la realidad), el ideal – sensible (composición de los dos anteriores, o lo permanente en lo particular), y el absoluto (conocimiento de la unidad del objeto previo antes de toda distinción interior) (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 104 – 109; GINER DE LOS RÍOS, F., 1920: 136 - 148)

El sentir es igualmente una propiedad sustantiva del yo, actividad interior que coadyuva a su determinación en el tiempo. De modo unitario, se define como una relación de sujeto a objeto en la que estos se confunden, integrándose en un todo superior: «el sentir aparece a nuestra conciencia como una relación cuyo sujeto y cuyo objeto soy yo mismo, yo refiriéndome a mí, pero como compenetrándome, como confundiéndome conmigo [...]» (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 218). Es el sentir una actividad coordinada con el conocer, esto significa entre otras cosas que el conocer supone un sentimiento de interés por el objeto, como se ha dicho arriba, manteniéndose toda vez que se avanza en su conocimiento; a su vez un conocimiento primigenio es presupuesto en el sentimiento, desde el momento en que no se puede sentir lo que no se conoce:

Pertenece al sentir el segundo lugar respecto del conocer; que lo condiciona de tal manera, que no cabe sentimiento de objeto desconocido; y que la intimidad y profundidad del sentimiento se favorecen por la amplitud y claridad del conocimiento. A su vez el conocimiento se halla condicionado también por el sentimiento, moviéndose tanto más el sujeto hacia el objeto para conocerlo, cuanto más se halla por él interesado (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 131).

Es además, el sentir una propiedad de totalidad, mientras que el conocer lo es de sustantividad o seidad; esto es, aspira a fundir los dos términos en un todo; el conocer, en cambio, preserva la distinción de estos en su relación (1904: 130). Utilizan para esta aclaración de las propiedades la metáfora de la luz y el calor, por la que se presenta el conocimiento como luz por la que se distingue los elementos, y el sentimiento, calor, por el que se confunden estos (GINER DE LOS RÍOS, F., 1920: 173).

Se consideran dos tipos de sentimientos en función del sujeto: sentimiento inmanente (a sí mismo) y sentimiento transitivo (hacia otros). En la relación consigo mismo como objeto de sentimiento, «el yo se afecta de sí, se funde o se confunde consigo; en el conocimiento se identifica, se está presente, se sabe de sí» (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 219). Según el objeto, aparecen el sentimiento sensible, o impuro, relacionado con el dolor y el placer; y los sentimientos puros o generosos, que surgen de conocimientos ideales, y muestran desinterés con respecto al sentimiento sensible, de modo que el sujeto «puede inclinarse a amar o a aborrecer con sentimiento puro relativo al objeto, y puede sostenerse en esta totalidad del sentimiento sin la dependencia del placer o dolor» (1860: 389). Por último, están los sentimientos según la relación de uno a otro, del sujeto al objeto: se dan dos tipos en función de que el sujeto se muestre activo o pasivo, siendo el sentimiento puro superior aquel en que se equilibran la pasividad y la actividad del yo, pues que «yo necesito ser tanto activo como receptivo, para que el sentimiento se obre en mí como un sentimiento mío y efecto» (1860: 386). Para averiguar algo más detalladamente qué se quiere decir con el papel activo del sujeto en el sentimiento hay que exponer brevemente los modos del sentimiento, los cuales en la forma son idénticos a los del conocimiento.

El sentir como propiedad se distingue de su actividad. En tanto que propiedad del yo puede producir ilimitados sentimientos determinados, mientras que como actividad es cada uno de esos estados particulares que produce, en relación con los cuales es considerado su causa. Los modos de esta actividad son espontaneidad, reflexión, receptividad y reactividad. La espontaneidad del sentir se da toda vez que la actividad de esta propiedad es continua y permanente, por lo que el yo es espontáneo en este sentir, al igual que en el pensar, se dan lo quiera o no el sujeto, están de suyo en

constante movimiento interior, es decir, el sujeto no puede dejar de sentir, aunque pueda determinar su objeto y sus modos. Cuando se dirige el sentir hacia uno mismo, siendo el propio objeto de sentimiento, se da el modo de la reflexión del sentir, al igual que sucede con el pensar, por lo que se siente el sentir, o el sujeto siente el sentimiento, lo cual ya de entrada requiere la colaboración estrecha del pensar, de manera que el sujeto, por ejemplo, puede sentir dolor por un sentimiento de envidia o celos del que ha tomado consciencia. La afección del objeto sobre el sujeto se llama receptividad por parte de éste, el cual se abre o se predispone para recibir e impresionarse del objeto, mostrándose al mismo tiempo, y necesariamente, activo en la producción y mantenimiento del sentimiento, este modo es llamado reactividad (GINER DE LOS RÍOS, F., 1920: 178 – 179). Estos modos del sentir favorecen la educación y el perfeccionamiento del sentimiento mediante la capacidad reflexiva y reactiva (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 145), pues, no obstante, el desarrollo del conocimiento es «condición previa para la del sentimiento».

Teniendo en cuenta las posibilidades que esta conexión entre ambas propiedades del yo abre para el aprendizaje (motivación) y la educación en general (educación del sentimiento), es relevante el detenimiento en estas distinciones dentro de la concepción del hombre krausista, en especial para el estudio pedagógico que ocupa la segunda parte de este trabajo.

En cuanto al querer como propiedad, este se define como el acto por el que el sujeto se autodetermina en todas sus actividades, es su objeto propio, por tanto, precisamente su actividad. Tiene en este respecto la voluntad una clara superioridad sobre las demás propiedades, pues que las determina y dirige «siendo la actividad pura y general de todas las actividades específicas» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE 1860: 397).

Al igual que ocurría con el pensar y el sentir, la voluntad, como propiedad del yo en relación con su actividad es su causa, y su modo es la libertad. Esta radica no en la realización de la esencia *per se*, sino en la elección del objeto y el modo. Lo mismo con respecto a las tres propiedades: conocer, sentir y querer, esto es, determina como propiedad formal el qué se piensa, siente y quiere. Pero esta libertad no es la de la mera elección entre infinitas posibilidades igualmente plausibles o deseables, lo cual identifican con la noción de libre albedrío. Esto quiere decir que para el krausismo no es propiamente lo mismo libre albedrío que libertad: el primero lo entienden como

elección ilimitada y arbitraria, mientras que la segunda es la «forma de producirse el espíritu según la ley del bien», digamos que contemplan el hecho de ser libre para hacer el bien, y por ello, siendo el bien la ley de cumplimiento de su esencia en la realidad en cada momento y según las circunstancias, no se puede hacer sino lo oportuno con respecto a sus posibilidades, de modo que la elección no es «sino el resultado de la limitación de los seres finitos, que en ocasiones vacilan, sin acertar a resolver lo que procede» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 161). Lo que no sucedería desde una perspectiva eterna, donde no se podría vacilar, pues se sabría hacer uso de la libertad para realizar lo requerido puntualmente por el fin, de ahí que entiendan a Dios como el ser plenamente libre. A este respecto se pueden diferenciar dos tipos de voluntades: una voluntad general de hacer el bien, como realización de su esencia; y una voluntad particular de hacer el bien en el momento y lugar oportunos⁹⁰. De modo que se establezca o se mantenga esa continuidad que busca el krausismo en toda su doctrina, la de lo eterno e ideal en la realidad temporal:

Necesita juntarse a la voluntad general y constante del Bien cada vez una voluntad particular e individual, la del Bien de aquel tiempo, de aquella hora, bajo la cual voluntad particular buena se realiza sucesivamente la voluntad general buena con libertad, llena su contenido con medida, con relación, progresando la vida histórica en el sentido de la vida eterna (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 406).

Ahora bien tiene la voluntad la necesidad del conocimiento, no para determinarse, sino para dirigir su determinación; de ahí la importancia suprema del conocimiento para mostrar lo que debe ser querido, fundamental para la realización del ideal; sin embargo, éste sólo, no puede hacer que el yo se dirija hacia el objeto presentado en su conciencia, he aquí la evidente separación con respecto al intelectualismo moral socrático que en tantas ocasiones se le ha atribuido al krausismo:

Es menester que el sujeto para ir determinando su voluntad de una en otra, conozca previamente lo que debe resultar últimamente bajo su determinación, que lleve delante de sí la idea del fin mirando a ella (el propósito), de modo que la voluntad se

⁹⁰ Considerando a Ortega y Gasset como la evolución lógica de muchos aspectos del pensamiento krausista, dirijo al lector en este punto al Apéndice III de esta Tesis y al documento audiovisual en que Ortega y Gasset («El quehacer del hombre») expresa esta libertad de elegir lo oportuno desde otra perspectiva: la de lo oportuno según las circunstancias, con exclusión de la referencia al bien o a la naturaleza humana. En esa evolución, el pensamiento de Ortega se presenta como una superación del idealismo. Para una apreciación de esta superación se puede leer el artículo de Molinuevo, «El idealismo de Ortega» (1984). El autor expresa sus reservas acerca de dicha superación al entender que en la época más propiamente orteguiana, la de la etapa vitalista, la relación entre el yo y la circunstancia es en principio idealista, pues la circunstancia lo es para el yo que la posee idealmente en su interior.

determina cada vez y de una en otra (de resolución en resolución), en razón del fin conocido y consentido (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 400).

Pero al igual que el conocimiento recibe su impulso de la voluntad, entre estas dos potencias se establece un apoyo fundamental para seguir conociendo y queriendo o y seguir queriendo conocer, es decir, es la voluntad «actividad primaria originaria normal con que yo sostengo constantemente aplicados al mismo fin mis actos de pensamiento» (1860: 210). Por lo mismo, destacamos que el conocer no es un solo acto, como bien se entiende en la cita transcrita, sino un conjunto de «actos de pensamiento». Pues, 1) los objetos del pensamiento son ilimitados, y 2) El objeto, como hemos visto arriba, puede conocerse ilimitadamente en su unidad y variedad interior, lo cual requiere continuos actos de pensamiento cuyo fin es el conocer. Para que éste, el conocer se dé, por tanto, es necesario que la voluntad mantenga la actividad del pensamiento dirigida hacia ese objeto, en sus innumerables parciales actos de conocimiento; pues que «ningún acto de pensar o de sentir se cumple entera, eficazmente, sin hacer yo mismo voluntad de ello» (1860: 214). De todo ello, se deriva una necesidad imperiosa de atender al quehacer de la voluntad, pues que sin ella no hay conocimiento duradero y fiable, ni sentimiento activo y, por tanto, tampoco hay posibilidad de educación y perfeccionamiento, de este modo se enlaza la actividad y la acción con la *educabilidad* humana, ya que «la voluntad es la actividad primera y superior de nuestras actividades y la potencia de la voluntad es la superior de nuestras potencias» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 211)

Retomando las últimas líneas del apartado anterior, hay que insistir en la relación que mantienen estas actividades del yo, de la cuál salen potenciadas creando actos complejos que llevar al mundo exterior. En dicha relación, ocasionalmente, puede haber preponderancia de alguna, mientras que en otras circunstancias hay equilibrio y simultaneidad entre ellas (1860: 225). Ya en la *Analítica*, Sanz del Río discutía con el psiquiatra Pedro Mata, en una nota a pie, sobre cuál es anterior y superior y, por tanto, cuál es determinante de la conducta: la reflexión o la voluntad. Añadamos que por reflexión entienden *conocimiento* en esta disputa, y de que Mata por voluntad entiende *deseo*, no así Sanz del Río (1860: 216 – 218). Desde la postura krausista se defendía la voluntad, pues como se ha dicho arriba, sin la actividad de esa propiedad no habría posibilidad de conocer lo que es apropiado en cada momento, es decir, el bien según la esencia, ni de mantenerlo en la conducta. Pues hay que aclarar que el conocimiento

previo y unitario del yo en la intuición pura, no es todavía un conocimiento reflexivo, o un conocimiento sobre el propio conocer, es puramente espontáneo, involuntario, constante y supuesto fundamental para la ciencia y el conocer posterior, que es el reflexivo: para éste último es necesaria la voluntad, es decir, necesita que la voluntad dirija la atención del sujeto hacia el objeto, ya previamente conocido espontáneamente en vista presente y total, en la conciencia.

El intelectualismo moral socrático que se le ha venido atribuyendo al krausismo⁹¹, según se lee, principalmente, en el *Protágoras* de Platón, consistiría en que al conocimiento del Bien o lo justo inexorablemente le seguiría la realización de aquel Bien o de aquella Justicia en el mundo⁹². Ciertamente, hay en la doctrina krausista, una estrecha relación entre el conocer y el querer, de manera que es gracias a la reflexión que el yo puede saber que sabe y querer un querer determinado, es decir, puede poner la actividad misma como objeto de su actividad. Y de este modo, el conocer que ha tomado posesión de su conocimiento, y, que, por tanto, tiene presente la ley del bien de su esencia efectiva, puede señalar el camino a la voluntad, pero es en última instancia esta la que ha de querer realizar esa acción moral, y de haber querido, previamente, dirigir la atención del yo, ya que se contempla la posibilidad tanto de que se realice un bien involuntario, y, por tanto, sin conocimiento reflexivo de la bondad de esa acción, como puede suceder lo contrario, realizar un mal conociendo el bien. Es por esto que parece tesis diáfana de los krausistas que el conocer no es suficiente para que la conducta moral tenga lugar, sino que se necesita el concurso de la voluntad, y por supuesto también la del sentimiento anejo al conocimiento del bien particular. En otro apartado de este trabajo trato más detenidamente la ética krausista, distinguiéndola de la Teoría de la acción. No obstante, en párrafos como el que siguen, es fácil apreciar que no basta conocer el bien para actuar según su dictado:

Cualquier realización de nuestra esencia concebida como fin en forma de ley, ha de sernos presente como conocida, sentida, querida, para que sea últimamente y con propiedad efectiva en nuestro tiempo. Y al contrario, en cosa o fin que yo no conozca no puedo interesarme sintiéndolo, y no interesándome por él, ni me lo propondré por fin, y no queriéndolo, no lo haré o lo haré imperfectamente, no resultará hecho efectivo exterior (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 208).

⁹¹ Como ya se ha recogido en el prólogo de este estudio en cita de Capellán de Miguel.

⁹² «Sócrates da a la virtud un sentido exageradamente intelectualista, llegando a identificarla con la ciencia. No se contenta con establecer entre ambas una estrecha conexión, sino que viene a hacer de ellas una misma cosa» (FRAILE, 1997: 261). Esa identidad entre ciencia y virtud del intelectualismo moral socrático se hace difícil de defender en el Krausismo, aunque también en él la ciencia inicie el proceso.

Evidentemente, esto no resta importancia al conocer y a la cultura como rectoras del perfeccionamiento humano, pues que no se puede querer lo que no se conoce: pensamiento éste que llevó a los krausistas a extender la cultura y la educación a todos los sectores posible de la sociedad (Ej: enseñanza popular, enseñanza de la mujer, etc.) y en modos y niveles distintos (Ej.: enseñanza primaria, secundaria, universitaria, etc.), especialmente para aquellos españoles que no tenían acceso a ellas. Y es la capacidad reflexiva de cada propiedad y su relación recíproca y condicionada, esa compleja red de interrelaciones consigo y con las demás propiedades, la que posibilita la capacidad educativa o de educarse del hombre: saber que se sabe, sentir y querer saber, etc.:

Si no tuviera un conocer de su conocer, no educaría su conocer temporal en forma de una ciencia. Si no tuviera un sentir y un querer de su mismo conocer y su conocimiento, no pudiera al mismo tiempo sentir y querer, no formaría más que su ciencia, pero el hombre todo no se educaría (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 217).

Se ha discutido la relación entre la voluntad y el conocer, ¿qué relaciones mantiene el conocer con el sentir? Ya se ha dicho que todo conocimiento lleva anejo un sentimiento, y que éste es el que asegura que ese conocimiento se mantenga, influyendo en la voluntad. Ambas propiedades se dan siempre juntas, y la una no es causa de la otra, ni viceversa. Tampoco en el conocimiento y sentimiento de lo sensible, donde el sentir los objetos no es previo al conocerlos, ya que, en la sensación, los sentidos corporales nos dan una información mediata con la cual experimentamos un sentimiento de agrado (placer) o de desagrado (dolor) en el mismo respecto en que esa información es conocida, pues no se puede sentir lo que no se conoce; por esto, se defiende que no «procede la una de la otra, como pretende el sensualismo haciendo derivar el conocimiento de la sensación, sino que de continuo se dan en mí juntamente, sin que jamás se confundan el uno con el otro» (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 222).

Es el hacer⁹³ la correspondencia de las propiedades en el espíritu y el cuerpo. Es decir, el hecho exterior se da gracias a ese enlace perfecto entre los elementos del yo, de modo que a mi actividad de querer levantar un brazo, le corresponde el levantamiento

⁹³ En la *Analítica*, se menciona expresamente las diferencias semánticas de los vocablos españoles con relación a la actividad, el «hacer» se toma como aquél que representa la actividad exterior (1860: 184).

de éste, así como al pensar, la actividad cerebral y al sentir, los órganos y funciones vitales. Estos movimientos voluntarios, según la doctrina psicológica analítica de los hermanos Giner, son «los medios por los cuales cumplimos nuestras resoluciones en cualquier orden de la vida: en nuestro cuerpo, en la Naturaleza, o en la sociedad con los hombres» (1904: 173 / 1920: 230). Los arriba mencionados en concreto son llamados movimientos parciales (brazo, voz, ojo, manos...); existen otros tipos de movimientos donde igualmente se aprecia la acción conjunta del espíritu y el cuerpo: son los totales (cambio del cuerpo entero): dentro de éste se hallan los estacionales o modos de estar (de pies, sentado, etc.), las actitudes (combinación de miembros en cada estación o estado) y los movimientos llamados de locomoción (son propiamente cambios de lugar). La relación entre el espíritu y el cuerpo en el sentimiento consistiría primeramente en la sensación, que además de proveer información al conocimiento, está relacionada con los sentimientos de dolor o placer, según sea el acomodo con los órganos de los sentidos. Aparte de la sensación, se plantea esta relación en fenómenos de experiencia común como el hecho de que un sentimiento afecte al semblante de la persona, ya sea alterando el pulso o la circulación de la sangre, ya sea el aumento de la saliva o la bilis, ya la parálisis, desmayos y convulsiones. Además, hace notar que a todo sentimiento le acompaña una reacción muscular, como la sonrisa, el brillo de los ojos, la risa y el llanto, etc. Del mismo modo el cuerpo afecta el estado del espíritu excitándolo a la alegría o a la tristeza según su estado de salud o las sustancias químicas bajo cuyo efecto esté sometido. Se concluye con el pensamiento de que mutuamente el organismo corporal y las reacciones del espíritu se reproducen en el estado de ánimo como su efecto (1904: 149 -152 / 1920: 201 - 204).

La relación del cuerpo y del espíritu bajo el conocer se define como la modificación o alteración de nuestro pensamiento en función del estado corporal, por ejemplo en la salud o en la enfermedad. Así también, el pensamiento se refleja en el cuerpo, mediante signos claros de lo que uno piensa, ya sea en la meditación, ya sea durante el propio desarrollo de la inteligencia, la cual, señalan que se deja ver en los cambios de la fisonomía. Otras relaciones entre el cuerpo y el espíritu en el pensar se basan en la ampliación o restricción con que el cuerpo actúa en el conocimiento: así el cuerpo nos saca de nuestro solipsismo, permitiéndonos comunicar con otros mediante el lenguaje, o proporcionan información a nuestro pensar mediante sus sentidos, completando y contrastando nuestras ideas; del mismo modo el cuerpo puede ser

impedimento para la concentración en el pensar, debido a la atención que prestamos al sentido y a las necesidades físicas del descanso y la nutrición, retrasando el cumplimiento del fin racional del hombre en la meditación y la reflexión: «la relación del espíritu con el cuerpo limita también nuestra esfera intelectual, y dificulta a veces el cumplimiento de su fin» (1904: 111-112 / 1920: 151); esto último, matizado por el reconocimiento de la atención requerida al sentido y al cuerpo, claramente imprime un tono idealista, pues que se destaca exclusivamente la parte racional y espiritual del hombre, mostrando el cuerpo como un impedimento. Una idea que en otros escritos del krausismo se contemporiza con la inexcusable defensa de la cooperación del cuerpo para el fin último del hombre; se está aquí discutiendo por tanto el lugar de la razón y el cuerpo en el krausismo.

Hay que decir que el establecimiento de estas restricciones del cuerpo respecto al espíritu viene precedidas de las ventajas que el último experimenta de la cooperación con el primero: «Recibe el pensamiento ampliación de su actividad por parte del cuerpo, en cuanto sólo mediante sus sentidos llega a conocer todo lo individual que excede de nuestro espíritu» (1904: 111 / 1920: 150). Lo que parece en todo momento evidente es el fin racional de la vida del hombre para el cual el cuerpo parece ocupar un puesto secundario, ancilar. Sin embargo, como se ha dicho arriba, espíritu y cuerpo mantienen una relación indisoluble en la que cada uno, desde sus propiedades, reproduce las actividades del yo:

Cada cualidad del yo está en el espíritu como propia y absoluta, en el cuerpo como total y continua. A la voluntad corresponde el propio movimiento corporal mediante los nervios motores, los músculos y los huesos; al sentimiento las funciones de la vida vegetativa, al conocer el sistema cerebro – espinal en su segunda esfera (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 262).

He hecho un recorrido por las diferentes actividades del yo en su potencialidad de determinarse en el tiempo. Estas actividades se han analizado por separado, en tanto que propiedades del yo, nacidas de su espontaneidad y referidas a su esencia, así como en su relación mutua mediante la cual evolucionan y se perfeccionan. Se ha destacado el papel fundamental del conocer en la dirección y guía de las demás actividades y de la acción externa. Pero no se ha dejado de mencionar la relevancia que, primero, la voluntad tiene para determinar las demás actividades, incluida sí misma, y, segundo, el sentimiento, sin

el cual no habría propiamente interés por lo conocido, y así, tampoco, conocimiento. De esto se infería la importancia de los modos de la actividad, en concreto el de la espontaneidad y el de la reflexión, siendo esta última, sobre todo, la que posibilita el desdoblamiento de la actividad para la toma de conciencia de sí misma, favoreciendo su perfeccionamiento y dirección, fundamento de la pedagogía krausista como se estudia en la segunda parte de esta Tesis. Se ha mostrado, por tanto, el sentido antropológico del krausismo y se han establecido los conceptos fundamentales para la comprensión de la teoría de la acción que se deriva de la dialéctica del ideal.

En resolución: cada una de estas propiedades no puede llegar a su pleno desenvolvimiento y a su resultado exterior, sino cuando cada una de las restantes y ambas son ejercitadas en reflexión, en relación y condición con ella, y a la inversa, como un organismo interior. Bajo esta ley, más o menos claramente conocida, exigimos del hombre que cultive su conocimiento en justa proporción con su sentimiento y su voluntad; que se eduque en todas sus facultades armónicamente (SANZ DEL RÍO, 1860: 219).

2.2. EL IDEAL COMO CONCEPCIÓN ARMÓNICA

2.2.1. Constituyentes del Ideal

Una vez expuesto en conjunto lo más sobresaliente de la metafísica krausista en relación al asunto que me ocupa, a saber, la actividad, retomo la dialéctica del ideal y analizo por separado cada uno de sus elementos constituyentes con el objetivo de indagar acerca de sus características particulares y las funciones que desempeñan en conjunto, de modo que la visión global del capítulo segundo quede refrendada y desarrollada. Por último, tras los resultados de esta sección, muestro la teoría de la acción krausista en las diferentes esferas de la actividad humana.

2.2.1.1. *Idea y realidad*

En el ideal como dialéctica entre el ser y el deber ser, se plantea la necesidad de llevar las ideas a la realidad. Pero, estas ideas de nuestro conocimiento, ¿qué son? ¿Las

hay de diversos tipos? Si las hay, ¿cuáles son las que conforman precisamente el inicio de este proceso dialéctico? ¿Cómo las alcanza el hombre?

En la introducción a la metafísica krausista, apartado 2.1., se ha examinado el inicio de todo conocimiento en la percepción del yo. Esta percepción como tal es la que posibilita y funda cualquier otro conocimiento desde la ciencia analítica. Es, por tanto, un conocimiento no determinado, inmediatamente dado en una intuición pura, donde el objeto se presenta en sí «excepto la individualidad, esto es, común, siempre determinable, pero no todavía determinado» (1860: 329). De este modo, esa intuición es descrita como una vista o presencia del objeto (sujeto) YO. Todas las determinaciones subsiguientes suponen esta percepción primitiva u originaria, o mejor, idea pura de la propia conciencia racional. Se nombra esta percepción pura del objeto en su ser y esencia (teniendo en cuenta que esta es *lo que es el ser*): conocimiento inteligible. Este es el conocimiento supuesto en cada determinación del yo, siendo además común con el yo de otros, de manera que «tenemos pues de nosotros un conocimiento ideal a distinción del conocimiento individual en cada tiempo; y este común ser del yo con cualquier otro yo, es lo constante en que me conozco sobre todo estado individual y mudable en sí» (1860: 329), es conocimiento de la esencia.

Tal conocimiento inteligible se contrapone al conocimiento de lo sensible, individual y particularizado (sobre el que trato más abajo en este mismo epígrafe). El conocimiento del yo pertenece al tipo de conocimiento inteligible puro o ideal. Se distinguen, no obstante, hasta cinco tipos más de conocimiento inteligible según la perspectiva desde la que se le suponga. Estos son: (1) Conocimiento simple inteligible, coordinado al sensible, obtenido por abstracción de la experiencia sensible. (2) Conocimiento fundamental, inteligible superior o ideal superior, en el que se conoce el objeto en la relación de fundamento a fundado, es también por tanto conocimiento ideal. (3) Conocimiento inteligible absoluto, en el que el objeto es conocido como todo, no necesariamente como fundamento de lo que contiene, sino «todo por todo, en toda su objetividad, en su pura, entera realidad» (1860: 338). (4) Conocimiento supremo o el absoluto de la razón, es el conocimiento de la ley racional que cumplen los individuos espirituales en la historia, podría también definirse como ley suprema del curso de los acontecimientos donde todo lo particular está «enlazado entre sí con ley y razón lógica, como un sistema» (1860: 340). (5) Conocimiento del ser en absoluto: es la también

llamada vista del ser en tanto que ser absoluto, siendo la vista de los géneros absolutos contenidos en el ser, como Espíritu, Naturaleza y Humanidad, vistas reales particulares: «La vista con que conocemos el Absoluto contiene en sí la vista y vistas particulares (conocimientos – ideas) con que conocemos la Naturaleza, el Espíritu, la Humanidad» (1860: 343).

Preguntándose, a continuación por la legitimidad o verdad de este conocimiento inteligible, la *Analítica* se apresta a marcar el límite del conocimiento analítico en el conocimiento de lo otro que yo, al igual que sucedía en el método cartesiano; pues, siendo el conocer la manifestación del objeto en la conciencia del sujeto, en la relación de yo conmigo mismo, o de la percepción del yo, la certeza es inmediata, en forma de vista o evidencia: «el objeto nos es manifiesto en el conocer, nos es visto, y el conocer lo llamamos una manifestación una vista (una evidencia). Esta relación la verificamos en todos sus términos en la percepción: yo conocedor... de mí el conocido» (1860: 347); pues el objeto se identifica con el sujeto, en conocimiento inmanente, como anterior a toda distinción de su actividad (pensar, sentir, querer), y por eso en unidad total y el mismo. Sin embargo, desde este solipsismo de la percepción del yo, ¿cómo puede el conocimiento analítico llegar a la verdad o certeza del conocimiento transitivo, el de lo otro distinto del yo? La respuesta tenía que pasar por un ser superior, una entidad que dotase de validez la relación de mi conocer con el objeto fuera de mí; y así es, pero, ¿cómo llegar a él? No se requiere una prueba de la existencia de ese fundamento previa a ese conocer transitivo, puesto que en él mismo se muestra: primeramente, en la exigencia que de él (conocimiento del absoluto) tiene la fusión de mi conocimiento yo con mi conocimiento de lo otro (1860: 349), en tanto que conocimientos parciales que suponen un conocimiento total; es decir, el que el yo conozca algo, es prueba de que ese algo existe, no por sí mismo, sino por la certidumbre de mi conocer fundado en la percepción del yo, y esta a su vez, encuentra su fundamento en el principio del conocer, que es Dios:

Cuando afirmo, pues la verdad de mi conocimiento transitivo, afirmo por el mero hecho (aunque no siempre me sepa de ello) un término propio que funde la manifestación, esto es, el conocimiento de lo otro, que yo, por mí mismo y en mí [...] supongo para todo conocimiento transitivo, un fundamento de lo otro como propio en sí, y opuesto a mí, y fundamento asimismo de conocerlo como tal en sí y opuesto a mí, en el cual se demuestre el conocimiento transitivo que yo hago en mí de lo exterior a mí (SANZ DEL RÍO, 1860: 349).

A este pasar de la conciencia subjetiva a la verdad objetiva se refiere Salmerón cuando en el *Doctrinal de Antropología*, dice que «formando pues conciencia de la razón es como llegamos al principio real» (2009: 87) y esto porque, con palabras de Heredia Soriano, el yo (hombre) «se reconoce fundado en su ser espiritual y corporal. Por eso necesita elevarse a la razón, pues sólo ella ofrece la posibilidad de conocer el principio real absoluto de lo visto en la conciencia» (2009: 87). Esa razón está refiriéndose al fundamento, razón de la intuición de la conciencia tanto del yo como de los demás seres.

El fundamento, como tal, funda la objetividad de ese conocimiento inteligible, el cual se relaciona con una existencia parcial del yo. Pero para comprender esta relación hay que exponer los conceptos de esencia, posición y existencia. La *Analítica* desarrolla en terminología no siempre tan clara como uno desearía, la relación en el yo de su esencia y su existencia. De cómo entiende la existencia el krausismo depende igualmente la comprensión de la idealidad de las ideas, o lo que es lo mismo, de la existencia ideal o eterna. Para comenzar, se distinguen los conceptos de esencia, forma y posición. Este último, es vocabulario kantiano, opuesto a lo *dado*, es decir, el modo en que el sujeto elabora la experiencia activamente desde sí mismo. El ponerse del yo, es decir, lo que el yo pone en su ser o en su actividad -conocer, querer, etc., - es su esencia, como sello o rúbrica que estuviese presente en todo lo que a él se refiere, de modo que en el ponerse «llevan todas mis propiedades y acciones – se dice en la *Analítica* - esta forma fundamental (categórica) de ser relaciones mías, de referirme yo a mí mismo en todas, de ser y obrar según yo mismo en todas» (1860: 270). Según esto, entonces, la forma del yo es la posición de éste, su ponerse, o referirse a sí. Con este ponerse del yo se distinguen, por tanto, las esencias formales de las esencias reales, identificándose las primeras con la posición o el *cómo* del yo y las segundas, con la esencia o el *qué* del yo. Pero, a su vez, el yo, que no sólo se pone a sí, también pone su esencia, en el sentido de efectuar sus posibilidades, y lo hace de diversos modos, que corresponden a diversas existencias o modalidades de existir del yo. Es la existencia la posición de la esencia. Así, la esencia, o el yo soy lo que soy – pues, «yo soy lo que soy poniéndome, y yo pongo mi esencia» (1860: 274) -, bajo su ponerse o su efectuar sus posibilidades, es, en primer lugar, la existencia del yo como unidad, o el «yo existo como yo mismo o de un único modo, con una única existencia» (1860: 277), pero éste no es el único modo de existir, pues, «bajo nuestra existencia una y toda distinguimos en nosotros cuatro

determinadas existencias o modalidades, según las que yo pongo mi esencia» (1860: 277). Estas existencias, junto con la ya mencionada, son:

- *Existencia una y toda* – Yo existo como yo soy.
- *Existencia superior* – Originalidad. Persona libre. Libertad sobre los diferentes modos de existencia.
- *Existencia eterna* – Potencia -. En la cual yo concibo ideas eternas.
- *Existencia temporal* – Efectividad -. En cuanto yo percibo y siento y obro en hecho individual.
- *Existencia eterna – temporal*. Continuidad -. En cuanto realizo mis ideas y juzgo mis hechos.

De estas existencias del yo, para el análisis de los elementos del ideal, las que más interesan ahora son la ideal o eterna en contraste con la temporal, y su combinación o composición en la existencia eterna – temporal. Entre estas existencias y las distintas esferas del conocimiento se puede, ciertamente, establecer una correspondencia basada en el conocimiento del yo. Centrándonos para nuestro asunto en las existencias que arriba he destacado, los conocimientos con los cuales se pueden asociar son los siguientes: existencia eterna /conocimiento ideal puro; existencia temporal / conocimiento sensible; existencia eterna - temporal / conocimiento inteligible, coordinado al sensible.

Entre estas existencias se pueden producir conflictos, en especial entre la temporal y la eterna, de manera que ambas vayan con desarreglo de propósitos, dirección o relaciones. Es mérito del krausismo haber detectado estas diversas existencias, presentando así un cuadro complejo de la vida y de la relación del yo consigo mismo. Lucha o tensión fundamental entre las ideas y los hechos, y apuesta por la armonización de ambos desde la percepción íntima de yo unitario, el conocimiento de sí mismo:

He aquí los dos hombres (las dos existencias) que luchan en mí y en cuya composición y armonía consiste el arte de la vida. El hombre ideal, eterno, siempre posible y determinable, y el hombre individual último – el efectivo -. La existencia ideal, cuando no es referida con arte de vida a la individual puede bien como existencia que es, oponerse a la efectividad, olvidarla, no cultivarla, matarla. Y lo mismo por su parte la existencia individual puede oponerse a la ideal y causar una desarmonía efectiva, porque ambas son existencias. Y esta oposición se realiza y puede armonizarse bajo la superior existencia mía como yo mismo (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 282).

Centrándome ahora en el conocimiento inteligible puro del yo, existencia eterna, se entiende que es éste la idea o conocimiento ideal de mi yo, como eterno en contraposición con mis estados particulares, como posibilidad de mis determinaciones y como exigencia de ser en la realidad, este conocimiento ideal puro es opuesto al sensible y se diferencia del abstraído de la realidad, el inteligible coordinado, en tanto que no supone dato sensible ni experiencia particular; se considera el conocimiento que puede guiar al yo en su vida práctica y su pensar:

Cuando yo conozco y digo: hombre – el hombre – puede este objeto no encerrar más que lo común observado en los hombres que yo trato, abstrayendo de lo particular de cada hombre, es decir, que el contenido de mi conocimiento hombre ni exceda de la experiencia, juntando yo en él las notas comunes a una serie de individuos humanos que he tratado; pero este conocimiento es ya inteligible, porque el solo pensamiento de que varios singulares convienen en notas comunes, es una anticipación racional sobre el experimento sensible. Pero, cuando yo conozco el hombre en la idea y razón de humano, en su naturaleza, mirando, no a lo que este u otros hombres son hoy, sino a lo que el hombre debe ser y puede ser humanamente, y bajo esta idea exijo que este individuo sea y obre según tal máxima o ley, o juzgo que no obra conforme a la naturaleza, entonces, mi conocimiento no es sensible ni abstraído del sensible ni coordinado con él, sino puro ideal opuesto al sensible (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 301).

Este conocimiento inteligible es, por tanto, causa de las ideas. Se puede considerar la idea desde varias perspectivas complementarias: desde la antropología metafísica (o la antropología psíquica) y desde la lógica (definida por Hermenegildo Giner como «pensamiento en acción»), o, si se quiere, desde el pensar como propiedad y como actividad – conocer -: Para la antropología metafísica, la idea, siguiendo la cita de más arriba hace referencia a la relación entre ser y deber ser, es decir, es idea aquella que implica, o al menos, contempla, su realización efectiva, y según esto, se requiere pensarla como contrapartida de los hechos, de los cuales sería opuesto, en una oposición destinada a su reducción; de este modo, la idea se entiende como inclinada a su realización: «Así, nuestro conocimiento inteligible de lo Bueno, lo Justo, lo Bello, los llamamos en esta razón de deber ser reducidos a hecho efectivo de Bondad, Justicia, Belleza: ideas» (1860: 336). No obstante, cuando ese conocimiento inteligible no se refiere a su realización temporal, sino a su mera inteligibilidad, como categorías de la razón, se las llama conceptos puros generales, «tales son los conceptos del cuánto, el grado y la figura, en suma los géneros llamados matemáticos» (1860: 336).

Desde la perspectiva de la Lógica, la definición de la idea se asemeja bastante a esta última de concepto, desde la metafísica. Se dice en el *Resumen de Lógica* de Hermenegildo Giner que «las ideas son [...] supuestos del conocimiento» y que «la formación del conocimiento, con efecto, sería imposible sin ciertas ideas madres en el espíritu, como las de ser, propiedad, todo, parte, causa, etc.» (1909: 25), las cuales son identificadas, de este modo, como «supuesto de razón», es decir, aquellas anticipaciones racionales que se mencionan en la *Analítica*, y que posibilitan avanzar en el conocimiento del yo tanto como en el de los otros.

Las ideas, tanto desde la lógica como desde la metafísica, forman conocimiento inteligible, ya sean supuestos racionales, intuiciones de la razón o ambos igualmente, y así se admite en el krausismo pero, en general, niegan que sean innatas, si por innatas se hace referencia a algo anterior al conocimiento mismo, como entidades platónicas en una especie de mundo de las ideas:

No es que deba admitirse la existencia de las ideas *innatas*, teniendo por tales, conocimientos en nuestra mente anteriores a todo acto intelectual; pero si se entiende por ideas innatas los datos de la razón, sus principios y leyes, pueden admitirse, como resultado subjetivo del pensamiento, no como entidades objetivas ontológicas (GINER DE LOS RÍOS, H., 1909: 30).

Esta postura krausista de rechazo del innatismo se presta, no obstante, a matices, pues, en la misma definición de arriba, ya Hermenegildo señala un cierto sentido en que sí puede admitirse el innatismo de las ideas, entendiéndolas como «datos de la razón», es decir, «sus principios y leyes». Y así puede leerse lo que en la *Analítica* se dice al respecto: «las conocemos como razones absolutas antes y sobre todo particular conocimiento, no como abstracciones del entendimiento sobre juicios particulares de la experiencia» (1860: 298).

En la metafísica las ideas corresponden a esencias del ser, y por tanto de la realidad, de ahí que el conocimiento ideal puro sea el de las esencias del objeto, esencias que exigen ser efectivas. Las ideas, desde el punto de vista del pensar, son categorías y resumen la posibilidad del conocimiento, asimiladas a anticipaciones racionales o supuestos de la razón. Esto quiere decir que si mediante la idea de causalidad – o de causa y efecto – como esencia del yo, este en cuanto espíritu,

determina, o es la causa de su pensar, y, en relación inmediata con su cuerpo, produce lenguaje; desde las categorías de la razón puedo entender mi lenguaje como causado por mí, y, del mismo modo, puedo entender el lenguaje de otro yo como causado por él⁹⁴. No obstante la distinción que se acaba de realizar de las categorías desde la lógica y la metafísica, la crítica ha señalado cierto ambiguo límite o dificultad de separación entre estos ámbitos, así lo señalaba Gómez Izquierdo en los primeros años de siglo XX:

La lógica y la metafísica se distinguen en que la primera estudia los principios del conocer y la segunda los del existir; pero como, según el sistema krausista, la unidad de la ciencia reclama al propio tiempo la unidad e identidad de principio para el orden subjetivo y objetivo o real, queda muy limitado el alcance de esa distinción (JIMÉNEZ GARCÍA, 2002: 51).

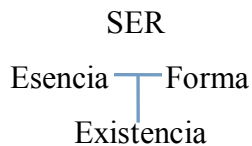
Desde esta doble articulación de las categorías como supuestos del conocer y al mismo tiempo como esencias del ser, se entiende que el krausismo rechace las categorías lógicas tradicionales de Aristóteles y Kant. El motivo principal es el considerarlas abstracciones o productos del conocimiento ideal coordinado con el sensible, lo que es lo mismo, proceden de la elaboración del entendimiento sobre la experiencia, y no de la esencia de la razón o de la capacidad racional del hombre en conocimiento inmediato: «Así, significa para Kant, por ejemplo, la esencia del fundamento y la causa sólo una relación finita, que el entendimiento concibe sobre juicios de experiencia, cuando abstrae de la individualidad del experimento» (1860: 298). Las categorías de Krause, que son las que soportan todo el sistema, son categorías halladas en la razón misma, sin ser resumen o abstracción de la experiencia particular, sino bajo universal uso de la razón. Es de notar en ellas, que la idea de belleza ocupa un puesto en estas categorías, algo inédito en las categorías tradicionales: en concreto ocupa la última posición de las categorías de la relación del ser con su contenido, pero ¿por qué aparece ahí esa categoría estética que nada parece tener que ver con la razón ni con el ser? La respuesta está en la misma definición de belleza: «*armonía interior del objeto, percibida por el espíritu* que siendo en sí también un organismo real, muestra perfecta correspondencia con aquella» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 147). Esa armonía interior del objeto corresponde a la variedad en la unidad, que es una ley lógica del sistema organicista, típica del krausismo; pero, además, se está identificando esa ley

⁹⁴ En los manuales de Psicología de los hermanos Giner, al uso del lenguaje, este movimiento psico-físico, de auxilio mutuo entre alma y cuerpo, se denomina movimiento expresivo (1904: 68): El lenguaje «denota el sistema de signos para la expresión de la vida del alma en la comunicación social; perteneciendo por tanto a los fenómenos psico – físicos llamados movimientos expresivos».

lógica con una ley o esencia del ser, puesto que, se dice, que la belleza del objeto puede percibirse solamente por un sujeto cuya esencia se identifica con sus categorías. Ser y pensar encuentran en la belleza perfecta identidad. A continuación transcribo las categorías de Krause que aparecen en *Resumen de Lógica* de Hermenegildo Giner (1909: 28), tomada de la *Lógica* de Tiberghien, y así mismo reproducida, con ligeros cambios, por el profesor A. Jiménez García en *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza* (2002: 48 - 49).

CATEGORÍAS DE KRAUSE

I. El ser considerado en sí mismo.- Tesis.



Categorías de la esencia

Seidad – Omneidad

Unión

Categorías de la forma

Dirección - Contención

Composición

Categorías de la existencia

Eternidad – Temporalidad

Continuidad

II. El ser considerado en su contenido.- Antítesis.

Identidad y diferencia – Unidad y multiplicidad – Afirmación y negación – Interior y exterior – Límite y magnitud – Principio y fin – Condición y complemento.

III. El ser en relación con su contenido.- Síntesis.

Superioridad e inferioridad – Todo y partes – Continente y contenido – Semejanza y contraste – Principio y consecuencia – Causa y efecto – Ley y hecho – Plenitud y perfección – Belleza.

A estas categorías añade Hermenegildo algunos **principios de la razón**, verdades primarias:

Principio de identidad: «Toda cosa es igual a ella misma».

Principio de contradicción: «es imposible que una cosa sea y no sea al mismo tiempo».

Principio de razón suficiente: «Nada es ni sucede sin razón».

Debe abordarse también, en este apartado, la pregunta por el conocimiento de estas ideas, categorías y principios de la razón. De entre todas las ideas o conocimientos inteligibles que se han señalado, el primero y más inmediato es el del yo, que es conocido mediante vista o intuición pura como una unidad y en relación de propiedad y de totalidad; y además hemos examinado cómo el krausismo hace derivar los demás conocimientos inteligibles de esta percepción del yo, según se lo conozca en relación con lo sensible, el todo, el fundamento, o lo absoluto. Luego, es la intuición la fuente de este conocimiento inteligible, la cual se da en la conciencia: «las ideas son inmanentes y vivas en la conciencia como propiedades reales del ser conscio; y en tal respecto, pero con tal concreción indisoluble, son y se dan *a priori* como términos de razón aplicables a todo lo cognoscible»(GINER DE LOS RÍOS, H.,1878: XXX); en esta referencia de Salmerón a las ideas, se comprende que dentro de estas introduce aquellas que posibilitan el pensamiento y que la Lógica llama categorías, supuestos de la razón o, en su caso, «términos de razón». En esta cita, de nuevo, con el uso del término kantiano *a priori*, la posibilidad de que las ideas sean entendidas como conocimiento innato, vuelve a elevarse, si bien la interpretación de que se las considere como reguladoras del uso de la razón se desprende de la definición: «términos de razón aplicables a todo lo cognoscible». Igualmente, Hermenegildo Giner, señala la relación del conocimiento inteligible y las categorías con la intuición y la conciencia: «El conocimiento ideal tiene por esfera propia estas intuiciones o vistas de razón que se hallan contenidas en el cuadro de las categorías primeras y fundamentales» (1909: 88). Son estas verdades inmediatas para el sujeto porque se dan en su conciencia pero desde el principio absoluto, o razón con Salmerón, alcanzan la objetividad, y así de tal modo, lógica o analítica y metafísica o sintética se completan, completando también el proceso del

conocimiento, el cual no se puede dar sino comprobando «que el objeto que se discute o el conocimiento de que se trata, pueden sufrir la prueba de una demostración contradictoria, ora por análisis, ora por síntesis» (1909: 88). Esto quiere decir, una vez más, que la intuición como fuente de conocimiento es el comienzo de la ciencia, y que esta alcanza su plenitud científica desde la deducción del principio absoluto: se está describiendo el método de la Doctrina de la Ciencia, método inductivo (intuitivo) – deductivo, o método constructivo: «La *deducción* (vista del objeto en su fundamento), la *intuición* (vista del objeto en sí propio) y la reunión de ambas en compuesto, la *construcción*. En ellas se completa el proceso del conocimiento» (1860: 512). Esas dos direcciones del conocimiento, la analítica o ascendente, que se determina mediante intuiciones, y la sintética o descendente (deducción) se componen y se necesitan, de tal modo que sin la suposición de la síntesis, el todo, no puede haber análisis de la parte.

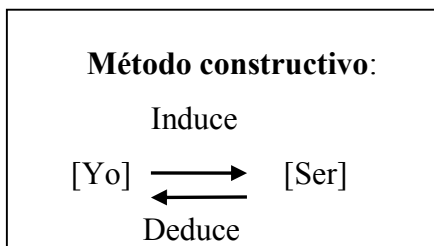


Figura 3

Ya en el conocimiento de los objetos se supone el conocimiento de la síntesis, y así también de una deducción hasta él:

Aún antes de llegar a la *vista real*, procede el espíritu por deducción, esto es, determinando el conocimiento según las esencias primeras aunque miradas como conceptos formales del entendimiento. Porque, aun en el estado común aplicamos a cualquier objeto sin especial reflexión estas esencias absolutas en forma de nociones comunes, suponiendo sin más que el objeto debe ser, por ejemplo: un objeto, el mismo y todo, que debe tener partes en oposición y composición, que se refiere dentro y fuera, y demás razones comunes, según las cuales vamos determinándolo mientras lo estudiamos (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 513).

En este párrafo está expresada la ya mencionadas anticipaciones racionales, ahora desde la perspectiva del primer principio, y, por tanto, como deducciones de éste que el yo realiza involuntariamente, en todo conocimiento, desde el del yo hasta el de los otros seres. Y es además, uno de los elementos más significativos del sistema krausista,

el de que lo absoluto es supuesto y fundador del inicio del conocimiento, siendo así principio y fin en sí mismo. En lógica, como es sabido, ese razonamiento anómalo por el cual lo que se trata de demostrar en la conclusión ya está puesto en las premisas, se denomina petición de principio. Y es esta petición de principio la que constituye el sistema como un todo. Para algunos filósofos actuales como Gustavo Bueno el pensamiento krausista no era más que la proyección de una idea de hombre a la que aspiraban (con supuestos como unidad y armonía) y en la que fundaban su idea de Dios, mediante «una grosera petición de principio»⁹⁵. Otros autores como Capellán de Miguel lo han expuesto así:

No se sale del flagrante círculo vicioso krausiano de dar validez a la Sintética por la Analítica y a esta a partir de aquella, obviando uno de los principios elementales de la lógica: el principio demostrado no puede a su vez servir de demostración de aquél por el cual él mismo se ha demostrado (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 201).

Lo cierto es que esta ruptura de la lógica clásica no es en ningún sentido una ruptura del pensamiento racional en sí, puesto que además está legitimado por las categorías o esencias del ser según Krause: en concreto aquellas sobre el todo y las partes, siendo el todo el fundamento de las partes, y estas, además de ser la determinación del todo, algo finito en ese respecto pero de común esencia,⁹⁶ suponen a aquél, de lo contrario, ¿partes de qué? Con expresión de Francisco Giner, el todo y la parte en su relación mutua conforman la unidad de un organismo; y desde él se entiende la aparente circularidad del razonamiento que estamos examinando:

Debe, pues, en el verdadero conocimiento, conocerse y describirse el objeto en la idea del todo absoluto, y cada esfera particular en su idea, tal como esta se da en la idea primera del universo. El todo en sí, es, en razón, antes que la parte; y la parte es, a su vez, de la misma naturaleza que el todo: es decir que el verdadero conocimiento es,

⁹⁵ En Gustavo Bueno, *Zapatero y el pensamiento Alicia*, Temas de Hoy, Madrid, 2006. p. 334: «[...] este racionalismo se reduce a extraer la idea de Dios unitario – que vive parcialmente entre judíos y musulmanes – y presentarla como un principio inmediato del cual se deriva directamente el hombre y el humanismo. Un racionalismo que no es otra cosa sino una grosera petición de principio que se reduce, partiendo de la supuesta unidad del hombre (de los seres humanos) y del humanismo, al postular un Dios unitario concebido a medida para ajustarse armónicamente a ese hombre unitario del que se partía».

⁹⁶ El que el todo y la parte compartan la esencia, aunque en la última esta esté determinada y sea finita, cumple la misma lógica que la descripción de la esencia en relación con la actividad, pues que de una a otra va la determinación, sin embargo, toda actividad muestra la esencia del ser que la produce. Sobre la relación del todo y la parte bajo la esencia finitud e infinitud, se lee esto en el artículo de Francisco Giner sobre las matemáticas: «Es, además, evidente que la idea de parte solo es concebible dentro de la de todo, que por consiguiente supone: pues, *parte* dice lo que, mediante límites, y en ellos, es de la esencia del todo (esto es, de los mismo, del mismo género) y se contiene en él» (1922: 185).

como el mundo mismo, altamente orgánico, armónico, sistemático, y uno (GINER DE LOS RÍOS, F., 1922: 150).

Es de otro modo este principio un principio matemático que versa sobre la forma del ser, y que como ciencia del ser funda las matemáticas particulares, según Francisco Giner: «La ciencia meramente formal, de la pura forma de ser el todo y la parte, pertenece, pues, al círculo de las ciencias matemáticas; y es, por tanto, anterior y superior a toda ciencia matemática particular» (GINER DE LOS RÍOS, F., 1922: 194). En premisas parecidas se basa la psicología de la Gestalt, por ejemplo: lo que primero vemos es el todo, y, sólo fijando la atención, podemos determinar sus partes. De lo dicho sobre este punto se infiere que, aunque el razonamiento krausista del todo y la parte incurra en la falacia de la petición de principio desde la lógica tradicional, su justificación le viene de estar asentado firmemente en las categorías y relaciones que conforman el pensamiento de Krause y sus seguidores en España.

Desde esta distinción de parte y todo, esencial al sistema, se comprende la de los métodos de conocimiento. Si la intuición daba un conocimiento real subjetivo del yo como parte del todo, la deducción, como conocimiento de la esencia real de los objetos, conoce el objeto como causado (deducción) en oposición a conocerlo como fundado (intuición): «no basta considerar el objeto como fundado, sino que debe ser conocido según todas las esencias, entre las que es una la de la causalidad» (1860: 513). Hay dos perspectivas, por tanto, contrarias aunque complementarias sobre el objeto: la que se dirige a los principios o principio absoluto, y la que desciende desde este. Esta doble dirección permite la creación de ideales, según examino con más detalle en el apartado del ideal. Esta creación se refiere a la deducción, descenso, desde la idea captada en la intuición sobre lo eterno y esencial de los objetos. Es decir, la deducción, es un movimiento desde el Ser, pero al mismo tiempo desde la vista o conocimiento de cualquier otro ser en sus esencias reales, las cuales comparte con el Ser absoluto, en quien están supuestas. Perfilando, entonces, cómo se da el conocimiento inteligible en la intuición y, por tanto, resumiendo lo que se entiende por idea bajo la dialéctica del ideal, hay que considerar que la intuición es el conocimiento de las ideas o esencias eternas en relación a lo «que debe ser efectivo en tiempo y acto» (1860: 522). De esa idea intuida se deducen ideales prácticos, de modo que «cuando en la percepción del objeto no miramos directamente a conocer lo individual, sino a contemplar en lo individual la

manifestación de lo común y eterno, sirve entonces la intuición de medio (*schema*, ejemplo) para la deducción» (1860: 522).

Intuición y deducción colaboran, por último, cuando se trata de conocer tanto la idea en el objeto como el objeto expresando su idea eterna, sirviendo «una a otra de fin y de medio» (1860: 523). Esto nos remite al estudio de la realidad y del ideal en el apartado 2.2.1., en los que analizo, respectivamente, el aprovechamiento por el entendimiento de los datos de la intuición para el juicio sobre la realidad individual, y la realización en lo individual de las ideas (deducción - inducción).

Para concluir este apartado, es inexcusable una breve exposición del pensamiento krausista por lo que se refiere a su comprensión de la idea en contraste con los demás sistemas que le eran contemporáneos en su formación y con los cuales dialoga. Haré uso para ello de las razones que esgrime Julián Sanz del Río en su introducción a la *Análítica*, y que someramente son las mismas repetidas por sus seguidores.

La concepción de la idea en el krausismo entronca con el idealismo platónico por el intento de «mostrar la presencia virtual del entendimiento divino en el entendimiento humano, y la influencia suave, íntima de lo infinito en lo finito que se mueve hacia aquél como por su propia fuerza» (Introducción, 1860: XLVI). Aunque estas palabras reproducidas se refieren al sistema de Platón, igualmente podrían aducirse del krausismo. En esta tradición filosófica según la presentan estos autores – y no pretendiendo hacer distinciones exegéticas dentro de su doctrina - las ideas tienen realidad extramental, gnoseología y ontología van de la mano, la realidad verdadera, el deber ser según la esencia de cada ser se identifica con las ideas, en ella ser y pensar están unidos, lo cual se presenta como una ventaja frente a Aristóteles, quien inicia la tradición del ser desposeído de realidad, el ser abstracto del entendimiento – llegando hasta Hegel - (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 71). Y, sin embargo, los krausistas se desmarcan del platonismo en algunos aspectos, lo que se entiende como una evolución. Es una de estas diferencias, y probablemente la más importante, el que la distancia entre la realidad de las ideas y la del mundo de la apariencia venga a reducirse en el krausismo de tal modo que formen una unidad indisociable, en la que se pueden distinguir, sin separar: lo sensible y lo ideal, dos caras de una misma moneda, dos existencias simultáneas, temporal y eterna, que están destinadas a una continuidad. Por

ello, el krausismo, desde esta perspectiva comprensiva, entiende ambas existencias necesarias, lo eterno resulta vacío sin lo temporal, y este, a su vez, necesita la guía y dirección de lo eterno.

Pero, este dualismo platónico llevado a la escolástica a través de Aristóteles, pasa por Descartes y llega hasta la Edad Moderna, con Kant, quien con visos de solucionarlo, profundizará en él, deslindando con ímpetu definitivo el ser y el pensar, el sujeto y el objeto, la realidad y las ideas o categorías, pues que el pensamiento se queda reducido a mera facultad subjetiva «sin tocar al en sí (noúmeno) de las cosas, ni al en sí de las ideas de la razón, ni guiar la vida práctica por la razón teórica» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: XXVIII).

El idealismo posterior a Kant es un intento de superar esta dicotomía entre idea y realidad, sujeto y objeto⁹⁷, la cual da lugar a una serie de inconsecuencias en su sistema señaladas por Hegel. En relación con el dualismo, las que se enuncian a continuación son las principales:

(1) Declara como verdadero «un producto de la razón (noúmeno) que, a su vez, declara incognoscible» (GARCÍA MILLS, 2012: 190).

(2) Declara verdadera la forma (universal / a priori) de los hechos, pero incognoscible e indeterminado el contenido, «aquello que debería ser lo cierto o lo válido [...] nunca puede, por su insuperable contingencia, ser efectivamente tal, esto es, nunca puede ser objeto de una certeza absoluta» (GARCÍA MILLS, 2012: 190).

(3) No hay una integración de los hechos observados en una unidad o principio superior. Dualidad no fundada en unidad (GARCÍA MILLS, 2012: 190).

⁹⁷ Todos los krausistas coinciden en señalar este intento de superación del dualismo por el pensamiento del siglo XIX, entre los cuales será el krausista el intento de mayor alcance y plenitud, como cumbre temporal de un progreso indefinido. Sirva de ejemplo esta cita de Canalejas, aunque puedan citarse textos de Sanz, Giner, Salmerón, Castro, Fernando de los Ríos, etc.: «El título solo de la *Crítica de la razón pura*, indica este hecho, y es sabido que a la tendencia y sentido dualista, que se perpetúa en filosofía, desde las escuelas socráticas hasta Kant, sucede una tendencia y sentido uno y sintético, que levantándose a un principio primero, busca en ese primer principio el fundamento común a esas oposiciones y contradicciones, que matan la indagación filosófica» (1862: 178).

Como se puede apreciar en esta lista confeccionada por García Mills, Hegel consideraba necesario un sistema que integrase y desplegase los términos de la dualidad en unidad. Y es esto precisamente lo que Sanz del Río y los krausistas valoraban de Hegel, pues que éste mostró que para que el objeto sea inteligible debe ser «intelectual en sí, racional (idea objetiva), y en lo tanto es en la esencia uno con el pensamiento y puede ser cognoscible como es en sí, borra de una vez el en sí incógnito de Kant, y el límite invencible del conocimiento humano» (1860: XXX). Es decir, valoraban la identificación del sujeto y el objeto del conocimiento en Hegel. Sin embargo, criticaban de su sistema lo concerniente a la irrealidad de la idea, puesto que la tesis es hipótesis de pensamiento, no real, y tras su negación, igualmente irreal, se da una síntesis que «encierra en sí los contrarios anteriores, excepto la contradicción, esto es, como indiferentes [...] hasta la síntesis absoluta - la Idea absoluta y única verdadera» (1860: LVII). Y si este proceso dialéctico se entendía como un proceso del pensar, consecuentemente, sujeto y objeto se veían también como meros momentos en el despliegue de la Idea, pues como lo entendía Sanz del Río, aquel sistema «no nos lleva en su método al conocimiento de la realidad, sino a la negación del Ser y su resolución en el puro pensar, en la Idea, y hasta a la negación del sujeto que piensa y pregunta, resolviéndolo también en un momento diferencial de la Idea» (1860: LVIII). Así, de la dualidad kantiana se llega a varias reducciones unitarias que, de un modo u otro, en la unidad confunden los elementos contenidos, enfatizando uno de ellos sobre los demás. Con Hegel se había llegado al llamado idealismo absoluto, centrado en la idea, el pensar mismo, los otros dos idealismo con los que discute Sanz del Río son el Fichte y el de Schelling. En el sistema de Fichte, el idealismo subjetivo, se proclama al yo como anterior a la distinción entre sujeto y objeto, conocimiento evidente, supuesto de todo conocimiento, a semejanza del sistema de Krause, «sólo resta mirar todo conocimiento ulterior como condición o determinación de este primero e intuitivo» (1860: XLIII). Sin embargo, olvidó Fichte, según Sanz que «el principio de la ciencia debe ser suficiente y reconocido como tal, esto es, principio absoluto» (1860: XLIV), con lo que estaba poniendo límites al yo como comienzo absoluto de la ciencia, que sólo podía estar para éste último en el Ser absoluto, pues la certeza del yo se considera verdad subjetiva, aunque, ciertamente, comienzo necesario del conocimiento.

Por lo que respecta al idealismo de Schelling, dirá Sanz que elevando el yo de Fichte a entidad absoluta y objetiva igualmente elimina la dualidad sin integrarla en una

unidad superior, con lo cual «suprime o desnaturaliza las diferencias y oposiciones reales en el mundo, transformándolas en diferencias relativas y cuantitativas, confundidas al cabo en una identidad indiferente» (1860: XXIX). En este recorrido por el idealismo filosófico, el sistema de Hegel se considera el momento culmen de los otros dos, mientras que el racionalismo armónico de Krause se estima como superior al de Hegel porque el primero abraza al segundo, es más completo. No es un puro pensar, sino que tiene en cuenta la realidad del hombre y de sus determinaciones (vida y pensamiento), y refiriéndose a la filosofía de Hegel concluye: «lo ideal puro, el puro pensar es, sin el pensamiento y lo pensado, un puro abstracto sin motivo ni valor» (1860: LIX).

El segundo elemento de la dialéctica del ideal es la realidad como término y contraste de la idea. Pero, ¿cómo se concibe la realidad en el sistema del realismo racional krausista? ¿Cuál son sus relaciones con el hombre, es decir, en qué modos se puede conocerla y actuar sobre ella? ¿Cuáles son las fuentes de este conocimiento y en qué se funda? ¿Qué diálogo se establece con otros sistemas filosóficos con respecto a ella? Estas son algunas de las cuestiones que se tratan a continuación.

Primero, habría que analizar hasta qué punto el krausismo considera que existe realidad exterior, y, en caso de que existiese, cómo la justifican. En esta cita larga de Federico de Castro se expone la justificación de la realidad exterior en la historia del pensamiento:

Santo Tomás en su *Summa Teológica* (Part I quest. 14; art. IV) enseña que: “Todas las criaturas, lo mismo las espirituales que las corporales, existen sólo porque Dios las conoce. Dios produce por su inteligencia todas las cosas, porque su inteligencia (*suum intelligere*) es su ser”; de donde consecuentemente deduce en su teoría de la verdad trascendental, que las cosas no son verdaderas sino por su conformidad a las Ideas, es decir, que estas son, por consiguiente, lo que hay de real en las cosas, lo que llevaría a pensar que la idea de Dios es anterior a Dios mismo, que Dios es un momento, aunque sea el más perfecto de la Idea; cayendo así en el panteísmo lógico de Hegel, si no distinguiera entre la realidad inteligible y perfecta de las cosas en Dios, de la existencia física de las mismas, sólo semejante a aquella, dando así a la materia un cierto ser propio que no puede tener ni en las ideas divinas, que excluyen toda potencialidad, ni fuera de ellas, puesto que la verdad de las cosas depende de su conformidad con ellas (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 89).

Sobre la esencia del ser en tanto que existencia: *lo que es* lo es de algún modo (esencia) y eso implica una determinación (existencia), lo cual explica que cada objeto o ser en su existencia muestra su esencia, *lo que es*, así la realidad toda puede ser conocida en sus esencias al serlo en su existencia:

El contenido de mi esencia es en ella positivo, y la posición o la forma esencialmente en mi esencia contenida, cuya vista expreso con el juicio analítico lo que soy lo soy como soy, o yo soy real y positivamente, yo existo [...] En el ser, si realmente es visto como tal, inmediatamente se descubre la esencia, y en ella lo que es y se pone, la existencia; que el ser por ser existe, sin lo cual su concepto indefinido y contradictorio [...] no es concepto de ser (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 92).

Segundo, y en relación con el texto de arriba, ver si esa existencia krausista se corresponde con una de las tradiciones que consideran la realidad como material o sustancial o como desenvolvimiento de la idea. En esta cita de Federico de Castro se pasa revista a la razón de la separación entre esencia y existencia o sustancia (lo real):

La distinción entre la esencia y la sustancia comenzó con los escolásticos, que tomando por algo de real la noción abstracta de materia reservaron el nombre de esencia a las cualidades expresadas por la definición distinguiéndose Duns Scoto, que tomando a la materia por una entidad positiva que constituía en cada individuo el ser propiamente dicho, relegaba la forma al segundo lugar, doctrina que prevaleció por el predominio que adquirieron los nominalistas (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 137).

La realidad en tanto que ser se identifica correlativamente con la esencia y con la existencia de esta, es a un tiempo real y racional, pues se parte de la categoría lógica de la identificación entre sujeto y objeto [ver categorías, epígrafe 2.2.1.], algo propio de todo idealismo, aunque para el krausismo dicha relación de identidad no conduzca a la reducción de uno de los términos, sino que ambos se mantienen necesariamente en un equilibrio armónico, esto parte de la consideración del ser como algo real y no meramente pensado, de modo que ambos en tanto que reales comparten la esencia de la realidad: la racionalidad. No es, por tanto, que lo racional, la idea, se concrete en lo real, como ocurre en el idealismo, como si lo existente pudiera no tener esencia y viceversa, la esencia pudiera no tener existencia, sino que ambas conforman una unidad inseparable. El debate sobre la esencia y la existencia desde la escolástica – causa del error heredado por el idealismo en particular, según Castro - se funda en

[...] la oposición que hay entre los conceptos del ente (el ser que no es o que por lo menos es indiferente a ser) y el ser (el que es). El ente, no siendo por sí más que un algo indeterminado, para ser esto o aquello necesita de algo que lo saque de esta indiferencia, de algo que lo determine, este algo es la esencia (aquello porque una cosa es la propia que es y no otra); pero el ser así esenciado no es todavía más que un ser posible, que determinadamente no se puede actualizar más que de aquella manera, aunque muy bien pudiera no actualizarse; para que sea efectivamente (físicamente) lo que puede ser, se necesita de una causa que le dé la actualidad que no tiene, esta actualidad es la existencia. Pero se olvida aquí que tanto la existencia como la esencia son puros conceptos, que no se refieren a nada de real, que, como el ente, son indiferentes a ser o no ser [...] Lo que sucede es que considerado el ser sin ser puede considerarse el ser sin esencia y la esencia sin existencia, lo que es pensar al revés; pero pensando a derechas, el ser que es no puede ser concebido sin esencia ni su esencia sin existencia (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 95 – 96).

Hay una relación inminente con las distintas clases de existencia que comprende la metafísica krausista. Lo real existe pero esa realidad es algo más que un solo modo de existir. La existencia temporal se entiende como la continuidad de las determinaciones del ser (esencial): El ser del yo no se agota en sus actuaciones o determinaciones temporales; su esencia siempre excede a sus actos, existencia eterna: «Distingo perfectamente mi ser del ser que he actualizado, y veo seguramente con vista de razón que todas mis actuaciones, las que son, las que fueron y las que serán, son actuaciones de mi ser, sin que conciba que este se agote jamás en ellas⁹⁸» (1890: 67). Para entender mejor esta argumentación, hay que traer a la mente la pluralidad de existencias contempladas por el krausismo [ver epígrafe 2.2.1.], y, en concreto, el contraste entre la existencia eterna o ideal y la temporal o efectiva, ambas unidas en la existencia de la continuidad entre la idea y el hecho. El ser, lo real tiene existencia eterna o de las esencias y existencia temporal, ambas son el ser, y no puede entenderse la una sin la otra.

Ante la pregunta de cómo conocemos el mundo exterior se responde que lo conocemos en nosotros mismos, pero junto a éste debe darse otro conocimiento reflexivo: el de nuestra facultad o propiedad de conocer y pensar.

En suma, para conocer un mundo exterior y nuestra relación con él, ha de ser este mundo hallado en algún modo en nosotros, esto es, conocido en la razón y representado en la fantasía, y luego en su lugar debemos reconocer el fundamento

⁹⁸ En la *Analítica*, con respecto al yo, escribe Sanz del Río: «Lo reconoce en su unidad, identidad e integridad, según es evidente para sí mismo antes de toda trascendencia ideal y de toda determinación empírica» (1860: XXXIV). Ambas citas se refieren al tipo de existencia absoluta del yo/ser, aprehendidas por la intuición, y distinta de la existencia temporal (empírica) e ideal (racional).

con que afirmamos: tal mundo como este pensado, se da realmente fuera de nosotros; existe un mundo exterior. Así, el procedimiento analítico no es arbitrario; está señalado por la cosa misma, con método real (SANZ DEL RÍO /KRAUSE, 1860: L).

Esto quiere decir que ese conocimiento del objeto en el yo, presupone el objeto, una realidad cognoscible que se presenta ante la conciencia del sujeto, como dice Soriano explicando las palabras de Salmerón en el *Doctrinal de Antropología*:

Afirma Salmerón que la fuente de conocimiento no consiste sólo en nuestra facultad de conocer sino que “lo primeramente exigido [es] que se dé objeto presente ante nosotros”. Conocer, pues, no es copiar la realidad sino presencia de ella en el que conoce; es una función trascendente, un estado intencional, no meramente especular (SORIANO, 2009: 84).

Además, el conocimiento de uno mismo como real, es previo al conocimiento de lo exterior como real, mediante analogía e inducción: «si yo no me supiera conociendo no podría imaginar que otro conociera; que si yo no me supiera siendo, jamás se me ocurriría que había otros seres» (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 50).

Ahora bien, seguimos sin saber cómo en realidad se produce ese conocimiento de lo individual exterior; la respuesta reside en las modificaciones de nuestros sentidos, pues, «lo que inmediatamente percibimos son las modificaciones de nuestro cuerpo en sus sentidos, sobre cuyos datos, y merced a suposiciones y razonamientos por demás complicados, concluimos luego nuestras afirmaciones tocante a aquellos objetos» (1904: 76 – 77). Y completa, Hermenegildo Giner, la explicación del conocimiento de lo externo del siguiente modo:

El modo como llegamos a conocer y sentir la vida de unos y otros y a obrar sobre ella es en lo fundamental idéntico: siendo recibidos los estados últimos de sus cuerpos en nuestros sentidos, a la manera que todo otro fenómeno natural, e induciendo (mediante la analogía que dichos estados guardan con los que nosotros mismos producimos en nuestro propio cuerpo) la existencia de tales modificaciones y de seres individuales, a que las referimos como signos exteriores (GINER DE LOS RÍOS, H., 1904: 78 – 79).

Aquí habría que traer a colación la cita de la *Analítica* en la que a la pregunta por el conocimiento estrictamente sensorial del mundo externo se contesta mediante el expediente de las anticipaciones racionales, ideas o intelecciones que conforman nuestro conocimiento del exterior, sin los cuales «nunca llegaríamos a determinar como un

conocimiento la impresión singular inmediata de nuestro sentido, ni llegaríamos a entenderla siquiera, pensando que algo de ser media en ella y la causa» (1860: 85).

En relación con el conocimiento de la realidad de los otros, del otro que yo, en tanto que real, desde la perspectiva analítica solo puede esgrimirse una argumentación inductiva y analógica fundada en el conocimiento de uno mismo como autor de sus pensamientos, sentimientos y voliciones. De este saber de uno mismo por analogía se llega a justificar racionalmente la existencia de los demás, es decir, pues yo actúo como actúo cuando siento lo que siento o pienso lo que pienso, esta experiencia me sirve para conocer el mundo interior del ser (cuerpo) ajeno que observo actuar.

[...] este sujeto y otro tal yo no nos es conocido inmediatamente, sino mediante su cuerpo, y este otra vez, mediante nuestros sentidos, desde los cuales hasta el sujeto mismo llegamos por una doble inducción de analogía fundada en la relación inmediata de mí mismo con mi cuerpo (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 95 – 96)

La inducción y la analogía se consideran los modos de conocimiento propios de la parte analítica del sistema de la ciencia, los cuales amplían los datos de la experiencia y de los sentidos⁹⁹. El primero, elevándose de los hechos a las leyes o principios bajo los que son causados; y en el segundo caso, estableciendo relaciones de semejanza entre los hechos observados. Ambos modos se complementan facilitando el procedimiento desde lo conocido hacia lo desconocido.

El conocimiento completo es el que aúna los datos de los sentidos a los de la razón. En esta unión juega un papel fundamental la fantasía o imaginación, elaborando los datos ofrecidos por los sentidos y reproduciendo materialmente las ideas de la razón.¹⁰⁰ Esta verdad del krausismo no parece haberse entendido del todo bien en la

⁹⁹ Hermenegildo Giner de los Ríos en su *Resumen de Lógica* lo expresa de este modo: «Los razonamientos que completan y generalizan la experiencia, son dos: la inducción y la analogía. Una y otra se aplican á la experimentación y la observación. Llámase *inducción*, el razonamiento por medio del cual afirmamos lo común ó genérico, después que la experiencia y la observación nos han dado á conocer varios casos particulares [...] La *analogía* es el razonamiento fundado en la semejanza (identidad parcial) aproximada de varios hechos observados. Complétanse la inducción y la analogía, desde el momento en que la primera arranca de los hechos para elevarse á las causas, constituyendo un juicio en el cual están formulados unos y otras; y mediante la segunda, inferimos de las propiedades conocidas en un objeto, algunas de otro objeto ó hecho análogo» (1909: 80 - 81).

¹⁰⁰ «Recoge estados del mundo material la imaginación y los reproduce en el espíritu, y al par, ideas de la razón, ofreciéndolas al conocimiento en forma sensible y como si tuvieran corporeidad» (1909: 23).

crítica posterior, pues enseguida con el auge del positivismo se comenzó a atribuir a algunos de sus miembros insignes una inclinación hacia la ciencia positivista entendiéndose esta inclinación como un cambio de paradigma epistemológico. Caso ejemplar es el de Salmerón, cuya atribución al positivismo ya se ha examinado en este estudio, y que ahora se confirma desde la crítica contemporánea y las propias palabras del filósofo. En la parte de la «Antropología especial» se hace hincapié en la observación como medio de conocimiento, lo cual valió la opinión de Soriano acerca de la incipiente actitud positivista de Salmerón:

[...] la actitud filosófica llamada luego krausopositivista está ya expresamente incoada en esta obra. Es el fundamento textual más claro que permite anticipar la fecha de derivación (no de ruptura, como bien ha dicho A. Jiménez) del krausismo interior y especulativo, hacia el krausismo que reconoce también el valor de la observación externa y de la experiencia como método legítimo complementario y aún necesario en filosofía (SALMERÓN, 2009: 73).

Esta opinión resulta algo más que sorprendente desde los textos centrales del krausismo, pues, este siempre valoró la observación y la experiencia externa¹⁰¹, para todo conocimiento integral, sólo que la hizo depender de la interna, igual que hace Salmerón en la distribución del contenido de su *Doctrinal*, ni más ni menos, supeditando el análisis externo del hombre, observación de éste en sociedad (costumbres, conductas, pueblos, etnias, etc.) al análisis interior, el del hombre desde la conciencia propia, puesto que la experiencia interna y la conciencia son fundadoras de la experiencia de los sentidos, según las categorías y esencias del ser (interior – exterior); lo que no quiere decir que no haya interdependencia entre ellas en un segundo momento, en el conocimiento de sus propiedades, de modo que en las partes se supone el todo, y

¹⁰¹ Sobre este aspecto ya escribió un interesante artículo Yvan Lissorgues (como se ha dicho en el apartado 1.1.2.) titulado «Los intelectuales españoles influidos por el krausismo frente a la crisis de fin de siglo (1890-1910)» en *La actualidad del krausismo en su contexto europeo* (Enrique M. Ureña, Pedro Álvarez Lázaro, editores) Madrid, Fundación Duque de Soria, 1999. En ese artículo se defienden ideas semejantes a las que yo defiendo en esta Tesis. En primer lugar, el autor considera que la unión del grupo krausista como tal se produce por un espíritu común que está basado en la acción derivada del ideal y más en relación con lo que se está tratando en esta página, prueba con argumentos y citas textuales que el llamado krausopositivismo no era más que una tendencia implícita en el krausismo originario, no una escuela nueva o una diversificación del espíritu krausista: «[...] para González Serrano, por ejemplo y para casi todos, hay algo irreductible al experimentalismo: la vida y lo ideal es también realidad. [...] Puede fácilmente entenderse, desde luego, que no aceptan la mera inducción positivista a partir de los hechos, pues, para ellos, la inducción es un método para ensanchar el conocimiento. Desde el punto de vista filosófico, la ciencia y el experimentalismo son un medio, pero no para erigir un sistema, una filosofía extrapolada, sino para fortalecer las ideas, las ideas-madres, que mientras más ricas en conocimientos, más fuertes serán para enfrentarse con las cosas del mundo» (1999: 321 - 322).

en el todo se adivinan las partes, sirva de ejemplo lo que se dice en el *Doctrinal de Antropología*, en palabras de Soriano:

Por tanto, nunca se da la percepción sensible particular enteramente aislada de la intuición total de conciencia, ni esta totalmente aislada de aquella. Ambos modos de conocer están enlazados y compenetrados en la Antropología analítica, del mismo modo que lo están en el sujeto que investiga (SALMERÓN, 2009: 97).

En 1909, en su *Resumen de Lógica*, Hermenegildo Giner, reflexionando en torno al hecho de que la ciencia requiera de las ideas y de los datos sensibles al mismo tiempo, escribe lo siguiente, para ratificar de este modo una verdad esencial al krausismo: «ni con estos principios [...] (ni) con los meros datos experimentales: sino que se requieren ambos para la plena adquisición de la verdad» (1909: 29).

Alrededor del año 1878, Salmerón escribió el prólogo a *Filosofía y Arte* de Hermenegildo Giner de los Ríos, en él, con sus propias palabras se confirma la dirección de su pensamiento, plenamente krausista, entre positivismo e idealismo, o mejor, con la combinación de lo no excluyente de cada uno de ellos:

Afirmar la unidad de la ciencia en el concepto que incide en el objeto, y cuya presencia real y eterna saca a luz y se hace íntima la conciencia racional del hombre. De esta suerte llegará a resolverse la contradicción histórica entre el empirismo y el idealismo, sin desconocer ni anular ninguno de ambos elementos esenciales para la construcción científica (GINER, DE LOS RÍOS, H., 1878: XIII – XIV).

Hay que recordar al hilo de la discusión de este aspecto epistemológico que el método constructivo de la ciencia, según la *Analítica*, se compone de inducción y deducción (de la parte al todo, y del todo a la parte).

Federico de Castro en su *Metafísica* indica claramente la necesidad del conocimiento del todo, inteligible, en el cual y con el cual aparece el conocimiento de lo relativo. No se niega el valor de éste, solo se hace destacar su falta de sentido total si se entiende como desgajado del todo. Las partes, es decir, los hechos carecen de sentido aislados, afirmación que sirvió de crítica del positivismo desde muy diversos flancos sobre todo para su superación ya en el siglo XX¹⁰². No se trata de que el todo sea previo

¹⁰² Tanto desde las posiciones vitalistas e historicistas como la de Dilthey, Nietzsche, Bergson y Ortega y Gasset como desde la fenomenología de Husserl y Heidegger se elevan al sentido, ya sea este hallazgo o creación, por sobre el hecho descarnado.

a las partes cronológicamente, sino sólo racionalmente, ambos, el todo y las partes, o el principio racional y los hechos, en definitiva, se suponen mutuamente, y se dan en unión:

[...] lo determinado no puede conocerse sino en lo determinante, ni lo relativo sino en lo absoluto, so pena de que careciendo de límites sean ellos mismos lo todo y lo absoluto. El hecho no tiene realidad alguna separada del que lo hace, en quien comienza y en quien concluye (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 24).

Confirmando esta dirección del krausismo español, en la siguiente cita de Julián Sanz del Río se muestra la importancia del conocimiento empírico para la ciencia, al mismo tiempo que la necesidad de la razón para establecer los principios que sirven de guía para la investigación y para la vida del hombre:

Nunca el conocimiento empírico sólo establece principios, formula leyes, anticipa planes de vida: no da impulso ni movimiento si no está acompañado de la Ciencia, que lo ilustra, lo confirma, lo dirige (sic), así como la Ciencia necesita de los hechos para determinarse y aplicarse a la vida. Si nosotros no supiéramos anticipadamente que la naturaleza obra según ley constante, fuera ocioso experimentar e indagar (SANZ DEL RÍO, 1869: 311).

Por último, la imposibilidad de conocer el objeto en todas sus relaciones interiores, según la *Analítica*:

[...] el espíritu finito no puede penetrar todas las determinaciones esenciales de un sistema solar, ni de una tierra, de su propio cuerpo o del cristal o la gota de agua: todos los seres de la vida le ofrecen una sobre otras infinitas cuestiones para más conocer y determinar. Sobre lo cual se añade, que el objeto sensible es percibido siempre a distancia relativa, siempre de lejos y en perspectiva, y en particular, en el conocimiento de los sentidos, a cierta distancia; todas las percepciones de vista, por ejemplo, se limitan a la imagen en el ojo y nada más (SANZ DEL RÍO, 1860: 506).

La realidad es infinita y así es el conocimiento de ella para el hombre, pues infinitos son los elementos de que se compone: espíritu y naturaleza. Los objetos naturales en particular implican una mayor lejanía porque sólo a través de los sentidos corporales puede conocerse indirectamente, lo cual aumenta la distancia entre objeto y conocimiento. Lo mismo ocurre con la humanidad, y el yo desde la percepción analítica, infinita como sus partes constitutivas, y por eso igualmente imposible de realizarse en plenitud por un sólo ser finito¹⁰³.

¹⁰³ Pero no todos los pensamientos de la época están de acuerdo en esa distinción de espíritu y naturaleza dentro y fuera del hombre. Federico de Castro en su *Metafísica* reflexiona sobre aquellas «doctrinas que niegan la dualidad interior del hombre – materialismo – Espiritualismo - Monismo» (1890: 225 – 255).

La realidad para el krausismo era compleja, complejidad que trataba de salvar las simplificaciones de aquellos sistemas de pensamiento que sacrificaban la vida a la idea. De entre estos últimos sistemas se podrían destacar como ejemplo paradigmático el idealismo absoluto de Hegel y el opuesto, el materialismo, que fundaba la visión positivista. Según Federico de Castro, el materialismo partía de una triple hipótesis: «primero, no hay más conocimiento que el experimental; segundo, no hay más experiencia que la sensible exterior; tercero, la experiencia sensible exterior nos autoriza a afirmar que todo lo que existe es materia» (1890: 227). Por ello, el positivismo no podía sino llegar a ser incluido dentro del krausismo por aquellos krausistas de las primeras generaciones, pues era una doctrina parcial, que solo consideraba la experiencia exterior, mientras que ignoraba el mundo interior del hombre, el mundo de la intuición y de la imaginación, pero también el de la conciencia, central para el conocimiento del yo y de sus determinaciones como una continuidad. Es decir, al materialismo le faltaba el sentido de los hechos, sentido que sólo podía venirle del espíritu. De manera que lo real fuera materia y espíritu. Lo contrario podría decirse del espiritualismo o del idealismo, que reducían la realidad igualmente. Con lo expuesto hasta ahora aparece diáfana la oposición de ambos con el krausismo y el propósito de éste de captar la realidad en su complejidad máxima: la vida.

2.2.1.2. *Tipos de ideales*

El tercer elemento de la dialéctica del ideal es el ideal propiamente dicho, es decir, la idea en tanto que destinada a su realización efectiva según las exigencias de la realidad temporal, o lo que Giner llama «la oportunidad». El ideal es, por tanto, idea y realidad, sin embargo, habremos de preguntarnos si es esa una unión perfecta o sólo parcial, imperfecta, quizás progresiva, o sólo de influencia de una sobre la otra. Y en uno y otro caso cabría preguntarse si como ideal está incluido dentro de la realidad y de la idea y al mismo tiempo fuera de ellas o solamente dentro de ellas, es decir, si queda o no agotado por estos dos elementos, ya que de no quedar agotado, tendríamos otra realidad sustantiva entre las mencionadas, realidad en la que hunden sus raíces las demás, y que es el Ser Supremo (Dios) desde el punto de vista de la Filosofía de la

Historia; al igual que la humanidad es un compuesto de naturaleza y espíritu, de quedar agotado el ideal, sería un compuesto exclusivo de idea, elemento rector, y de realidad, como abstracción de los datos de los sentidos, compuesto en el que ambos elementos se posibilitan y limitan mutuamente. De hecho, como glosamos más abajo, se podría hablar de Dios como ese ideal perfecto en el que idea y realidad coinciden, sin que haya ninguna posibilidad de que su esencia no sea efectuada. Incluido en este ideal (idea – realidad) está el ideal de la humanidad. Desde luego respondo a si, según el krausismo, es uno solo el ideal o son muchos los ideales posibles, y hasta qué punto es el ideal reconocido en la vida.

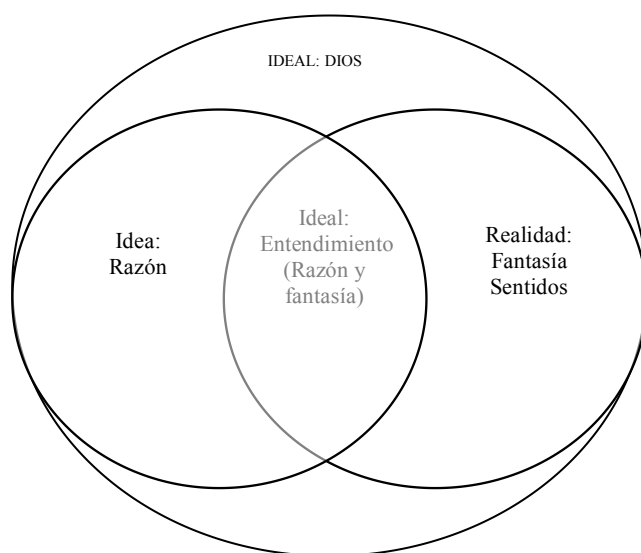


Figura 4

Hermenegildo Giner de los Ríos define el ideal dirigiendo la cuestión que hemos tratado en la introducción de este apartado sobre su misión de unir la existencia eterna y la temporal.

Antes hemos notado la importancia que tiene el sentido interior para el arte y la vida [...], y sólo debemos insistir de nuevo en dicho concepto para advertir que el ideal, en una y otra esfera, participa de la representación interna, que da forma a la idea sentida como aspiración para aquel, y norma de conducta para esta. Es, con efecto, el ideal en todas las esferas de la actividad humana, producto de la razón, al mismo tiempo que de la fantasía (GINER DE LOS RÍOS, H., 1909: 24).

El ideal concierne con la idea y se refiere a la vida¹⁰⁴, o de otro modo, es la realización de la naturaleza humana, recogido en lo que denominan el ideal de la humanidad, ideal último o final que atrae y empuja al mismo tiempo la realización de ideales parciales. En la *Analítica* hay un pasaje que explica con gran claridad esta distinción entre la idea, el ideal y aquello sensible y experiencial a lo que se refiere (vida):

Cuando yo conozco al hombre en la idea y razón de humano, en su naturaleza, mirando, no a lo que este u otros hombres son hoy, sino a lo que el hombre debe ser y puede ser humanamente, y bajo esta idea exijo que este individuo sea y obre según tal máxima o ley, o juzgo que no obra conforme a la naturaleza, entonces mi conocimiento no es sensible ni abstraído del sensible ni coordinado con él, sino puro ideal opuesto al sensible y en cuanto refiero la idea al hecho en el plan o juicio de conducta, es compuesto, ideal-sensible, porque la idea y el ideal del hombre no cabe ni se sujeta a la experiencia histórica, antes bien según la idea juzgo siempre la experiencia posterior individual de este o aquel hombre, y por esto exijo que el hombre se eduque, esto es, que la idea humana entre en el hecho individual, que el hombre ideal se realice cada vez más en el hombre histórico (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 301 – 302).

Se ha de destacar en este punto la importancia del método en todo el krausismo y su identificación con el ideal para la vida y la ciencia. Sobre el método como camino, dirá Hermenegildo Giner: «depende en ambas las más de las veces la consecución del fin propuesto, del camino que se emprende y se sigue» (1909: 90). El camino es por tanto la actividad realizada para llegar a un fin, este fin es la Ciencia o conocimiento de la Verdad. El método, tan importante para el krausismo, así tiene que ver con lo temporal, y se distingue del sistema en tanto que éste responde a lo inmutable del

¹⁰⁴ La interpretación que hace Teresa R. de Lecea sobre el significado de la vida en el krausismo es ilustrativo de la función del ideal como el modo en que se determina la esencia, modo que además responde a un deber u obligación con esa precisa esencia, o lo que la experta en el krausismo denomina “quehacer”, claramente influenciada por sus lecturas de Ortega y Gasset, aunque, a mi juicio, muy acertado el uso de esa palabra, que acerca Ortega al krausismo: «La vida se convierte, pues, en un quehacer, consistente en desarrollar una esencia repleta de virtualidades, de potencias que se convierten en actividad, entre las cuáles el sujeto debe elegir cuáles realiza y cuáles no» (1991: 140).

conocimiento, a la organización de todo lo conocible desde un punto de vista *supra specie aeternitatis*:

El sistema tiene de común con el método el orden, la medida y la norma, y tiene de distinto que todos estos principios se refieren á la actividad intelectual, en tanto que el sistema se refiere al conocimiento mismo en lo esencial é inmutable de él. El método es el camino para adquirir la verdad, y el sistema, el plano y conjunto de la misma (GINER DE LOS RÍOS, H., 1909: 104).

Salmerón en su *Doctrinal de antropología* definirá el método como «la recta dirección de nuestra actividad para hacer o producir algo» (2009: 91). Esta definición tiene mucho que ver con lo que es el ideal en tanto que plan o proyecto. Además, Soriano, cualificado intérprete de Salmerón, añade más abajo lo siguiente en relación a la definición de método para la Antropología:

[...] y como el fin de la Antropología es el conocimiento del hombre, el método consistirá, dice el autor, en la recta aplicación de las fuentes de conocimiento en vista de lograr su objetivo. Ello supone que ha de acomodarse al concepto, objeto y fuente de la disciplina; esto es, al sector de realidad que se trata de conocer y a los medios de elaboración de una tal ciencia (SALMERÓN, 2009: 91).

Esos medios de elaboración que requiere la ciencia del hombre se refieren al conocimiento de la idea del hombre «según se muestra inmediatamente a la conciencia» (Antropología general) y al conocimiento específico de sus propiedades y actividades (Antropología especial).

Lo que tanto método como ideal tienen en común es que son elaborados por el entendimiento. Tanto uno como otro reciben el dictado de la lógica, ciencia del «pensamiento en acción», y tienen por objetivo realizar su idea o concepto¹⁰⁵. Así la lógica en relación a la ciencia «no sólo ilustra acerca de los medios científicos y de las leyes según las cuales deben aplicarse, si (no) que también traza el ideal a que toda ciencia se ha de ceñir desde la formación del plan hasta el último de los resultados» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1878: 53).

¹⁰⁵ En la misma obra Hermenegildo dirá que «el contenido de una ciencia no es más que el desarrollo de su concepto» (1878: 55), de ahí la importancia dada a la definición de cada ciencia (como de cada objeto), pues se trata de conocer en ella la idea que preside su ulterior desarrollo.

El ideal es lo más parecido a un plan de acción, como analizaré más abajo [ver epígrafe 2.3.]; dirige la conducta presentando la idea en forma de proyecto a conseguir. Tiene el ideal una función de punto en el espacio, de utopía¹⁰⁶ matemática.

El ideal no se consigue colmar de una vez, sino que requiere esfuerzo continuado, aprender de los errores y vuelta a actuar, para desarrollar gradualmente una más fiel y perfecta realización: «por más que podamos equivocarnos y de hecho erremos muchas veces al formular la idea de bien, dicha idea jamás deja de estar presente al alma; y sólo merced a su inmutabilidad, cabe que perfeccionemos en cada punto la expresión temporal de la misma» (GINER DE LOS RÍOS, H.,1904: 105); a la idea, además, los actos la acercan progresivamente sin llegar nunca a tocarla, o mejor, en su realización realizo mi esencia, me realizo, si que esta se realice completamente, pues siempre hay alguna posibilidad más que efectuar: «Yo, como potencia, hago cada vez lo que siendo posible no es ahora todavía efectivo y de que yo carezco, y esto posible y ahora factible lo hago yo en razón de bueno, y forma de ley bajo concepto de fin, según ideal ejemplar» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 246)¹⁰⁷. Hay que hacer notar en esta cita el uso de la palabra ideal junto a ejemplar. Conocidas son las ideas ejemplares de la tradición platónica, aquellas que el demiurgo toma para realizar su creación. Estas ideas son eternas, previas a su realización e incluso a su realizador. En el krausismo, tomadas estas ideas como referentes para la práctica, la aplicación en una realidad determinada, reciben el nombre de ideales.

¹⁰⁶ Sobre lo utópico del ideal del krausismo es necesario traer en este punto las palabras de Teresa Rodríguez de Lecea: «A mi juicio, en el ideal lo que se dibuja como “arquetipo”, como “ideal”, como “utópico”, o mejor, con “capacidad utópica”, es el Hombre: individual o colectivo. Porque no se trata en el krausismo de dibujar un nuevo proyecto social ni una filosofía política determinada. Lo que en el krausismo se intenta descubrir es la dimensión utópica del propio Hombre, en su caracterización como tal, que hace planes y proyectos de desarrollo acerca de sí mismo y de su entorno» (1991: 154). Sobre la visión utópica del ideal véase también A. Jiménez García, «Lo utópico en el “Ideal de la Humanidad para la vida” de Julián Sanz del Río» (1978: 223-233). Desde la perspectiva tomada en este trabajo no se puede más que estar de acuerdo con Teresa R. de Lecea en su consideración del elemento utópico del ideal, la utopía viene dada por la idea, por la intuición de la esencia del yo/ser/hombre; pero habría que hacer una puntualización a lo dicho por esta autora, teniendo en cuenta que lo utópico en tanto que idea es el motor de arranque y la brújula que indica la dirección a seguir; el ideal como tal, sin embargo, es el plan o proyecto que se persigue en y mediante la acción. El matiz entonces radica en la flexibilidad del modelo dialéctico del ideal: la idea es el *utopos*, el punto en el espacio imaginado, la cual sería incompleta si no mirase a su aplicación progresiva mediante el ideal o los ideales particulares, los cuales no se refieren ya a la realidad ideal, absoluta, sino a la realidad temporal, o mejor dicho, a ambas realidades, en el trasvase de la una a la otra.

¹⁰⁷ En el *Ideal* se lee en relación a esta idea de no consumación de la idea en su aplicación: «Ciertamente la obra queda siempre inferior al ejemplar íntimo del espíritu» (1860: 91).

El entendimiento es la fuente del conocimiento relativo. Y más concretamente, el talento, que es la expresión del entendimiento en el arte y en la vida: «siendo [...] su tarea la de cumplir los ideales y aplicar a la realidad las teorías» y «concertar y componer todos los elementos necesarios a un fin determinado» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1909: 31). Si el entendimiento es el que elabora y aplica, lo que recibe son datos de la fantasía y de la razón. De la primera facultad dice Sanz del Río que «completa en el mismo sujeto el Mundo del sentido» (1860: 320). Procura además la fantasía (o imaginación) determinar individualmente el ideal concebido por el entendimiento.

Si el ideal es el plan que acomoda la idea a la realidad, tras la aplicación efectiva, que siempre se da en uno u otro grado, se debe poder vislumbrar en la realidad misma ese ejemplar, idea o sentido que está constituyéndola. Los hechos están siempre preñados de ideal o ideas que se refieren a una ley general, a la naturaleza de los hechos. En esto los krausistas están muy cerca de Platón, siempre y cuando no se entiendan esas ideas como entidades independientes, sino como esencias o posibilidades a realizar según causa final. En las palabras de Salmerón escritas como prólogo a *Filosofía y arte*, se entiende que el conocimiento apropiado de lo real tiene que considerar siempre en unidad idea y realidad, hecho y sentido, lo cual según la *Analítica* pertenece al conocimiento ideal-sensible: «[...] afirmar la unidad de la ciencia en el concepto que inside (sic) en el objeto, y cuya presencia real y eterna saca a luz y se hace íntima la conciencia racional del hombre» (1878: XIII – XIV). Por conciencia racional se entiende una superación de la distinción sujeto – objeto (o la kantiana nómeno-fenómeno), pues gracias a la conciencia el hecho y el sentido se dan en unidad¹⁰⁸, aportando continuidad de sentido a lo que desde el positivismo sería una experiencia sensible aislada de las demás y ausente de comprensión como totalidad.

Es de importancia suma ese volver de lo sensible a la idea a través del ideal, pues esta bisagra conecta y hace comunicables, y, por tanto, inteligibles y discernibles respectivamente, las realidades ideales y las sensibles. El ideal es el camino del uno al otro mundo, no cerrados ni estancos. Esta cerrazón ausente, aparece, sin embargo, en

¹⁰⁸ En ese mismo prólogo al que me estoy refiriendo, Salmerón llamará a Sanz del Río maestro del sistema de la conciencia: «[...] es lo cierto que en su cátedra y en sus últimos escritos ha alcanzado esta concepción científica una profundidad, un rigor de análisis, una circunspección, una disciplina de la idealidad, un reconocimiento tan seguro y preciso de la unidad sobre la oposición de objeto y sujeto con tanto afán y esfuerzos buscada desde Kant, que bien merece ser considerado como el maestro del sistema de la conciencia» (1878: X).

sistemas diversos de la historia del pensamiento, empezando por el de Aristóteles, al que Hermenegildo Giner critica precisamente su renuncia a la idea, mediante la aplicación deductiva de los razonamientos de la lógica (entendimiento) a la realidad sensible (sentidos), sin el retorno o referencia ulterior de lo sensible a lo ideal (idea). De este modo considera que le falta al estagirita la comprobación de los datos mediante su contraste con los principios racionales. De ahí que llame a su sistema *realismo irracional*:

El pueblo griego [...] tuvo el perpetuo propósito (especialmente la escuela del filósofo estagirita) de cultivar la ciencia con carácter de sabiduría. Esto explica el desarrollo preponderante de la lógica en la escuela que aspiraba a hacer prácticos los principios, mediante la facultad del entendimiento, ya que la misión del mismo no es otra que servir de mediador entre los sentidos y la razón, enlazando lo último sensible con lo total absoluto. He aquí también por qué es el realismo aristotélico irracional: por faltarle la vuelta a la idea, a cuyo conocimiento profesa antipatía, a causa de la oposición al idealismo platónico (GINER DE LOS RÍOS, H., 1878: 111).

Por lo dicho arriba, se entiende que Hermenegildo Giner, desde el krausismo, reprocha a Aristóteles el no haber admitido una realidad absoluta de la que se derivan los principios y hacia la que se refieren las determinaciones de lo particular. La ciencia de Aristóteles es realista (empírica- inductiva) porque de los casos particulares se obtienen leyes o principios fundados en la abstracción de las realidades concretas, sin que estas abstracciones se contrasten con los principios universales de la razón, de ahí que se lo califique de «irracional».

En este mismo sentido se podría entender lo que un krausista confeso como Ramón Pérez de Ayala escribe sobre el ideal como producto de dos operaciones: la de extraer (abstracción) lo característico de cada realidad, su ley particular o modo de ser (el objeto frente al sujeto de conciencia) y la de concentrarlo en una unidad superior regida por las ideas de la razón, que son las que al fin y al cabo aportan la idealidad y la perfección:

El ideal está en la perfección dentro de la naturaleza de cada ser. El ideal de un huevo consiste en otro huevo más ovalado que todos los demás y el de una fregona en otra fregona que tipifique la esencia y excelencia de todas las fregonas. Por donde vea usted que el ideal no es sino extracto y concentración de lo real (PÉREZ DE AYALA, 1963: 1295).

Con este empeño en la aplicación de los principios, idea que se aprecia ya desde el título de la traducción de Sanz del Río en el *Ideal de la humanidad para la vida*, se asocian actitudes filosóficas distinguidas en los últimos años del siglo XIX y principios del XX. Es el llamado Pragmatismo. Su fundador, William James, en su obra *Ideales para la vida* (destinado a estudiantes y a profesores americanos) afirma uno de los pilares de su pensamiento: los ideales no tienen otro sentido que su aplicación en la actividad diaria, en el esfuerzo y el sacrificio en la vida:

Por muchos ideales que un hombre tenga, continuaréis despreciándole igualmente si veis que no pone en acción alguna de las cualidades del hombre laborioso, si no demuestra valor, si no soporta privaciones, si no se enloda o hiere cuando haya necesidad. Evidentemente, para dar el debido relieve a una vida y provocar la admiración extraña en algún sentido, requiriese algo más que la simple posesión de ideales [...] Los ideales por sí solos no dan realidad; las virtudes por sí solas no dan novedad. Y digan lo que quieran teósofos y pesimistas, lo que en la vida tiene más profunda significación, al menos comparativamente, parece ser su carácter de *progreso*, el raro maridaje de la realidad con la novedad ideal, continuado desde un día y otro hasta el momento presente. (JAMES, 1924: 321 - 323).

2.2.2. El Ideal en la Filosofía y la Historia

Filosofía

La relación entre la idea y el ideal es la Filosofía. La función de esta es fundamental en el sistema krausista de las ciencias. En tanto que ciencia primera o ciencia de las verdades eternas es la encargada de alcanzar la ley general que une a todas las ciencias y a la realidad toda, organizándolas orgánicamente para su realización y desarrollo.

En este fundamental organismo, todas y cada una de las Ciencias parten de un principio cierto para conocer la ley o fórmula general, y sobre esta otra en la esfera de su atención, comparan y ordenan estas leyes, hasta hallar la ley común sobre las particulares, en cuyo punto la Filosofía, aplicando a todas la actividad uniforme del Espíritu en inducción, deducción y construcción, les da la semejanza fiel del organismo del mundo (SANZ DEL RÍO, 1869: 322).

La filosofía es, según lo dicho, la ciencia que armoniza, da cohesión y unifica a las demás. Es la expresión de la unidad, la elevación hasta los primeros principios de la realidad y de la razón, de ahí su importancia. En este sentido prefigura la dialéctica del ideal (unidad – oposición – armonía), y la variedad en la unidad, como lo expresa Sanz del Río en su *Discurso inaugural*:

No cabe, pues, duda alguna de que en el orden intelectual hay una verdad de la cual dimanar todas las verdades, hay una idea que encierra todas las ideas; así nos lo enseña la Filosofía, así nos lo indican los esfuerzos, las tendencias naturales instintivas de toda inteligencia, cuando se afana por la simplicidad y la unidad; así lo estima el sentido común, que considera tanto más alto y noble el pensamiento, cuanto es más vasto y más uno (SANZ DEL RÍO, 1869: 322 – 323)

Ahora viene un párrafo largo sobre las bondades de la filosofía para el género humano, su misión de rectora de las demás ciencias y de la conducta del hombre. Como se ha dicho arriba, la filosofía conduce a las ideas eternas dando, en el ámbito de la vida particular, claridad de pensamiento y certeza de aquello que ha de contribuir al desenvolvimiento de la esencia humana en cada individuo; en el ámbito de la historia de la humanidad, aporta el sentido y la continuidad que los casos aislados niegan o al menos ignoran.

La filosofía convierte al hombre del mundo del sentido al mundo del espíritu, como a centro y región serena, en que reponga aquel sus fuerzas cansadas, recuente y pruebe sus medios de acción, proporcionándolos a las necesidades históricas, y levante su vista a los fines totales de la vida, oscurecidos y casi olvidados por los particulares e inmediatos. Distinguiendo nuestra naturaleza permanente de sus manifestaciones temporales, funda en el hombre sobre la ordenada relación de ambos elementos el plan de su conducta, el carácter sostenido de su persona y el acertado compás de su libre movimiento. Aún en la Historia más llana y uniforme necesitamos entrar frecuentemente en nosotros, escuchar al Dios invisible en el santuario de la Conciencia, donde no alcanza el sentido ni turba la pasión, para mantener claro el conocimiento, vivo el sentimiento, igual y sereno el contento de la vida (SANZ DEL RÍO, 1869: 260).

La visión de esta disciplina toma unas connotaciones mesiánicas en ciertos párrafos de los textos de Sanz del Río, tintadas de ese idealismo tan del siglo, sin embargo, este aspecto tan patente no ensombrece a su opuesto, el de la realización práctica en la vida. La conexión entre filosofía y vida es de una gran coherencia en los textos krausistas en general, e incluso en el pensador castellano, tan achacado de idealismo y de elucubraciones metafísicas, esta dirección de la filosofía se observa en todos sus textos, y no solo en aquellos que hoy se consideran mera traducción de Krause.

Se puede entender que en la España moderna es una vez más en este campo del conocimiento, el krausismo el que innova con una dirección de estudios que años después tendrá cierto éxito: la filosofía de la vida.

Sólo de la razón sana y sistemática a la vez espera la Humanidad una ley de vida que autorice la convicción, y sosiegue el corazón, y encamine la voluntad, realizando en el hecho la armonía fundamental de nuestro ser; que contando y estimando todas nuestras facultades, pueda levantar el espíritu a considerar los supremos objetos del pensamiento, la libertad, el deber, Dios, para entrar en sí ilustrado y fortalecido a utilizar en una sabia conducta el fruto del largo viaje y trabajo empleado (SANZ DEL RÍO, 1869: 260).

Historia

En la realidad histórica, en la sucesión de eventos, se puede observar la idea que los anima. El krausismo da un papel importante al acontecer histórico, puesto que es en él en donde se realiza la humanidad. Esto está en relación con las corrientes historicistas del siglo XIX.

Lo histórico puede aportar una ley, pero esta ha de ser contrastada con los principios racionales. Este conocimiento de la realidad histórica que conforma el contexto o circunstancias de los individuos es fundamental para el acomodo de la idea, es decir, para la elaboración del ideal apropiado en cada momento y lugar.

En relación a los diversos modos de existencia que considera la *Analítica*, la Historia, como disciplina, necesita para el estudio completo de su objeto, aunar los conocimientos diversos que aportan las distintas fuentes: la razón (conocimiento de lo absoluto y de lo ideal), los sentidos (conocimiento de la variedad sensible) y, por último, la colaboración del entendimiento y la imaginación (conocimiento ideal – sensible):

La Ciencia de la Historia, como todas las ciencias particulares, es también formada según todas las fuentes y todos los modos de conocimiento, en cuanto es conocida primero absolutamente en la idea fundamental de la vida como propiedad de Dios; después es conocida eternamente como ideal eterno de la vida temporal; después es conocida sensible o históricamente, según su infinita determinación y su individualidad; por último, es conocida en la unión de todos estos modos de conocimiento, esto es, en conocimiento sintético o armónico, donde lo individual histórico es referido y juzgado según lo eterno o según la idea, y en consecuencia es

conocido y proyectado el ejemplar histórico del presente, progresivo para el porvenir (SANZ DEL RÍO, 1871: 38).

La Historia como ciencia es «justamente descripción y narración de la vida» (1871: 37); la vida que muda en el tiempo, igual que mudan los ideales con que se va desarrollando no obstante el fluir continuo del hálito de eternidad y permanencia que insufla la esencia humana. Y es precisamente el conocimiento de esta continuidad lo que no puede pasarle de largo al historiador: «Las ideas son la luz que ilumina el ojo del historiador, si ha de ver claramente lo efectivo presente y componerlo en una imagen esencial y bella» (1871: 38).

Uno de los historiadores de mayor renombre del krausismo, Rafael Altamira, se empeña en dotar a la Historia de un carácter científico en lucha con la sentencia aristotélica sobre el conocimiento histórico: «no cabe ciencia de lo particular». Desde el ideal precisamente el conocimiento de lo particular, como hemos estudiado, se alza mediante las leyes eternas de la evolución histórica halladas mediante el conocimiento racional (intuición de lo real). Es este sistema el que le sirve para no contentarse con las meras generalizaciones que a la disciplina histórica se le atribuía tras la condena del estagirita, sino que entreveía una ciencia en el sentido preciso que se le daba al término, aquel que comprende lo particular bajo el conocimiento de leyes comprendidas por la razón:

Para mí, particularmente, lo esencial del problema no está, sin embargo, en que el conocimiento histórico se conforme o no con la definición aristotélica de la ciencia y sea susceptible de abstracciones más o menos amplias, sino en que pueda alcanzar aquellas cualidades de verdad, certeza y evidencia que separan el conocer científico del vulgar (ALTAMIRA, 1936: 85)¹⁰⁹.

Filosofía de la Historia

¹⁰⁹ El conocimiento vulgar es aquel que se contenta con las apariencias de los hechos aislados, en lugar de establecer principios y leyes que los comprendan y les den unidad y relación interna. En el reclamo de Altamira se puede apreciar la postura intelectual del maestro de Illescas, con aquellas palabras de su discurso inaugural, ya comentadas en este trabajo: «Nunca el conocimiento empírico solo establece principios, formula leyes, anticipa planes de vida: no da impulso ni movimiento si no está acompañado de la Ciencia, que lo ilustra, lo confirma, lo dirige (sic), así como la Ciencia necesita de los hechos para determinarse y aplicarse a la vida. Si nosotros no supiéramos anticipadamente que la Naturaleza obra según ley constante, fuera ocioso experimentar e indagar» (SANZ DEL RÍO, 1871: 311).

Para completar lo dicho hasta ahora hay que reflexionar sobre la relación entre la idea de humanidad y la historia, o mejor dicho, la toma de conciencia sobre el sentido de los hechos. Característico del krausismo es ese observar los acontecimientos de la vida y de la historia desde un punto de vista *sub specie aeternitatis*. Se hace cargo de la realidad desde un determinismo evolutivo caracterizado por los signos del progreso y del bien de la colectividad. En este aspecto las actuaciones particulares se suponen juzgadas por la entera humanidad, al menos en tanto que esta se ve afectada por su beneficio o perjuicio. La humanidad es una idea absoluta o intuición pura en la que se integra a todos los hombres, tanto los presentes como los pasados y los futuros; no es por tanto exactamente una abstracción de la realidad, como si por inducción se hubiera llegado a la proposición general de la existencia de un grupo humano inferido de los casos particulares.¹¹⁰ La concepción de la filosofía de la historia del krausismo español ha de entenderse desde el determinismo del siglo XIX, asociado al Romanticismo, y sobre todo desde la elaboración de Herder del concepto lineal y progresivo de la Historia [ver epígrafe 1.3.11]. La historia de la humanidad es la réplica a escala de la vida del hombre, y así lo dice Sanz del Río en la “Introducción” al *Compendio de la Historia universal* de Weber:

[...] si la historia de la humanidad ha de tener verdad real y semejanza con la de la Naturaleza, y si ambas han de caber bajo la Historia universal y llevarnos por este camino al conocimiento de Dios como el Fundador y Gobernador del Mundo todo y del nuestro en la tierra; la edad primera ha de preceder a la segunda en la vida como precede a la juventud la infancia (SANZ DEL RÍO, 1853, 10).

Idea de la
humanidad

¹¹⁰ Se trata como bien hace distinguir Teresa Rodríguez de Lecea de un «conocimiento inteligible superior» y no producto de una abstracción del entendimiento, como escribe diáfanoamente Sanz del Río: «Cuando pensamos en esta idea – la de humanidad -, no la inventamos de capricho ni abstraemos un concepto común a varios individuos; no formamos una noción abstracta, sino que reconocemos y atestiguamos nuestra Naturaleza común a todos... Es pues independiente la idea de humanidad de la reunión temporal de individuos humanos en un tiempo o historia particular» (1904: 28).

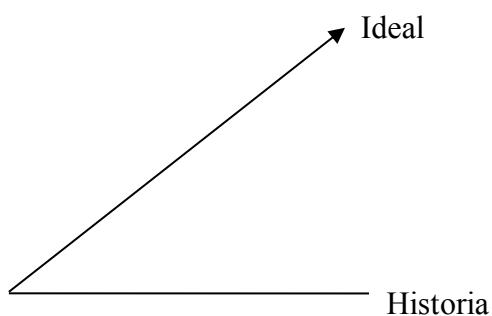


Figura 5

El sujeto de la historia es por tanto, para el krausismo, el hombre en tanto que humanidad, pero también desde luego lo es Dios en tanto que la primera está contenido en el segundo, la diferencia entre estas dos historias, en palabras de Teresa R. de Lecea sería «la diferencia entre dos clases de Historia: el concepto abstracto, idealizado de Historia, y el concepto “vivo” y dinámico de la Historia. De la primera el sujeto será Dios, el ser absoluto, intemporal; mientras que de la segunda únicamente podrá ser sujeto la Humanidad, como conjunto de individuos concretos, vivos y temporales» (1991: 159).

La historia desde el krausismo se ve en un doble aspecto, en consonancia con el idealismo alemán: interior y exterior, como bien se ha estudiado ya por autores cuya aportación a la krausología es tenida por clásica, sin lugar a dudas así lo es en el caso de López Morillas y Jongh-Rossel¹¹¹.

Esta historia interna /externa se ha analizado también en las versiones de autores cercanos al krausismo como Unamuno o Machado. Ya Julián Sanz del Río elogiaba esta distinción entre relatos históricos sobre un mismo pueblo y tiempo en el *Compendio de historia universal* del profesor alemán Weber, si bien, en ese caso, lo que distingue a una de otra es el que trate de la política, en el sentido de los grandes acontecimientos políticos (resultados) o la vida del espíritu del pueblo (causa):

¹¹¹ Así, por ejemplo, Elena M. de Jongh – Rossel expresa en *El krausismo y la Generación del 98* esta misma noción de la Filosofía de la Historia refiriéndose a la filosofía del krausismo alemán o pensamiento krausiano: «Krause establece una distinción entre historia externa e historia interna, considerando que es esta la verdadera. Esta interpretación supone un ideal de futura perfección humana en el que las crisis son efímeros paréntesis. No está de más señalar, como lo ha hecho López Morillas, que esa actitud que cunde por Europa en el siglo pasado, tiene sus antecedentes en el movimiento romántico, cuando se generaliza la distinción entre historia interna y externa» (1985: 163).

[...] la distinción que se hace en todo el Compendio entre la historia externa (política) y la interna (cultura, literatura, religión). Explicándonos en breve, diremos que la historia interna de un pueblo, se refiere principalmente a determinar las causas; la esterna (sic) atiende a determinar y exponer los resultados de las causas. Un pueblo es como un hombre, el agente y causa de su historia, el padre de sus hechos, apoyándose siempre, a sabiendas o no, en su vida interior, y con esto está como el individuo a la cabeza de su historia en su nacimiento, florecimiento y fin más o menos prematuro, y en parte merecido por él mismo. Pues esta vida interior aunque tiene un fondo inagotable, la libertad humana bajo Dios, puede y debe precisarse por el historiador en los hechos históricamente verificables (SANZ DEL RÍO, 1853: 29).

Al hilo del contenido de las últimas líneas de la cita de arriba, no puede rehusarse algunas palabras al tema de la libertad y la providencia en la filosofía de la historia krausista. El ascender de la Humanidad a lo largo de las tres edades requiere el obrar humano así como la influencia de la divinidad (Dios):

Así llegan la humanidad y el hombre desde la primera edad simple (inocente), y desde la segunda edad opositiva a la tercera edad armónica, ayudados, es verdad, de Dios, y del orden divino, mediante influencias suaves, unas animadoras, otras salvadoras, otras severas y expiatorias; pero sin mengua de la libertad, y dejando cada vez harto campo para que pueda tomarlas o rechazarlas temporalmente el hombre, el pueblo, o la humanidad de un cuerpo planetario. Porque la providencia de Dios es siempre racional y total, y mediante esto y en esta razón, es también particular e individual, pero no esta sin aquella (SANZ DEL RÍO, 1904b: 148).

De hecho, la historia de la humanidad se entiende como parcialmente el acontecer de Dios mismo: «[...] la Historia de la Humanidad supone la Historia de la Naturaleza, del espíritu y de Dios como el Ser supremo» (SANZ DEL RÍO, 1871: 39). Del mismo modo como se armonizan los opuestos en el sistema krausista, se trata, en este aspecto, de conciliar determinismo y libertad. Los sucesos históricos son el desarrollo progresivo de la idea divina, y sin embargo, para que esta idea vaya haciéndose realidad efectiva requiere de la libertad humana. Así, la historia individual y la historia humana genérica se armonizan. El conocimiento de la idea en su evolución histórica se hace necesario, pero no suficiente, para la consolidación de los signos del tiempo mediante la acción libre humana. La libertad en el krausismo no se entiende como mera ausencia de coacción o presión al elegir entre diversas alternativas (libertad negativa), sino como libertad de hacer lo que se quiere hacer en el momento oportuno (libertad positiva), o lo

que es lo mismo, el libre uso de sus facultades esenciales, lo cual está garantizado por la libertad negativa, que es por la que específicamente vela el Derecho.

En la historia ven siempre oposiciones enfrentadas irremediabilmente, lo cual les acerca a las filosofías del movimiento¹¹² (Heráclito decía que el mundo estaba en guerra constante). De esta oposición necesaria surge el progreso, de lo que se infiere que allá donde no se encuentre un opuesto, se da el estancamiento: «La historia del pueblo y del individuo crece más cuanto más sostenida y proporcionada es en los sujetos esta oposición» (SANZ DEL RÍO, 1853: 22). Esto enlaza con la ley de la historia que enerva dicha concepción, a saber, la ley organicista que entiende que la verdadera dialéctica es la que mantiene la lucha de sus puestos y no las reduce a una síntesis abstracta. Sus fases son: unidad, variedad y armonía:

Por esto a pesar de las apariencias sabe el historiador moderno que nuestra Europa que ha reunido muchas más oposiciones, más largas y más proporcionadas que ningún pueblo, está cercana a más grande florecimiento y a una nueva vida bajo la ley de armonía de estas mismas oposiciones y de todas ellas, para que se cumpla aquí también la ley de la Historia y del mundo: unidad simple, oposición, y unidad compuesta o armonía (SANZ DEL RÍO, 1853: 23).

Al igual que hay oposición entre los elementos de la vida, se establece un contraste de opuestos entre la idea de la historia y los hechos concretos; contraste, no obstante, meramente aparente, pues en el progreso y culminación última de la idea en la historia ambos planos encuentran equilibrio:

Entre estas ideas y el montón de hechos históricos, hay una contradicción aparente, no real. Frente al criterio racionalista que opone razón frente a historia, Sanz del Río, siguiendo a Krause, propone la fórmula idea frente a ideal. Éste no es la antítesis de aquella, sino sólo su actualización parcial. La idea es siempre idea de Dios, y, por tanto, algo aprioricamente inalcanzable; el ideal de la humanidad, en cambio, es la aspiración constante de llevar a plenitud la existencia humana (SUANCES MARCOS, 2006: 84).

¹¹² Por filosofías del movimiento o del cambio me refiero a aquellas que perciben en el mundo un constante fluir de opuestos (perspectivas, variedad, apariencia), representado por el elemento físico del fuego en la concepción de Heráclito, la más representativa de esta posición en la historia de la filosofía, y en enemistad con la de Parménides, la filosofía de la negación del movimiento o filosofía de lo permanente (la verdad, una e indivisa). El krausismo, como es obvio por lo dicho hasta ahora, desde su eclecticismo organicista, asume estas posturas enfrentadas y concilia a ambas.

En el sentido de la cita reproducida, el equivalente en el krausismo a razón e historia es idea y realidad histórica; el ideal, como dice el profesor Suances Marcos, es la aspiración o el plan con que se desarrolla la idea en el acontecer temporal, de manera que en la historia efectiva e individual puede observarse la señal de Dios o de la idea, como marca o referencia de origen (el artista es conocido por su obra), algo muy importante para la concepción de la Filosofía de la Historia, disciplina que se conforma así, si se me permite el concepto, en una cierta teología material; en el desarrollo histórico se percibe el plan divino tanto como la finitud humana lo permite:

[...] aunque limitados de todos lados en nuestra ojeada histórica, podemos, sin embargo, contemplar en la vida del Espíritu todo y de la Naturaleza toda, podemos conocer las señales de Dios como el artista eterno como el criador y el ordenador de la vida, y también en esta tierra y en la imagen limitada que proyectamos de su historia (SANZ DEL RÍO, 1871: 38).

Como apunta Capellán de Miguel en su estudio general del krausismo español, ese momento cumbre del progreso de la humanidad es la materialización del ideal:

[...] lo más interesante de la Filosofía de la Historia krausiana son dos elementos principales. En primer lugar, hay que destacar que se trata de un proceso claramente teleológico: toda la Historia de la Humanidad se encamina a un punto último cuya realidad es encarnada por el Ideal. Ese Ideal no es otro que la Alianza global de la Humanidad en la tierra, compuesta de todas las uniones parciales que ya ha expuesto previamente y que debían producirse en cada una de las esferas particulares de la vida al cumplir el hombre con el fin propio de cada una de ellas (CAPELLÁN DE MIGUEL, 2006: 77).

No obstante, antes de la llegada del punto culminante postulado para la humanidad, esta idea que rige el mundo, como ley suprema, y que se identifica con el Ser Absoluto o Dios, es susceptible de ser conocido mediante las intuiciones de la razón, superando las limitaciones de la visión histórica o temporal que ofrecen los sentidos. Es así como se elevan sobre las teorías del movimiento o del cambio incluyéndolas en la unidad de la razón. A este aspecto tan importante de la doctrina krausista y de tan especial relevancia en el krausismo español, dedicó uno de sus volúmenes originales (no atribuible a ninguna obra previa de Krause) Sanz del Río, quien ilustrando el concepto expresado en las líneas de arriba dijo en su *Discurso inaugural del año académico 1857 – 1858*:

Todo dentro del tiempo pasa, todo es diferente, todo es arrebatado. La vida asoma un momento para dar en la muerte [...] Pero las oleadas del sentido, si turban el corazón,

no ciegan la razón [...] Las nubes se recogen, y no dejan contemplar la unidad del mundo en medio de la variedad, la estabilidad entre la mudanza y el accidente (SANZ DEL RÍO, 1869: 261).

2.3. APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN

Este apartado desarrolla la filosofía krausista de la acción. Es filosofía de la acción porque se pregunta por los fundamentos de la acción humana de modo universal. Entiéndase que esta teoría como tal no aparece plasmada como un bloque en ningún documento del krausismo español, pero que se reconstruye desde aquellos textos que se refieren a la actividad en general así como a la actividad en ámbitos y esferas particulares.

Aunque en algunos estudios sobre el krausismo se mencionan los elementos constituyentes del ideal, como en el magnífico estudio de Antonio Jiménez García (2002), no se ha relacionado hasta ahora con una filosofía de la acción, lo cual sorprende por la frecuencia con la que esta -la acción- es analizada en las obras del krausismo español, normalmente relacionadas con su forma, el arte, y su contenido, la ciencia. Estos, forma y contenido de la acción, sólo se entienden desde el análisis de los elementos constituyentes de la dialéctica de ese ideal, pues señalan movimientos ascendentes y descendentes desde la realidad a la idea, y de la idea a la realidad, pasando siempre de un modo u otro por el ideal propiamente dicho, y que contiene o mantiene en relación a los otros dos elementos – composición -. Esa estructura se repite, como pruebo en el cuerpo de este estudio, tanto cuando se describe la actividad interna como la externa, la individual como la social. Y se constituye igualmente tanto como teoría descriptiva cuanto prescriptiva, según se mire a la acción misma o a su perfeccionamiento, del mismo modo que en el ser se mira y se supone el deber ser.

De ser válida mi propuesta, la de identificar una Teoría de la acción del krausismo español, se desprenden de ella diferentes aportaciones:

(1) Configura una perspectiva nueva y concreta dentro de los estudios krausológicos.

(2) Dota de unidad al conjunto de autores krausistas españoles que he ido mencionando a lo largo del estudio, los cuales comparten los presupuestos mínimos de esta teoría de la acción y de la dialéctica del ideal.

(3) Confirma el sentido práctico del krausismo español, no como un aspecto exclusivo de él, pero sí peculiar por su insistencia en el uso de la dialéctica de la acción. Los estudios anteriores en esta dirección han analizado las diferentes ciencias prácticas a las que los krausistas se dedicaron, pero no infirieron una estructura o, mejor, un sistema orgánico al que todos esos desarrollos se referían. Veían los árboles pero no el bosque.

(4) Sirve de fundamento a la pedagogía de la ILE, que tanto empeño puso en la educación activa y en hacer hombres que pensasen por sí mismos, es decir, que fueran activos y que llevaran a la realidad los principios y leyes encontrados en su tarea intelectual.

(5) Recoge una preocupación contemporánea sobre la acción, recuérdese que el materialismo histórico se forma alrededor de la mitad de siglo XIX, y que el pragmatismo de Ch. S. Pearce, Bentham, W. James e incluso J. Dewey surge poco después, aunque en el krausismo no se deje por ello de mantener el análisis de la conciencia.

En cuanto a la metodología empleada para este capítulo, al igual que para la integridad de este estudio, es una metodología hipotético-inductiva: parto de la hipótesis de la dialéctica del ideal en los varios e interrelacionados aspectos de la acción tal y como lo exponen los principales krausistas españoles. Tras esta verificación parcial, desarrollo la filosofía de la acción que se desprende de la dialéctica distinguiéndola metodológicamente de la ética como ciencia del bien moral, sin que tal diferencia signifique una separación absoluta de ambas interpretaciones, pues, como se sabe, en el krausismo el componente ético permea en todos los aspectos de la vida, como centro neurálgico del que todo recibe su sentido último. En este desarrollo, analizo la acción fundada metafísicamente en el yo (ser) como propiedad de este en tanto que actividad. Desde esta premisa última, los krausistas comprenderán en el concepto de acción tanto las interiores como las exteriores, las individuales como las sociales, y las de los seres particulares como la del Ser absoluto. Una vez examinadas las esferas dentro de las

cuales se puede hablar de acción, convenía explicitar tanto el contenido como la forma de la acción humana, es decir, la intensión o significado del concepto de acción propiamente dicho, lo que da lugar a dos apartados de gran relevancia para el apropiado entendimiento del krausismo en cualquiera de sus manifestaciones: la ciencia (contenido) y el arte (forma). Por último, examino dicho concepto de acción en los diferentes ámbitos de su aplicación, lo que corresponde a la extensión de su significado. Lo dicho nos adentra en la relación entre actividad y educación, rema que desarrollo en el primer capítulo de la segunda parte.

Como he dicho arriba, llevado por el organicismo que muestra el objeto de estudio, es necesario comprender la acción en relación a las distintas disciplinas de la ciencia tal y como la entiende el krausismo. Para ello fundamentalmente he debido partir de la metafísica como ciencia del ser (ciencia primera) y llegar a las ciencias de propiedades del ser. Desde la primera, la acción, en tanto que actividad del ser, es descrita como una propiedad formal por la que aquel, en su esencia, se determina en el tiempo.

2.3.1. Teorías de la acción contemporáneas al krausismo

El krausismo europeo llevaba un signo de por sí práctico que fue desarrollado particularmente en España. La actividad era parte fundamental de la antropología metafísica krausista en concordancia con las filosofías idealistas alemanas que darían lugar a sustantivaciones del tipo de la voluntad de Schopenhauer o, años después, el *elán vital* de Bergson. Desde este presupuesto ontológico se favoreció la actividad como parte del desarrollo del hombre y su sociedad en una filosofía de la historia como progreso de estirpe ilustrada¹¹³. Para ver en perspectiva el significado de la reflexión filosófica del krausismo español sobre la acción, se hace necesario exponer brevemente el panorama intelectual europeo con respecto a esta cuestión, de manera que se pueda comprender mejor el alcance de la contribución española desde los textos krausistas.

La concepción de la acción que predominó hasta el siglo XIX era la de la acción con arreglo a fines, cuyo mayor exponente se considera la teoría ética de Aristóteles.

¹¹³ «Entre estas ideas y el montón de hechos históricos, hay una contradicción aparente, no real. Frente al criterio racionalista que opone razón frente a historia, Sanz del Río, siguiendo a Krause, propone la fórmula idea frente a ideal. Este no es la antítesis de aquella, sino solo su actualización parcial. La idea es siempre idea de Dios, y, por tanto, algo aprioricamente inalcanzable» (SUANCES MARCOS, 2006: 84).

Otras concepciones éticas importantes relacionadas con fines eran la sensualista y la posteriormente derivada de esta por reflexión, la utilitarista. En el siglo XIX, Max Weber intentará la explicación de la acción desde una perspectiva de valores histórico-culturales; y, desde la sociología y la psicología, se podría hablar de otra concepción importante, la pragmatista, representada por autores como John Dewey y William James. A finales del siglo XIX se produjo un giro hacia el estudio de la conducta, principalmente desde la psicología denominada conductista, influida parcialmente por el apogeo de la antropología y de la etnología, y sobre todo por el positivismo filosófico de A. Comte y, en especial, la versión sociológica de E. Durkheim, el cual dirigía su estudio hacia los hechos y acciones con exclusión de los contenidos de conciencia y de las interpretaciones subjetivas¹¹⁴. Algunas páginas del *BILE* sirven de testimonio de este auge de la corriente conductista, que sitúa la acción humana en su contexto socio-cultural:

El movimiento a favor del estudio de la conducta tiende inevitablemente a confirmar la tendencia de los escritos de James, McDougall y Thorndike. Traslada la atención desde las vagas generalidades referentes a la conciencia y al espíritu social, a los procesos específicos de la interacción que tiene lugar entre los seres humanos y a los detalles del grupo de conducta (BARNÉS, 1917: 302).

La acción se interpretará como acción social desde dos tradiciones fundamentalmente: la de la ciencia nomotética, modelo de las ciencias naturales, representada por A. Comte y S. Mill; y la de las ciencias del espíritu, fundada en la distinción realizada por Dilthey, inserta en el debate sobre el método científico (*methodenstreit*):

(1) En el primer sentido, alineado con el pragmatismo, para el cual, en general, las ideas valen lo que valen sus consecuencias reales («An idea is, in short, what an idea does»¹¹⁵), John Dewey continúa el modelo de las ciencias naturales, proponiendo el estudio de la acción desde el del significado de causa y efecto o consecuencia en sentido

¹¹⁴ Adolfo Posada cita a Durkheim para definir la sociología gestada en aquellos años: «La sociología moderna responde en primer término a la necesidad sentida de explicar el desenvolvimiento social como un hecho positivo. La afirmación de M. Durkheim: “los hechos sociales deben estudiarse como cosas, es decir, como realidades exteriores al individuo”, sintetiza esta necesidad, en su fórmula más reciente y muy acentuada» (1909: 160).

¹¹⁵ Esta frase lapidaria atribuida al pragmatismo como doctrina, se encuentra en el volumen de Ralfh Barton Perry dedicado al análisis de las tendencias filosóficas de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, contemporáneas al krausismo (1921: 201).

material, rehusando así las teorías que interpretan la acción con arreglo a un fin externo a la acción misma. Según este autor, lo esperado o las consecuencias previstas de la acción, son las que influyen sobre la deliberación y adecuación de estas; así los objetivos de la acción descansan dentro de la acción misma, teniendo una función dentro de esta:

It has been pointed out that the ends, objectives, of conduct are those foreseen consequences which influence present deliberation and which finally bring it to rest by Furnishings an adequate stimulus to overt action. Consequently ends arise and function within action. They are not, as current theories too often imply, things lying beyond activity at which the latter is directed. They are not strictly speaking ends or termini of action at all. They are terminals of deliberation, and so turning points in activity (DEWEY, 1922: 223).

Lo dicho arriba marcha directamente contra la construcción krausista de la acción dirigida por un ideal, como lo confirman las líneas siguientes:

The entire popular notion of “ideals” is infected with this conception of some fixed end beyond activity at which we should aim. According to this view ends –in-themselves come before aims. We have a moral aim only as our purpose coincides with some end –in-itself. We ought to aim at the latter whether we actually do or not (DEWEY, 1922: 224).

Para el correcto entendimiento de la acción humana, como parte del conjunto de la ciencia del mundo y del hombre, Dewey propone la sustitución de la teoría organicista y teleológica de Aristóteles por una versión del mecanicismo científico del siglo XVII (Descartes, Newton, etc.), sustitución paralela a la ocurrida en dicha época en el terreno de las ciencias naturales (organicismo por mecanicismo):

When the notion was expelled from natural science by the intellectual revolution of the seventeenth Century, logically it should also have disappeared from the theory of human action. But the man is not logical and his intellectual history is a record of mental reserves and compromises [...] So the doctrine of fixed ends-in-themselves at which human acts are – or should be – directed and by which they are regulated if they are regulated at all persisted in morals, and was made the cornerstone of orthodox moral theory. The immediate effect was to dislocate moral from natural science, to divide man’s world as it never had been divided in prior culture (DEWEY, 1922: 225).

Según esto, la acción no debe ser entendida con arreglo a un fin externo a ella misma de cuya adecuación adquirir su significado y valor moral (organicismo), sino que, haciendo uso de la causalidad mecanicista, la acción humana ha de ser valorada por sus

consecuencias, en pleno pragmatismo. Ahora bien, cuando estas consecuencias forman parte de la experiencia pasada de la persona, tienen la función de influir y modelar la acción conformándose como consecuencias previstas por el agente en su deliberación: «Ends are foreseen consequences which arise in the course of activity and which are employed to give activity added meaning and to direct its further course. They are in no sense ends of action. In being ends of deliberation they are redirecting pivots in action» (DEWEY, 1922: 225).

El pragmatismo de Dewey así da plena importancia a la acción humana, por encima de fines externos y teorías deontológicas, aunque, no obstante, y en esto coincidirá con el empeño krausista, concede un valor muy relevante a la cultura y al pensamiento para la capacidad de prever y regular las consecuencias de las acciones, así como la creación de hábitos positivos regulados por esa misma capacidad. Nociones que volveré a indicar en la sección pedagógica en paralelo a las preocupaciones de los krausistas de la ILE.

(2) En el sentido de la tradición de las ciencias del espíritu, tradición que proponía un método de estudio particular para el ámbito humano y social centrado en la comprensión de motivos e intenciones (causas necesarias, pero no suficientes), quizás sea Max Weber el mayor representante, para el cual, una acción era un «sentido intentado por un sujeto». Lo cual se ha puesto en relación con las «intenciones de sentido» de Husserl. Sin embargo, Weber, nunca precisó el significado de «sentido». Aunque de modo incidental dejara escrito que «el sentido que atribuimos a los fenómenos es equivalente a su referencia a los “valores” que vivimos en la práctica» (cita de Weber por Á. López Moreno, 2005: 186); es decir, este autor, no trataba del sentido de los fenómenos en sí mismos, «sino de aquel que nosotros les atribuimos cuando los referimos a los valores que les aplicamos» (2005: 187). De tal forma, la teoría de la acción en Weber se configura como una teoría axiológica, de valores, concepción tomada del neokantismo de H. Rickert¹¹⁶. Sin embargo, en el pensamiento de Weber se produce un cambio desde esa investigación axiológica de la sociedad propuesta en sus primeros trabajos al estudio de los valores en relación al individuo en

¹¹⁶ Para Rickert, «lo que constituye el “contenido de sentido”, como propiedad específica “de los productos histórico- culturales, es el hecho de que adopten “un significado que trasciende su mera existencia, en cuanto que hacen referencia a unos valores» (2005: 188).

sus acciones externas, de manera que «invirtió el planteamiento axiológico de Rickert, convirtiéndolo en una metodología empírica» (2005: 188). De la trascendencia que suministraba la referencia a unos valores culturales externos a la acción misma, se interesó por el sentido de la acción en cuanto que «sentido intentado» por un agente: este concepto con el que trataba de explicar la acción subjetivamente, desde el interior, sirvió de base a ese otro del «tipo ideal», que, con palabras de López Moreno, se definía como «un modelo sobre la estructura racional del sentido intentado» (2005: 189). Con Weber se traza de manera científica un modelo de interpretación de la conducta mediante tipos en el que, junto a lo empírico y a lo subjetivo, sirven de enlace y bisagra los valores externos (culturales y sociales). Un esquema que ciertamente se acerca al menos en intención al de la dialéctica del ideal krausista tal y como se ha estudiado hasta ahora y se analizará más abajo. En esta dialéctica al igual que en la teoría de Weber¹¹⁷ aparecen tres términos: idea/valores, ideal/intención de sentido y realidad/comportamientos efectivos. Este acercamiento a Weber pretende mostrar la semejanza con el krausismo en tanto que se entiende la acción igualmente justificada por valores externos al individuo tanto como por la propia subjetividad de este, si bien en el primer caso, al estar enraizada en una concepción ética teleológica y organicista, los valores son claramente externos a la acción pero parte de la propia naturaleza humana que el hombre tiene el deber de actualizar; además, incidiendo en las diferencias entre ambas concepciones, la del tipo ideal de Weber es un constructo racional metodológico con el que interpretar la realidad, nada más alejado de la intuición pura krausista que encuentra unidad entre los órdenes de la razón y de la existencia.

Ambas posturas sobre el fenómeno de la acción humana comparten, no obstante, un hecho básico: la descripción de la conducta desde la conciencia, tanto como intención de sentido cuanto como ideal o plan racional de la actividad. Este tomar en cuenta la conciencia del sujeto estaba en pugna con los modelos conductistas y positivistas o experimentales, extremistas en su proceder al desatender a la conciencia por sí, e incluso en otros casos llegar a negar su existencia como tal y por tanto su capacidad explicativa. En la misma línea de Weber, desde la sociología o el krausismo español, se dieron en aquellos años otros intentos de explicación de la conducta desde el

¹¹⁷ La teoría de la acción de Weber, como es sabido, desde la racionalidad axiológica avoca en posteriores trabajos en una racionalidad propositiva (2005: 190).

paradigma de la conciencia como, por ejemplo, G. H. Mead, y posteriormente T. Parsons; si bien ya en estos últimos autores desde un enfoque ciertamente lingüístico, puesto que «para que el concepto de intencionalidad (que es el que diferencia a la acción del comportamiento observable desde fuera) sea condición esencial para describir la acción, lo decisivo [...] – inspirándose así en las indicaciones de E. Cassirer y de G. H. Mead – es la idea de que el lenguaje es indispensable para orientar la acción» (2005: 191 – 192). Esta misma línea de reflexión en conexión con el debate epistemológico del método para las ciencias (naturales y sociales) llegará hasta la segunda mitad del siglo XX fundamentalmente mediante la filosofía analítica de procedencia anglosajona¹¹⁸.

2.3.2. Delimitación entre Teoría de la acción y Ética

La Filosofía de la acción puede, y debe, separarse metodológicamente al menos, de la Ética o Filosofía moral. Desde la primera se trata de describir la acción humana, y para ello, como señala González Serrano, se toma una perspectiva psicológica – filosófica. Desde la segunda disciplina, entramos en el reino de lo normativo, las leyes y deberes o la deontología. Respectivamente tenemos señaladas las dos perspectivas que van a encontrarse constantemente amalgamadas en la teoría de la acción krausista, la descriptiva y la prescriptiva, si bien, en este estudio predominará el enfoque puramente filosófico-descriptivo que puede ser extrapolado a otras manifestaciones de la acción humana. Hay que decir, no obstante, que los autores krausistas no pueden en última instancia desligarse por completo del componente ético, debido al carácter organicista de su pensamiento, de modo que también la descripción entra dentro de sus compendios y manuales de Ética o Filosofía moral en la parte generalmente titulada «moral subjetiva», y distinguiéndola de las propiamente normativas, esto es, la «moral objetiva» y la «moral práctica o deontología». Lo que más nos interesa en este capítulo no obstante es la fundamentación psicológica de esta ética krausista¹¹⁹, la acción del

¹¹⁸ Ver Von Wright, *Explicación y comprensión* (1981).

¹¹⁹ Más que haber una subsunción en la ética, la dialéctica del ideal suministra el procedimiento por el cual la ética prescribe su contenido. Así, la filosofía de la acción se delimita metodológicamente tanto con respecto a la ética subjetiva como a la antropología (o metafísica antropológica), sin dejar de estar indisolublemente unida a ellas.

hombre desde esa dialéctica o procedimiento lógico que va desde el conocimiento de la idea a su realización y que señala paradigmáticamente González Serrano:

La moral tiene relaciones con todas las ciencias [...] y muy especialmente con la psicología [...] porque toda doctrina ética necesita una base psicológica, ya que sería absurdo hablar de los deberes de un agente, cuya naturaleza se desconoce, o suponer que pueda exponerse enseñanza moral que no esté basada en una idea determinada de la naturaleza humana. Esta y la que mantiene con la lógica son de las relaciones de la moral las más afines, pues la Ética viene a ser en último término la lógica en la conducta (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 6).

No podemos dejar lugar a la imprecisión en este punto crucial del examen de la filosofía de la acción krausista, por consiguiente hay que justificar el hecho de que precisamente en la cita de arriba González Serrano mencione a la ética como la lógica de la acción. Esto no es menoscabo para entender una filosofía o reflexión sobre la acción paralela pero fundamentalmente no idéntica a la ética por las razones siguientes: 1) Lo ético en el krausismo está relacionado con la vida de por sí, con la determinación de la esencia en el tiempo, que es el bien del hombre, desde esta perspectiva la ética se expresaría mediante ese procedimiento de determinación de la idea (real-racional) o esencia que informaría la reflexión básica sobre la conducta. Según esto, la filosofía de la acción estaría incluida, aun delimitadamente, en esa concepción amplia de la Ética, igual que lo están todos los aspectos de la realidad y con ellos todas las actividades, disciplinas, artes y ciencias. 2) En un sentido más restringido, la Ética prescriptiva o normativa, la que habla sobre el deber ser, se diferenciaría de la parte descriptiva, la que habla del ser y que, según González Serrano, estudia los fundamentos psicológicos y antropológicos; esta última comparte su objeto con la filosofía de la acción, de manera que esa lógica de la ética, como procedimiento explicativo de la conducta, es justamente el terreno de estudio filosófico, no moral, que se trata de delimitar. Y en tanto que descripción de cómo se llega a actuar, dicha reflexión filosófica abarca todos los actos y no solamente los ético – normativos.

Aún más, incidiendo el mismo autor en las dos partes de la Ética o filosofía moral, la descriptiva y la prescriptiva, cita textualmente a Guyau para confirmar que la parte psicológica con su correlato fisiológico puede ser estudiada desde las ciencias positivas, es decir, mediante el análisis de los hechos y procesos psicológicos, mientras que la

parte moral propiamente dicha, la de la razón práctica o del deber, requiere un acercamiento metodológico basado en principios y leyes morales y no en hechos analizables:

Tiene la moral dos partes: la una psicológica y fisiológica, y la otra práctica y moral; la primera estudia los móviles habituales de la conducta de los hombres en general; la segunda se dirige a cada hombre para ordenarle tal o cual acción; aquella analiza y explica, y esta aconseja y manda. Si la una toma como base los hechos, la otra pone su objetivo más allá de todo hecho presente o pasado en un porvenir indeciso. Analizar el pasado no es producir el porvenir. Una parte de la moral puede tratarse científicamente (en el sentido positivo o empírico), la otra excede más o menos los límites de las ciencias positivas (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 6).

Esta teorización sobre la acción está en todo momento relacionada con la moral en tanto que toda acción es un ejercicio de voluntad (consciente o inconsciente). La moral se concibe como un arte en el sentido de llevar a la práctica los principios teóricos o contenidos: «La moral, que es ciencia y arte a la vez, que traduce sus principios teóricos en forma imperativa [...] tiene relaciones con todas las ciencias de carácter práctico» (1887: 7). Pero, como expongo separadamente más abajo, precisamente el arte y la ciencia son, respectivamente, la forma y el contenido de la acción, de tal manera que la moral (como acción moral) queda subsumida en el estudio teórico de aquella. Además la acción se realiza mediante una lógica que hemos venido llamando dialéctica del ideal. Pues bien, es esa dialéctica el espíritu que impregna todas las ciencias particulares, incluida la moral, si bien, en aquellas describe un proceso, mientras que en esta última además prescribe su contenido, esta es su diferencia fundamental:

Aparte la utilidad inherente a toda ciencia, la moral posee la especialísima del carácter imperativo que da a sus verdades como preceptos que nos enseñan (a la vez que nos ordenan cumplir) *lo que se debe hacer* [...] Merced a este carácter, la teoría ha de ser completada por el sentido moral, que es la conciencia misma o la razón práctica vivificada por la acción del sentimiento y traducida en hecho por el impulso dinámico de la voluntad (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 8).

Filosofía moral y filosofía de la acción están solapadas, pero no fundidas la una en la otra. Se establece una fina pero nítida diferencia al hablar de lo normativo de la ética o filosofía moral, mientras que el estudio de la acción no implicaría de por sí esta relación con el bien y la ley moral, sino solo el proceso por el cual se lleva a cabo una acción racional en el sentido ya apuntado por Salmerón de «hacer a sabiendas» (1911:

140), y que sí supone no obstante relación a un fin. Esto es, lo que el hombre hace cuando actúa en cualquier ámbito y aspecto de la vida. En cualquier caso, incluso en la definición de acción racional, hay implícito un deber ser al que tiende o «debe» tender el hombre en la realización de su conducta. Sin embargo, estos dos planos son perfectamente discernibles: lo que hace según ley interna y lo que se debe hacer para el perfeccionamiento de su acción particular; el primero tiene que ver con la condición humana y con cierta lógica antropológica de la actividad, que puede denominarse por lo dicho hasta ahora dialéctica del ideal, y por tanto, una acción será siempre más o menos racional según siga de un modo u otro ese proceso lógico, mientras que el deber ser apunta a la obligación de conducir la voluntad por la ley moral mediante la identificación ideal de los principios o esencia humana con su realización efectiva. Esta distinción entre el ser (acercamiento descriptivo) y lo que debe ser (acercamiento prescriptivo) en punto al estudio de la actividad es magistralmente delineada por Fernando de los Ríos¹²⁰:

¿Cuál es el sentido de la Norma? El sentido de la proposición lógica no es que deba pensarse de este u otro modo, sino fijar las condiciones que para acertar necesitan ser satisfechas. Se piensa justamente cuando, al pensar, pensamos lo que es; desacertadamente, si pensamos lo que no es; el que no *deba* pensarse de otro modo es una consecuencia. Las leyes de la Mecánica, como las de la Matemática o la Estética, determinan lo que es, pero de ningún modo son prescripciones. Las leyes fijan unidades: bajo tales condiciones, me dirá la Estética, nace la obra de arte; de este modo se determinan las relaciones entre los cuerpos, dirá la Mecánica; la visión, declara la Óptica, tiene lugar de esta manera. Sólo la Ética, como ciencia, se ocupa del deber; pero aun éste considéralo como una forma singular de ser; en último término, lo que la Ética en sus leyes puras determina es el ser de la voluntad; así nace, nos dice, y de este modo está concorde consigo; pero la exigencia: así se necesita querer, es un corolario (RÍOS URRUTI, 1997: 49).

En el sentido descriptivo señalado por Fernando de los Ríos, se define la posibilidad de la voluntad como el poder que el hombre tiene «en cuanto contiene en sí una serie de manifestaciones particulares» (Hermenegildo Giner, 1903: 48). Pero estas manifestaciones no son nunca el total de sus posibilidades, las cuales constituyen su esencia, de ahí que con sus acciones «el hombre no realiza en cada instante sino una

¹²⁰ John Dewey, en *The study of ethics. A syllabus*, diferencia ambas perspectivas en función de lo que se entiende por sus ideas rectoras: desde la perspectiva descriptiva, se trata de principios; mientras que desde la perspectiva prescriptiva se configuran las normas o reglas: «Difference between a principle and a rule; former a method for action, latter a prescription for it; former experimental, latter fixed; former orders *in sense of setting in order*, latter *in sense of commanding*» (1922: 4-5). Las cursivas son mías, y señalan paladinamente la diferencia entre las perspectivas en cuestión.

parte de lo que le es posible» (1903: 49). La actividad cobra entonces una importancia fundamental para el krausismo pues el fin de ella no es otro que el de la realización de la condición humana: «En todas nuestras actividades no hacemos otra cosa que realizarnos a nosotros mismos» (1903: 49). El hombre, según esto, realiza mediante la acción su naturaleza, pero «la realiza positiva o negativamente, en armonía o en oposición con su fin» (1903: 49). En el sentido plenamente ético del krausismo, la ley de la actividad, y así también su fin, es el bien, pues «aunque no lo hagamos ni queramos, debemos hacer el bien que constituye el fin único general, y que ha de realizarse en cada una de nuestras acciones, en la sucesión del tiempo. De esta suerte es ley de la actividad» (1903: 119). Este fin, que ya expresa lo ético de la acción «no es la esencia misma, sino la esencia realizada en la vida» (1903: 51), y en cuanto este bien «se cumple puramente, con buena intención, se denomina bien moral» (1903: 51). Por último, y en relación a lo que la distingue de la perspectiva antropológica más amplia de la acción, la filosofía moral o ética se define como la «ciencia de la voluntad en acción para llegar a su resultado propio, que es el bien» (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 3). Y comprobando una vez más la estrecha relación entre las disciplinas krausistas (organicismo), desde la introducción a la metafísica, Salmerón llega igualmente a la definición de bien como fin y ley de la actividad humana, bien que es el cumplimiento temporal de la esencia o lo permanente en el hombre (lo racional - real) por contraposición a lo que muda:

Mas atendiendo a que lo permanente en la serie total de nuestras mudanzas es el Bien, [...] reconocemos aquí que el Bien es la ley de nuestra actividad total, y que debe serlo también para cada determinado estado y en todo momento. Y pues nos sabemos como la *causa libre* de nuestro estado, es la recta, legítima manera de serlo, la de realizar nuestro bien en el tiempo, en lo cual consiste la *Moralidad* (SALMERÓN, 1870: 1670).

Según lo dicho arriba, la filosofía de la acción del krausismo español describe a esta en relación a fines, es, por tanto, de base aristotélica y de ascendencia moral, aunque se diferencie cualitativamente de esta en lo concerniente a las dimensiones del ser y del deber ser. Este enfoque, ya se ha dicho, es justamente el que critica John Dewey, con el cual, sin embargo, los krausistas tendrán una afinidad especial en lo que respecta a la revaloración de la acción en el contexto social y pedagógico, y sobre todo, con la crítica a los sistemas educativos como causantes de malos hábitos morales e intelectuales.

Desde el punto de vista descriptivo, por tanto, nuestros autores krausistas, supuesta una libertad esencial, tratan de entender las acciones humanas desde dentro¹²¹, desde ese proceso dialéctico entre la realidad o la circunstancia y la idea, la cual se despliega en intención, motivo y móvil, en función de las propiedades del espíritu: pensamiento, voluntad y sentimiento, respectivamente. No obstante, este proceso interior que produce la acción compleja externa, persigue un fin, algo externo a la acción misma, el bien, lo cual sirve a Dewey para descalificar tales teorías de la conducta, argumentando que se desvía el objeto de estudio desde la acción misma en la vida a un significado anexo desde la metafísica (1922: 223 – 225).

2.3.3. La acción y sus constituyentes: contenido y forma

Las esferas de la acción hacen referencia a la clasificación de los distintos tipos de acción según el ser en que tienen lugar. La primera consideración que hay que realizar en este apartado es la de la homogeneidad de la actividad en los distintos seres, pues el krausismo parte de que todo ser es actividad – aunque no pura y meramente esta -,¹²² de ahí que también del Ser absoluto se predique dicha propiedad total, como fundamento analítico de la relación de la actividad de todo ser: «reconociendo que el objeto puede ser inmanente y ulterior o trascendente, y viendo que yo no soy el fundamento de la relación de trascendencia, hallo el propio y absoluto Objeto y Fundamento en el Ser mismo, que se da a conocer, sentir y querer en la conciencia, y que en ella solo [...] recibimos» (SALMERÓN, 1870: 1672). Toda actividad humana está fundada en el Ser absoluto como actividad, garantizando esta última, la primera, pues que todo objeto se da en la unidad del Objeto absoluto que es el Ser, al tiempo que este

¹²¹ En los últimos años, la profesora A. López Moreno ha avanzado una crítica a la teoría tradicional de la acción ya que esta considera siempre el significado como su foco. Además, dicho significado se hace depender de la observación externa, por lo que la autora se pregunta: «¿Y no parece que la estructura genuina de la acción humana haya de determinarse a partir de la misma actividad, esto es, desde dentro?»; lo cual le sirve para colegarlo con la tesis que defiende: «La acción pues, responde a la libre decisión del sujeto; se origina, se decide y se realiza por el sujeto actuante de acuerdo con el complejo sistema de pensamiento del sujeto; es él quien en primer término imprime significado a su decisión de actuar, ponderando la trascendencia externa que puede alcanzar para sí y para otros su actuación». El quid de la cuestión, al igual que para el krausismo, parece ser ese sistema complejo que favorece o impulsa la decisión interior y la acción particular, estamos en la esfera de la conciencia (2005: 184).

¹²² De este modo se evita el concepto escolástico de acto puro como una abstracción, pues que la actividad requiere potencia, y el ser o yo real-racional es tanto lo uno como lo otro, como se dice en la parte analítica traducida por Sanz del Río: «yo no fuera ni me supiera activo, si no fuera sobre esto potencial, esto es, fundamento y causa eterna de mi efectividad temporal» (SANZ DEL RÍO/KRAUSE, 1860: 186).

como sujeto se encuentra en relación con los seres a través de su actividad continuada. Digamos que para el krausismo toda actividad está fundada en la actividad divina como la parte en el todo, de manera que si el hombre se conoce a sí mismo como sujeto de actividad es mediante el conocimiento supuesto de un sí mismo o yo y de un Ser absoluto que lo mantiene activo: «Pues que yo me he reconocido como activo en propiedad total mía, hallo que esta es de relación también, y que, por tanto, *hago* y *recibo* juntamente en todo modo de mi actividad con unidad de conciencia en ello, pues soy ser de relación» (1870: 1671). Según esta concepción antropológica se es sujeto activo y paciente al mismo tiempo en toda actividad en función de la identificación entre el sujeto y el objeto.

La actividad, ya se ha expuesto, es la propiedad total del ser por la cual este determina sus posibilidades (1870: 1667). Esa actividad es por otra parte continuada, sin pausa, e infinita (sin principio ni fin). Se está constantemente actuando y no se sabe cuando comenzó esta actividad; en relación al pensar, señala Salmerón que de «esta acción reflexiva sobre el conocimiento común [...] ciertamente, ni comienzo hallamos en el tiempo, pues hasta donde alcanza nuestra memoria efectiva nos reconocemos pensando» (1870: 949). El ser humano, como los demás seres en su actividad continuada, va haciendo efectivas sus esencias de manera que tal efectividad se considera el fin de sus acciones. Para ello, se discute la inmortalidad del alma (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1890: 294); pues la esencia es infinita, pero la vida es insuficiente para la determinación de todas las posibilidades mediante el mudar «que es el lazo que liga el mundo de la esencia con el de la vida» (1890: 287). Sin embargo, en el Ser absoluto, la actividad no persigue la actualización de sus posibilidades, puesto que es el absoluto total, aunque tampoco se lo considere un acto puro al modo aristotélico, ya que perdería su entendimiento como Providencia, sino como actividad continuada y sostenida eternamente.

En este punto mencionado, no he hallado un claro análisis de los krausistas españoles, que como escribió Teresa R. de Lecea¹²³, parecen más interesados en el proceso analítico, el que parte del conocimiento mínimo supuesto, escépticamente y

¹²³ «Hay que anotar aquí que ese acceso a Dios por medio de la Vista Real o intuición, tanto al fundamento metafísico como al Dios de la religión, no va a ser discutido, ni como procedimiento, ni como contenido, por los demás krausistas españoles» (RODRÍGUEZ DE LECEA, 1991: 173).

asciende hacia el Ser absoluto, que en la Síntesis (o tratado deductivo desde el Ser absoluto y sus propiedades). En Tiberghien, no obstante se destacan estos aspectos mencionados tomando al Ser absoluto en relación con el tiempo: «Si Dios no fuese más que un acto eterno, según la fórmula consagrada, ¿cómo sería providencia? ¿cómo haría brillar su sabiduría, su justicia, su amor, en la vida de los seres sometidos a la ley del tiempo? [...] Dios es más que un acto, es actividad; y la actividad es tan inseparable del tiempo como el fondo de la forma» (1912: 211).

En el individuo/en la sociedad

Las acciones puede ser individuales o sociales, quiere decir que el agente puede ser un individuo o un conjunto social, en este último caso, sería algo más que la suma de las acciones individuales, al igual que el todo es más que la suma de sus partes. En un sentido relacionado los krausistas hablan de conciencia del yo y conciencia social. La vida racional o moral, como dice González Serrano, pide acciones «realizadas poniendo a contribución todas las enseñanzas de lo pasado y anticipando en previsión lo porvenir» (1887: 106), o lo que es lo mismo, una continuidad progresiva y de gradual perfectibilidad. Dicha continuidad en el individuo como en la sociedad se denomina solidaridad; es el fundamento del hábito:

«Es igualmente cierto que los actos sucesivos se enlazan formando una serie, dependiendo en parte lo que se hará mañana de lo que se ha hecho ayer¹²⁴. No es menos clara y manifiesta la solidaridad de las intenciones, pues el factor personal no es planta exótica, sino que forma sus intenciones según su estado mental, afectivo, de voluntad, etc.; y las resoluciones sucesivas se hallan también ligadas entre sí, pues las que tomo hoy son en parte consecuencia de las que antes adopté y habrán de influir en las que después aceptaré. En suma, existe una lógica en los sucesos y la fuerza de las circunstancias se encarga, si nosotros no prevemos y proveemos en contra y a la hora oportuna, de sacar inflexiblemente las consecuencias de las premisas por nosotros puestas. Pone, pues, de manifiesto la ley de solidaridad el alcance decisivo de los hábitos para la vida moral, y enseña a la vez que lo que penetra en la serie de nuestra existencia, dada la complejidad de nuestra naturaleza moral, no sale solo íntegro o transformado según la ley de la equivalencia, sino amplificado por el concurso y colaboración de aquellos coagentes que con el individuo determinan la moralidad» (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 107).

¹²⁴ Atención aquí al parecido con la razón histórica orteguiana a ese principio vital/histórico de hacer lo que no se ha hecho, limitado por los hechos del pasado, en *Historia como sistema*: «He aquí una nueva dimensión de esa extraña realidad que es la vida. Ante nosotros están las diversas posibilidades de ser, pero a nuestra espalda está lo que hemos sido. Y lo que hemos sido actúa negativamente sobre lo que podemos ser» (1971: 49).

El concepto de solidaridad se extiende de lo individual a lo social, como fuerzas que gravitan sobre el hombre influenciando su conducta (educación, tradición, medio social, costumbres públicas, etc.): «Esta gravitación se ejercita por la tendencia constante de la solidaridad para moldear al individuo a su imagen. Así le impone la opinión general como norma de sus juicios y la costumbre como regla de sus actos» (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 108). De este modo en la acción individual se debe distinguir la influencia del grupo social, que tomado en una unidad impregna y dirige los actos individuales en direcciones determinadas, piénsese en las modas y maneras.

No obstante, a pesar de la influencia del medio social, mediante la solidaridad, el hombre se mantiene libre en el ejercicio de su voluntad, a resguardo de todo determinismo, refutando así al naturalismo y al positivismo, como lo hace, por ejemplo, González Serrano, refiriendo que «la voluntad puede mantenerse constantemente íntegra en medio de las influencias innegables de los hábitos colectivos (el individuo es libre en medio del todo)» (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 108). Esto prueba una vez más que aún en esta fecha de 1887 González Serrano estaba distante del positivismo y que, por tanto, ese krausopositivismo que a él se le atribuye como al de Salmerón tiene que ser revisado¹²⁵.

En *La persona social* (1923), F. Giner de los Ríos, como el título del libro declara diáfananamente, considera que la sociedad tomada por sí misma, como sustancia, no dependiente de otro u otros, es una persona (con derechos y deberes atribuibles cuanto menos, pues el de persona es un concepto tomado parcialmente de la ciencia del Derecho):

[...] la sociedad no solo es ser [...], sino persona. La comunión de individuos que la forman va engendrando, mediante la compenetración de sus diversos pensamientos, afectos, propósitos, una expresión común, un fondo homogéneo de ideas, emociones, tendencias, que no es la mera resultante mecánica de los elementos individuales, sino que el ser social, subordinando estas fuerzas y contrayéndolas dentro de su esfera, necesidades, condiciones y límites, la determina por relación a su fin en un producto organizado (GINER DE LOS RÍOS, F., 1923: 58-59).

¹²⁵ Ver el artículo de A. Jiménez García, «El krausopositivismo psicológico y sociológico en la obra de U. González Serrano» (1993), *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 10, pp. 73 – 92.

Este concepto expresa el organicismo fundamental de los krausistas, y, añadiendo a la suma de los individuos un componente superior, desde el punto de vista social, aporta un supuesto explicativo de la acción individual. Es necesario en este lugar destacar el concepto de conciencia social, correlativo al de conciencia del yo en el individuo, como la conciencia más o menos clara que la persona social tiene de sí en sus actos, dándoles unidad y refiriéndolos a un mismo sujeto, esto es, la conciencia que el grupo social supone cohesionándolo e integrándolo en todos los aspectos de su vida, de manera que «se revela tan luego como se producen y van condensando ideas, modos de ver, sentimientos, tendencias, aspiraciones comunes, con un sello peculiar en la acción compleja que imprime carácter [...] aun en sus individuos» (1923: 60).

Desde el punto de vista de la ética, y considerando a la sociedad como una persona o sujeto, también se considera su conducta moral: «Debe pues existir una ética social o sociología moral en la que se consideren las aptitudes morales de los sujetos mayores en la humanidad, el bien que prosiguen como su fin y destino, y la relación en que se conciertan ambos términos, mediante libertad en la obra que les está asignada» (1878: 71). De este modo, la acción social es estudiada mediante la dialéctica del ideal, es decir, mediante la identificación de los ideales que una sociedad incorpora a través de sus instituciones y costumbres así como la idea parcial a la que apunta en la condición humana, como señala F. Giner de los Ríos, lo cual nos sirve de conexión con el estudio de la acción en la esfera interior y exterior. Los factores por los que los usos y maneras sociales expresan esta relación son dos:

Uno interno, a saber: la idea e intuición de la vida que halla en sí mismo cada hombre, como cada pueblo; otro el concurso de circunstancias [...] que junto con el carácter peculiar del sujeto, determinan, por decirlo así, el ángulo bajo que le aparece aquella idea, la forma limitada en que se encarna: el ideal, en suma, que inspira sus diversas manifestaciones (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 148).

En el interior/en el exterior

Desde la doctrina central del krausismo expresada en la *Analítica*, el yo/ser es aunque secundariamente, según el análisis racional, energía o actividad (quiere decir que es más que energía o que no solo es energía); es por ello que está completamente dirigido a la acción, expresada a través de sus propiedades, lo que arranca esta frase

lapidaria de F. Giner: «tan práctico es pensar como cavar la tierra» (1925: 129). Característico del krausismo además es la división de los actos humanos en interiores y exteriores tal y como los define Nicolás Fernández de Castro¹²⁶: «los primeros son aquellos que no se nos manifiestan al exterior como las inclinaciones; y los externos son los que se ejecutan (sic) de modo que nuestros sentidos comparándolos puedan darse cuenta de ellos, es decir, que salen fuera de nosotros como el caminar, el recitar, sentarse, etc.» (1888: 234). Hay que recordar que la actividad es una propiedad del yo (ser) y que en relación a las facultades humanas se conciben tres actividades: pensamiento, sentimiento y voluntad. Estas pueden ser interiores o exteriores, esto último significa que son expresadas mediante el cuerpo (como por ejemplo mediante el lenguaje) en el mundo de la naturaleza.

Este mismo autor distingue entre los elementos interiores de la acción: motivos, fines e intención. El motivo «es el que impulsa a la voluntad haciéndola mover para su ejecución (sic) [...] Se pueden reducir a tres especies que son instintivo, egoísta y moral» (1888: 234). El fin: «es el límite de la voluntad en la ejecución de una acción [...] puede reducirse a las pasiones, interés y la virtud» (FERNÁNDEZ DE CASTRO, 1888: 235); y, por último, la intención del agente: «es la voluntad misma determinándose a la acción y a los medios de consumarlas» (FERNÁNDEZ DE CASTRO, 1888: 235).

Tomando esta distinción de los elementos constituyentes de la acción como actividad interior, el krausismo, a través del catedrático de Filosofía del Instituto-Escuela, Navarro Flores, discutió en un artículo publicado en el *BILE* la definición de libre albedrío, como libertad de la voluntad. Esta discusión sobre el modo adecuado de comprender la acción humana en tanto que libre y por ello opuesta a los acontecimientos causales del mundo natural, tuvo mucha repercusión desde la epistemología de la ciencia, y en concreto desde el replanteamiento que hizo Dilthey sobre los métodos de las ciencias de la naturaleza y las del espíritu.

De la consideración de la acción humana como un acontecimiento natural (al modo como lo haría años después Davidson en *Essays on Actions and Events*, Oxford, 1980) y, por tanto, causal, se derivaba la concepción determinista de los motivos e impulsos. El hombre se consideraba determinado por los estímulos al modo conductista,

¹²⁶ Nicolás Fernández de Castro. Catedrático del instituto de Santa Clara, Sevilla (1888).

extendiéndose el debate sobre los testimonios y datos de la ciencia positivista contemporánea, para la cual tanto el pensamiento como los deseos humanos estaban tan determinados por causas como los fenómenos naturales, se ponía, por tanto, en duda la libertad del hombre en sus acciones, conquistando el método natural los estudios humanistas tal y como en cierta forma quería Dewey según la cita de más arriba. Si el motivo no es sólo el impulso para la acción si no la causa determinante, tanto la libertad como el fin mismo de la voluntad se verían comprometidos.

Es pues obligado pensar que si consideramos el motivo como una causa parcial, o combinada siempre con cualquier otra para poder actuar, y es concebida al modo como lo entiende la física tradicional, es decir, engendrando necesariamente sus efectos cuando es verdadera causa, resulta absurdo hablar de la libertad de la voluntad del hombre considerándola como un poder que puede o no decidirse a la realización de sus actos, con independencia, aunque sea relativa, de sus motivos, pues los impulsos y las decisiones serán en ella tan necesarias como los movimientos de los astros y el curso de los ríos (NAVARRO FLORES, 1932: 308).

Se hace eco Navarro Flores, por tanto, de la disputa sobre la utilidad de aplicar el método de la causalidad material, por la que una causa produce el efecto transmitiendo a este parte o todo su ser, es decir, «en una de sus posibles transformaciones», como el calor del fuego es el que se transmite al agua para que bulla. Sin embargo, en las acciones humanas los motivos nunca pueden ser más que causas necesarias, pero no suficientes para explicar cumplidamente la acción, por la cual el efecto es siempre algo nuevo, distinto a la causa, y no como en la física (o incluso en la lógica aristotélica, dirá el autor¹²⁷) en la que se va de lo mismo a lo mismo: «así, nuestras resoluciones de cada momento están motivadas por todas las condiciones de nuestro carácter, de nuestros hábitos, de nuestros ideales, pero no como la resultante mecánica y ciega de las fuerzas que la condicionan, sino como una determinación que adoptamos en vista de todos los antecedentes» (1932: 338).

Haciéndose eco igualmente del tema de los hábitos sociales, de tanta relevancia en aquellos años en que fue escrito el artículo (1932) debido a la influencia de la filosofía social del pragmatismo, Navarro Flores señala que a pesar de la incuestionable libertad

¹²⁷ La base del error de pensar la voluntad como determinada por los motivos está en la analogía con el razonamiento tradicional, siendo el silogismo práctico de Aristóteles un ejemplo idóneo de ello, pues en él no cabe la variación: de premisas idénticas o semejantes, se obtiene el mismo resultado. No así en la vida.

de la voluntad y de las creaciones de esta, pues es eterna y esencialmente libre, se hace libremente esclava en la determinación efectiva y continua de su esencia:

En nuestra actividad anímica, son la herencia, el medio, la tradición, nuestros hábitos, etc., los que han tejido y continúan tejiendo los hilos de nuestra conciencia, cuya originaria espontaneidad libre puede quedar en ellos aprisionada [...] como puede serlo la araña por su tela o lo es inevitablemente la ostra por su caparazón (NAVARRO FLORES, 1932: 382).

Ante esta posibilidad de que la libertad quede minusválida por el influjo del medio social y el desarrollo de las propias acciones, en pleno espíritu krausista se encomienda a la ciencia y a la filosofía la misión de «observar y comprobar en cada caso cómo ha quedado prendido en las redes de lo constante y fijo lo que por su esencia y condición es eterna e inagotablemente cambiante y libre» (NAVARRO FLORES, 1932: 382).

En cuanto a la misión de la filosofía en la calidad pedagógica de facilitar el crecimiento de la persona mediante la identificación de sus hábitos («lo constante y fijo»), apuntada por Navarro Flores, convendrá F. Giner en que se corrijan y eduquen las formas externas de la conducta, las llamadas buenas maneras, de modo que se contribuya a la reforma del hombre interior gracias al componente estético de los actos externos:

En efecto, merced a la íntima unidad del ser humano y a la continua acción y reacción que en él ofrecen lo interior y lo externo, reobra siempre esta última esfera sobre aquella [...] Recuérdese que no ya en la educación del niño, sino en la de los hombres de todas las edades, esta acción que podría decirse de fuera adentro, es la única mediante la cual pueda estimular un individuo la reforma interior de otros (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 156).

Es precisamente gracias a esa indisoluble relación entre lo interior y lo exterior, siempre defendida por los krausistas, incluso cuando se les atribuye un cierto krausopositivismo, que toma un papel fundamental la pedagogía. Lo externo aquí son los modales, las maneras, y por tanto las propias acciones del individuo que reciben la reacción del medio, de manera que toda actividad es acción y reacción, al igual que hemos leído en el *Concepto de Metafísica* de Salmerón. Esta comunicación inextricable entre ambas esferas del ser humano están igualmente poniendo en contacto y así

facilitando los elementos del ideal (idea y realidad), de manera que el modo o ideal que se lleva a la práctica puede evolucionar y perfeccionarse como contrapartida de su realización efectiva, para ser una mejor representación de la idea y una más cercana adaptación de esta a la circunstancia particular. Acción (regida por una idea) y reacción (respuesta de la realidad particular) son los dos polos de la acción humana, concepción a la que se le da un cumplido rendimiento en pedagogía controlando los estímulos del entorno para la formación del mundo interior del niño, concepción que por otra parte compartían los krausistas con el pragmatismo de William James según se lee en el artículo del *BILE* sobre la psicología pedagógica de este autor: «De ahí resulta el problema real de la educación: la acción y la reacción entre la persona y las cosas, la llamada de atención y el dominio de sí mismo, regulando a la vez los estímulos del medio natural el hábito de atender sin esfuerzo a las cosas propias» (J. P., 1894: 75).

Constituyentes de la acción

Como ha sido transcrito más arriba [Ver epígrafe 1.1.], Yvan Lissorgues ya en 1999 expresó este *modus operandi* del krausismo, a través de lo que para él es la interiorización del método deductivo-inductivo (constructivo según la *Analítica*) y que considera una «doble dialéctica que caracteriza una forma de pensamiento, dialéctica que nace de la relación constante entre la idea y la realidad y viceversa» (1999: 330). Esta dialéctica, que en las páginas de este trabajo he venido denominando «dialéctica del ideal», es la forma del arte, y por tanto de toda actividad artística, y su contenido o idea es el de la ciencia como conocimiento racional y verdadero. De esta dialéctica en tanto que procedimiento lógico para el paso de la idea a la realidad, puede decirse lo que de la lógica en general: «Bajo el respecto de ser la Lógica un todo de conocimientos dirigidos a un fin y ordenados según principios fijos, la Lógica es ciencia; y en cuanto es un sistema de reglas generales y prácticas para la consecución de dicho fin, la Lógica es arte» (1909: 6).

Ante la pregunta, ¿qué es la dialéctica del ideal? Se podría responder que es un método dialéctico inspirado por un ideal, sobre todo por el ideal de la humanidad, que es el supuesto en cualquier otro ideal para la vida. Este se puede interpretar como una idea con carácter práctico destinada a regir y organizar la conducta hacia un fin. Las

facultades humanas que colaboran en el sentido expresado son el entendimiento y la imaginación. La primera, según Hermenegildo Giner, mediante el talento, tiene la función de «concertar y componer todos los elementos necesarios a un fin determinado» siendo «su tarea la de cumplir los ideales y aplicar a la realidad las teorías» (1909: 31).

La segunda, a la que llama sentido interior (por oposición al sentido exterior): «recoge estados del mundo material [...] y los reproduce en el espíritu, y al par, ideas de la razón, ofreciéndolas al conocimiento en forma sensible y como si tuvieran corporeidad» (1909: 23). Por tanto, una y otra facultad colabora a esa relación bidireccional entre el conocimiento de los principios y su aplicación representada por la ciencia y por el arte.

Conocimiento y verdad

La primera distinción a realizar en relación a la ciencia krausista es la del pensar y el conocer tal y como lo expone Salmerón en su introducción a la metafísica: «Pensar es sólo codeterminante del conocimiento; pues, si el objeto o caso por conocer no estuviera en algún modo presente a nosotros, fuera imposible indagarlo mediante el Pensar» (1870: 949). Esto de nuevo nos pone en relación con esa categoría lógica del krausismo del todo con respecto a la parte, siendo aquí el todo ese conocimiento presupuesto del objeto hacia el que dirigir la actividad del pensar. En íntima relación con ello hay que establecer la distinción que aquí da título al epígrafe, la del conocimiento común y el científico. Dicha distinción no implica separación sino continuidad entre ambos aspectos, que solo gradualmente encuentran su oposición, de manera que «los presentimientos, las creencias, etc., sin los cuales no puede vivir el hombre a causa de la finitud de su conocer, alcanzan su propio y justo valor y lugar en la Ciencia, y en ella toman consistencia y carácter en vez de la vaguedad y confusión que en el estado común de la vida tienen» (1870: 948). Es, pues, el conocimiento común el supuesto del científico del que se diferencia por el estado menos elaborado y cierto que lo caracteriza.

Con otras palabras, Salmerón explicita igualmente la conexión entre el conocimiento común y el científico, conexión que los mantiene a ambos dentro del ámbito del conocer, por lo que no se niega en ningún momento que el común sea

conocimiento ni que forme un todo con el científico: «[...] no pensamos pues la ciencia como un particular *Conocer*, que excluyera de sí el *todo mismo del Conocer y del Conocimiento*» (1870: 948); todo lo contrario, pues tiene un valor especial, el de servir de comienzo a la ciencia, aunque se distinga del conocimiento propiamente científico en el grado de elaboración y acercamiento a la verdad:

[...] no es enteramente infundado afirmar ya aquí que estamos en Ciencia, aunque distraídos no lo notemos, y aunque, preocupados en la distracción, a veces lo neguemos. Y es por estar dentro de la Ciencia, cómo puede el ser racional finito afirmar con segura convicción que son las cosas como las piensa y dice; que las sabe a *Ciencia cierta*» (SALMERÓN, 1870: 948)¹²⁸.

De ahí también que se sirvan muy frecuentemente de refranes y de frases populares o incluso del lenguaje común para montar sobre el conocimiento implícito en ellos la elaboración filosófica y científica. Tal continuidad en el conocimiento justifica el que la acción científica parta siempre de un sustrato común. Comprender la divulgación y comunión de la ciencia con la sociedad es comprender que su difusión social se realiza gracias a la unidad en la naturaleza humana y gracias también a que la ciencia es el pensamiento reflejo (o consciente) que viene a completar el pensamiento espontáneo y común de la sociedad, o como la denominaban entonces, la masa:

El genio más grande encontraría inaccesible a su palabra la conciencia general, si entre ambos no existiese a la sazón otra unidad que la unidad (real, pero demasiado honda) de la naturaleza humana, ni otro fondo común que el contenido más primitivo y rudimentario del espíritu [...] podría tal vez decirse que la ciencia es una diferenciación condensada, intensiva y refleja de lo que el mismo espíritu social piensa de una manera inmediata en el fondo (GINER DE LOS RÍOS, F., 1925: 24 – 25).

En relación a los modos del conocimiento, Francisco Giner de los Ríos crítica a Spencer, pues, aunque este admite la unidad genética (mismo origen) del conocimiento

¹²⁸ La noción de continuidad entre el conocimiento común y el científico es una de las de mayor raigambre en todo el krausismo español, paralela a la de Jaime Balmes del sentido común. Los krausistas la emplean para todos los ámbitos del conocimiento, como ejemplo cito las palabras de Posada al respecto y en relación a la sociología: «El conocimiento espontáneo de la realidad social – conocer vulgar – constituye el *fondo* sobre que se cimienta la labor científica, y consiste en lo que vamos sabiendo de la realidad social como *vista*, como *representada* en nuestra conciencia, en espera de un análisis, de una crítica, de una depuración y definición que lo convierta de simple idea vaga e indeterminada, sin fundamento sabido, en *idea* comprendida, quizá en *ideal*, acaso en idea – fuerza en el sentido de Fouillée, mejor diríamos en *móvil*, en causa de emoción activa» (1903: 284).

vulgar y del científico: «la ciencia germina en el suelo del conocimiento común» (1925: 27), sin embargo, no declara cuál sea exactamente la distinción entre uno y otro, pues «deja indeterminada, en la usual oscuridad, la verdadera relación entre ambos» (1925: 28). Tampoco acepta, el fundador de la ILE, la distinción que realiza el filósofo de ascendencia krausista, Schäffle, ya que deja indeterminada la relación entre dichas esferas del conocimiento, quizás debido a que «les asigna una característica puramente subjetiva, a saber: que la ciencia busca la verdad por la verdad; el conocimiento común la busca sólo como un medio para otros fines» (1925: 40). Giner matiza esta distinción argumentando que también en el conocimiento vulgar se da el saber desinteresado, de tal modo que la diferencia sería más bien gradual en relación con el todo, no de dirección ni de cualidad: el científico es elaborado y racional, probado – episteme –; mientras que el común es provisional, general o dogmático – Doxa u opinión-, y por tanto el segundo, solo en el primero encuentra su justificación plena, si bien el primero, solo en el segundo puede encontrar suelo firme sobre el que fundar y elaborar su sistema.

La definición de verdad en el krausismo, ya señalada en la metafísica [Ver epígrafe 2.1.] es la de la conformidad esencial del conocimiento con lo conocido sabida en el que conoce. Tal definición es piedra de toque de los tratados de metafísica krausista; en el caso del artículo de Salmerón sobre el concepto de la metafísica, paradigmático al respecto, encuentra su fundamentación en ese estar «conforme el que conoce con lo conocido en esencia de cada uno, pero sin confusión ni subsunción de un término en otro, donde sería negada la esencia de la relación que es la distinción de sustantividad»; dicha conformidad, por tanto, no llega a identidad entre ambos términos, lo cual anularía a ambos, como sucede en el idealismo filosófico de un Fichte o un Schelling, sino que, gracias a la propiedad esencial de la sustantividad del conocer, se mantiene la distinción de identidad entre uno y otro. De este modo, entre el objeto y el sujeto se da esa conformidad en tanto que comparten la misma estructura racional del conocimiento y lo real, como concluye Salmerón: «pues pensamos [...] que las leyes del conocimiento en el que conoce (leyes lógicas) deben ser en lo esencial las mismas que las de lo conocido (leyes reales, ontológicas o metafísicas)» (SALMERÓN, 1870: 952-953).

A lo dicho se suma la importancia del conocimiento del objeto en su unidad (su razón) pues sólo desde el todo puede conocerse las partes y sus relaciones; esto se aplica igualmente a la acción en tanto que dirigida por un ideal, así como en conformidad con una idea, la de la esencia humana, ambos están presupuestos por necesidad en la acción humana continuada con arreglo a fines particulares, «ya que no sería posible producir toda una serie de actos y determinaciones con unidad de fin, como es exigido, hasta el cumplimiento de una obra [...] sin estar en la propia Unidad del Objeto y en la interior Oposición y Composición del mismo como un Todo sistemático de su contenido y relaciones» (1870: 1032), donde aquí por objeto se entiende el asunto o el contenido de la acción, por ejemplo, las reglas y principios para escribir una novela, elaborar un discurso, construir una casa, componer una ópera, etc.

Desde tal unidad, también, se establece un orden prioritario de importancia de los distintos tipos de conocimiento. Primero la idea y secundariamente la experiencia, aun siendo, no obstante, ambas esenciales y, además, compuestos irreductibles del objeto en su unidad: «La prioridad y superioridad de la idea, y la subordinación de la Experiencia son entonces reconocidos en la Verdad del Objeto mismo, el cual es en sí y de su Unidad, todo y permanente, antes y sobre lo determinado y mudable, con no ser uno sin otro, sino todo y determinado juntamente» (SALMERÓN, 1870: 10319). Este tipo de distinciones (el objeto en su idea y en su determinación temporal) que, sin embargo, no realizan separación, es la que sirve para entender la unidad en que filosofía moral (deber ser) y filosofía de la acción (ser) se hallan para el estudio de la acción humana.

Todo lo dicho arriba expresa esa particularidad de perspectiva con relación a la verdad toda o unidad total del objeto que siempre está supuesta, pero que, sin embargo, no puede llegar a abarcarse completamente. La verdad es al igual que el conocimiento de ella un supuesto fundamental en la elaboración del conocimiento científico según el krausismo, lo cual da lugar a esa paradoja del buscar lo ya poseído de alguna forma, o desde el punto de vista lógico, esa *petitio principii* consistente en dar por supuesto el fundamento de lo que se persigue fundar, estando aquel al principio y al final del proceso (algo que ya aparecía en el cristianismo primitivo de «yo soy el alfa y la omega»). Esta lógica *sui géneris* es precisamente la que ha de suponerse en todo el krausismo español y desde luego en la dialéctica de la acción por la que no se podría llevar a la práctica las ideas concebidas si estas de algún modo no fueran ya prácticas y

como referidas a la vida humana esencial, de manera que exista continuidad entre el pensamiento y la acción, si bien como Salmerón señala, la idea tiene prioridad sobre su particularización.

Arte y juicio estético

Escribe Adolfo Posada en el *BILE*: «El Arte es una forma general, una manera o cualidad de la conducta, y abarca, por tanto, toda manifestación de esta» (1907: 254). Ya se nos indica, por tanto, la esencia del arte: el ser forma de la conducta, aunque no se nos dice en qué consiste dicha forma; algo de lo que no obstante se nos informará mediante la propia definición de arte. En tanto que modo de hacer sensible las ideas en el mundo material, la palabra arte se define como la «expresión de lo infinito en lo finito». En general, el arte se pone en relación a la vida como obra artística, expresión de la naturaleza humana, y en particular, como se ha dicho arriba, a toda actividad relativa a ella. Tomando la actividad en su forma, al igual que ocurría con su contenido, la ciencia, cabe distinguir acciones realizadas de forma más o menos artística, esto es, obras de arte y obras comunes, como explica Hermenegildo Giner: «[...] hay una doble forma de proceder nuestra actividad en sus hechos y efectuaciones. Y así es a la verdad: el vulgo [...] distingue estos dos modos: hacer bien y de mala manera, sin arte» (1878: 13). El concepto de arte en oposición al de la actividad común es el del «todo del hacer sistemático en la unidad del mismo conforme a la leyes de la actividad, o simplemente la actividad en unidad» (1878: 14). Y más aún, según la definición que da Hermenegildo Giner de ambos tipos de actividades en *Filosofía y Arte* (1878: 13 - 14), tenemos un muy detallado listado de características de cada una de modo contrapuesto: La actividad común es espontánea, desordenada, inorgánica, vacilante, sumida en la urgencia de las necesidades temporales, es limitada, individual y sensible, «sello de la esclavitud», progresa de lo parcial a lo parcial, está regida por leyes irreflexivas, inconscientes. En contraposición, la actividad realizada con arte es reflexiva, ordenada, segura, sistemática, fruto de la razón, libre, elevada mediante un ideal absoluto, moviéndose siempre del todo a la parte, de manera consciente y sabida. Es por lo que se ha expuesto que la actividad no será artística en tanto no conozca y siga las leyes y principios de su ámbito de aplicación.

Es entre esos principios, que señalan la posibilidad y su realización mediante la acción, que arte y ciencia están al servicio de la vida en sus múltiples aspectos: «Entre ambos polos estriba con efecto, la vida y sus más capitales problemas: lo factible y lo hecho, el ideal y la ejecución, el plan y la obra, el pensar y el hacer, todos cuyos términos, si se relacionan indebidamente, son eternos obstáculos del arte, y del vivir racional o artístico» (1878: 77). Los dos polos a los que se refiere Hermenegildo equivalen a los términos de lo que hemos venido denominando dialéctica del ideal o de la acción, a saber, idea y realidad. Y es mediante este procedimiento de aplicación, que es la forma de la actividad, que se va encarnando el ideal en la realidad temporal de manera progresiva, teniendo en cuenta que lo efectuado determina negativamente lo que ha de efectuarse posteriormente; procedimiento este que describe el método inductivo-deductivo o constructivo: de lo eterno a lo particular, y de lo particular a lo eterno, de manera que se da una acción racional, en donde racional se identifica con leyes eternas y permanentes que guían la acción en forma de ideal o plan y según la totalidad del objeto al que se dirige la actividad (ya sea esta interior: pensar, querer, etc.; o exterior: escribir, dar un discurso, trabajar, etc.), incluyendo en la totalidad de manera absoluta los aspectos del objeto y del sujeto, en su realización ideal y particular, lo que comprobamos con la definición de plan por Sanz del Río:

[...] el plan, pues consiste en reflexionar en todas las razones del pensamiento mismo en sí aplicadamente al concepto de unidad o a la idea del objeto; y esto, no como en idea general de algunas leyes y reglas, sino en verdadera totalidad de plan en estos términos, y totalidad en individualidad (histórica), en las condiciones, relaciones, circunstancias, estado del objeto; y aún en las nuestras, como el sujeto que las piensa y trata (SANZ DEL RÍO, 1877: 269).

La importancia del plan estriba en que une y facilita la relación entre los dos mundos: el del ser y el del deber ser, es el pasaje, pero además es la marca de agua que señala su procedencia como su dirección, o con otras palabras, en el plan elaborado por el entendimiento, se dejan ver las ideas de la razón que lo fundan junto a las consideraciones de las circunstancias particulares: «Mirando, pues, al plan de pensar u obrar, miramos a nuestra razón planteada para nuestro entendimiento y sobre-con éste (en nosotros mismos) en su particular temporal pensar» (1877: 270). Pues que lo racional (ya sea el pensar, o cualquier otra actividad, incluida la vida como obra superior) es la consideración en unidad de lo particular (histórico) y lo ideal (filosófico) de manera concertada e indisoluble:

El modo de pensar y conocer racional (filosófico), a que aspiramos, es, no el puro contrario, sino el superior y supremo respecto, igualmente que al común abstracto, al relativo histórico; el que reina sobre éste y debe dirigirlo; no excluirlo, ni desestimarlos, sino dirigirlo *racionalmente* (SANZ DEL RÍO, 1877: 16).

Esta dialéctica entre lo particular y permanente funda los distintos tipos de pensamiento que contempla Sanz del Río en su *Análisis del pensamiento racional* (1877), a saber, el pensar ideal, el relativo y el racional, siendo éste último la inclusión de los dos primeros según el procedimiento constructivo de doble dirección, de lo ideal a lo particular y viceversa:

A la relación, pues, simple del objeto y pensamiento relativo [...] añade y sobrepone el pensar racionalmente la consideración del objeto propio y todo en su unidad, siempre presente u constante, y siempre en primer pensar de todos, sobre todos los pensamientos particulares; y a este pensamiento primario refiere y sujeta todo pensamiento en relación al objeto (SANZ DEL RÍO, 1877: 24).

De ahí que la forma de la acción, el arte, sea concebido por el krausismo como un procedimiento de arriba a bajo, por el que se aplican los principios ideales y universales a la realidad particular, un traer al mundo la idea, con el privilegio que eso representa. Así también la ciencia es el procedimiento esencialmente de abajo arriba, centrado en la unidad y totalidad del ser del objeto y refiriéndolo a las leyes y principios universales que lo rigen; Sanz del Río expone el modo en que la visión del filósofo (ciencia de los principios) aumenta y enriquece la visión del artista (arte):

Y a cuyo sentido y superiores leyes sujetan (los artistas) en sus obras particulares, con más o menos claro conocimiento, todas las concepciones y planes artísticos; se elevan, se dirigen y progresan, guiados por el pensamiento y sentido filosófico; adquieren definición más universal, multiplicados medios de concepción y ejecución (ideas), y fines y direcciones racionales en su arte (SANZ DEL RÍO, 1877: 29 - 30).

En última instancia, arte y ciencia constituyen la actividad humana en general al igual que el método en la actividad del conocimiento: pues este «o va de los efectos a las causas, y de las consecuencias a los principios, o procediendo inversamente, se dirige de los orígenes a los hechos, de las leyes a los actos» (1909: 91); al primero, como ya se ha comentado arriba, se le llama análisis, y al segundo, síntesis: ciencia y arte, respectivamente.

El arte como forma de la acción es más que el procedimiento de realización de las ideas, también tiene un componente relacionado con el gusto estético, y eso es a lo que en este apartado pretendo hacer una breve referencia. En el sentido anunciado, las buenas maneras para F. Giner de los Ríos «se refieren al modo de manifestar bellamente nuestra personalidad al exterior, sin que altere esta idea en lo más mínimo la circunstancia de que contemplen o no otros hombres dicha manifestación» (1935: 166). A la manifestación exterior de la personalidad, que es algo perteneciente al mundo de lo interior y, por tanto, de las ideas o ideales interiorizados, se agrega en esta cita el componente de lo bello, el cual se define como «todo lo que nos conmueve o emociona de un modo agradable» (H. Giner, 1894: 45), relacionando la acción con el arte como categoría estética, en un plano subjetivo – objetivo, es decir, de dentro afuera, y sin que haya necesariamente espectador que juzgue sobre tal cualidad, lo cual implica un actuar bellamente, no con relación a otros, sino como interiorización de un determinado ideal social de belleza (como perspectiva sobre la belleza real – objetiva), de manera que «el legislador de las maneras ha sido siempre el “buen gusto” [...] según las condiciones que en cada época y lugar determinan las ideas e ideales, los sentimientos, las tendencias del espíritu en esa esfera de la vida humana» (1935: 166).

Así, la obra exterior es siempre más que una mera aplicación de principios y reglas: el todo es más que la suma de sus partes. El arte como forma de la conducta se refiere a algo más que al proceso de aplicación de los principios, se trata también del modo en que la personalidad individual con su talento particular y en relación con su sociedad y su época produce una obra original: «¿quién sino el artista mismo, podrá derivar las reglas inmediatas de conducta que, según dichos cánones procede observar en cada determinado momento? Para esto son el tacto, la viva intuición, el talento, la inspiración; en suma, los diversos grados de aptitud artística, hasta el genio. Todas las poéticas del mundo no harán un Quijote» (F. Giner, 1935: 137).

2.4. SELECCIÓN DE TEXTOS

MARTÍN NAVARRO FLORES

La ética griega

Pues bien; si nosotros admitimos que los actos de la conducta están sometidos también a este dualismo universal, y consideramos como propio de la forma la finalidad de dichos actos, y como materia los demás factores que los integran, veremos surgir inmediatamente y espontáneamente el principio de armonía que hace posible la coexistencia de aquellos elementos irreductibles y antagónicos en la doctrina de Platón, aunque con esta modificación: que la forma, o sea el principio ideal (la idea, en la terminología platónica), inseparable de la realidad, de la materia moral, de lo sensible, que se nos ofrece en la caverna, no es un algo estático, sùmmum de la perfección e invariable en el tiempo, sino un elemento flexible, acomodable, dinámico, en un proceso de adaptación constante a la materia inerte, a la que da vida y valor.

[...]

Tal vez, después de estas consideraciones y comentarios previos, podamos encerrar, sin gran violencia, en dos palabras, la significación de lo suprasensible en la esfera de la Ética para Platón y para Aristóteles, diciendo que, para el primero, el bien es una idea de cuya intuición se sigue necesariamente como corolario una conducta buena; mientras que, para el segundo, es un ideal que en cada momento exige un esfuerzo de nuestra voluntad y una colaboración y auxilio constante del medio para su realización (1911: 25).

RAFAEL ALTAMIRA

Problemas urgentes de la primera enseñanza en España

Tratar los problemas desde el punto de vista del más alto ideal, es cosa útil, más que útil, necesaria y digna de todo estímulo...

Pero hay dos especies de ideal: uno que, prescindiendo de las circunstancias de tiempo y de sujeto, dibuja a nuestros ojos la perfección apetecible, en lo humano, de la institución o del orden de vida sobre el que discurrimos, y por esto se coloca en la esfera de lo simplemente deseable, de aquello que quisiéramos que fuese posible, reconociendo que su realidad pertenece, por lo menos, a un futuro remoto...

El otro ideal es el que se pliega a las condiciones de cada tiempo y sujeto, para formularse como mejora adecuada a ellas. Este es el propio de los verdaderos hombres de acción, entre los que deben contarse los hombres de gobierno...

Conviene no perder de vista que el ideal último, el programa máximo, que diríamos, lo reducen las condiciones de cada pueblo y tiempo de dos maneras simultáneas: una, que suprime materia realizable (nuevas instituciones que sería apetecible crear y añadir a las existentes, pero que de momento no es posible ni aun acometer, en bien de ellas mismas), para no distraer fuerzas necesarias a las urgentes; y otra, que limita el mejoramiento de las comprendidas en el programa mínimo así resultante, a lo que es, moral y racionalmente posible y de efecto aprovechable (1912: 65).

FERNANDO DE LOS RÍOS URRUTI

La obra de la cultura. Ética y Educación

Lo humano por definición es lo ético, y la educación es una noción puramente ética. Su centro de atracción es lo universal en el espíritu, donde moja sus raíces esa bendita idea, Humanidad, en que todos nos hallamos expresados; porque es oficio propio de la idea recoger lo esparcido; y así, encuevados los hombres en sus entrañas profundas, es atraído a unidad lo que disperso y distinto siempre se nos muestra. La semilla que en

todos existe es el común divisor que hace posible el hablar de un ideal humano a cumplir, ideal humano que sin cesar se remozca, que jamás se exhausta y que va decantando en la historia lo que de él se hace carne (1908: 303 -304).

JULIÁN SANZ DEL RÍO

Cartas sobre cuestiones de filosofía y educación

La educación tiene un valor y objeto enteramente práctico, a saber, bajo la forma siguiente: «Prestar concurso a cada individuo humano en el estado de siempre naciente novedad y extrañeza en que cae, viviendo en la accidentalidad de las cosas humanas». «Hacer que en este respecto mismo adquiera un grado de previsión (*Prudencia*, sea conociendo, sea obrando) que cabe para disponer cada nuevo caso más *accesible* a su criterio y a su virtud (Potestad, capacidad de obrar)». Al punto se advierte que bajo este respecto la Educación no presupone ignorancia, sino saber; asimismo que carece de carácter dogmático, preceptivo, puesto que tácitamente reconoce la imposibilidad de plena conclusión – afirmación – de toda *previsión* en su objeto mismo; sino que su naturaleza es «*concurso*, dirección».

[...]

En experiencia hallamos que el estado de *conocer anterior* arriba explicado se anuncia en el Hombre joven en modo de *presentimiento*, no todavía en modo de íntegra, segura constación (consciación). Falta, pues, al Hombre en cada estado y período de su cognoscibilidad, aun sólo como siendo un constitutivo entre los demás en que el todo de su ser se integra y se perfecciona, precisamente el estado y período superior siguiente a que él aspira en verdad de propia eficacia; pero siempre en calidad y virtud como parte. Ahora, ¿quién duda que en este intermedio de transición es posible y legítima, aun es de plena condicionalidad: »relación del todo a cada parte, concurso de estas entre sí (Educación libre social), y con cada una: Educación?». Fuera menester, de lo contrario, negar la plenitud de vida y de virtud interior (amor) en que se realiza en Dios la Humanidad como integridad del Ser por todos sus individuos (1922: 324).

JOSÉ ORTEGA Y GASSET

Pedagogía social como programa político

Tenemos que ensayar la mejora de nuestro ser radical: nos hace falta, náufragos del personalismo, asirnos a cualquier cosa que nos haga por sí misma flotar; esto es lo que otras veces he expresado con grito que me surgía de las entrañas doloridas de español: ¡Salvémonos en las cosas! Luego, pensando en Pestalozzi, he visto que no quería él decir otra cosa con su «educación del trabajo» (*Arbeitsbildung*), que es, a un tiempo, educación para el trabajo y educación por el trabajo. Las cosas, ¿qué son sino nuestras obras, el producto de nuestro trabajo? Un grupo de hombres que trabajan en una obra común reciben en sus corazones, por reflexión, la unidad de esa obra, y nace en ellos la unanimidad. La comunidad o sociedad verdadera se funda en la unanimidad del trabajo.

[...]

Si la sociedad es cooperación, los miembros de la sociedad tienen que ser, antes que otra cosa, trabajadores. En la sociedad no puede participar quien no trabaja. Esta es la

afirmación, mediante la cual la democracia se precisa en socialismo. Socializar al hombre es hacer de él un trabajador en la magnífica tarea humana, en la cultura, donde cultura abarca todo, desde cavar la tierra hasta componer versos (1916: 265).

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Notas pedagógicas

La nueva Universidad, cuyas líneas poco a poco van dibujándose en nuestro tiempo, tiende a ser, pues, un microcosmos. Abraza toda clase de enseñanza; es el más elevado instituto de investigación cooperativa científica; prepara, no sólo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida, en su infinita complejidad y riqueza. Estimula al par, con la vocación al saber y la reflexión intelectual, el desarrollo de las energías corporales, el impulso de la voluntad, las costumbres puras, la alegría del vivir, el carácter moral, los gustos sanos, el sentido práctico y discreto en la conducta. De esta suerte, dirige hacia un ideal de día en día más completo, no el adiestramiento cerrado de una minoría presumida, estrecha y gobernante, sino una educación abierta a todos los horizontes del espíritu, que llegue a todas las clases, que irradie hacia todos lados su acción vital de ennoblecimiento, de dignificación, de cultura, de goce, y que, con la extensión popular, la colonia rural y la urbana, los juegos y deportes, el periódico, el libro, la biblioteca circulante, las excursiones a la granja, al museo, a la mina, al monumento, al taller, y tantas otras vías de infiltración, ahondando en la unidad del alma nacional, difundida por todos sus ámbitos el piadoso anhelo de una sociedad y una vida cada vez más humanas (1900: 363).

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Problemas urgentes de nuestra educación

Sería difícil recoger en una expresión ideal la resultante común de las infinitas corrientes que trabajan doquiera en la obra universal de la educación: tan numerosos son los problemas cuya solución persiguen. Pero si nos reducimos a indicar – y no sin desconfianza – lo que parece más saliente en ese movimiento, quizá podría decirse, con Adolfo Posada, que todo él tiende, en general, a acentuar y a resolver a un tiempo ciertas antinomias. Por una parte, a hacer la educación más material, como suele (malamente) decirse, más ideal a la vez; más integral y más especialista; más individual y social. De que no es este un vano lugar común, dan testimonio, limitándonos ahora a la primera de aquellas tendencias, el enérgico impulso que, entre los pensadores, simboliza el nombre de Ruskin y la evolución que en Alemania y Francia va transformando la segunda enseñanza realista, de pseudo – utilitarista, que era al principio, reducida al servicio de los intereses materiales – la antigua *Realschule* y *l'enseignement spécial*, de Duruy, - en instrumento libre poco vinculada (erróneamente) en el tipo clásico de los humanistas del Renacimiento; pensando que el mundo hoy pide, más y más cada día, es verdad, que el hombre entre cuanto antes en posesión de su independencia económica, pero sin extinguir por esto en su vida el sentido ennobecedor del ideal ético, intelectual, poético, afectivo... Totalmente

humano, para decirlo de una vez; antes avivándolo con una energía desconocida en los tiempos de la gramatocracia (1902: 226).

SEGUNDA PARTE

LA ACCIÓN REFORMADORA: APLICACIONES DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN

1. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN EL KRAUSISMO ESPAÑOL

1.1. LA EDUCACIÓN ACTIVA DEL KRAUSISMO ESPAÑOL

1.1.1. Principios educativos fundamentales del krausismo español

1.1.2. La educación activa y sus métodos en el krausismo español

1.2. LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL KRAUSISMO ESPAÑOL

1.2.1. La ILE y los organismos relacionados

1.2.2. Influencia del krausismo en la política pedagógica española (1868 – 1936)

Considera este capítulo, en primer lugar, la acción en tanto que aplicada a diversos órdenes de la realidad (extensión), de manera que se completa la visión dada en el análisis de su forma y contenido (intensión). En segundo lugar, la acción se refiere a los fines humanos referidos por el krausismo: Moral, Religión, Ciencia, Arte y Derecho¹²⁹. Por último, analizo las aplicaciones de dicha Teoría de la acción en el ámbito educativo.

Vida (acción común)

En la vida, lo más común es la realización de un acto en función de una idea preconcebida, esto es lo que se llama acción común y que sólo en grados se diferencia de la acción científica o artística, las cuales pueden aplicarse a diferentes ámbitos, incluidos el de la vida, la ciencia y el arte, pues que puede realizarse un estudio científico, por ejemplo, sin «los requisitos que se exigen á todo conocimiento para ser científico, unidad, sistema, método, plan, etc.» (AZCÁRATE, 1876: 7). Y, del mismo modo, pueden realizarse acciones comunes con las características de la acción científica, una acción guiada por principios verdaderos y que se realice sistemáticamente en la totalidad de sus elementos y relaciones.

Según esto, la vida toda de por sí puede tomarse como una obra, así, para el krausismo español, el fin de la vida del hombre no es otro que el de «cumplir en el hecho lo que su racional naturaleza pide» (SALMERÓN, 1869: 10). Y este cumplimiento debe hacerse rigiendo la vida mediante la ciencia, puesto que esta «es la maestra y

¹²⁹ H. Giner expresa claramente estos fines: «puede decirse que los fines humanos, además de la *Ciencia* y el *Arte*, son la *Religión*, la *Moral* y el *Derecho*» (1894: 4). También se pueden encontrar expuestos ortodoxamente en el *Ideal de la humanidad para la vida* como sociedades fundamentales de la humanidad junto al matrimonio, la amistad y el trato social.

directora de la vida» (SALMERÓN, 1869: 10). ¿Pero qué enseña y cómo dirige la ciencia a la vida? La enseña y la dirige a obrar. De ahí la estrecha relación de la vida y la ciencia, inseparables, como inseparable es la vida de la actividad, puesto que la vida es actividad en el tiempo, y «toda la vida es un obrar en el amplio y racional sentido de la palabra» (SALMERÓN, 1869: 11). Este obrar al que enseña la ciencia, según palabras de Salmerón, en relación a la vida, es un obrar racional, es el «hacer conforme con lo que debe ser hecho, el buen hacer, ordenado, legítimo, fácil, fiel imagen en cada punto de su idea; en una palabra, bello. Esto es el Arte» (SALMERÓN, 1868: 11). Por esto mismo, arte y ciencia se necesitan para lograr el fin de la vida, la plenitud de lo eterno en lo temporal, y con ello se toma la vida como realidad radical en la que la división dualista entre teoría y práctica desaparece, puesto que en ella lo pensado es siempre para su realización, a la cual el ser humano, desde el punto de vista ético, está obligado. La filosofía de la vida así, desde estos presupuestos krausistas, es también, y de manera fundamental, filosofía de la acción, siendo la dialéctica constitutiva de ella, la unidad que borra mediante el ideal el dualismo tradicional, siguiendo en esto la simiente kantiana de la razón práctica o de la razón para la vida.

Todas las ideas tienen aplicación práctica, repetirá F. Giner de los Ríos en su artículo «Teoría y práctica», y desde luego todas están en relación con la vida. Cuanto más abstractas y elevadas, mayor capacidad comprensiva tendrán de incluir otras ideas y otras aplicaciones:

Frecuente es distinguir las ideas, los primeros principios de las cosas, en *teóricas* y *prácticas*, según que se suponen dicen o no relación (o cuando menos relación inmediata) al orden de la vida. Pero esta división, en la cual se pretende fundar luego otra correspondiente en la enciclopedia científica, carece de razón: porque los principios más cardinales y profundos, si aparecen ante la contemplación vulgar como más abstrusos, fantásticos y lejanos de la realidad y de la vida, son precisamente los más fecundo: como que contienen a todos los demás y a toda la infinita variedad de sus aplicaciones posibles (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 133).

La vida como obra de arte o como obra conseguida mediante la forma artística requiere del conocimiento de los principios para su realización, pero esos principios no son suficientes, contrario a lo que se entiende por intelectualismo moral, pues «conocer el fin y ley fundamentales de la vida es la primera condición para debidamente realizarla; pero condición y no más, no causa» (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 137). Y una vez más

confirma la negación de tan traído intelectualismo en la interpretación del krausismo español: «A no ser por la riqueza y complejidad de nuestra vida psíquica, bastaría conocer la verdad para seguirla en absoluto; el más sabio sería también el más noble y más virtuoso [...] holgaría el *video meliora deteriora sequor*» (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 139).

Ética (acción moral)/Derecho (acción legal)

El derecho, en estricta dependencia de la moral, se concibe como propiedad divina en tanto que favorece las condiciones para la consecución del bien. Se establece una correlación entre el derecho y el deber (moral). Ambos son bienes por sí mismos. El deber es una condición del destino humano y eso lo asegura el derecho, mientras que este está asegurado por el deber (es un deber respetar el derecho). La distinción entre derecho y moral, no obstante se basa en que el primero «considera el bien como medio para un fin (derecho para esto o para lo otro), y la moral lo estima como un fin (el bien por el bien mismo)» (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 8). De otro modo, podría decirse que ambos aspectos son las dos caras de una misma moneda, que es la acción racional. El derecho tiene en cuenta las condiciones exteriores que favorecen o entorpecen el acto, la moral «abraza el lado subjetivo e interno de la vida» y «tiene en cuenta la intención que inspira los actos» (CASTRO Y FERNÁNDEZ, 1933: 76).

Pero a esta distinción primera añaden que el acto no es moral exclusivamente por la intención (moral subjetiva) que tenga de conseguir un bien, sino que: «un acto puede ser bueno, independientemente de su intención; así como puede ser moral, independientemente de sus resultados buenos o malos» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1903: 47). Lo que es imprescindible para su consideración de moral no es por tanto la intención¹³⁰, sino el bien realizado libremente; ese bien es el que da contenido a los actos y los hace propiamente morales (moral objetiva), de ahí que la «intención, moralidad formal, no queda completa hasta que llega a la ejecución, moralidad real u

¹³⁰ Compárese con la moral kantiana del deber, pura forma prescriptiva sin ningún contenido: «Atenerse solo a la intención como la forma del deber (que es lo que viene a hacer Kant) es prescindir del contenido sustancial de la moral» (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 41).

objetiva» (GONZÁLEZ SERRANO, 1887: 42). En ese sentido, se considera al hombre esencialmente libre y dueño de sus actos buenos o malos, pues él los determina, aunque reciba influencias externas o internas; en última instancia, el hombre es el que se determina a actuar, y a él solo se le puede reputar la responsabilidad de sus actos; nada lo exime, aunque se contemplan circunstancias que la atenúan.

De este modo, siguiendo con el bien como fin de la moralidad, surge un concepto paralelo, pero no idéntico, que los krausistas cuidan de diferenciar en sus manuales de Ética o Filosofía moral: el concepto de felicidad, referido a la moral subjetiva, que consiste «en el desarrollo integral y armónico de su naturaleza, en el pleno cumplimiento de nuestro destino. La felicidad es propiedad del sentimiento y el corazón», y añade «sentimiento completo de todo nuestro bien» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1903: 41). La felicidad es siempre parcial, nunca completa, debido a la gradual perfectibilidad humana: «[...] todo hombre goza de alguna felicidad; ninguno la posee plena, y ella es un ideal a que el hombre jamás llegará, porque siempre es perfectible, y por consiguiente, limitado en el goce del bien. La felicidad consiste en el sentimiento de una actividad libre, conforme a la razón y a las inclinaciones individuales» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1903: 42).

La felicidad supone, por tanto, la actividad, y eso es importante para nuestro estudio, pero no una actividad cualquiera, sino la racional, libre y conforme «a las inclinaciones individuales», según la vocación especial de cada uno. Esto último será el caballo de batalla de la pedagogía krausista, algo que también tiene buena acogida entre los escritos narrativos de la época en relación sobre todo a un tipo de literatura en auge en los años entorno al fin de siglo: el tema del joven artista, como por ejemplo en la tetralogía de R. Pérez de Ayala¹³¹. Felicidad y vocación van estrechamente unidos ya que la primera se entiende «como sentimiento íntimo del bien cumplido en la vida, no es un *principio*, un ideal que perseguir, y al cual se pueda relacionar todo, sino una consecuencia personal» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1903: 43 - 44). En este sentido la felicidad no impulsa a realizar las acciones ni moralmente atrae como fin de la acción, pues «como sentimiento individual, no es móvil de nuestras acciones; como resultado

¹³¹ Para la relación de Pérez de Ayala con el krausismo en el sentido de la vocación del artista y la función social de este desde la filosofía de la historia krausista ver mi artículo en *Lectura y Signo*, núm. 9, «El krausismo y la obra temprana de Ramón Pérez de Ayala: la tetralogía de Díaz de Guzmán» (2014: 33-53).

del bien cumplido, la adquiere quien no la busca como fin, quien obra con desinterés» (GINER DE LOS RÍOS, H., 1903: 43 - 44). En relación con el desinterés mencionado, se insiste en el krausismo en que este se refiere tanto a la esfera individual como a la social (interés de la mayoría), pues el verdadero desinterés es el de hacer el bien por el bien mismo, o intención pura, con exclusión de cualquier intromisión del carácter utilitario de la moral, del medio para un fin determinado, o intención impura¹³²; y, en definitiva, hacer el bien por sí mismo implica conocer el fin o ideal propio y cumplirlo como parte del todo, de manera que en el bien como destino propio se encuentra el hombre en relación con el Ser absoluto, pleno fundamento de la moral, como el todo con la parte, siendo este sentimiento del fin cumplido, un sentimiento singularmente religioso, lo cual baña la moral de tintes místicos, pues «en última instancia, sólo el conocimiento y el sentimiento de Dios hacen posible la felicidad» (1903: 44). En este sentido, el cumplimiento total del bien propio es un ideal, el más alto ideal y como tal «quedaría siempre distinto y por cima de la realidad, porque el hombre es y será siempre capaz de aproximarse a la perfección, pero no perfecto» (1903: 57); esta perfección buscada desde la moral en las acciones humanas corresponde a la imitación de Dios, el cual es el bien supremo del hombre: «El soberano bien del hombre es la posesión de Dios en todas las fuerzas de la vida» (1903: 57). En contraposición a esta idea del bien, el mal es al bien lo que el error a la verdad: su negación (1903: 59). Aquí entra la discusión de su posibilidad, «ya que no es fácil concebir cómo puede un ser obrar en contra de su naturaleza» (1903: 59). Hermenegildo con respecto a este particular se extiende del siguiente modo para explicar este punto tan controvertido del krausismo en el que no obstante resuenan ecos de San Agustín y del neoplatonismo:

La esencia de un ser finito no es toda la esencia; no es sino una particular, opuesta a otras, y, por consiguiente, privada de alguna realidad o afectada de *negación*, propiedad inherente a todo lo finito [...] La categoría de la negación, como propiedad de toda esencia limitada, debe también existir en el tiempo, y realizarse todas sus aplicaciones, como negación del bien, de lo verdadero, de lo divino, etc., y precisamente ese es el fundamento racional de la posibilidad del mal (GINER DE LOS RÍOS, H., 1903: 60).

¹³² Esta distinción entre la intención pura y la impura se puede encontrar explícita en González Serrano; aquí puede ser útil para su comprensión en perspectiva señalar la intención pura como genéticamente emparentada con la teoría de las consecuencias previstas de John Dewey expuestas arriba: «Se aprecia también por su génesis como intención pura la que presta completa adhesión al fin por el fin mismo (sin segunda), e impura la que atiende solo al resultado, pagando tributo al Dios éxito (maquiavélica, inmoral)» (1887: 43).

Por esto mismo, «la existencia del mal tiene, pues, su razón en la limitación de los seres finitos y su raíz en la espontaneidad de su actividad» (1903: 61). La acción del hombre, como imperfecta y limitada, es, entonces, fuente del mal, precisamente por la finitud de la condición humana, «ya que supone el mal limitación, esencia negativa, medios imperfectos» (1903: 60)¹³³, lo cual no supone cancelación ninguna de la vida bajo y en Dios (panenteísmo krausista): «El mal puede existir en el mundo y subsistir bajo Dios, porque como Ser supremo, es distinto del mundo» (1903: 60). En este sentido, el krausismo justifica el mal desde el punto de vista divino como respeto de Dios por la libertad del hombre, porque «permitiendo el mal, permite que se sobreponga momentáneamente al bien. ¿Dónde estaría el mérito de las buenas obras si el justo recibiese al punto su recompensa?» (1903: 62).

La actividad con relación al bien que es su esencia y al mal que es su negación, no se encuentra nunca fuera de su propio límite, puesto que lo que de facto puede hacerse era posible para el hombre hacerlo, de manera que para la actividad hay cosas posibles e imposibles, pero «hacer el mal no es salvar los límites de la esencia, sino realizarla de modo negativo. Lo imposible para cada ser es lo que está fuera de él, lo contradictorio con las leyes de su vida» (1903: 67 – 68), así burdamente quizás se podría hablar de las necesidades fisiológicas tales como la alimentación; en la esencia humana finita está la necesidad de alimentarse justamente para el desempeño de sus fuerzas y su actividad, realizar negativamente este aspecto de su esencia sería el abuso de la alimentación o la carencia de todo alimento, extremos que niegan el bien que para el hombre significa el cumplimiento de dicha actividad, lo cual no quiere decir que el bien o su hábito, la virtud, sea siempre el justo medio entre dos extremos. Si bien, para Hermenegildo, contra cada virtud hay dos hábitos negativos: «La virtud ocupa el punto medio entre dos vicios» (1903: 89).

Ciencia (acción científica)

¹³³ Igualmente Teresa Rodríguez de Lecea explica esta noción del mal en el krausismo español. Noción que como la misma autora advierte tiene resonancias Leibnizianas: Ante la pregunta por la existencia del mal se responde que «el mal no existe por sí mismo en la realidad; nace únicamente de la cualidad de finitud; es pura negación del bien; es “lo contra-esencial”» (1982: 124).

La ciencia como acción se atribuye a la sociedad en general como un solo individuo, concepto diáfano desarrollado por F. Giner de los Ríos en su artículo «La Ciencia como función social»¹³⁴ y de la que Posada se hace eco aplicándolo a la sociología en tanto que ciencia: «Son, a mi juicio, perfectamente aplicables a la génesis de la Sociología como ciencia, estas consideraciones generales del Sr. Giner, según las cuales, la ciencia puede concebirse como obra no del individuo ni de una clase especial de individuos, ni siquiera de una o varias instituciones particulares, sino de la sociedad toda entera» (POSADA, 1907: 283).

Francisco Giner denuncia precisamente la perspectiva individualista en la concepción de la producción científica:

Reina todavía, en cuanto a la formación de la ciencia, un cierto sentido aristocrático, que desconoce el parentesco entre la obra (por decirlo así) profesional del científico y el espíritu general de la sociedad en que se produce, viendo sólo en aquella el fruto de la actividad intelectual del sujeto, formada según los cánones de la antigua lógica individualista de las escuelas (GINER DE LOS RÍOS, F., 1925: 22).

Por el contrario se defiende la continuidad entre el individuo y la sociedad, y el conocimiento común y el científico, como ya se ha mostrado, de manera que se entiende que el conocimiento como un todo es obra social: «obra de que la investigación y construcción científica no es sino parte, formada en el todo y en continuidad indivisa con él» (1925: 48). Esta continuidad aludida se funda igualmente en el organicismo del sistema, siendo muy frecuente la comparación de la sociedad con un órgano vivo, como en el artículo de F. Giner «la ciencia como función social», ya mencionado, en que dicha acción se compara con la de un ser natural, el cual recibe su energía de la unidad de la vida y posteriormente esta se extiende a través de sus órganos: «pues otro tanto ocurre en la sociedad, con no ser un organismo fisiológico, sino psíquico-físico. También en ella el impulso y la orientación general nacen del fondo de la vida, no de sus órganos particulares, de una institución, de un determinado individuo» (1925:11). En este sentido se rechaza la acción del genio como causa directa del cambio o progreso social, aunque se valora su contribución. Pues que los krausistas justifican la acción rectora del cambio y del progreso no por iniciativas individuales, sino por

¹³⁴ Artículo presentado en 1897 al Congreso de París por el Instituto Internacional de Sociología, y publicado después en el *BILE* y en sus Obras Completas (1925).

minorías que recogen el ser latente de la sociedad y lo transmiten a la conciencia social a través de sus acciones, dándoles carta de naturaleza en sus costumbres e instituciones:

De hecho, la experiencia muestra que todo movimiento intelectual (v.gr.) se resume en una minoría directora, compuesta de hombres de diverso tipo, según su individualidad, pero que todos colaboran al movimiento de un modo semejante, y aunque haya entre ellos diferentes grados de importancia, que puedan dar en la historia a alguno mayor nombre, a ninguno de ellos corresponde esa especie de dictadura respecto a los demás: es cuestión de más o menos (GINER DE LOS RÍOS, F., 1925: 15 – 16).

En realidad, esta función de la ciencia como actividad social es la correlativa a la del conocimiento en el individuo, y en general cualquiera de las tres actividades consideradas como propiedades del yo: la determinación de su esencia. Esa determinación es la comunicación de la posibilidad vital toda del ser con su concreción temporal, en un movimiento lineal de progreso hacia sí mismo, su fin. La sociedad así actúa igualmente para determinar su propia naturaleza, y lo hace comunicando ese fondo vital inconsciente que responde a su ser íntimo difundido y confundido entre los individuos del grupo (conciencia social) y que ha de ser explícito mediante la acción del conocimiento y la acción del arte. Esta acción científica es la que aclara y elabora los contenidos intuitivos y supuestos en la comunidad social, de ahí la importancia de la ciencia como acción de desvelamiento de los principios y leyes ocultas en el inconsciente de la sociedad, la que señala el progreso de esta hacia su mayor plenitud de conciencia y de explícita relación con el mundo que la rodea; así comprender la comunión de la ciencia con la sociedad es comprender que su difusión social se realiza gracias a la unidad en la naturaleza humana y, además, a que la ciencia es el pensamiento reflejo (o consciente) que viene a completar el pensamiento espontáneo del pueblo, la sociedad, la masa:

El genio más grande encontraría inaccesible a su palabra la conciencia general, si entre ambos no existiese a la sazón otra unidad que la unidad (real, pero demasiado honda) de la naturaleza humana, no otro fondo común que el contenido más primitivo y rudimentario del espíritu [...] podría tal vez decirse que la ciencia es una diferenciación condensada, intensiva y refleja de lo que el mismo espíritu social piensa de una manera inmediata en el fondo» (GINER DE LOS RÍOS, F., 1925: 24 – 25).

Esta función de la ciencia está fundada en esa categoría lógica ya comentada de la relación bidireccional entre el fundamento y lo fundado, siendo el conocimiento de la

sociedad un conocimiento activo y espontáneo presupuesto necesariamente en la receptividad con que el conocimiento científico se impregna del objeto penetrando en la intimidad y totalidad de su ser, y estableciendo sus relaciones múltiples en sí y con el todo, de esta manera ese conocimiento representado por la ciencia, el conocimiento reflejo (que reflexiona sobre el objeto en presencia), es un «tomar conciencia» o un «saber que se sabe», comprobar la conformidad con el objeto en cuestión, recibiendo de este sus características, informándose de él.

Arte (acción artística)

Hay que tener en cuenta que el arte no es solo la forma de la acción (o actividad, también llamada conducta, en general), sino una realidad y objeto por tanto del conocimiento como señala Posada: «el Arte a su vez es realidad y por ende objeto del conocimiento, tanto el Arte en general, como cualquiera de sus determinaciones» (1907: 254).

Sin pretender condensar en unas líneas toda la estética krausista, solo apuntaré aquí algunas ideas relevantes con respecto a nuestro tema: la acción, referidas en este apartado a su fin en la obra de arte. Según esto, en el cuadro general de las artes, distingue F. Giner entre (1) el arte en la vida íntima, es decir, actividad interior, y (2) el arte en relación a otros seres, actividad externa, mediante el consorcio del cuerpo.

Dentro de la primera categoría se incluirían (1.a.) el arte lógico, (1.b.) el estético, (1.c.) el moral, (1.d.) el pedagógico y (1.e.) el de la higiene y la medicina del alma.

En la categoría (2) incluye (2.1.) las artes que expresan convivencia con la naturaleza (cuerpo), entre las que se abren dos ramas: (2.1.a) Las estáticas: dibujo, pintura, escritura, grabado, etc. y (2.1.b.) las dinámicas: música, baile, canto, química, etc.; (2.2.) las artes que expresan relación con otros espíritus: artes sociales (todas las profesiones en relación mutua y cooperación); (2.3) el arte relacionado con el Ser Supremo: la religión.

Como se puede apreciar según el esquema de arriba, el arte abarca todos los aspectos de la vida del hombre en tanto que forma de su actividad. Y es la mayor obra de arte la vida misma, como ya se ha señalado. De ahí que sea imposible una clasificación exhaustiva de las artes, que son en puridad infinitas, pues que «en cada dirección racional de nuestro ser, en cada obra racional que proyectamos, se engendra un arte correspondiente» (1871: 12). No obstante, y además del arte en su sentido más amplio, el de la forma de la actividad humana, el arte por sí, según F. Giner, tiene la cualidad de la belleza, la de lo útil, o ambas juntas: lo bello – útil. Toda obra artística expresa estas cualidades en mayor o menor medida: «toda obra bella es juntamente útil, ya en cuanto satisface necesidades superiores del espíritu, ya en otras relaciones menos principales. Así, por último, toda obra verdaderamente útil, si es cumplidamente ejecutada, hacer resonar siempre en el ánimo la emoción estética» (1871: 7).

La obra de arte, por tanto, para el krausismo, ha de realizarse como cualquier otra actividad humana tanto con arte como con ciencia, de ahí que ambos constituyentes puedan reflejarse según la perspectiva en lo útil o en lo bello.

Uno de los primeros y más detallados estudios sobre estética en España son los que realizó Hermenegildo Giner, apoyado por su hermano Francisco Giner y por M. B. Cossío. En la descripción de la obra de arte realizada en su *Manual de Estética y Teoría del arte* (1894) se siguen los mismos pasos que para cualquier otra actividad humana, y también para su realización todas las facultades son igualmente importantes: «La obra artística no es sólo producto de la inteligencia, antes bien, es expresión de toda la naturaleza humana, en sus distintas facultades y en la compleja armonía del espíritu» (1894: 17). Con la razón alcanza asuntos elevados y con la expresión del sentimiento en la obra hace que esta comunique con el ser íntimo del que la recibe: «Mientras que la inteligencia da en la concepción de la obra la idea y el asunto, el *sentimiento* la viste y da cuerpo y como calor. El *pensamiento* es como la luz que ilumina la obra; la *sensibilidad*, como el fuego que la enardece» (1894: 17). El entendimiento concibe la forma oportuna y adecuada para la realización del asunto, en este sentido, el entendimiento es valorado de manera especial, pues de él depende el que las ideas conecten con los datos de los sentidos organizándolos; es, por tanto, la facultad «encargada de combinar los diversos elementos que pueden engendrar aquel asunto, buscando la proporción, el orden, la simetría, la armonía, en suma, para que nada

parezca extraño : todo en relación con todo, sin que falte detalle que lo realce, pormenor que lo complete y unidad que lo enriquezca» (1894: 14). Del mismo modo, se argumenta sobre la función de la voluntad para la creación de la obra, entendiéndose aquella como la facultad que contribuye a «la producción artística en dos momentos capitales: la formación del propósito, ó *el proyecto*, y la *elección* por motivos» (1894: 18). Es importante señalar en este punto que, si bien la voluntad cobra un papel muy relevante con respecto a la realización de la obra, pues de ella depende en última instancia el ideal concreto al que se responde, la voluntad en dicha acción artística no entra bajo el estudio de la moralidad; el arte y la moralidad no están necesariamente unidos, o con palabras de H. Giner: «debe notarse que el arte nada tiene que ver con la *moralidad*» (1894: 18). Esta nota aclaratoria sirve también para incidir en la distinción entre filosofía moral y filosofía de la acción propiamente, pues que en esta última la voluntad no hace referencia al bien moral, sino a un fin dado por el plan, proyecto o ideal. Este ideal es definido por H. Giner como: «La aspiración sentida, la idea pensada y acariciada con el deseo y propósito de realizarla, el pensamiento en perspectiva, para que sirva de norma a la vida y al arte [...]» (1894: 25). Este ideal en lo tocante al arte hace referencia a la belleza, pues en general, toda obra artística encarna el ideal de belleza del artista, aquello que este cree bello y perfecto.

Sociedad (acción social)

Gumersindo de Azcárate sigue de cerca la dialéctica del ideal cuando en uno de los artículos incluidos en sus *Estudios políticos y sociales* (1876), sugiere soluciones para el llamado problema social de España. En sus sugerencias, se presta atención a los elementos del ideal que marcan los pasos a dar: (1) Toma de conciencia, la razón del problema o idea no cumplida ni satisfecha en la realidad. (2) Adopción de un ideal o plan para la acción que surge precisamente de la deliberación de la distancia entre la idea y la realidad; no puede dejar de ponderarse la importancia que se le da al plan tanto en este ámbito como en los demás, plan que surge del conocimiento tanto de lo que debe ser, toma de conciencia, presencia del objeto real-racional (fenoménico y ontológico) en la conciencia del sujeto, como de lo que es, de la circunstancia, el sujeto y la relación con esta y con otros seres. (3) Por último, la acción propiamente dicha que

mediante el esfuerzo y la solidaridad de todos y con todos modifica la realidad mejorándola (noción de progreso y perfectibilidad):

Ahora bien, las cuestiones que afectan a la sociedad no las resuelven hoy por sí solos ni el sacerdote, ni el guerrero, ni el rey, ni el jurisconsulto, ni el filósofo; las resuelve la sociedad misma; y como esta no puede obrar sino conforme a las leyes que presiden a la vida humana, necesita para resolver cualquier problema: primero, tener conciencia de que el mal existe y conocer su extensión y naturaleza, segundo, abrazar con el pensamiento y con el sentimiento un ideal que le dé el criterio para obrar en cada caso, y tercero, aunar esfuerzos y organizar los elementos necesarios para producir una acción verdaderamente social. La sociedad es como el individuo; y así como éste, cuando enferma, no se pone en cura mientras no tiene conciencia de su padecimiento, ni se medicina en tanto no se asegura de la naturaleza de este de igual modo la sociedad actual necesita convencerse en todas o las mas de sus esferas de la existencia del problema social, luego estudiarlo, después trazarse un plan para su resolución, y por fin, proponer el remedio y llevarlo a cabo (AZCÁRATE, 1876: 135 – 136).

Desde la sociología, fue Adolfo Posada uno de los autores krausistas que más se preocupó en definir la realidad social, como objeto propio de su disciplina; además insistió en diversos escritos sobre la tendencia práctica del conocimiento de dicha realidad, es decir, la aplicación a la acción social de las leyes y principios hallados, pues, en palabras del profesor de Oviedo, «se ha de comprender, no sólo los problemas del qué, el cómo – evolutivo- y el por qué de lo social – de la sociedad, si se quiere, - sino el del cómo, en el sentido de la proyección ideal y de la acción práctica que entraña el problema del para qué conocemos y desentrañamos, interpretamos la realidad social (1907: 254). Dicha distinción se apoya en la realizada por Ward (sociólogo de gran prestigio a principios de siglo XX), a saber: sociología pura y sociología aplicada, respectivamente. El ideal proyectado (lo que está en potencia o es pura posibilidad) por la realidad social estudiada es para Posada parte esencial y, por tanto, muy a tener en cuenta en la descripción del cambio social, de manera que ese cambio puede ser aprovechado, alentado y dirigido, por eso se pregunta:

¿Cómo no comprenderla en la Sociología, si es la expresión de lo impulsivo ético en el fondo mismo de la conciencia social, es decir, donde se elabora la realidad social, que, antes de ser, está, como en potencia, en el ideal, que es ya una manera de realidad, en espera de la acción y, en ciertas condiciones, del esfuerzo artístico – reflexivo, calculado, hábil y fecundo, que todo es preciso? (POSADA, 1907: 256).

Una vez más aparece el esquema dialéctico del ideal en el proceso señalado por Posada, esquema que abunda en la forma (arte) y el contenido (ciencia) de la acción y que predica de ella una relación diádica entre idea y realidad que conlleva un «hacer a sabiendas». Este esquema de la acción parte del conocimiento relacionando a este con tres realidades fundamentales, como ya se ha expuesto a lo largo de este trabajo: la realidad o circunstancia (lo que se ha hecho y aparece como dado), la idea o razón de ser de la realidad total (lo que se debe hacer) y, por último, el plan o proyecto que abraza a ambas realidades (el cómo ha de hacerse), y en palabras de Posada, que pretenden interpretar el pensamiento de Altamira al respecto, y que al fin y al cabo es el que todos los autores krausistas comparten: «Tratándose [...] de las ciencias que hacen relación al hombre, a su vida y a su conducta en ella, surgen, por necesidad, estas tres exigencias: conocimiento de *lo hecho*, conocimiento de lo que *se debe hacer*, conocimiento de *cómo* ha de hacerse, y que satisfacen, respectivamente, la Historia, la Filosofía y el Arte» (1907: 282).

En otra cita más amplia, igualmente de Posada, se nos explica de manera diáfana esa dialéctica de la acción encarnada en el conocimiento filosófico, histórico y filosófico-histórico, lo cual no deja dudas de la utilidad de este esquema para el bien hacer como el bien decir para un país que pugnaba por encontrar su esencia, o su «alma», y renovar con su realización las condiciones de su existencia:

El Derecho, la Política, y no hay razón para no añadir la Sociología, muestran sus objetos respectivos en la determinación de su naturaleza esencial – Filosofía –; en la serie temporal de sus evoluciones, sus hechos y estados transitorios, concretos – Historia–, y en la relación entre ambos modos de ser – esencial y temporal – para estimar en qué conforman o no y a qué debe aspirarse según este juicio, en el momento actual: conocimiento compuesto, filosófico-histórico, que presenta su objeto inmediato al Arte, diríamos mejor: a la acción (POSADA, 1907: 283).

Economía/política (acción política)

El esquema de la acción también se reproduce en el ámbito político, en la acción política, como no podía ser menos; incluso, puede ser tomada precisamente esta acción como paradigmática para otras como la de la sociología; así Posada, defendiendo este sentido tan krausista de la acción para su disciplina recurre a la ciencia Política:

Así, tomando un ejemplo de la Política, la Historia muestra todas las manifestaciones y evoluciones del poder hasta el presente; la Filosofía política revela la propia naturaleza, la organización ideal del mismo; y el arte, el modo de encarnar en los hechos, en la realidad existente, el nuevo ideal... ¿No sucederá lo propio que en la Política en la Sociología? Parécenos indudable que sí (POSADA, 1907: 282).

Dentro de la acción política es de obligación dedicar algunas palabras al Estado, como sujeto que acoge y realiza tales acciones. En la Teoría del Estado, para la definición de este, Adolfo Posada aplica de nuevo el esquema de la dialéctica del ideal, que él denomina “proceso lógico”:

Entraña esta un proceso que estimamos lógico: el concepto, la idea y el ideal del estado. Esto es: 1º, la determinación de los caracteres de éste, según resulta, en primer término, de la observación de los datos reales, en que se apoya el conocimiento corriente, y que van implícitos o explícitos en la noción vulgar del estado, es éste un poder coactivo, una institución que se impone por la fuerza, una expresión territorial donde se gobierna; y es un hecho que los Estados se muestran así; 2º, la interpretación de los datos por la reflexión, mediante la penetración de lo que los datos significan; sacando, por decirlo así, la sustancia permanente de esos datos, para elevarnos a la explicación racional del Estado, que es, en efecto, poder organizado, fuerza, expresión territorial, organización social; pero con un fin o para un fin: el sostenimiento del orden y del equilibrio de las tendencias humanas, por el Derecho: tal es la *idea*; y 3º, por último, la indicación no del tipo definitivo concreto en que deba cristalizar la idea del estado –utopía – sino de la aspiración suprema que justifica racionalmente la organización social en que el estado consiste: el reinado de la justicia, mediante la acción de acomodamiento del ser individual a la noción suprema del hombre; es decir, del que se siente ciudadano de su pueblo y de la humanidad: tal es el ideal del Estado (POSADA, 1912: 319 - 320).

Sobre los partidos políticos y la comunión de todos los hombres en un interés común expresado por la idea liberal, idea de respeto a las libertades humanas y de progreso social que es considerada no una tendencia partidista e ideológica, sino, como decía Paula Canalejas:

[...] sabemos que la idea es racional, y descansando en esta creencia, continuaremos franca y lealmente nuestro propósito, que no es otro que buscar en principios generales políticos, que no sean hijos de preocupaciones ni de teorías exclusivas, llamando en nuestro auxilio á las ciencias, á la historia y á la filosofía y á las artes, para extender y propagar la idea liberal [...] (CANALEJAS, 1861: 9).

La importancia de la idea liberal en política, tan íntimamente ligada al ascenso del krausismo en la segunda mitad del siglo XIX, si bien ya ha sido tratada pormenorizadamente por algunos autores como Gil Cremades o, más recientemente, por Rafael V. Orden, cobra mayor relieve desde el enfoque de la acción y la necesidad de que esta se diera como pleno ejercicio de la voluntad libre para la realización de la naturaleza humana, «ya que la humanidad es libre, y por lo tanto, debe ser su obrar según es el ser que obra, soberanamente libre» (1861: 296); también a la actividad libre humana, fundamento de la acción racional, viene en auxilio la ciencia económica, según entiende el krausismo, para dotar del mayor rendimiento posible la actividad del hombre a lo largo de su vida y de la humanidad en su infinita trayectoria, pues que la ciencia de la economía sabe «que el destino humano es infinito, que el tiempo del vivir es insignificante aún para conocer las virtualidades que dentro de nosotros existen, cuanto más para realizarlas, y que por lo tanto precisa indagar de qué manera podemos adelantar más en la realización del destino de la humanidad» (1861: 294). En el sentido apuntado, la economía política vela por lo útil en la vida del hombre.

En la misma tesitura puede justificarse el valor del trabajo humano, abarcando la teoría marxista que hacía diferenciar al hombre de los demás animales por su capacidad de trabajo. El trabajo para el krausismo dignifica al hombre, ciertamente; pero un trabajo digno del hombre, es decir un trabajo libre, de ahí la importancia concedida a la vocación, en el que el hombre exprese su naturaleza en libertad, «porque si no fuera libre el trabajo, el cumplimiento del destino sería imposible» (1861: 297). La acción, una vez más, se muestra con un verdadero poder salvador del hombre, el poder de su actualización y progreso mediante sus producciones, que no son sino la idea racional materializada. Estas producciones tienen utilidad en tanto que «relación que encierra el objeto producido al fin del hombre» (1861: 300). La ciencia económica, desde el organicismo krausista, no trata, por tanto, de la acción individual sino de la acción de la humanidad, de ahí que se deduzcan otras leyes derivadas de la de utilidad: la de libre cambio, la del trabajo y su distribución, y la del valor del trabajo, como leyes que regulan la utilidad de las producciones a escala universal y para el destino común, siendo la razón que justifica el libre cambio la del progreso material de la humanidad, ya que «creciendo la humanidad por el progreso de su vida, crece asimismo y se ensancha la idea del deber que ha de cumplir, y si el deber que ha de cumplir crece, deben aumentarse y crecer los medios de que dispone para su cumplimiento» (1861:

301); así también, mediante el libre cambio estipulado como medio de cooperación, surge la ley del valor y del crédito, modos de cambio virtual: «El crédito es el cambio, expresado en el valor que nace, a ponerse frente a frente a dos hombres dos actividades, dos productos, el uno en su estado virtual, el otro ya realizado» (1861: 302).

Educación (acción pedagógica)

La actividad educativa pertenece a uno de los ámbitos de aplicación de la actividad en tanto que propiedad esencial del hombre. Queda por tanto situada en este apartado dentro del organismo científico tal y como lo concibe el krausismo. La actividad que se realiza al educar tiene su correlato en la actividad que realiza el educando. Y ambas dependen de la noción que se tenga de la educación, y más concretamente del papel que se le dé a la acción en el proceso educativo, es decir, acción pedagógica y pedagogía de la acción señalan aspectos interrelacionados y simultáneos en la práctica. En lo que concierne a la acción en este ámbito educativo reservamos un análisis más detallado para la sección segunda de este estudio, en la que particularmente se muestra la importancia dada por la ILE a la acción en su programa educativo en tanto que educación activa, así como las diferentes actividades pedagógicas realizadas. No obstante en este apartado indicaré la relación de la pedagogía con otras ciencias y el lugar que le corresponde en el desarrollo de la actividad humana.

Tomando la distinción krausista entre disciplina (o visión) general y disciplina (o visión) especial y aplicada, considero esta primera sección del trabajo, desde el punto de vista metodológico, la parte general o desarrollo de la filosofía de la acción (dialéctica del ideal), y, la sección segunda, la aplicación de esta a un aspecto particular como es el pedagógico.

En sistemática correlación con la forma y el contenido de la acción en otros ámbitos, la acción pedagógica, o la actividad de educar, se considera un arte y persigue desarrollar un contenido científico:

El arte de la enseñanza científica, parte del total de la enseñanza de la vida (de la pedagogía general), y cuyo instrumento es el lenguaje, órgano fundamental de la comunicación social entre los hombres, se vale de ambos elementos y aspira de esta suerte a educar en la verdad al espíritu (jamás desheredado de ella, pero sí dormido y distraído en medio de las relaciones exteriores), utilizando todas sus fuerzas, inteligencia, sentimiento y voluntad, como no podrá menos de hacer todo artista pedagógico, aunque según el objeto particular que se proponga, sirva ya esta, ya aquella de fin, y las restantes sólo como medio (GINER DE LOS RÍOS, H., 1878: 19)

En aquellos años de esplendor del pragmatismo, se comenzaba a comprender como una relación necesaria la de la filosofía con la pedagogía mediante la atención prestada a la acción, esta tendencia convergía con la preocupación fundamental que los krausistas habían mostrado y mostraban por la actividad humana como motor de la determinación de la esencia y el bien propios:

La atracción por las doctrinas morales o filosóficas que preparan para la vida intensa, la disposición de buscar la piedra de toque de la verdad de tal o cual doctrina en la fuerza que ella comunica por la acción fecunda, todo esto parece anunciar un tiempo en el que gustará más actuar que disertar.

La pedagogía no podría dejar de seguir ese movimiento, o mejor dicho, una filosofía como esa no podría dejar de seguir ese movimiento, o en otros términos, una filosofía como esa no podría dejar de traducirse, y más rápidamente que otra cualquiera, en una pedagogía (CHABOT, 1914: 170).

En ese mismo artículo de C. Chabot, el elogio y defensa de la educación por la acción se matiza en sus párrafos finales, para dar cabida a la necesidad de la educación por las ideas, y, en última instancia, a la necesidad de ambas, teniendo en cuenta que no sólo se considera acción la exterior sino también la interior (como se ha mostrado en este trabajo, en el epígrafe dedicado a las esferas de la acción): la del pensamiento, el sentir y la voluntad:

Solamente se pone en primera línea la acción exterior. Pero, pensar, imaginar, juzgar, ¿no es acaso actuar? Acción del espíritu, acción interior, sea; pero acción al fin. ¿No excita, no crea en los espíritus pensamientos, sentimientos, voluntades, toda una vida tan importante como la exterior? Desde este punto de vista, si se le da a la palabra su sentido más lato, nada más justo que la educación por la acción (CHABOT, 1914: 173).

La acción reformadora

Resumiendo la concepción de la acción del krausismo español, se reproduce a continuación un texto de Luis Cabello y Aso aparecido en el *Boletín-revista de la Universidad de Madrid* (1869) que versa sobre las características que ha de poseer el arquitecto en la creación de su obra, es decir, en la acción típica de su oficio, y que es paradigmática para cualquier otro ámbito, tanto por el elemento científico como por el artístico que en él coadyuvan:

Posee [...] el arquitecto los elementos científico y artístico a la vez, refiriéndose a la inteligencia y a la imaginación; compréndase bien: tales elementos en él no son antagonistas; antes al contrario, unidos por indisolubles lazos caminan de tal suerte, que uno al otro responde, mutuamente se auxilian, y ambos conspiran a conseguir el fin. Son cuerpo y alma que constituyen un ser único; es el elemento ciencia, la osamenta, el principio que da la estructura; es el elemento arte, el principio interno, la poesía que la forma idealiza, el soplo vivificador que la anima, la savia que la alienta (CABELLO Y ASO, 1869: 135).

Toda acción arranca del espíritu, y más concretamente de ese poder de romper «la solidaria e indivisa cohesión de la naturaleza, desarticulando y representándose sus elementos, partes y propiedades aisladas como objetos que subsisten por sí, aun arrancados de sus relaciones con el todo» (1925: 61). Este poder, como dice F. Giner, es el de establecer ideales parciales (ideas-fuerza relativas a lo real) a los que dirigir la conducta, la sociedad y la cultura toda mediante la sanción de la voluntad, la cual mediante el auxilio del cuerpo y del medio físico, «así como con la cooperación, en su caso, de otros individuos y del todo social, sabe convertir estos ideales en nuevas instituciones, monumentos, máquinas costumbres, cultivos, industrias... productos todos inconcebibles sin aquella facultad de abstracción esquemática» (1925: 62). Es la acción dirigida por el espíritu y realizada por la voluntad la que establece la sociedad humana, creando así en el consorcio del espíritu y la naturaleza la cultura y la civilización, de ahí se sigue que es la cultura precisamente, la esencia de la humanidad como simbiosis de espíritu y naturaleza.

En relación al sentido revolucionario de su tiempo, encarnado en intelectuales como H. Spencer, comenta F. Giner en su artículo «Las buenas maneras y Spencer»:

[...] padece Mr. Spencer en esto una ilusión [...] la de reputar superior la eficacia de las formas externas, rápidas y declarativas, verbigracia, de la ley en el orden jurídico, a la lentas, consuetudinarias e interiores. Por lo demás, achaque es este muy propio de tiempos en que una pertinaz candidez, a prueba de crueles desengaños, imagina

cambiar el ser de los pueblos a fuerza de revoluciones e improvisar su educación por medio de decretos (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 186).

Y es que la reforma proyectada no ha de ser, para F. Giner, desde fuera ni desde arriba, como quería un J. Costa, por ejemplo, sino desde dentro y desde abajo, pues el verdadero problema detectado por los krausistas no es el del sistema de gobierno, ni el de las instituciones, sino el del carácter o naturaleza del pueblo español (alma española), a quien se figura como un enfermo que le pide al Estado:

[...] no que gobierne, que cuide del pormenor y de las realidades de la vida, en lo que toca y es su oficio, sino que legisle, que decrete, que reforme y revuelva todos los servicios, en cuya mecánica es donde, sin duda, debe estar el pecado: cuando no viene más que de la dolorosa y trágica condición de este pobre pueblo, vuelto de cara al África, y que Bukle cree todavía plantado en pleno siglo XIV (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 234).

Por ello, la acción de reforma más efectiva es aquella que cala en el interior de los ciudadanos mediante las ideas y el ejemplo, esa que paradigmáticamente se atribuye al filósofo soriano, introductor del krausismo en España:

Más hizo un Sanz del Río creando en el árido suelo de nuestra vida intelectual, no una doctrina - ¡a Dios gracias! -, sino lo que vale infinitamente más que la mejor doctrina: una corriente de emancipación espiritual, de educación científica, de austeridad ética, que ha removido y ablandado, y sigue y seguirá removiendo largos años aún, lo poco que queda de plástico en el fondo de este duro terruño (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935: 235).¹³⁵

Recapitulando las ideas de este apartado hay que destacar en primer lugar la importancia de aislar ese esquema de acción para el correcto entendimiento de los diversos aspectos del krausismo español, y fundamentalmente para rectificar tópicos como el del krausopositivismo atribuido a hombres plenamente krausistas y el del intelectualismo moral en otros casos, así como para delimitar la sutil distinción entre el ser y el deber ser como base de sus argumentos. En segundo lugar, se ha incidido en que es ese esquema de la acción precisamente el objeto de lo que bien puede considerarse la filosofía de la acción que subsiste en todo lo concerniente a la actividad. En tercer lugar, se ha comprobado la validez de dicho esquema mediante autores krausistas de los primeros tiempos así como de los tiempos del institucionalismo, sirviendo así este como órgano de unión o «método interiorizado» de todos los krausistas a lo largo del

¹³⁵ Artículo publicado en sus *Obras completas*, pero escrito alrededor de 1898, como figura al final de él.

transcurso del tiempo. Y por último, creo oportuno señalar que lo que de particularmente español haya en el krausismo estudiado en este trabajo, tiene más que ver con la realidad o circunstancia con la que entra en dialéctica lo eterno y permanente de ese esquema de la acción, que con lo propiamente filosófico y científico, que no deja de respetar la doctrina de la ciencia de Krause transmitida por Sanz del Río. Sin obstar esto último al estatus privilegiado que dicha dialéctica adopta en el krausismo español en función de la insistencia con que tratan de ella.

He puesto de relieve en las líneas de arriba cómo se entiende la acción desde los presupuestos krausistas; y se ha establecido la pedagogía como un tipo de acción que procura el desarrollo del educando; lo siguiente que he de tratar es la justificación del título de este apartado: ¿En qué sentido se puede establecer una relación entre la Teoría de la acción y la pedagogía activa? Para ello hay que volver a la concepción antropológica de estos autores, la cual contemplaba al hombre en dos aspectos fundamentales: como esencia o posibilidad y como actividad o actualización (propiedad de la esencia); la segunda de estas nunca termina por expresar completamente lo contenido en la primera. Sin embargo, ambas son interdependientes, y en su permanente comunicación está cifrado el desarrollo humano. Es decir, para que el hombre evolucione en el sentido de su naturaleza, ha de actuar, y, más aún, ha de intensificar y corregir, en su caso, la dirección de su actividad hacia ese fin. La pedagogía para el krausismo, se ha mencionado ya, es el arte de dirigir la conducta, la acción humana (fundamentalmente la de otros), pero no desde el exterior como mera disciplina, sino desde el mismo interior, propiciando aquellas acciones que colaboran decididamente al desenvolvimiento natural del niño (y del hombre).

Establecido queda que la Teoría de la acción tiene mucho que ver con la pedagogía, pero, habría que seguir preguntándose, ¿por qué es significativa dicha relación para los estudios krausológicos y de modo general para la historia de la literatura y del pensamiento español? Entender cómo funciona dicha Teoría de la acción y comprobar el lugar que ocupa como *modus operandi* de los autores krausistas (a los que aporta, entre otros elementos, ese tan comentado espíritu de grupo), es al mismo tiempo entender el modo en que la pedagogía del krausismo actúa sobre la sociedad

española de su tiempo, de lo cual se hacen testigos inestimables los literatos en sus obras creativas.

En el recorrido de estas páginas subsiguientes trato con cuestiones de pedagogía krausoinstitucionista, prevaleciendo la búsqueda de un mejor entendimiento de lo que la actividad significaba para esta tradición educativa:

(1) Se estudia la concepción krausista de la educación, incidiendo en lo que de común tienen todos los krausistas principales en cuanto a las ideas pedagógicas.

(2) Igualmente se incide en la importancia de su pedagogía activa en relación a las tendencias contemporáneas de la *escuela nueva*, coincidentes, en su conjunto, en la importancia dada a la actividad, fenómeno este causado, parcialmente, por el triunfo del pragmatismo o espíritu pragmático de la época.

(3) Se hace un pequeño excursus para diferenciar la pedagogía krausista española (formal) de la belga (doctrinaria). Con ello se trata de reflexionar sobre los límites que separan a unos y a otros en función de los estudios referidos al krausismo en Bélgica.

(4) Tras la exposición de los principios y el análisis de la importancia de la actividad en la educación, se van a repasar las distintas iniciativas relacionadas con la ILE, las cuales pueden ser entendidas como parte del plan de acción del krausismo español. De este modo, el apartado sigue una lógica que va desde las ideas a los hechos.

1.1. LA EDUCACIÓN ACTIVA DEL KRAUSISMO ESPAÑOL

1.1.1. Principios educativos fundamentales del krausismo español

Lo primero que hay que preguntarse es: ¿qué es educación para nuestros krausistas? Los ideales o principios educativos expuestos en este apartado solo podrían entenderse correctamente como respuesta a esta pregunta, debido al organicismo intrínseco del pensamiento krausista. Sus principios pedagógicos no solo se han explicitado en

numerosas obras críticas, sino que los mismos protagonistas lo hicieron en cuantiosos volúmenes y artículos. No repetiré lo comentado por otros estudiosos acerca de estos principios, sino que dejaré que pueda apreciarse mediante los textos mismos de los autores krausistas, textos en su mayoría recogidos del *BILE*, recurso inagotable para el tema que nos compete.

Definición de educación

El individuo y la comunidad social se conciben como elementos indisociables, y por tanto la educación del primero redundará indefectiblemente en el segundo de estos elementos. El ideal educativo institucionista está entero en cada uno de sus principios y en cada uno de los quehaceres de la ILE. Educación para ellos no es sino permitir el desarrollo o desenvolvimiento de cada individuo tanto en sus caracteres humanos generales como en su idiosincrasia particular en un entorno social determinado. El análisis que hacen de este ideal algunos de los institucionistas previene contra la concepción de ideal como mera esperanza o deseo proyectado hacia el futuro y reclama un ideal educativo que resulte en acción y que ambos, ideal (de idea) y acción, se transformen y renueven según las circunstancias. Cada tiempo histórico requiere su propio ideal y es misión del hombre hallar el más adecuado en cada momento (LUZURIAGA, 1926: 17 – 18). De este modo, el verdadero problema del hombre es cómo serlo, cómo llevar a cabo ese ideal, o mejor, cómo construir ese ideal de humanidad con sus acciones; el ideal educativo no es algo acabado, porque solo se va desarrollando y materializando con las acciones, en la práctica, este proceso es sobre el que inciden los institucionistas, y no deja de estar cercano al pensamiento radical de Ortega y Gasset acerca del verdadero problema del hombre: la vida como problema, no como algo hecho, sino como algo que se está haciendo constantemente (ORTEGA Y GASSET, 1971: 71). Las decisiones y las acciones dan nueva vida a ese ideal, que a su vez clarifica progresivamente el fin mediato de las acciones. Eso parece decir Luzuriaga cuando, valorando la pedagogía de su época (los primeros años del siglo XX), atribuye a esta una indeterminación en sus fines globales, como signo del cambio, pues un nuevo ideal se estaba forjando, distinto al medieval o al romántico, y ese nuevo ideal como posibilidad inminente se cifraba en el propio desarrollo de la acción humana, en el *cómo* más que en el *para qué*.

Nada tiene de extraño que la Pedagogía se preocupe cada vez más por la técnica y los medios de la educación que por sus ideales y finalidades. Los que de estos existen, hoy se nos presentan más como restos o residuos del pasado que como creaciones nuestras. Son más bien ruinas pretéritas que cimientos para la obra del porvenir. Así, nos interesa hoy más el «cómo» que el «qué» o el «para qué» de la educación (LUZURIAGA, 1926: 18)

Ni que decir tiene que ese descubrir nuevas posibilidades y el anhelo de un nuevo ideal tienen como fondo siempre el horizonte de la naturaleza humana y el progreso que se realiza en esa dirección, el de la reintegración del hombre en su unidad esencial, si bien de modos diversos según los tiempos. Lo cual no deja de expresar esa dialéctica entre la idea y la realidad constitutiva de la Teoría de la acción krausista, que en las siguientes líneas de Luzuriaga se aplica de modo general a una época entera:

Esta época antiintelectualista en que vivimos ha de ser sobrepasada por una actitud más compleja que integre los dos elementos constitutivos del hombre: el biológico y el espiritual; el instinto y la razón; la fuerza y la gracia; el placer y la austeridad; la libertad y la disciplina, para llegar al hombre pleno, íntegro, total (LUZURIAGA, 1932: 11).

La educación desde estos presupuestos es dar libertad a los hombres para tomar conciencia de sus cualidades, de sus capacidades y talentos, los cuales sólo pueden desarrollarse en consorcio con los demás; es, propiamente, la tarea de *hacer hombres*, con frase de Giner, tarea que redundará en la sociedad como un todo. En este sentido, la educación es un arte estrechamente relacionado con la ciencia, pues es a través de ella que se extienden los conocimientos y se asimilan los hallazgos científicos. Así entendida, la educación es una función social, dentro del organismo vivo que es la sociedad. Retomando lo descrito en este estudio sobre la antropología krausista, la educación, como parte de la ciencia, contribuye a la reflexión sobre aquellos conocimientos espontáneos o no actualizados que poseen todos los individuos:

La educación es [...] una acción universal, difusa y continua de la sociedad (y aún del medio todo), dentro de la cual, la acción del educador intencional, que podría decirse, desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, de excitar la reacción personal de cada individuo y aun de cada grupo social para su propia formación y cultivo (GINER DE LOS RÍOS, F., 1924: 11)

	Función social	Sociedad
--	----------------	----------

Ciencia	Reflexionar sobre el conocimiento espontáneo	conocimiento espontáneo
Arte de educar	Reflexionar sobre la propia formación	formación espontánea

Figura 6

Principios educativos:

Coeducación y educación de la mujer

La coeducación primeramente fue promovida en Estados Unidos como fruto de la combinación de su liberalismo fundacional y de razones históricas como las guerras de secesión por la que los hombres abandonaron sus puestos educativos y estos quedaron al cargo de las mujeres. Sin embargo, la coeducación aun a principios del siglo XX era una cuestión que seguía levantando polémicas, a pesar de que ya hubiera muchos centros en los que se llevara a cabo. En España, es la ILE la que toma este modelo de educación desde un principio y la torna consistente al resguardo de las críticas, sobre todo después del Primer Congreso Nacional de Pedagogía de 1882, donde uno de los puntos más polémicos de la agenda fue precisamente la coeducación. Se sabe que también en esto como en otros aspectos la ILE siguió de cerca a la Escuela Modelo de Bruselas dirigida por A. Sluys.

En el primer congreso de educación moral tenido en la Universidad de Londres entre el 25 y el 29 de septiembre de 1908, los representantes de la ILE defienden la coeducación en un clima de mayor aceptación, aunque aún parte de la comunidad educativa internacional tuviera sus reservas ante dicha educación. Los españoles que asistieron a este congreso fueron los siguientes: J. del Perojo como delegado del Ministerio de Instrucción Pública, José Castillejo y Duarte, representante de la Universidad de Valladolid y los senadores San Martín y Sanz Escartín. La reseña en el *BILE* sirve de confirmación en el ámbito internacional del valor de las innovaciones que los institucionistas habían introducido en España y mantenido durante décadas:

Sr. Castillejo. Delegado del Gobierno español. Describe la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, en la que hay coeducación desde hace 30 años [...] Hay 150 alumnos, niños y niñas en proporciones casi iguales, y de 5 a 19 años. No se ha tratado de ignorar el sexo, sino que los niños se desenvuelvan de un modo natural, y no han resultado brutalidad ni falta de condición femenina en las niñas, ni afeminamiento en los niños («El primer congreso...», 1909: 212).

Sin embargo, la iniciativa en la formación de la mujer tuvo su primera experiencia no reglada en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer fundada por Fernando de Castro. Este esfuerzo cuajó definitivamente en la ILE, en donde niños y niñas recibían la misma educación y realizaban las mismas actividades. Francisco Giner de los Ríos fue un declarado defensor del feminismo, que entendía como una actitud de derecho natural, por el que la mujer debía estar en las mismas condiciones de cultura y de estatus que su contraparte en el género para poder alumbrar un futuro unitario, realizado por todos los congéneres en cuanto miembros insoslayables de la humanidad. Desde esta concepción de la mujer se comprende la amistad que le unió a autoras feministas de gran personalidad y relevancia en la lucha por la igualdad como fueron Emilia Pardo Bazán, Concepción Arenal, además de Emma Piczynska o Josephine Butler.

En un artículo del *BILE* Matilde García del Real apunta hacia esa irrupción sutil del feminismo en España gracias al cual a la mujer se la comenzaba a considerar como parte alícuota de la sociedad aun de manera solo incipiente. Se estaba gestando ese nuevo ideal femenino:

Y esto consiste en que para educar, como para realizar cualquier obra artística, es necesario tener un ideal, y el ideal de la mujer del porvenir no está bien definido. ¿Será la mujer del porvenir la esposa ideal, la compañera abnegada y amante del hombre, la madre perfecta, a un tiempo nodriza y educadora de sus hijos, en cuyo regazo se formen seres más fuertes, más inteligentes, más sensibles y morales que nuestros contemporáneos? Este sería un ideal hermoso, y quizá el más conforme con la Naturaleza. Pero ¿se resignará siempre la mujer a la vida tranquila y oscura del hogar? El feminismo, que es ya en muchas naciones del antiguo y del nuevo continente una fuerza pujante, nos dice que no; y cuando una fuerza se produce, lo mismo en el mundo moral que en el mundo físico, es porque debe producirse.

[...]

En cuanto a la educación general del espíritu, pedimos que sea igual para la mujer y para el hombre, y, en las enseñanzas fundamentales, que se verifique en las mismas clases y con los mismos profesores, como se verifica en las familias la de los hermanos de diferente sexo. Sólo así se podrá determinar si la capacidad y tendencias de la mujer son las mismas o diferentes de la del hombre (GARCÍA DEL REAL, 1910: 227).

Como se puede apreciar, el nuevo ideal en la primera década del siglo XX, requiere de un proceso más natural, en el que la educación en la escuela sea una extensión de la educación en la familia, donde niños y niñas crecen juntos, y donde ambos tienen las mismas condiciones de desarrollar sus distintas capacidades; la mujer trabajadora y en competencia con los hombres se estaba comenzando a delinear aunque aún muy borrosamente. Lo cierto es que ese ideal se configura como ideal del tiempo histórico contemporáneo según la filosofía de la historia krausista, un tiempo ya preparado previamente de manera sutil por hombres como los krausos –institucionistas, cuyas acciones en el sentido de la coeducación suponían una acomodación de lo «que debe producirse» para el progreso del hombre.

Educación neutral

La neutralidad defendida por los institucionistas parte del principio de libertad de conciencia y de libre investigación. Principio que durante la segunda mitad del siglo XIX les costó a los profesores krausistas, como es sabido, la expulsión de sus cátedras o la renuncia voluntaria a ellas; neutralidad que se mostrada insistentemente desde sus estatutos fundacionales, como el Art 15 de las Bases de la Institución, hasta otras numerosas ocasiones, como en el siguiente párrafo de Francisco Giner de los Ríos: «la Institución, como tal, no profesa, ni en esta clase de problemas, ni en ninguna otra, un dogma concluso, rígido, articulado y cerrado, con soluciones definitivas, a modo de recetas; sino un sentido general, capaz de recibir muy varias aplicaciones en cada tiempo» (GINER DE LOS RÍOS, F., 1900b: 1).

Neutralidad en cuanto a confesión religiosa no es equivalente a ateísmo, como en muchos casos se les reprochó, si no que en la mayoría de los krausos – institucionistas ese espíritu de libre indagación sobre uno mismo y el mundo está expresado de una forma religiosa, sin contar con que el fundador de la Institución, Giner, era considerado un alma de gran profundidad religiosa que no negaba la idea de Dios. Así también lo era Leopoldo Alas, quien llegó a darse clara cuenta «del importante lugar que debía ocupar en la educación del hombre, porque no en vano sabía que la naturaleza humana es profundamente religiosa; por lo cual el ser de razón, al propender por ley de su vida a la

inquisición del principio y fundamento de cuanto existe, ha de llegar seguramente a la *causa causarum*» (BUYLLA, 1901: 269).

La noción de neutralidad toma mayor relieve en los krauso-institucionistas por delimitar una actitud que en Europa se había denominado laicismo pero había acabado en ateísmo militante; Cossío, en carta a Giner, ante el problema de cómo enseñar religión en los centros oficiales consideraba que «la escuela debía proporcionar al niño los medios para que por sí, libre y racionalmente, pudiera elaborar su propia profesión de fe o la negación de todas ellas» (OTERO URTAZA, 1999, 154). En esta tesitura se puede entender mejor el fragmento de Arias Velasco, aquí recogido, en que no se considera a sí mismo, por su bagaje tradicionalista, partidario de la neutralidad religiosa en educación, entendiendo esta como ausencia de religión. Sin embargo, acepta la neutralidad tomada como un fondo de religiosidad sin dogma determinado:

Hay por fortuna, un fondo común, un supuesto común, a todas las conciencias contemporáneas y a todas las religiones, y en este campo, y en torno de este supuesto, es como a mi parecer, debe desenvolverse la obra de la enseñanza. Obra, por lo demás, escasamente susceptible de reglas generales e inflexibles, obra principalmente de prudencia, discreción y tino (ARIAS VELASCO, 1911: 327).

Educación estética

Uno de los elementos novedosos que la Institución introdujo en la educación y la cultura de la España contemporánea fue el de la apreciación estética tanto de las obras de arte como de las acciones humanas, algo así como un sentido de lo estético igualmente relacionado con las maneras, como ya hemos apuntado al analizar la teoría de la acción en el krausismo. Este sentido estético se cultivó de manera original en la ILE mediante el método intuitivo y activo:

Ante todo, en nuestro programa de educación intelectual. Sabido es que una de las características de este programa es la importancia que da a la historia del arte, cuya enseñanza comienza ahora en otros pueblos a conquistar un puesto en el período de la cultura general (pero más especialmente en la secundaria) años después de haberla admitido la Institución en todos sus grados primarios; y no para tratarla a la manera verbalista, abstracta y pseudo – teórica que es uso todavía, sino por medio, casi exclusivamente, de visitas a museos, monumentos, lugares de interés artístico y

arqueológico, visitas desarrolladas en una extensión poco frecuente entre nosotros (GINER DE LOS RÍOS, F., 1901: 130).

El arte tuvo una relevancia especial en el programa de estudios de la ILE, respondiendo en esto, según Giner, al esfuerzo realizado por Facundo Riaño, uno de los hombres de la Institución, aunque nunca llegara a enseñar en sus aulas. El arte no se enseñaba como una materia más de estudio sino como una experiencia directa de los alumnos con las obras, fomentando primordialmente no la erudición tanto como la adquisición de una manera de ver y de obrar, refinando los gustos de los estudiantes así como sus sentimientos y su capacidad de empatía con todo lo artístico.

En el Museo Pedagógico dirigido por Cossío se hizo una gran labor de acercamiento en este sentido mediante visitas a museos, galerías, exposiciones, recitales, etc. La importancia dada al arte tiene un correlato en el pensamiento filosófico krausista, no obstante fue Giner quien tradujo la obra de estética de Krause al español por primera vez, y fue su hermano Hermenegildo uno de los introductores de la Teoría y la Historia del Arte como asignatura mediante la difusión de sus manuales para Segunda Enseñanza (CABALLERO, 2000).

Esa importancia de la estética estribaba en ser, someramente dicho, la más adecuada actividad para desarrollar unitariamente sentimiento y razón, de modo que contribuyese a ese desenvolvimiento de lo humano permanente, ideal de humanidad, en cada pupilo; pues como dijera Ramón Pérez de Ayala, un discípulo de Giner: sin sentidos no hay imaginación y sin esta, no puede comprenderse lo distinto a uno mismo, no hay solidaridad, empatía ni bien comunes¹³⁶.

Educación cíclica

Los institucionistas comenzaron enseñando en los niveles superiores de educación. Pronto, en 1878, se dieron cuenta de que era de suma importancia preparar a

¹³⁶ Sobre la relación de Ramón Pérez de Ayala y el krausismo puede consultarse la Tesis doctoral de Pietro Jambrina, *El humanismo armónico de Ramón Pérez de Ayala* (1999), también puede verse un acercamiento a ese programa de regeneración a través de la estética en mi artículo: «El krausismo y la obra temprana de Ramón Pérez de Ayala: la tetralogía de Díaz de Guzmán» (2014).

los estudiantes desde el momento en que comienzan su preparación escolar, desde los estudios primarios. Con esto se perseguía una mayor influencia en los nuevos pupilos, pues que aquellos que llegaban a ellos en los estudios universitarios ya tenían formado el carácter y sus hábitos, sobre los cuales era fundamental dejar la huella del ideal desde la tierna infancia. Todo esto estaba en perfecta armonía con su misión reformadora, que desde el krausismo más lato se entendía como un *hacer* hombres para la nueva sociedad que se estaba gestando, y para ello era imprescindible desarrollar en cada miembro social todas sus potencias.

El desarrollo de la persona era concebido desde los presupuesto ilustrados del enciclopedismo: los hombres y las mujeres de la nueva España, para que esta estuviera a la altura de los tiempos necesitaban estar en un contacto amplio con todos los productos de la cultura de su tiempo y aquellos que había impreso una marca en la civilización a lo largo de su historia, para así tomar conciencia, en cierto sentido, de la condición humana. Por ello defendieron programas de estudio en los que trataban con prioridad aquellas asignaturas que permitieran al alumno disponer de una amplia cultura general. Otras asignaturas más especializadas o menos útiles para el tiempo que les había tocado vivir, se soslayaban, ejemplo de esto es su insistencia en eliminar la obligatoriedad del Latín de los colegios públicos.

Esta cultura general que se trataba de inculcar en los educandos tenía que ser distribuida en asignaturas permanentes a lo largo de los diferentes ciclos educativos, aunándolos y dándoles consistencia, por lo que «el estudio debe hacerse llevando de frente todas las materias y desarrollando paulatinamente su conocimiento» (SELA, 1901: 358). Este es el fundamento de la educación cíclica que ellos pusieron en práctica en la ILE y que tenía ejemplos cercanos como el de la Escuela Modelo de A. Sluys. Ya en su Prospecto para el curso 1881 – 1882 se expresaba este sistema con nitidez, y en ello se insistía muchos años después cuando en 1919 redactan el informe solicitado por el Ministerio de Instrucción Pública sobre la reforma de Segunda Enseñanza, en él se considera idóneo «fundir, hasta donde fuese posible, la primera enseñanza y la segunda bajo la idea capital de que la una no es más que continuación y desarrollo de la otra; y de que las dos juntas deben formar, en consecuencia, un grado único y continuo de educación» («La Segunda Enseñanza...», 1919, 98).

La educación cíclica por la que ellos clamaban, y que llegó a ser realidad en el Instituto-Escuela como mostramos más abajo, tenía el propósito, pues, de asegurar un acervo cultural que posibilitara tanto una actitud personal e independiente frente a la vida como una maduración de los temas eternos de la humanidad, aquellos que han permitido al hombre la construcción de su civilización; de este modo con palabras de los redactores del informe de la reforma de Segunda Enseñanza, ambos grados serían dos momentos de un *continuum*: el de la educación general, previa a la especialización vocacional; sería aquella educación que «hace interesarse – a los alumnos - en todos los restantes órdenes, fines, obras, extraños a su profesión; mantiene su espíritu abierto a una comunión universal y le impide desentenderse de ella y atrofiarse, cerrándose en la rutina de su oficio» («La Segunda Enseñanza...», 1919: 98). Con ello se trataba de evitar la especialización como negación de la más mínima cultura general.

Educación integral

El estudiante es mucho más que una memoria para retener información y un cerebro para procesarla. Y esta actitud la compartían con la pedagogía moderna toda, así Sluys, el director de la Escuela Modelo de Bruselas lo expresaba claramente: « Un plan de educación que no es integral, que no se desenvuelve sino unilateralmente, no produce sino seres incompletos o deformados» (1905: 322). Si los alumnos no se mueven ni hablan en clase es porque están muertos, dicen que solía repetir Giner. La ILE procuró dotar a sus estudiantes de una formación tanto física como mental. Tanto espíritu como naturaleza debían ser consideradas para el desarrollo adecuado de la persona:

Poco a poco se abre camino la convicción de que es preciso consagrar igual tiempo a la gimnasia intelectual del cerebro y al ejercicio de los músculos; y concluirán por triunfar los fisiólogos que quieren que la cultura de la inteligencia siga el desarrollo del cuerpo, - y proclaman como base de la educación el crecimiento natural de la planta humana (MOSSO, 1901: 103).

Esta simbiosis daba lugar a muchos otros aspectos que integraban la vida del estudiante, la vida afectiva, la vida moral, la vida sexual, la salud, etc. Todos estos aspectos eran de suma importancia para la pedagogía de Giner y de los institucionistas, pedagogía que a su vez recogía el signo de los tiempos, pues en esa dirección se dirigían

las pedagogías modernas de Europa; en el cuidado del cuerpo destacaban los colegios e institutos ingleses y americanos; por el contrario, en el continente, en este aspecto la educación seguía siendo fundamentalmente intelectualista, sobre todo en Francia, Italia y Alemania, aunque en esta última se iban gradualmente adoptando las ideas pedagógicas de Inglaterra. El alumno ideal era un hombre universal en sentido clásico, el representado por el dibujo renacentista de Leonardo da Vinci. Para ello, consideraban imprescindible el contacto con la naturaleza, de ahí las famosas excursiones que realizaban al campo o a las sierras, donde el niño podía expandir sus pulmones y gozar del libre juego con los compañeros, ejercitando sus músculos. Pero también entraba en este apartado toda la educación del sentimiento y del carácter que recibían mediante la estética, mediante la relación íntima con los compañeros y profesores y la labor de la familia como colaboradora esencial en esta faceta de la educación de los hijos. La educación integral así también era educación del carácter total del niño:

La educación afectiva es la educación de la sensibilidad como la moral es la de la voluntad. Mantienen relaciones muy estrechas entre sí y con los demás aspectos de la educación que se han considerado ya. Reunidas ambas, constituyen la educación del *carácter*, entendida esta palabra en su sentido más amplio (SELA, 1901: 357).

Educación cívica e higiénica

Los higienistas de la ILE, encabezados por Ricardo Rubio tratan en el *BILE* de todos los aspectos que afectan al niño en su vida escolar, desde la constitución de la escuela y la distribución del espacio de la clase hasta la duración de las actividades o la organización del horario, la iluminación, la limpieza, ventilación, retretes, etc., así como todo lo concerniente a la salud del estudiante. Atentos como pocos en España en aquella época, en el *Boletín* se dan noticias de los más destacados eventos con respecto a la pedagogía higienista como los Congresos internacionales de higiene escolar en Nuremberg (1904), en Londres (1906), en París (1910), etc.

Importaba en especial esta materia porque en ella se veía el modo más adecuado de influir positivamente en la constitución de la raza, que creían depauperada por malos hábitos escolares entre otras causas, lo que hace que los institucionistas urjan a un

regeneracionismo también, o incluso primordialmente, del cuerpo: «¿no sería de urgencia ir planteando, además, en diversas localidades, según las exigencias y condiciones de cada una, todas esas creaciones de la higiene moderna que hacen de la escuela un organismo, no sólo educador de la infancia, sino regenerador de la raza?» (RUBIO, 1909: 200). Entre los hábitos que se pretendían corregir estaban aquellos relacionados con la iluminación en clase, orientando apropiadamente las ventanas de las aulas hacia el norte o noreste preferentemente, ya que esa luz solar es más constante que la luz que se recibe del sur, que es más alterable. La distribución en clase hará que los alumnos más altos se sienten junto a la pared lateral, mientras que los más bajos se sienten cerca de la ventana. Otro de los hábitos a corregir era el de los malos horarios y el sedentarismo:

De esta última circunstancia, que es uno de los graves defectos de nuestra organización escolar, sí nace una amenaza constante para la salud del niño: la sedentariedad. Nada tan absurdo como retenerle inmovilizado, en la edad del movimiento y del cambio, en bancos que además, por su forma, consolidan posiciones viciosas, origen en especial de las escoliosis y de las anomalías de la visión. Y esto, para no alcanzar ventaja ni adelanto alguno desde el punto de vista intelectual, puesto que ya es bien sabido que la atención del niño no se sostiene, ni espontánea ni obligatoriamente, más de media hora a tres cuartos (RUBIO, 1999: 109).

Con respecto a los pupitres se informa de los avances europeos en la fabricación de estos. En la nueva pedagogía todo el entorno escolar debe adaptarse individualmente al alumno para favorecer así el desenvolvimiento de su propia naturaleza, por ello se tiende a condenar los pupitres de medida estándar que eran los usuales en las escuelas españolas, y a proponer la sustitución de las mesas rectangulares y rectas, con esquinas en pico, por mesas anatómicas, ligeramente inclinadas, e incluso ajustables en tamaño, con medidas recomendadas por expertos higienistas. En esto el Museo Pedagógico será de una gran efectividad, pues colaboró en la creación original de un pupitre analógico doble adaptado a las edades de los estudiantes.

Tanto Cossío como Ricardo Rubio o Domingo Barnés insisten en que las escuelas no podían reducirse a un edificio cerrado, sino que parte de la escuela debía ser también el patio, o jardín. Más aún, fueron los promotores en España de esa nueva educación al aire libre que ya habían realizado países como Francia, Alemania y Bélgica, una

educación sin edificios cerrados, mediante la que se favorecía el aprendizaje en un entorno amable como efectos beneficiosos para el cuerpo y la salud.

Por todo lo dicho se reclamaba un aumento considerable de médicos escolares y de inspecciones que mantuvieran un rígido seguimiento de las condiciones de cada escuela y de la salud de los alumnos.

Educación moral

La moral es la base del sistema krausista, la moral es el modo en que el hombre se relaciona con los demás y consigo mismo, pero también con la naturaleza y con el ser absoluto. Todo acto humano es moral en tanto que dice alguna relación para con alguien o algo, siendo esta relación la de la voluntad con el bien (ya se indicó más arriba la posibilidad de analizar no obstante el nivel antropológico de la acción separándolo del de la moral). Y ese bien lo es de la naturaleza humana sin que quepa para su determinación de la casuística:

Se trata por tanto también en la ciencia moral, ante todo, de cómo el hombre debe obrar en *todo tiempo* conforme a la eterna ley de su vida interior, para poder estimar, según esto, su conducta efectiva, moral o inmoral: y así ha de construirse la ciencia moral, puramente, científicamente e independientemente de toda experiencia sensible (KRAUSE, 1900: 180).

Por tanto se ve claramente la importancia que esto tiene para el desarrollo íntegro del educando, y muy relacionado con el sentimiento y el carácter. No aparece así la moral como un apéndice del pensamiento krausista – institucionista sino como una característica esencial a él. Con Max Scheller se podría decir que la moral era entendida como el modo en que el hombre halla su puesto en el mundo. La moralidad en el pensamiento krausista español, a pesar de la división clásica en dos etapas, es señalada por autores en la línea de Pierre Jobit como una de las notas características del espíritu unitario de la escuela krausista¹³⁷. No obstante, en la primera parte de esta Tesis he pretendido mostrar que aunque la moralidad aparece en tanto que el bien se hace fin de

¹³⁷ «Tres palabras – concluye aquél - bastan para definirlo: espíritu de armonía, culto a la ciencia, moralismo». Cita de Jobit en Elías Díaz (1983: 46)

la voluntad, lo que distinguiría al krausismo y le daría una cierta particularidad es la dialéctica subyacente entre idea y realidad (propia de la Teoría de la acción) que preside todas sus acciones y que se resuelve temporalmente en un ideal que marca el progreso.

El krausismo se configuró eminentemente como un sistema moral, de lo que podría llamarse una moralidad natural (en función del postulado de una naturaleza humana, no la que procede de un credo religioso específico), y es esa igualmente la que se trataba de favorecer en las aulas de sus centros educativos de manera fundamental mediante el influjo personal y la vida toda del centro; pero, en la enseñanza pública, sobre el modo de enseñar aquella disciplina hubo no pocas indecisiones; producto y testimonio de ello a la vez, son la conferencias sobre moral celebradas con motivo de la Exposición de Londres. Navarro Martín informó de ellas en el BILE mediante un artículo de los más significativos sobre el tema:

En dos grandes grupos pueden, en primer término, clasificarse las opiniones de los pedagogos y educadores sobre el método que haya de utilizarse para la educación moral. Los del primero sostienen que la formación ética de los estudiantes, y en general de todo hombre, no puede encomendarse más que a la acción lenta, casi inconsciente, de mera imitación que se opera en su alma, en medio de la atmósfera inspirada en las exigencias de la ciencia moderna. Constituyen el segundo los que, sin negar los efectos saludables del anterior sistema, cree que tiene un influjo insustituible la enseñanza teórica – sea científica o religiosa – de una doctrina moral. Los primeros son partidarios de la educación moral llamada *indirecta*; los segundos, defensores de la *directa* (NAVARRO FLORES, 1910: 106).

La moral era el centro de la educación para las instituciones krausistas (educación moral indirecta) y por ello, la enseñanza era no solo impartición de contenidos sino también y de manera muy relevante era educar de manera íntegra al alumno; esto implicaba la educación tanto de su capacidad intelectual como la de su cuerpo y de su carácter, con el objeto siempre de desenvolver la naturaleza y talentos específicos del niño en libertad, pero este desenvolvimiento requería de un ideal para su preservación y dirección de su intensidad, ideal de amor a la humanidad, que para una autora como Emma Pieczynska sería de gran ayuda también para la educación sexual, un tema que comenzaba a preocupar sobre todo desde el ala feminista:

Un ideal: he aquí la luz que debe lucir en los caminos de una vida sexual naciente. La ambición de un noble amor: eso es lo que desterrará los deseos abyectos.
[...]

¡Un ideal! Pero ¿cuál? ¿Quién se encargará de describirlo? ¿Será posible entenderse sobre sus caracteres? ¿Quién conciliará, para resumirlos en algunos preceptos elementales, las ideas morales contemporáneas con respecto al sexo, su vida, sus deberes y sus derechos?

[...]

No son fórmulas abstractas las que les proporcionarán la base de este acuerdo; sino un mismo principio director, un mismo móvil de acción. Este principio activo, decisivo, en relación con los resortes secretos de la voluntad, es una concepción viva y muy elevada del amor.

El amor altruista (que nuestra lengua necesite de un pleonasmo para designarlo) será el educador del amor pasional, su moderador y su dueño (PIECZYNSKA, 1902: 170).

Esta educación, como se sabe, les trajo problemas con las autoridades eclesiásticas, que veían en sus centros educativos religiosos las únicas entidades capacitadas para educar; esta polémica fue especialmente grave con la creación del Instituto-Escuela, como se comenta más abajo.

Europeización de la educación y la cultura

De Europa se esperaba en cierto modo la salvación de España. Puesto que en los países europeos se concentraba la evolución cultural que se hacía necesaria aprender y asimilar para adaptarse a la corriente contemporánea en un nivel parejo. Esta postura europeizante fue defendida por los institucionistas en general y se encontró con grandes polémicas entre los partidarios de reforzar el carácter español y evitar cualquier intromisión de las innovaciones extranjeras. Categórica en este aspecto fue la tan traída exclamación de Unamuno: «¡Que inventen ellos!». Sin embargo, la razón de poner las miras en Europa no pretendía una alienación de las particularidades de lo español, sino todo lo contrario, era un movimiento de ida y vuelta, conocer lo otro para conocerse mejor a uno mismo. De este modo es muy expresivo el artículo de Federico de Onís, en el cual su postura europeizante está claramente definida como un reconocer en aquellos países de Europa todo lo que en común tenía España con ellos, «no por ser europeos hemos de dejar de ser españoles, sino que sólo entonces lo seremos real y verdaderamente. Lo europeo es lo que de humano encontremos en los pueblos de Europa» (ONÍS, 1912: 372); no se trata de apropiarse de elementos intrínsecos a las culturas particulares, puesto que eso es lo *extranjero* propiamente, sino lo que pertenece al hombre europeo en tanto que tal, todo lo que como europeos los españoles habrían de asimilar y adaptar a sus propias características. «Yo creo, señores [...] que nosotros,

para poder cumplir esta obra humana y nacional, tenemos que vivir con la mente en Europa y el corazón en España» (ONÍS, 1912: 372). Esa obra humana es la de la cultura, esencia de la humanidad, y que sólo puede llegar a completarse guiados por esta: «Que nos acompañe siempre, como fuente de optimismo, el ritmo eterno de esperanza que cantaba en el pecho de todos los apóstoles de la cultura, como si fuera la voz misma de la humanidad; pero tened en cuenta que esta canción – como aquella otra misteriosa del marinero del romance viejo – sólo la dice la humanidad a quien con ella va» (ONÍS, 1912: 372).

Si fueron los institucionistas los que retomaron la apuesta ilustrada por la europeización de España, en sus epígonos esta reclamación tendrá especial interés, sobre todo en aquellos intelectuales pertenecientes a la llamada Generación del 14, como Ortega y Gasset, Gregorio Marañón, Ramón Pérez de Ayala, María de Maeztu, Manuel Azaña, etc.

Educación e instrucción

En las páginas del *BILE* se deslinda claramente la instrucción de la educación, considerando a ambas partes imprescindibles de la enseñanza. El problema que señalan es la falsa identificación de la enseñanza con la instrucción, dejando de lado el componente educativo que se refiere a las facultades y aptitudes del educando: «Así como no aprovecha lo que se come, sino lo que se digiere, tampoco puede llamarse instruido al que recita muchas cosas aprendidas de memoria, sino al que se las ha asimilado, es decir, al que se ha formado sus ideas por sí mismo» (SELA, 1901:358).

El material de conocimiento se hacía necesario, sin él no habría posibilidad de hacer ciencia, pero para esto último había que cultivar el espíritu investigador del alumno:

Debe tenerse en cuenta que la *enseñanza* es una combinación de estas dos cosas: la educación y la instrucción. La educación mira al desarrollo de nuestras facultades, de nuestras energías, de nuestros medios de conocer. La instrucción procura el material,

el alimento, las cosas cognoscibles; y la enseñanza hace ambas cosas: educa e instruye (AZCÁRATE, 1903: 66).

Esta pedagogía moderna sería la base de sistemas educativos posteriores como el de la LOGSE en el caso de España, en la que por primera vez tras un paréntesis de casi cincuenta años, se vuelve a considerar la aptitud y los procedimientos como una parte de la enseñanza junto al contenido.

Educación individualizada

La educación individualizada respondía a principios pedagógicos modernos con su más claro antecedente en Rousseau, así como a la esencia del pensamiento krausista. El desenvolvimiento del alumno requería una observación continuada por parte del profesor. Cada alumno mostraba tendencias y motivaciones particulares, y en promoverlas radicaba la labor pedagógica, no en recortarlas para homogeneizar con respecto al grupo de clase ni a las exigencias de la sociedad. Para este seguimiento escrupuloso del alma del educando, se hacía necesaria la reducción de los grupos. Ya en Europa, los países más avanzados recomendaban aulas para 30 alumnos máximo. Y esto venía acompañado de la educación graduada, en la que alumnos con similar edad y desarrollo de las facultades fueran educados unitariamente, pudiendo desenvolverse mejor en ellos sus aptitudes. Los institucionistas inician en España las peticiones de reforma de la distribución de los alumnos, y, en concreto, destaca su preocupación por la educación de los estudiantes con deficiencias psíquicas – subnormales, retrasados, etc. - y físicas – sordos, mudos, ciegos, etc. -:

En todas partes, aun en las naciones más modestas, cada día va aumentando – y no con lentitud ciertamente – la tendencia a atender todo lo más posible a la individualidad en la educación, incluso en la escolar o colectiva, acomodándose y acercándose a ella con delicadezas inconcebibles (si es que no hasta ridículas) para pueblos como el nuestro, de sistema mutuo y enseñanza uniforme a grandes masas. Y así, se dividen estas y se subdividen, formando grupos de educandos lo más pequeños y homogéneos que cabe, e instituyendo escuelas especiales, no ya para sordo – mudos y ciegos, o para idiotas, o para menores viciosos, delincuentes, etc.; sino para aquellas diversas clases defectuosas, todas las cuales necesitan, en efecto, ciertos cuidados y cierta dirección peculiar, a fin de remover, atenuar, o suplir, en cuanto quepa al menos, los impedimentos que sus defectos les oponen para una vida humana, por rudimentaria que sea (GINER DE LOS RÍOS, F., 1900: 228).

Paidología o estudio del niño

La preocupación por el estudio del alma del niño se hace patente en el *BILE* gracias a numerosos estudios sobre el tema y en especial sobre la ciencia Paidológica, constituida como tal en los albores del siglo XX, pero con una génesis que se retrotrae hasta Platón y más modernamente hasta Rousseau. Hay artículos epistemológicos dedicados a deslindar las fronteras de esta ciencia, pues, ciertamente «dos ciencias habían estudiado fundamentalmente el alma del niño, antes de que llegara a constituir esta investigación una ciencia independiente: la Psicología y la Pedagogía» (NAVARRO FLORES, 1904: 73). El estudio de la psicología del niño se presenta como un conocimiento de gran eficacia para la pedagogía que aprovecharía los resultados de la primera; y se encontraría en una relación de recíproco intercambio con la psicología, teniendo en cuenta no obstante que los resultados teóricos de la psicología no podían ser transferibles a los de la paidología, puesto que esta obtenía la información mediante la observación y la experimentación con los niños, los cuales se consideraban el punto de arranque de la psicología adulta, pero no era equiparable a esta. Como tal estudio, sería Rousseau el primero que lo habría llevado a cabo, pues el autor francés «estudia a su modo al niño, desde que aparece en el mundo, como veremos que hacen después todos los paidólogos» (NAVARRO FLORES, 1904: 73). Se considera a Julián Sanz del Río el primer autor español que escribió sobre el alma del niño, anotando sus observaciones en varias páginas de su diario que fueron publicadas en el *BILE* (SANZ DEL RÍO, 1891: 337).

Educación sin exámenes

Aunque en un principio, la ILE preparara a los alumnos para los exámenes oficiales de la educación pública, pronto, en 1882 (GINER DE LOS RÍOS, 1916), se desligaron de aquella servidumbre que consideraban el gran problema de la orientación de la educación pública en España y en el resto del mundo. Giner fue un enérgico defensor de la supresión de los exámenes, y llegó a renunciar a ellos en su cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad de Madrid, renuncia que pudo haber acabado en una nueva expulsión de su cátedra, lo cual no llegó a ocurrir. Giner lo repitió en

numerosos artículos en los que hacía notar la importancia, aparentemente insignificante, de la teleología de los exámenes, expresión de lo aparente sobre lo real y auténtico:

Lo único radical para nosotros es que el examen en España y en todas partes donde existe, como la oposición, etc., aun reducido a su mínima expresión – como en Alemania – representa la dislocación de toda la teleología del estudio – en vez de estudiar para enterarse de las cosas y hacerlas en su caso, el examen disloca y nos pide estudiar para examinarnos – es decir, para hacer ver y creer que las sabemos – lo cual pide tan otras cosas, cuanto que en él se trata de dar gusto, complacer, satisfacer las condiciones que exige el grupo a quienes queremos complacer. La ley del mínimo esfuerzo: a) para saber, b) para hacer ver que se sabe – muy otra cosa (GINER DE LOS RÍOS, F., 1916).

El examen sustituido por los trabajos diarios y la investigación personal, el desarrollo de las motivaciones de los alumnos funcionó en la ILE. No así llegó a extenderse a la educación pública, con excepción del Instituto - Escuela. Pues en aquella era el elemento basilar que sostenía todo el sistema educativo. Los exámenes consolidaron ese sistema y todos los aspectos en torno a él, especialmente el de la relación del profesor (examinador) con los estudiantes:

Él modificó las naturales relaciones entre profesores y discípulos, verificando la fusión del magistrado y la magistratura, profesiones tan antagónicas como la familiaridad y la reverencia, la sencillez y la ampulosidad, el cariño y el respeto, la modestia y la omnisciencia, la tolerancia y la falibilidad dogmática, la confianza y el temor, el derecho y el deber; él da patentes de sabios a hombres que son casos morbosos de psitacismo, y desalienta, marcándolos con el estigma infamante de la ignorancia, a otros que serían elementos útiles en la carrera objeto de prueba; él enseña a los jóvenes a fiar en la suerte y la recomendación más que en sus talentos y laboriosidad (MUR Y AINSA, 1910: 292).

Sin exámenes no habría sentido para la existencia de escuelas ni universidades; esta percepción de la enseñanza que trocaba en una nota o un título el aprendizaje y el interés del educando, aprendizaje que se consideraba perpetuo y no solamente un medio para un fin, fue desde el comienzo el objetivo a derrocar por parte de los institucionistas, porque en ella veían la causa del miserable estado de la ciencia española, mientras que países científica y culturalmente avanzados como Inglaterra y Alemania eran los pioneros en la sustitución de exámenes por trabajos o seminarios.

En el informe que realizó la ILE para el Ministerio de Instrucción Pública acerca de la reforma de Segunda Enseñanza uno de los puntos de mayor incidencia era precisamente el de la supresión de los exámenes:

En punto a exámenes [...] huelgan todos, en la forma usual en que ahora se verifican, lo mismo los de asignaturas, que entonces serían de cursos, que los finales o los de bachillerato. Los profesores en cada clase, y el claustro en su conjunto, decidirían de las aprobaciones sin más ejercicios que los resultados del trabajo diario y el conocimiento personal de la formación del alumno («La Segunda Enseñanza...» 1919: 103).

1.1.2. La educación activa y sus métodos en el krausismo español

Hemos referido algunos de los principios pedagógicos de mayor predicamento en la nueva educación de la que eran partidarios los krausistas. Sin embargo, el signo que llevaba todo el empeño de su pedagogía podría reducirse a tres características esenciales: educación integral, educación neutral y educación activa, tal y como hace en su trabajo Antonio Molero Pintado (2000); y más aún, podría decirse que con tan solo una de estas características podría describirse típicamente el modo en que se aprendía en los niveles de enseñanza general de la ILE: la educación activa. Pues que

Toda la vida externa e interna del Colegio de la ILE estará plagada de una metodología “cabalmente activa”, consolidándose en multitud de frentes y constituyendo quizás el elemento innovador más llamativo entre su larga lista de aportaciones (MOLERO PINTADO, 2000: 83).

Sin la activa participación del alumno en la enseñanza este no podría hacer suyo el conocimiento ni podría contribuir con sus propias aportaciones. La enseñanza clásica era pasiva, no alentaba en los educandos el interés y el entusiasmo por las materias que estudiaban, y, por tanto, no hallaban una transformación en su modo de acercarse a la realidad. La ILE promovió una educación activa de signo europeo, pues era de gran predicamento en los países anglosajones el aprender haciendo. Resultado de esta corriente pedagógica fueron las clases dinámicas y los trabajos individuales que el alumno llevaba a cabo reproduciendo por sí mismo los hallazgos científicos con el fin de poder en el futuro contribuir con los suyos propios. De Alemania se adoptaron los seminarios, que consideraban más en conformidad con este espíritu activo e

investigador, mediante el cual con la guía del profesor, que era considerado como un estudiante experimentado, no como una autoridad incuestionable, se discutía y se elaboraba el propio conocimiento. De este espíritu investigador que se trataba de inculcar en los educandos proviene la campaña abierta en las páginas del *BILE* contra el libro de texto, símbolo de la pedagogía caduca, donde el saber se encontraba estanco e inmóvil, separado de la experiencia, y debido al cual eran proclives los métodos de enseñanza memorista:

A la pereza intelectual, creada por el libro de texto, haciendo creer al alumno que la ciencia está hecha, que no hay más allá de aquellas páginas, a veces malamente traducidas, era necesario oponer en este centro de enseñanza, quizá más que en cualquiera otro, el trabajo personal, analítico, de investigación propia, sobre temas, asuntos que no están en el texto, pero que viven, y son la realidad de todos los días, la preocupación de muchísimas gentes, la esperanza de tiempos mejores, o el temor a retrocesos, que desposean al hombre de las condiciones necesarias para el trabajo científico (SARDÁ, 1900: 100).

La educación activa llegará a ser la dirección a seguir en toda pedagogía moderna desde las primeras décadas del siglo XX, y a ello le dedicamos un apartado más abajo; pero muchos años antes, desde las últimas décadas del XIX ya se había puesto en práctica en España, gracias a la ILE, y en otros países europeos como Bélgica, en su Escuela Modelo, y Alemania (poco después también en EE.UU con Stanley Hall y John Dewey), siguiendo la senda trazada por Froebel. Parece sorprendente que ideas pedagógicas nacidas hace dos siglos cuanto menos, hoy día, a principios del siglo XXI aún se tengan como ciertamente novedosas, quizás porque de un modo u otro no se pueda dejar de perseguir en la práctica, sin que tampoco pueda nunca establecerse completamente como sistema educativo oficial, es decir, sigan sirviendo como ideal. Para ver el alcance de estas ideas, me detendré en una breve exposición del curso que siguieron hasta llegar a la pedagogía krausista de la ILE y, poco después, por cauces paralelos y frecuentemente entrecruzados, hasta lo que pasó a llamarse *escuela nueva* y nueva educación a principios del siglo XX.

Orígenes modernos de la educación activa

El método intuitivo es el fundamento de la nueva pedagogía que se está practicando desde las primeras décadas del siglo XIX. Su creador, en la manera

moderna, es Johan Heinrich Pestalozzi¹³⁸, aunque como estrategia de enseñanza tuviera sus raíces hondas en la educación clásica griega y, más directamente, en el pensador de Moravia, Amós Comenio¹³⁹, en el siglo XVII. Este último autor será también la primera autoridad pedagógica que menciona la importancia de mostrar a los niños las cosas y no las representaciones de ellas para estimular el aprendizaje contextual; en su tradición se instalará Jean-Jacques Rousseau¹⁴⁰ con su *Emilio o De la Educación*. Con Pestalozzi y Froebel dicho procedimiento se convertirá en un método a seguir y a practicar en los Jardines de Infancia para niños, pronto alternativos en España a los colegios de párvulos creados por Pablo Montesino¹⁴¹. La intuición, desde el pensamiento krausista tiene un fundamento metafísico, como expone Julián Sanz del Río en el fragmento seleccionado; la intuición es la contrapartida necesaria del método racional:

La suprema definición de la educación científica humana sería: «Procedimiento en manera de pendencia y condicionalidad, de mera respuesta (responción) de parte del

¹³⁸ Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), pensador suizo considerado padre de la Pedagogía moderna, inspiró, entre otros, a Herbart, Krause, Froebel, y, canalizado por este último, llegó hasta la pedagogía española del krausoinstitucionismo. Fue seguidor incondicional de Rousseau, a través sobre todo de su *Emilio*, insertándose en esa tradición educativa del respeto al desenvolvimiento progresivo de la naturaleza humana. Llevó a cabo un experimento educativo en su propiedad de Neuhof, quiso educar a niños pobres mediante el trabajo, poco después «se ve obligado a revisar el concepto según el cual el trabajo es algo natural al hombre» (SOËTARD, 1994: 2), pues los niños añoraban la libertad y distracción de cuando corrían por los campos sin obligaciones. Para ello quiere superar a su maestro mediante la unión de la libertad y la obligación, el deseo y la ley. Sobre sus experiencias en Neuhof escribió una novela pedagógica que cosechó gran éxito: *Leonardo y Gertrudis* (1781). Más adelante creó otras escuelas en las que perfeccionó su método educativo, instalando finalmente su instituto en Yverdon, donde permanecería durante 20 años, su método está plasmado en su libro *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1804).

¹³⁹ Amós Comenio (1592–1670), teólogo, filósofo y pedagogo, nacido en Moravia. Fue conocido universalmente por su *Gramática Magna*, con la cual se impulsó la reflexión sobre la educación como disciplina autónoma. Su método educativo quería seguir las leyes naturales teniendo como fin el desarrollo de las capacidades del hombre. Sus innovaciones pedagógicas fundamentales se basaron en sustituir la enseñanza de los clásicos por la enseñanza de la naturaleza, la autoridad del manual por el seguimiento del método, y el establecimiento de las escuelas como instituciones específicas para el desarrollo del método educativo (incluyendo escuelas para todos los niños), el cual funcionaba bajo el lema de «enseñar a todos, todo, totalmente» (ZULUAGA, 2007: 112).

¹⁴⁰ Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778). Filósofo, pedagogo, músico y escritor suizo. En Pedagogía se le considera el inspirador de la tradición moderna naturalista, defendida en escritos como el *Emilio o De la Educación* (1781), *Julia o la nueva Eloisa* (1761), y sus *Confesiones* (1765 – 1770). Esta tradición se funda principalmente en el respeto a la propia naturaleza en su gradual desarrollo de manera que la función primera del educador es permitir que dicho proceso se produzca en libertad y sin obstáculos; por oposición a las disciplinas de imposición externa, el método utilizado es el método inactivo o educación negativa que «supone la exclusión de todo contacto social [...]». La exclusión de todas aquellas prácticas caras a “nuestra manía didascálica y pedantesca”» (ABBAGNANO Y VISALBERGHI, 1992: 270), para contrarrestar así la influencia perversa de la sociedad.

¹⁴¹ Pablo Montesino (1781-1849) fue consejero de Instrucción Pública, creó la primera escuela normal de maestros y promovió las primeras escuelas de párvulos de España. Entusiasta admirador de J. Locke y del naturalismo de J. J. Rousseau, era partidario de una revalorización de la Educación Física y de la enseñanza activa, la cual tendría como fin el aprendizaje voluntario y personal del estudiante; proponía el medio natural como el más idóneo para el proceso educativo, introduciendo las lecciones de cosas u objetos (MEDINA MEDINA, 2011: 301 – 302).

Hombre como Educante; bajo el supuesto de un estado espontáneo, siempre en vida y en renacimiento, de indagación directa (pregunta) de parte del Hombre como Educando; y bajo la ley asimismo de *adecuación* en general y en particular por todos los términos y períodos en el libre desenvolvimiento de aquel mencionado estado». A este modo de proceder corresponde el nombre: *Armonismo* (condicionalismo) científico (SANZ DEL RÍO, 1922: 325).

El mismo Sistema de la Ciencia de Krause parte de la intuición del yo, es decir del conocimiento directo de uno mismo, sin necesidad de recibir información externa. Por tanto se parte de un conocimiento previo de sí mismo sin el cual no se podría entrar en contacto con el mundo. La intuición es, por tanto, ese conocimiento previo que se proyecta sobre nuestro entorno, facilitándonos su acceso mediante la razón.

En palabras de Pestalozzi es la intuición aquel proceso por el cual la naturaleza se nos da en un modo sutil y esquemático, en tanto que número, forma y lenguaje (PESTALOZZI, 190?: 11), como posibilitadora del conocimiento, al tiempo que sujeta este a las leyes de la naturaleza, la realidad, único fundamento posible del conocer, lo cual ha inspirado algún comentario acerca de la semejanza de esos tres elementos con las categorías de Kant:

El punto de vista más esencial de que parto es este: la intuición de la naturaleza es el fundamento propio y verdadero de la instrucción humana, porque es el único fundamento del conocimiento humano. Todo lo que va más allá es resultado y abstracción de esta intuición; por consiguiente, cuando esta es incompleta, parcial y no sazónada, también es aquel incierto, inseguro y dudoso, y cuando esta intuición es inexacta, será ilusión y error (PESTALOZZI, 190?: 9-10).

En esta intuición, la naturaleza, como Luzuriaga bien apunta en una nota a pie de *El Método* de Pestalozzi, no indica puramente lo físico sino que debe entenderse «ante todo como lo opuesto a lo artificioso; es, en resumen, la verdad real» (PESTALOZZI, 190?: 20). Este método está relacionado con el aprender por las cosas mismas, y no por su representación en los libros, giro educativo iniciado por Comenio y difundido a través de Rousseau. En el primero de ellos, verdadero iniciador del giro copernicano en educación, la intuición sería plenamente sensible, si bien, debido a su misticismo renacentista (expuesto en su *Didáctica Magna*), aún concebía la realidad en relación armónica con lo real, o sea, mantenían un cierto realismo racional, por lo que la percepción de los sentidos era el camino inequívoco para la percepción de la verdad universal: «en Comenio, el hombre que tiene presentes los objetos o que recibe un estímulo sensible para conocerlos, llega hasta el conocimiento racional de las causas» (ZULUAGA, 2007: 106).

Ambas versiones del método se dirigían fundamentalmente a respetar la actividad autónoma del niño, que de ser un mero receptor pasivo de la información se convierte en un creador autónomo de su propio conocimiento. Esto daba lugar a una necesidad de actuar y producir las condiciones de su medio y de sí mismo como obra de arte mediante tres elementos (que más bien son tres perspectivas distintas): la cabeza, el corazón y la mano: respectivamente, el deber ser (lo racional), el ser (lo situado en el mundo) y el actuar, inevitable tarea para consigo mismo: «El hombre provocado de este modo por lo que es y requerido por lo que debe ser, no tiene otra solución en ese conflicto siempre abierto y plenamente asumido, que hacer una obra consigo mismo» (SOËTARD, 1994: 7). Es justamente aquí donde apreciamos la dimensión vital de la actividad, que no obstante está llamada a mantener el difícil equilibrio entre lo racional, que garantiza la «universalidad de la naturaleza humana» y lo sensible que garantiza la «particularidad radical» (SOËTARD, 1994: 7)¹⁴².

La actividad, o la mano en términos de Pestalozzi, es, como se ha dicho, el garante del equilibrio, y, por tanto, de que no haya imposición de la teoría o la idea sobre la experiencia y viceversa; es decir, tiene la misión fundamental de mantener la independencia o distancia entre ambas (cabeza y corazón) y salvaguardar así la autonomía y la libertad de la acción y el desenvolvimiento natural (SOËTARD, 1994: 9-10). Requisitos que no tendrán menos importancia en Froebel ni en el krausismo español.

¹⁴² En el recurso audiovisual adjunto a este trabajo, se puede oír a Santiago Ramón y Cajal decir que precisamente, siguiendo esta línea pestalozziana, «la labor docente es una cuestión de equilibrio», fácilmente interpretable como el equilibrio necesario para el desarrollo ecuánime entre lo universal y lo particular del ser humano.

Friedrich Froebel¹⁴³ inspirado claramente por el pensamiento metafísico de Krause, impulsará definitivamente el papel activo del niño en su educación, respetando su ser interior y las reglas del desenvolvimiento humano, de manera que pueda cumplir en sí el destino de la humanidad, el cual «consiste en desenvolver y manifestar por sí mismo las fuerzas y las facultades de la Humanidad en general» (ALCÁNTARA GARCÍA, 1913: 18).

La libertad y espontaneidad de la acción se busca debido a que esta se entiende como acción divina obrando interiormente en los hombres, los cuales tiene como destino manifestarla en el exterior (ALCÁNTARA GARCÍA, 1913: 18). Por esto la pedagogía froebeliana más que la de Pestalozzi o la de Rousseau deriva de una cosmovisión definida en la que el principio vital es un principio divino, actividad incesante que sirve de ley al hombre en su desarrollo, pues la vocación del hombre «considerado como inteligencia racional, consiste en obrar de conformidad con esta ley, adquirir la conciencia de su verdadero destino, y cumplir este con toda libertad y espontaneidad» (ALCÁNTARA GARCÍA, 1913: 18). De este modo, en Froebel la educación queda fundada en la religión, y en particular, en la cristiana, lo cual arranca alguna crítica de Pedro de Alcántara García en su estudio introductorio, lamentando un excesivo misticismo y exclusivismo religioso en su sistema, lo cual no obstó a que sus Jardines fueran implantados tanto en países católicos como protestantes.

El sistema pedagógico de Froebel se rige por leyes universales tomadas de las leyes de la naturaleza, estas son guías para la acción; son las siguientes:

- (1) Ley de lo esférico, que se refiere a la pluralidad en la unidad.
- (2) Ley de los contrastes y los intermedios o de la conciliación de los contrastes.
- (3) Ley del cambio y la circulación, combinación para crear algo nuevo.

¹⁴³ Friedrich Froebel (1782- 1852), pedagogo alemán creador de los Jardines de Infancia y de la revalorización de la infancia como una etapa autónoma y con sus propios caracteres. Su pedagogía sigue la línea trazada por Rousseau y Pestalozzi, y, por indicación del filósofo alemán Krause, presta especial atención a Comenio, en especial, su *Didáctica Magna*. A lo largo de su trayectoria dirigió varias escuelas, hasta que en 1837 crea su primer kindergarten o Jardín de los niños (educación especial de la primera infancia). Los principios de su método científico quedaron plasmados en su obra de 1826, *La educación del hombre*. Su reconocimiento fue desde entonces en aumento, hasta que en el Congreso de filósofos celebrado en Praga en 1868 se concluyó que el método de Froebel era preferible al de Pestalozzi, y en el II Congreso General de filósofos de Francfort, en 1869, pensadores de la talla de Fichte, Roeder y Leonhardi, dictaminaron la superioridad definitiva de Froebel; no obstante, este último había corregido y completado el método de Pestalozzi armonizando todos sus elementos en una cosmovisión de gran influencia krausiana y, por tanto, de pensamiento pedagógico –masónico (ENRIQUE M. UREÑA, 1990).

- (4) Ley de las transformaciones o desarrollo progresivo y sucesivo de los seres.
- (5) Ley de equilibrio y armonía o desarrollo íntegro, no parcial del ser humano.
- (6) Ley del destino de los seres o cumplir el destino o vocación propia.

En estas leyes no es difícil observar la relación con algunos de los principios pedagógicos de los krausistas españoles, como que parten de una misma concepción filosófica del hombre y del mundo. En particular, para este estudio interesa destacar de Froebel el énfasis puesto en la actividad humana, en el paso de lo interior a lo exterior, siendo la perfección del hombre el fin de ese proceso de exteriorización, pudiéndose decir además que es este el ideal de la educación, ya que perfección aquí es culminación de la propia esencia, y es esto precisamente lo que ha de servir como guía para la educación, dejando el modo particular de aplicar tales ideas a la capacidad de combinar en un plan de acción concreto los diferentes elementos que conforman las circunstancias:

Lo que quiere Froebel es que el ideal a que antes nos hemos referido solo sirva de guía, y que la elección de la manifestación, del modo exterior, de la forma de la educación, se deje a la inteligencia de los educadores, para que escojan los medios que más se amolden a las condiciones peculiares del niño y a las del tiempo y lugar en que se desenvuelve (ALCÁNTARA GARCÍA, 1913: 34).

Pedagógicamente este énfasis en la exteriorización se justifica porque «el hombre solo puede conocer plenamente lo que le es posible representar exteriormente, lo que puede reproducir» (ABBAGNANO, 1992: 330). Y, aquí, por «conocer» hay que entender más bien tomar conciencia o alumbrar con la reflexión lo que no era más que actividad espontánea, casi instintiva, de modo que mediante la acción el hombre se hace dueño de sí, se perfecciona acercándose a ese ideal de lo humano trazado por las leyes universales de la naturaleza, de ahí la importancia dada por Froebel al juego: «libre actividad que es conquista de destreza y conocimiento» (ABBAGNANO, 1992: 330). Esto último, incorpora esa flexibilidad educativa que respeta siempre la naturaleza del niño y su desarrollo, siendo igualmente clarividente que esa perfección que se menciona, forzosamente relativa y no absoluta, es una guía o ideal que tiene ya en su seno la dialéctica de opuestos (idea – situación particular) que da lugar a esa Teoría de la acción que conformará el espíritu krausista español.

La pedagogía froebeliana inspirará las reformas educativas del siglo XIX, y al igual que influyó en la ILE, lo hizo algunos años antes en Bélgica, mediante dos

instituciones fundamentalmente, como pone de manifiesto Susana Monreal en su artículo sobre el caso belga (1990): la Universidad Libre de Bruselas, fundada en 1865, y la Liga de Enseñanza, que fundaría la Escuela Modelo en 1875, dirigida por A. Sluys desde 1878, cuya enseñanza se fundamentaba «en la ciencia, aplicándose los principios de percepción sensible y actividad» (OTERO URTAZA, 1999: 148). El empeño educativo de estas instituciones belgas estaba asociado a la masonería y esta había entrado en un connubio con la política de signo liberal progresista que luchaba contra el auge del ultramontanismo. De este modo, la masonería se habría identificado con el krausofrobelismo, que inspiraba sus iniciativas educativas, pues «los acuerdos en las concepciones antropológicas y sociales de krausistas y masones explican su asociación en propuestas educativas comunes» (MONREAL, 1990, 67); a su vez, ambos se alinearon con el liberalismo, identificado con tendencias revolucionarias y anticlericales, llegando a una gran politización de las instituciones de enseñanza y utilizando a estas para el anhelado cambio político y para su defensa una vez propiciado este (1878), ya que el caballo de batalla entre las partes enfrentadas era fundamentalmente la secularización de las escuelas e instituciones educativas (OTERO URTAZA, 1999). El caso belga confirma la diferencia que el krausofrobelismo tuvo en ese país con respecto a España; mientras que en Bélgica tuvo un signo doctrinario e ideológico, de oposición y de rechazo mediante acciones políticas, de transformación desde arriba; en España fundamentalmente tendría un signo de transformación interior, de difusión del Ideal como propedéutica para la acción, si ponemos entre paréntesis los inicios del sexenio revolucionario, más semejante en su actitud al belga.¹⁴⁴ Esta diferencia entre ambos modos de acción se muestra en cómo se recibió en España los sucesos de Bruselas; Giner no simpatizó con el modo en que el partido liberal había impuesto la secularización de la enseñanza en Bélgica: «Censuraba la forma como había devenido el proceso, que implicaba el odio a una confesión positiva» (OTERO URTAZA, 1999: 154); la secularización terminó identificándose con un partido, el liberal, y un signo, el ateísmo.

La educación activa y la *escuela nueva*

¹⁴⁴ En esta interpretación (y a lo largo de estas páginas) difiero de la de autores como José María Marco, *Francisco Giner de los Ríos: Pedagogía y poder* (2002), para el que la acción del krausismo español, con Giner a la cabeza, habría aspirado en todo momento a un monopolio del poder del Estado y sus organismos, para transformar las costumbres y tradiciones españolas, en este sentido, la obra mencionada se incluye en la corriente descalificadora de la ILE, como apunta Javier Moreno Luzón (2012: 144).

De los muchos estudiosos de la pedagogía, es quizás Lorenzo Luzuriaga el que más atención atrae por la gran labor realizada en cuanto a análisis y difusión de las principales corrientes educativas de su época. Luzuriaga, estudiante de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y discípulo de M. B. Cossío, muestra en este interés por el avance de la pedagogía europea e internacional una tendencia ya antigua en el pensamiento krausista: la de facilitar el progreso de España mediante su exposición a las nuevas ideas de los países culturalmente más adelantados. Será Luzuriaga precisamente el que, en función de su conocimiento de los más avanzados sistemas educativos extranjeros, elaboró el programa de reforma de la educación de segunda enseñanza que se llevará a cabo experimentalmente en los años del Instituto-Escuela.

Según Luzuriaga, a quien seguiré en este apartado, el auge de la educación activa tanto en Europa como EE.UU. tiene que ver con la actividad incesante, signo de los tiempos que corrían; actividad por la que se trataría de renovar los ideales de la vida moderna. Lo cierto es que bajo esta nueva revalorización de la acción se encuentran las teorías pedagógicas mencionadas en el apartado anterior, teorías que consiguen así su momento idóneo de desarrollo:

La idea de la “escuela activa” o “del trabajo” es, pues, de nuestro tiempo; pero de ella existían anticipaciones brillantes en los grandes pedagogos de la época moderna, especialmente en Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Sin embargo, el concepto de la “escuela activa”, tal y como se concibe hoy, tiene sus orígenes inmediatos en dos pedagogos contemporáneos: John Dewey y J. Kerschensteiner (LUZURIAGA, 1926: 19).

Es inevitable preguntarse por estos conceptos que a aquí introduzco, de manera que pueda centrarse el tema: ¿A qué se refiere la educación nueva? ¿Y cómo es que la educación activa está relacionada con ella? Se denomina educación nueva al movimiento de renovación de los principios y métodos pedagógicos iniciado a finales del siglo XIX y llevado a su apogeo en las primeras décadas del siglo XX. Luzuriaga, contraponiéndola a la educación del periodo anterior, aquella intelectualista, mecánica y pasiva, inspirada en Herbart, define la nueva educación tomando una cita del pedagogo estadounidense, Dewey:

El cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol. En este caso, el niño se convierte en el sol,

hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación: él es el centro respecto al cual se organizan (LUZURIAGA, 1963: 10).

Dicha nueva educación o escuela nueva, según Luzuriaga, se desarrollaba mediante cinco ideas básicas: la vitalidad, la actividad, la libertad, la infantilidad o respeto por el niño, y la comunidad o socialización (LUZURIAGA, 1963: 19). De entre estas ideas, la que mayor relieve alcanza y la que más interesa a nuestro estudio es obviamente la de la actividad, pues, sin lugar a dudas, la renovación pedagógica lleva en su razón de ser los principios de la metodología activa y de la autoeducación. Hasta qué punto fue propiciado por el triunfo del pragmatismo, sobre todo ya iniciado el siglo XX, sería un estudio a realizar. Sin embargo, es evidente el interés que sintieron los pensadores pragmatistas en explicar la enseñanza a través exclusivamente de la actividad realizada por el educando, lo que en EE.UU., por mediación de S. Hall y J. Dewey pasó a denominarse el método de aprendizaje por la acción o el «learning by doing» grito de combate de los maestros que tratan que sus estudiantes se adapten al medio en el que viven, «participando en las ocupaciones y trabajos que son iguales a los de la vida diaria», (Cita de Dewey, en LUZURIAGA, 1963: 10).

De ente los pedagogos estadounidenses, fue Dewey el que mayor predicamento e influencia cosechó en Europa. Sus elaboraciones diferían de la del pragmatismo de W. James, pero ambos coincidían en la revalorización de los hechos y las acciones aun admitiendo la necesidad de los principios y de las ideas, cuya verdad no podía ser probada sino en la práctica, en la vida: «Del mismo modo que para organizarse el pensamiento reflexivo requiere hechos particulares de observación y acción, así también para completarse requiere hechos y acciones particulares. Las “generalidades brillantes” son estériles, porque son falsas [...] Los verdaderos principios generales tienden, por sí mismos, a su aplicación» (DEWEY, 1919: 263); ese mismo espíritu se irradió en sus partidarios, entre los cuales, la práctica no significaba la exclusión de las ideas; tenemos un vivo ejemplo en un artículo del Boletín de la Institución escrito por C. Chabot, quien expresamente incide en el valor de la acción defendiendo así el credo del pragmatismo: «nosotros pensamos para hacer» (CHABOT, 1914: 170), pero, no se olvida de la importancia del primer término, el pensar, añadiendo que si la enseñanza por la acción es útil y necesaria a veces, «la enseñanza por la idea es siempre necesaria, tanto más cuanto que ella prepara para una acción más elevada y más lejana» (CHABOT, 1914:

173), idea esta última que no puede sino estar de acuerdo con el sistema dialéctico de la Teoría de la acción de los krausistas españoles; y es que el pragmatismo ciertamente se correspondía con el espíritu del tiempo en que nació, un espíritu preparado ya por sistemas filosóficos tendentes a la acción o a la práctica como el krausismo en España: «un movimiento de ideas que precedieron a las costumbres en las teorías de los filósofos, que les dieron la fuerza de una doctrina. Doctrina que se levantó contra el intelectualismo, por tanto tiempo triunfante y comprometido por sus mismos resultados» (CHABOT, 1914, 169). Destacar la importancia de la Teoría de la acción en el krausismo español en una fecha tan temprana como el último tercio del siglo XIX ya es relevante para la historia de las ideas, pues sería la preparación y la avanzadilla de lo que en Europa pasaría por llamarse movimiento pragmatista.

Luzuriaga divide las instituciones de la educación nueva en dos grandes tipos: las que obedecían a principios filosóficos, poéticos o religiosos (Yasnaia Poliana, de Tolstoi; Shantiniketan, de Tagore); y aquellas que obedecían a principios pedagógicos (Escuelas nuevas, en sentido estricto, y escuelas de ensayo y reforma), estas últimas son, obviamente, las que mayor interés tienen para este apartado, y de ellas, son las denominadas «escuelas activas» en las que me centraré, las cuales serían una manifestación, quizás de las más importantes, de la educación nueva, pues corresponde a una de esas cuatro ideas que constituyen, según Luzuriaga, el nuevo movimiento pedagógico; en ellas se aprecia en todo momento la decidida promoción de la actividad espontánea y libre del niño como medio de no obstaculizar el desarrollo autónomo y original de su propia naturaleza, fundamento de la práctica educativa de Pestalozzi y Froebel.

La escuela activa tiene dos aspectos básicos: uno, psicológico, «basado en la tendencia al movimiento del niño»; y otro, sociológico, fundado en la concepción de la sociedad como comunidad de trabajo «en la que cada hombre tiene una función que realizar» (LUZURIAGA, 1926, 20-21). En ambos sentidos, la actividad se entiende como el modo insustituible del desenvolvimiento humano; pero, ¿Colabora a este desenvolvimiento cualquier tipo de actividad y en cualquier grado? El concepto que esta nueva educación tiene de la acción educadora, aquella que ha de promoverse en el ámbito educativo, se puede resumir en cuatro aspectos:

(1) No toda ni cualquier acción es educadora, o mejor dicho, no toda acción debe favorecerse en la escuela. No lo es, desde luego, la acción impuesta, «sino la que se basa en sus necesidades e intereses y surge así de un modo espontáneo y libre» (LUZURIAGA, 1926: 21). Se pone de manifiesto de nuevo así la importancia de la actividad libre y espontánea que tanto desarrollo tuvo en los orígenes de la pedagogía moderna. Esto excluye, por tanto, las acciones requeridas desde el exterior como un mandato u obligación, es decir, arbitrarias con respecto a lo que el estudiante siente como necesidades. Esto está en la matriz de la nueva educación, y es precisamente lo que motiva la dirección de la actividad: aquello que el estudiante pasa a sentir como una necesidad, por ejemplo, la creación de expectativas y de curiosidad, todo aquello que surge de la naturaleza misma del niño.

(2) Para que una acción sea educadora, es decir, coadyuve al desarrollo del individuo, ha de tender a la perfección, y ha de suponer «la obra de la propia individualidad» (LUZURIAGA, 1926: 21). Así se rechaza cualquier acción no sujeta a patrones e ideales claros de completitud, ideales que el educando ha de encontrar en sí mismo de manera original sin imposición.

(3) Toda actividad además «debe situarse en un ambiente real» (LUZURIAGA, 1926: 21). Este realismo expone la necesidad de conectar la escuela y la vida, como más abajo comentamos. Se trata de educar para la sociedad.

(4) La actividad «ha de tener un carácter moral», y por moral se entiende aquellas acciones realizadas en favor de la comunidad social. Cualquier actividad escolar ha de ser, pues, «trabajo social», de manera que se dirija hacia la productividad del medio.

En el sentido de la relación entre la actividad y las necesidades del educando, otro gran teórico de la educación activa, cercano a la Institución Libre de Enseñanza y amigo de B. Cossío, José Mallart y Cutó¹⁴⁵, entendió la nueva corriente pedagógica desde

¹⁴⁵ José Mallart y Cutó, psicopedagogo español (1897 – 1989). De formación originariamente pedagógica, en 1915 recibió una beca de la Junta para Ampliación de Estudios por la cual estudió en el Instituto Pedagógico Jean Jacques Rousseau de Ginebra, donde entabló relación con uno de los pedagogos de primera línea en aquel momento, Edouard Claparède, con el cual se inició en la psicotecnia y su aplicación a la orientación profesional. A su regreso, se instaló en Madrid para continuar su formación, matriculándose en el Centro de Estudios Históricos, entablando amistad con M. B. Cossío y asistiendo a clases de Luis Simarro. En Barcelona, trabajó en el Instituto Nacional de Reeducación de Inválidos del

presupuestos biológicos y evolucionistas, muy cercano al krausismo¹⁴⁶, desde un cierto positivismo no reductor de la vida a pura materia, e influido por el vitalismo típico del momento, especialmente el de H. Bergson. Para este autor, la educación antigua estaría de espaldas a la naturaleza del niño, y a la naturaleza humana en general, la cual en la actividad perseguiría un «aumento de poder vital». La educación en estos términos se pone al servicio de la vida: el ser vivo busca la conservación y el desarrollo o expansión de su vitalidad, así decía Mallart en su exitoso libro *La educación activa* (1925, 1ª edición): «todo individuo tiene como tendencia central la que lleva a la conservación y al desenvolvimiento de su vida» (MALLART, 1935: 21); este primer acercamiento sería considerado plenamente positivista si no contemplara, como de hecho sucede, la existencia de otros fenómenos no físicos que igualmente dependen de esa energía vital, denominada biológica en un amplio sentido: «el móvil central de la vida de los hombres, tanto en su actuación individual como en sus funciones sociales, es la finalidad biológica de su expansión física y espiritual» (MALLART, 1935: 22). El papel que juega en esta perspectiva teórica el concepto de finalidad biológica es fundamental, pues se entiende que toda acción humana se dirige a cumplir esa finalidad, ya sea desde un plano físico o espiritual, cada acción igualmente ha de satisfacer una necesidad del individuo, que es la del desenvolvimiento de la energía vital; así la educación ejercida sobre el individuo «deberá procurar que todos los procedimientos, todos los ejercicios que proponga, revistan el carácter de los procesos biológicos que aseguran el desenvolvimiento natural de los hombres en sus funciones elementales y en sus potencialidades elevadas» (MALLART, 1935: 23).

En esta teorización sobre la educación activa aparece una conexión insospechada con el krausismo; digo «inospechada» por el acercamiento positivista con que se describe las funciones del sustrato biológico. Y, sin embargo, ese sustrato o finalidad biológica se entiende intrínsecamente relacionado con un ideal hacia el que el individuo desde lo más íntimo de su vida o naturaleza tiende, de modo que «en todas las actividades libres entra el fin concreto deseado, el ideal, como regulante y estimulador

Trabajo, dedicándose al campo de estudio donde llegaría a destacar: «la selección y orientación profesionales, la formación del trabajador y la psicología de las organizaciones» (PÉREZ FERNÁNDEZ, 1993:150). En la década de los veinte, trabajó junto a César de Madariaga, con quien creará conjuntamente el Comité Nacional de Organización Científica del Trabajo (1928). Posteriormente sería profesor de la Fundación Sierra-Pambley. Entre sus publicaciones, será la utilizada en este apartado, a saber, *La educación activa* (1925), la que le granjeó su reconocimiento dentro y fuera de España.

¹⁴⁶ Para un acercamiento a la recepción del evolucionismo entre los krausistas, así como sus semejanzas y discrepancias, ver el artículo de Simó Ruescas (2004).

de energía» (MALLART, 1935: 25). Es decir, el ideal perseguido conscientemente por cada individuo favorece una necesidad biológica esencial. Pero a ese ideal general hay otros ideales particulares supeditados, mientras que el primero es permanente, estos últimos cambian a lo largo de la vida buscando así una mejor adaptación a las circunstancias vitales concretas: «cada individuo crea así su propio ideal, su fin biológico especial», el cual con el auxilio de la inteligencia puede adaptarse «al camino de su expansión normal». De este modo, se entiende que los ideales más perfectos son aquellos que se acercan más al ideal general biológico, al ideal de la vida humana (humanidad). Tenemos aquí una descripción biológica del proceso del ideal krausista y de la dialéctica de la acción, siempre y cuando se hagan las salvedades del empeño de explicación biológica y se realicen las sustituciones conceptuales apropiadas como la fundamental de «la finalidad biológica» por la de la «idea de la humanidad»; sin embargo, en ambas se considera el ideal como un modo de avanzar hacia el fin propio del hombre (finalidad biológica/esencia humana), resolviendo las dificultades que su desenvolvimiento en el tiempo presente suscitan, pues en el sentido evolucionista de Mallart: «de su satisfactoria resolución depende el tránsito a un estado superior en la línea de la evolución humana» (MALLART, 1935: 53).

Volviendo a la necesidad de que la acción educadora tenga unas características determinadas, Mallart expone su sentir en forma que podría haber aceptado sin reservas cualquier krausista de las primeras hornadas. Para él la actividad no es beneficiosa de por sí, sino cuando nace como impulso autónomo del individuo, para satisfacer una necesidad propia; es decir, solo cuando libre y voluntariamente persigue un determinado tipo de bien para sí mismo, por lo que los krausistas serían plenamente precursores de esta educación activa tal y como la interpreta el autor catalán; la única actividad que realmente beneficia el desarrollo humano es aquella que podría llamarse, de modo redundante, la actividad activa (opuesta a la pasividad que exhibe la actividad impuesta), o sea, aquella en que se da «el objetivo deseado, la finalidad sentida, la noción de una realización que tiende a una utilización práctica o a un simple goce del espíritu» (MALLART, 1935: 44). Y para asentar más aún su afinidad con el krausismo y con la Teoría de la acción que en este trabajo se defiende como verdadero aglutinador del krausismo español, Mallart asegura que la inteligencia, como componente racional humano, es una función vital que dirige las acciones del hombre hacia la finalidad biológica ya mencionada, de manera que el hombre verdaderamente inteligente «debe

realizar un acuerdo perfecto entre sus actos y sus ideales, entre su vida actual y su vida del porvenir, entre lo que es y lo que debe ser» (MALLART, 1935: 33)¹⁴⁷.

Además de esta interpretación nacional de la educación activa, me interesa exponer las líneas generales de aquellas que sostuvieron este movimiento durante el primer tercio del siglo XX. De entre las distintas teorías y métodos activos que se elaboraron, me detendré brevemente solo en los tres que, para Luzuriaga, constituían los pilares de esta tendencia de la pedagogía contemporánea, «que pudiéramos caracterizar como la “pedagogía de la acción”» (LUZURIAGA, 1918d: 8): John Dewey, María Montessori y George Kerschensteiner. Todos ellos apuestan por tipos distintos de escuela: las de actividad múltiple donde se favorecen la actividad física, la técnica-manual, la emotivo, la volitiva, etc., tendencia contraria a la de escuela tradicional, que favorecía solo la actividad intelectual; y las de actividad espontánea o de la autoactividad, en las que la actividad es un proceso libre, sin imposición, del desarrollo del educando desde dentro hacia fuera. Este último tipo será el que adopten, aunque desde diferentes perspectivas, los tres autores que voy a comentar a continuación.

El más importante de estos innovadores educativos es, sin duda, el profesor de la Columbia University, John Dewey, de quien ya se ha tratado más arriba en esta Tesis. Este autor consideraba la educación activa, o más concretamente, la escuela activa como «una comunidad embrionaria» (LUZURIAGA, 1926; 19 – 20), en la que la actividad tenía una función específica para el desarrollo de la vida humana, por ello introdujo en la escuela trabajos de cocina, de costura, de hilado, de construcción, etc. Aplicó sus teorías pedagógicas en su célebre escuela experimental, la University Elementary School. El elemento más importante de su concepción se refiere a esa socialización del niño mediante la actividad productiva, expresado en su libro *La escuela y el niño. Ensayos pedagógicos*: «Debemos enfocar el niño como un miembro de la sociedad y esto, en el sentido más amplio, y exigir que la escuela le haga capaz de comprender su dependencia respecto de la sociedad, y de aceptar esta solidaridad» (DEWEY, 1925: 133). De este modo, se entiende al individuo como parte de un organismo social, y solo en

¹⁴⁷ Fíjese en la amplitud que el concepto de finalidad biológica toma en esta cita, asimilándose al ideal, al porvenir y a lo que debe ser el hombre; no sería forzar demasiado el sentido declarar que esa finalidad no es sino la esencia o naturaleza humana a la que se referían los krausistas.

relación con la sociedad y sus requerimientos puede medirse o considerarse las acciones individuales, identificando así lo moral con lo social.

La teoría educativa de Dewey inspiró el llamado Método de proyectos de W. Kilpatrick, para el cual la actividad va regida por un proyecto, que surge siempre ante la vista de un problema. El proyecto lo define como «una idea de tal generalidad que no hay en la vida forma alguna de la actividad que no se desenvuelva así» (LUZURIAGA, 1963: 32). Es decir, trata de reproducir el modo natural en que los hombres actuamos, incidiendo en la resolución de situaciones problemáticas. El proyecto abarcaría por tanto un problema del cual se extraen algunos unos principios que posibilitan el acto racional/razonamiento para llegar a soluciones fructíferas (LUZURIAGA, 1926: 37).

En rigor fue Kerschensteiner (1854 – 1932) quien promovió la escuela del trabajo (*Arbeitsschule*), luego llamada escuela activa, y que definió como la «escuela de aprender por propia experiencia» (LUZURIAGA, 1926; 20). Consejero escolar y Director de Enseñanza de Munich desde 1895, alcanzó una repercusión internacional a partir de la publicación de su libro *Educación cívica de la juventud alemana* (1911). Sus ideas giran en torno a la formación del carácter mediante el «desarrollo de las capacidades espirituales, morales y manuales». Si en la concepción de la actividad socializada como desarrollo del individuo para la vida en comunidad estuvo influenciado por pragmatismo de Dewey, el modo en que entendía la coincidencia de fines entre el individuo y la sociedad se debía a las ideas neokantianas de Natorp y su pedagogía social. Para este último, el Estado ha de aproximarse progresivamente a la comunidad moral ideal (abstracción de los fines morales de la sociedad), esto es, ha de facilitar a la sociedad humana su desarrollo moral; el medio para ello es la educación, la cual persigue como bien supremo la relación recíproca y equilibrada entre los aspectos interiores y exteriores, de manera que desarrollándose moralmente los individuos (interior) sirvan al perfeccionamiento del Estado (exterior) en función de esa condicionalidad entre ambas esferas: la moral y el Derecho; pensamiento de raigambre krausista y de gran predicamento en los seguidores de la filosofía del Derecho de Ahrens, como lo fue Natorp. El maridaje entre la moral y la utilidad social, como en Dewey, es obvio también en Kerschensteiner para quien «el fin de la educación, por tanto, no debe ser otro que el de formar ciudadanos útiles» (LUZURIAGA, 1918d: 8).

María Montessori, fue una doctora italiana cuyo método surgió fundamentalmente de sus experiencias enseñando a niños con deficiencia mental. Creó escuelas llamadas *Casa dei bambini*; en ellas practicó su método y lo difundió al ritmo que se extendían sus locales por todas las grandes ciudades del mundo. Estas escuelas enseñaban las primeras letras y cuidaban del cuerpo y del crecimiento de los niños, en principio estaban dedicadas a aquellos niños de entre 3 a 7 años cuyas madres trabajaban y por tanto no tenían tiempo para cuidar de ellos, debido a las largas jornadas laborales (LUZURIAGA, 1926, 87 – 88).

El método Montessori al igual que los dos comentados previamente se incluye en el de las escuelas de autoactividad, y se funda en los métodos de la biología y la psicología normal y anormal. Sus conceptos fundamentales son el de la atención, el de la actividad espontánea, libre e independiente, y el desarrollo paralelo del cuerpo y la mente. La atención es el fenómeno psíquico por el que comienza la educación, dicha atención se produce siempre como un proceso natural de dentro hacia fuera, por lo que se desaconseja los intentos artificiales para atraer la atención del niño, pues esta no es efecto sino causa: «Las actividades internas actúan como causa, no como efecto. La atención no es arrastrada por todas las cosas, sino que es movida por las que congenian con nosotros, con las que son útiles a nuestra vida interior» (LUZURIAGA, 1918c: 7). En este sentido, la atención es ya comienzo de la actividad espontánea y libre, concepción froebeliana que deja apreciar las categorías de la antropología metafísica del krausismo, en concreto aquella del interior – exterior, por la que se entendía que, en dicha relación, sobre lo exterior prima lo interior. Y es así también como se produce la relación entre la mente y el cuerpo, por lo que se hace necesario «respetar y atender las necesidades espirituales del niño, incluso para que su cuerpo se desarrolle normalmente» (LUZURIAGA, 1918b, 7). El fin de la educación, para Montessori, siguiendo la tradición de Rousseau y Pestalozzi es el de promover con el menor esfuerzo y la mayor eficacia posible el «desarrollo de las fuerzas latentes en el hombre». El fundador de la «casa de párvulos» del Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, M. Claparède siguió los métodos de Montessori en un principio aunque acabaría por despegarse de ellos al parecerle demasiado rígidos y desconectados de la vida infantil. El propósito de aquella escuela era que los niños tuvieran «una impresión de vida de hogar» y que sus vidas allí fueran «una traducción de la vida», ideas básicas de la nueva educación, como intento de acercar la escuela a la vida, y de que la educación siempre fuera para la vida.

Desde los orígenes modernos de la pedagogía y hasta su expansión en las primeras décadas del siglo XX, se repite una y otra vez esa necesidad de emular el modo natural por el que los hombres aprendemos con relación a la vida y sus intereses inmediatos, desarrollando nuestra naturaleza a través de la actividad propia. En líneas generales esta será igualmente la teoría y la práctica educativa de los krausistas españoles, los cuales en este proceso se situarían en el peldaño intermedio entre los orígenes y el desarrollo de la nueva pedagogía en el siglo XX. En el apartado de abajo analizo el modo en que esos principios se utilizaban en los métodos educativos de las instituciones krausistas.

Métodos activos en las instituciones krausistas

Desde Comenio hasta el movimiento de «la nueva educación» se ha trazado esa línea genética que pasa necesariamente por el krausismo español. Esta línea pedagógica cifra su interés en el desenvolvimiento positivo de la naturaleza humana mediante la dialéctica asociada a la Teoría de la acción. En los dos apartados de arriba, dedicados a destacar los aspectos más sobresalientes de dicha tradición, se ha mostrado cómo en la explicación pedagógica acerca del modo en que aprende el niño (el ser humano en general), la actividad arranca de una intuición total y unitaria; esta intuición, en un nivel posterior, se contrasta con sus aspectos y relaciones particulares, para así llegar por último a la formulación de una ley, patrón o ideal susceptible de ser aplicado en momentos subsiguientes.

La pedagogía del krausismo español muestra estas características de arriba. Este método intuitivo y dialéctico es la base de la enseñanza en los tres niveles tradicionales: desde la enseñanza general de la ILE a la cátedra de la Universidad y, por supuesto, también, en la enseñanza secundaria impartida en el Instituto-Escuela. Sobre el modo en que se impartían las lecciones en estos tres niveles, nos han llegado diversos testimonios a través de artículos y memorias. Y en el comentario de algunos de ellos me detendré en las líneas de abajo.

He de hacer énfasis en que en el período que va desde Sanz del Río hasta los institucionistas la educación se entiende como la tarea de favorecer y guiar el estado espontáneo de desenvolvimiento de la actividad del educando. La cita de Sanz del Río reproducida más abajo (tomada de una de las cartas sobre educación remitidas a José de la Revilla en el retiro de Illescas, es decir entre su regreso de Alemania y su incorporación a la cátedra de Historia de la Filosofía en 1855) muestra cómo desde sus inicios, y antes de las empresas educativas de los institucionistas, la definición y propósitos de la educación están plenamente establecidos, y cómo las definiciones y teorías posteriores no logran sino explicitar esa continuidad característica en los hombres del krausismo español:

Pues la obra de Educación en el conocer de las cosas, cuanto a su ser y realidad genérica anterior, no comienza activa en el educante, sino ya en prioridad de término y de toda espontaneidad en el educando (inquiéndose en todo en razón de los conceptos definidos), el educante comenzará la parte de obra que en el conjunto le corresponde: Poniéndose en toda verdad y de plena intención en estado de conexión genérica con los estados y períodos por donde el educando, de sí propio y ordenadamente, comienza, amplía, se esfuerza por integrar su indagación (SANZ DEL RÍO, 1922, 326).

En estas concisas líneas de mitad del siglo XIX, expresa Sanz del Río gran parte de los conceptos que la llamada «educación nueva» tomará como novedades pedagógicas. En ella se señala la actividad espontánea que opera en el estudiante («no comienza activa en el educante, sino ya en prioridad de término y de toda espontaneidad en el educando») y que el profesor tiene que aprovechar y dirigir mediante una secuenciación que acompañe el proceso natural («de sí propio y ordenadamente») por el cual aquel trata de aprender («se esfuerza por integrar su indagación»).

Estos principios se repetirán una y otra vez en sus continuadores, revalorizando el sentido práctico de la enseñanza, que siempre será para la vida. En este sentido, el énfasis en la actividad y la promoción de materias y asignaturas como el trabajo manual, el deporte y la tecnología, serán algunas de las novedades de la Institución Libre de Enseñanza, junto a la impartición de la Estética. La relación de la enseñanza con el ambiente social, la búsqueda de dar un mayor realismo a la educación, hizo que se fomentaran las excursiones y las colonias de verano, una de las marcas indiscutibles de la ILE, y que aún hoy continúan fomentando.

El método activo en la educación se aprecia en diferentes documentos que relatan el proceso de las lecciones en instituciones relacionadas con el krausismo español. Comenzaré por un artículo publicado en el *BILE*, y más tarde en las *Obras Completas* de Francisco Giner de los Ríos, acerca de la enseñanza del arte en la ILE.

En ese artículo expone Giner cómo en una excursión al Conservatorio de Artes y Oficios donde se exponían dos colecciones de vaciados (esculturas) en yeso de Lucas de La Robbia y Donatello, los estudiantes realizaron una crítica de arte espontánea, en la que los pasos dados corresponden perfectamente a la dialéctica de la Teoría de la acción; es decir, un primer momento de conocimiento intuitivo de la escultura por sí como un todo; un segundo momento de análisis y relación de sus partes y aspectos particulares; y, por último, la formulación de una ley o conclusión con la que poder juzgar y distinguir estéticamente los diferentes estilos escultóricos; esto puede resumirse en la sucesión de los elementos de la Teoría de la acción: Idea – realidad –ideal:

Una vez diferenciado en conjunto el estilo de los dos escultores, vino el segundo momento: el de irse explicando una por una las notas, cuya unidad sintética había necesariamente guiado de un modo irreflexivo, pero no menos firme, sus juicios (GINER DE LOS RÍOS, F., 1933: 52).

Sin embargo, este procedimiento intuitivo no siempre era el que se llevaba a cabo en las clases de la ILE, como el mismo Giner comenta en un artículo sobre la enseñanza de la geografía, en el que por diferentes razones como la preparación para los exámenes oficiales (como se sabe, se desligarán de los exámenes oficiales definitivamente a partir de 1882), y su propia incompetencia, entre otras, justifica el uso de la metodología tradicional en algunas materias donde la práctica ilustra a la teoría:

Tal es el procedimiento seguido aún en nuestra Institución en muchos asuntos, a saber, en todos aquellos en que, por incompetencia nuestra, por la presión de los programas oficiales, o por cualesquiera otras causas análogas, no nos es dado entregarnos por completo al proceso natural y racional. En este, con efecto, la intuición no es ilustración posterior de la enseñanza, sino la base sobre que se construye toda entera. Las lecciones de clase son tan solo [...] el resumen sintético donde se discuten y condensan los resultados de la inspección directa, personal e inmediata del objeto. Así es que, a lo menos dondequiera que el peso de los malhadados exámenes puede evitarse, debe recurrirse al método natural (GINER DE LOS RÍOS, F., 1927: 33)

De todos modos el ideal educativo que guiaba su práctica era indiscutiblemente aquel de estirpe froebeliana que

exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizar con imprudente ahorro; 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 (GINER DE LOS RÍOS, F., 1935:32).

La intuición no suponía en todo caso la experiencia sensible sino que, como hemos anotado al comentar este aspecto en Froebel, lo era también de las ideas que se presentaban ante la mente del educando, en el sentido en que lo expresa Giner en la cita de arriba.

Y que era así se entiende incluso en su cátedra universitaria, donde como recoge uno de sus antiguos alumnos, la dinámica de sus lecciones se basaba en la intuición de las ideas mediante el diálogo mayéutico o la dialéctica socrática. Si bien, tampoco era siempre así, pues sus diálogos solían acabar en monólogos largos:

Leído el diario, comenzaba la investigación. Se ha dicho que D. Francisco practicaba en su clase el método socrático, es decir, el diálogo, o mejor, la conversación con los alumnos. Conviene, no obstante, una aclaración. La indagación, que comenzaba, en efecto, así, solía concluir en un largo monólogo del maestro (BERNALDO DE QUIRÓS, 1915: 187).

El mismo proceder llevaba a cabo Adolfo Posada en su cátedra, en la que facilitaba la reacción de los estudiantes y la búsqueda incesante de soluciones mediante el diálogo constructivo, evitando así cualquier imposición sobre un auditorio pasivo:

El toque está en no ver al auditorio como una masa pasiva y hasta anónima, sobre la cual se lanzan las “soluciones” hechas; antes bien, es preciso verlo como un conjunto de seres vivos, llenos de curiosidad ingenua y dominados por el deseo de saber [...] Allí, ante ellos, vuestro saber, vuestras doctrinas, todo se pone a prueba con la misma ingenua honradez con que el joven interroga y suscita las salvadoras dificultades de sus preguntas (POSADA, 1906, 226).

Igualmente, Aniceto Sela, a la altura de 1901, apuesta por renovaciones pedagógicas, claves de la educación nueva, asociadas tradicionalmente al krausoinstitucionismo, entre las que destaca precisamente la implantación del método activo en el sistema educativo nacional:

Nada resulta sólidamente conocido, sin el concurso personal y el esfuerzo del alumno [...] Hay, pues, necesidad absoluta de interesar al educando en la obra de su propia educación, de considerarlo como elemento activo, y aun como el principal elemento de

ella, logrando así, no que aprenda jugando, como se ha querido, sino que halle, como decía Doña Concepción Arenal, placer en el trabajo, y lo emprenda, aunque le cueste, con vivo interés (SELA, 1901: 358).

Y en general, en la Universidad de Oviedo, donde el krausismo había encontrado uno de los focos de irradiación más potentes de la cultura nacional, se mantuvo una preocupación constante por la renovación de los métodos de enseñanza para sus cátedras como se desprende de los comentarios de Francisco Giner de los Ríos a los *Anales* de la Universidad de Oviedo, iniciativa de Aniceto Sela:

La característica de la renovación de los métodos que en gran parte revela esta sección, puede condensarse en los siguientes términos: 1ª.- Las lecciones o explicaciones clásicas pierden importancia, sustituyéndoles el diálogo del maestro con sus discípulos. 2ª.- A consecuencia de esto y de las notas, excursiones prácticas y diarios de los alumnos, la clase tiende a ser cada vez más un laboratorio para el trabajo personal de estos, bajo la dirección del profesor, cambiando el estudiante su función pasiva, de oír lo que se le da ya hecho y conservarlo, en labor activa, mediante que va formando cada cual por sí, y en su límite, su propio conocimiento de las cosas (GINER DE LOS RÍOS, F., 1902: 161).

No obstante esta actitud y este empeño, en la cátedra se hacía más difícil adoptar las innovaciones pedagógicas de la metodología activa en forma de seminarios o grupos de trabajo, dadas la rigidez del programa de estudios y la finalidad exclusivista de los exámenes; esto no permitía gozar del tiempo suficiente para que los alumnos en función de sus intereses particulares investigaran, trabajaran y juzgaran por sí mismos asuntos relacionados con la materia científica de su especialidad, como apuntan los comentarios de Posada, que su a vez sirven para justificar la creación de la Escuela Práctica de Estudios Jurídicos y Sociales (1896), asociada a la Universidad de Oviedo:

En efecto: la cátedra tiene cierto carácter obligatorio; los que asisten a ella no siempre buscan una preparación intensiva para el estudio serio y reflexivo; el profesor no puede menos de pensar alguna vez en que hay programas y exámenes, y es inevitable que atienda de alguna manera al fin utilitario, profesional de la enseñanza. En suma, la cátedra no es el lugar más adecuado para realizar aquel género de trabajos de investigación libre, personal, reposada, rigurosa y especial, propia de quien se preocupa principalmente del puro interés de la ciencia (POSADA, 1902, 263)

Salvadas las dificultades (como es sabido, Giner, para evitar la situación descrita por Posada, rehusó examinar a sus alumnos de la cátedra), en todo momento los profesores de la ILE tratan de respetar el proceso natural de aprendizaje de los estudiantes, proveyendo la posibilidad de que los conocimientos intuitivos puedan ser

profundizados mediante la práctica con material real, cercano a ellos, como señala Pedro Blanco Suárez, profesor de Lengua y Literatura españolas en la ILE:

El contenido que los alumnos poseen procede por completo de su trabajo de análisis sobre textos clásicos (de ordinario el Quijote), y no de un estudio teórico, que, por serlo, habría carecido de las dos normas esenciales de toda obra pedagógica: la intuición del objeto y la actividad personal del alumno (CASTRO A., 1910: 284).

Y en el mismo artículo se insiste en la necesidad de que sean los propios alumnos los que lleven la marcha de la clase, sosteniendo su aprendizaje casi exclusivamente gracias a su propia iniciativa:

Debo insistir, en cuanto a la manera de hacerse la clase, en que los niños trabajan siempre una mitad del tiempo completamente solos; quiero decir, sin mi intervención; y que, en la otra parte, la comprobación y la rectificación corresponden tanto, o más, a los niños que a mí (CASTRO A., 1910: 288).

El énfasis en la actividad y en su desenvolvimiento natural se da igualmente en el concepto de educación que algunos profesores del Instituto-Escuela poseen y en la descripción que realizan de sus métodos. Martín Navarro Flores, catedrático de Filosofía del Instituto-Escuela, con la claridad y profundidad que le caracteriza, relaciona perfectamente el favorecer el papel activo del estudiante con la posibilidad de que este desarrolle su propia personalidad:

La Pedagogía no se propone [...] formar hombres iguales, uniformes, como productos de una máquina que trabaja con arreglo a un patrón único, sino ayudar a que se desenvuelva hasta el máximo de la actividad la energía particularísima de cada ser racional (NAVARRO FLORES, 1908: 330)

En la memoria del Instituto-Escuela realizada por la Junta a los seis años de haber comenzado aquel su andadura (publicada en 1925), se abre un apartado, redactado por María de Maeztu («Nota preliminar»), en el que se informa de los métodos innovadores utilizados en sus aulas, métodos en directa correspondencia con la pedagogía moderna, y que a su vez presentan una clara continuidad con los métodos utilizados en la ILE y por los krausistas en general en otras instituciones relacionadas, como se ha comprobado más arriba. En este apartado sobre los métodos, lo que llama el interés de esta Tesis, son aquellas notas relacionadas con la metodología activa; por ejemplo, se comienza advirtiendo que en el acercamiento pedagógico de la Sección Preparatoria del Instituto-Escuela, las profesoras han tratado de «acentuar la correlación entre la

actividad del pensar y la actividad creadora y ejecutora, combinando en todas las enseñanzas el pensamiento y la acción», continuidad que nos recuerda la tradición krausista y la urgencia, propagada por las escuelas pragmatistas, de que la teoría siempre vaya aneja a la práctica, siendo esta la que en realidad procura y fija las enseñanzas así como desenvuelve y moldea las aptitudes del estudiante: «Lo único que en realidad educa es lo que el educando hace por sí» (*El Instituto-Escuela*, 1925, 31). Sobre la supresión de los libros de textos en relación a la educación activa mediante el esfuerzo de la comprensión y la producción de materiales propios, dice María de Maeztu:

Hemos suprimido en la Sección primaria el libro de texto y lo hemos sustituido por una colección de cuadernos que los niños llevan – uno por cada asignatura – y donde escriben el resumen de la explicación que la maestra hace en cada clase [...]. El estudiante deja de ser un mero receptor de la verdad; su obra no es pasiva sino activa; su función intelectual es, además de asimiladora, productora (*El Instituto-Escuela*, 1925, 34).

En este sentido, además de la lectura y la escritura, las actividades de mayor relieve a las que se exponen los alumnos son los juegos, asunción de clara estirpe froebeliana, pues en los juegos se percibe ese poder de estimular las energías vitales, así como de posibilitar la educación moral y física del alumno, aprovechando de este modo una tendencia innata en ellos: «el juego durante los años del período escolar deja de ser para el niño un mero entretenimiento y se convierte en lo más esencial de su vida» (*El Instituto-Escuela*, 1925, 37).

Y en el reglamento del Instituto-Escuela, por Real Decreto de 10 de julio de 1918, se exponen los fines primordiales de dicha institución. En primer lugar, se propone «desarrollar mediante un adecuado ejercicio las facultades mentales de los niños, su poder de observación y comprensión, su firmeza de juicio, su originalidad, su pluralidad de interés, sus aptitudes para la acción, etc.» (*El Instituto-Escuela*, 1925, 16). Se indica un clara compromiso con la pedagogía activa, aquella que está volcada en la actividad del niño («ejercicios») como medio para su desarrollo integral, tanto del carácter («originalidad») y la voluntad («aptitudes para la acción») como de lo emotivo («interés») y lo intelectual («facultades mentales»). En segundo lugar, se señalan los principales medios o métodos de enseñanza, «ordenados según su probable eficacia», lo

que nos muestra una vez más la prioridad dada a la acción como medio educativo. Estos medios son los siguientes:

Primero. La acción. Segundo. El estudio directo de la Naturaleza o de las cosas y el ejercicio de coordinar las observaciones. Tercero. Las lecturas convenientemente reelaboradas y asimiladas. Cuarto. El diálogo entre profesor y alumno. Quinto. La exposición hecha por el maestro (*El Instituto-Escuela*, 1925, 16).

1.2. LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL KRAUSISMO ESPAÑOL

1.2.1. La ILE y otros organismos relacionados

Interpretar las acciones del krausismo español en el ámbito educativo a la luz de la Teoría de la acción que se ha expuesto en capítulos anteriores no es algo que pueda hacerse de manera mecánica ni de un modo terminante; sin embargo, en las líneas subsiguientes, intento demostrar que al igual que dicha Teoría se encuentra en el centro de sus métodos pedagógicos, al par que en el de la «nueva educación», también preside sus actos e iniciativas a otros niveles, dirigidos siempre hacia la consecución progresiva de ese Ideal que apunta a la esencia del ser humano, lo que se entiende como el desenvolvimiento último de su propia naturaleza.

Si, en la concepción pedagógica del krausismo español (alineada con Pestalozzi y Froebel), el principio educativo fundamental era condicionar y posibilitar la exteriorización de la naturaleza íntima del niño, en el mismo orden de cosas, la Institución Libre de Enseñanza significó la fórmula, desde tiempo atrás buscada, para realizar la obra de modernización y desenvolvimiento del ser de España. Pero, en su plan primigenio, nunca hubieran podido abarcar de una sola vez todo lo que finalmente consiguieron, transmitiendo más que una doctrina filosófica o un pensamiento pedagógico, un modo de pensar, sentir y actuar, cuya última fundamentación se encontraba en la capacidad humana de contemplar la perfección y de buscarla con sus actos de un modo flexible pero sin desmayo. Este razonamiento que acabo de completar preside la obra pedagógica de los krausistas y, en tanto que Teoría krausista de la acción, es el que se viene a defender en los diversos capítulos de esta Tesis. Giner de los Ríos lo expresa sintéticamente con respecto a la obra de la educación nacional:

Discutido lo que pudiéramos llamar el fin, se debe ahora discutir los medios para realizarlo. Esto vale tanto como preguntarse: supuesto el estado actual del espíritu y sociedad españoles, en lo que toca al problema que nos ocupa, ¿por dónde debe comenzarse a plantear la transformación antedicha? (GINER DE LOS RÍOS, F., 1927: 80)

Que la Institución Libre de Enseñanza hallara la fórmula adecuada para su país no significa que no tuviera modelos anteriores ni que no hubiera sido testigo del fracaso de empresas de la misma naturaleza. El Colegio Internacional de Salmerón podría contarse entre esas iniciativas que no supieron cuajar en su ambiente, y desde luego, entre los modelos a seguir se contaba con la Escuela Modelo y otras instituciones dirigidas por la Liga de Enseñanza de Bélgica, aunque como señala Otero Urtaza, en realidad, entre estas instituciones el influjo llegó a ser recíproco, pues, como ejemplo, se puede aducir la adopción que hizo A. Sluys, director de la Escuela Modelo, de los métodos y criterios de Cossío para la enseñanza del arte y la estética en su centro educativo (OTERO URTAZA, 1999: 158).

Lo cierto es que la idea que habían entrevisto Giner y los cofundadores de la Institución necesitó un largo proceso para tomar cuerpo y, durante ese proceso, las modificaciones del plan originario cambiaron sensiblemente en varias ocasiones, este proceso es el que Cacho Viu denomina «jibarización» (CACHO VIU, 1999: 174), pues que, efectivamente, desde la creación de un centro de estudios superiores, en 1876, se acaba reduciendo el propósito inicial a una escuela de párvulos y un colegio, a partir de 1918 (Instituto-Escuela). Pero, ¿era eso realmente todo lo que el krausismo había conquistado a esas alturas del siglo XX? Veámoslo, aun de manera escueta.

Fundación de la Institución Libre de Enseñanza

Tras el golpe de Estado del general Pavía el 3 de enero de 1874, se da fin al breve período de la República, iniciando la restauración borbónica alentada por Cánovas del Castillo. En 1875, el Gobierno formado por éste último, mediante el Ministro de Fomento, Manuel de Orovio, con fecha de 26 de febrero, promulga un Real Decreto sobre educación que dispone una vuelta a la ley 1857 con respecto al programa de las asignaturas y los libros de textos, los cuales tenían que ser aprobados previamente por el

Gobierno; y una circular por la que se aconsejaba a los rectores vigilar la enseñanza impartida en sus centros para evitar la propagación de ideas contrarias a la monarquía constitucional y al dogma católico. Estas disposiciones fueron interpretadas por los catedráticos krausistas como una coacción a la libertad de cátedra, por lo que se alzan en protestas. Los primeros en responder a tales disposiciones fueron los profesores de la Universidad de Santiago, Augusto González de Linares y Laureano Calderón, que fueron expulsados de sus cátedras, y poco después se unirían en solidaridad Salmerón, Francisco Giner de los Ríos, y Gumersindo de Azcárate, quienes igualmente fueron apartados de sus cátedras y confinados en Lugo, Cádiz, y Cáceres, respectivamente. Otros muchos profesores y catedráticos corrieron una suerte semejante por mostrar su adhesión a la protesta. También los hubo que renunciaron voluntariamente a sus cátedras, como en el caso de Emilio Castelar, Moret, Montero Ríos, Figuerola, Val y Messía. Otros casos concretos son los de Eduardo Soler, Varela de la Iglesia, José Muro y Hermenegildo Giner, a quienes se les suspendió de sueldo y empleo. Este castigo duró hasta 1881, cuando el ministro liberal Albareda dictó una disposición derogando la orden de separación de sus cátedras a Giner, Salmerón y Azcárate.

Entretanto, y tras haber pasado nueve meses en prisión, Giner y los catedráticos expulsados se comienzan a reunir con el objetivo de establecer una escuela privada en la que su libertad de enseñanza no fuera esquilada. Tras haber rechazado el ofrecimiento de abrir una universidad libre en Gibraltar, y no haber querido tomar represalias a pesar del apoyo ofrecido por el Cónsul inglés y la opinión pública británica, Giner toma el liderazgo krausista y funda en Madrid, junto a otros catedráticos¹⁴⁸, la universidad libre con que soñaban y cuyo modelo era la Universidad de Londres, y que llevó el nombre provisional de Institución Libre de Enseñanza, por el que, al cabo, sería conocida. En marzo de 1876, el propio Giner redactó los estatutos, y, en mayo de 1876, se reunió la primera junta de accionistas de la nueva institución, allí hicieron presencia lo más granado de la élite anticanovista. El 29 de octubre de 1876, en el número 9 de la calle de Esparteros, abre sus puertas la Institución Libre de Enseñanza.

¹⁴⁸ Los fundadores fueron, además de Giner, Figuerola, Salmerón, Moret, Azcárate, Montero Ríos, González de Linares, Laureano, Alfredo y Salvador Calderón, Labra, Eduardo Soler, García Labiano, Messía y Hermenegildo Giner. Ver una historia de la fundación en Valentí, «Un apóstol de la educación», *BILE*, núm. 675 (1916: 183).

Propósitos de la Institución Libre de Enseñanza

Siguiendo la esencia del pensamiento krausista en que se inspiraban, la educación social e individual era el medio imprescindible para la reforma cultural y espiritual de España. Pero esta educación, para ser efectiva, debía hacerse en estricta libertad de conciencia y de métodos. A este pensamiento se sujeta la declaración de principios de la Institución en el artículo 15 de sus *Estatutos*, el cual encabeza cada uno de los volúmenes del *BILE*:

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la propia conciencia del profesor, único responsable de su doctrina (*Bases y Estatutos*, Art. 15, 1876).

Su objetivo nunca varió, aunque sí lo hizo el modo de perseguirlo. La formación de hombres que al tiempo fueran íntegros y rectos moralmente como laboriosos y útiles a la sociedad, poseídos de un ideal en el que se reflejen altos y «nobles horizontes» para sus congéneres. Esta formación no obstante no podía comenzar en el nivel universitario sino que inevitablemente tenía que ser el producto de una acción lenta pero efectiva sobre el carácter y el ser del niño desde la infancia, es por eso que a partir de 1878, se rectificó la orientación de la Institución cerrando las puertas al grado superior y abriendo las puertas de la escuela, establecida gracias a Laureano Figuerola y puesta en marcha bajo la dirección de Cossío. A la altura de 1882 ya contaban con estudiantes en la primera y la segunda enseñanza:

Consagrada la Institución a cooperar a la obra de la educación nacional, y convencida de que la reforma pedagógica debe ser progresiva, partiendo desde el primer grado de la escuela, si ha de dar frutos, y de que el influjo bienhechor que hoy puede ejercerse en esta esfera es mucho mayor que en ninguna otra, atiende en la actualidad, muy principalmente, a la educación general, o sea a la primera y segunda enseñanza (GINER DE LOS RÍOS, F, 1927: 3).

Etapas y desarrollo

Siguiendo en esto la división que realiza Raquel Vázquez Ramil (2012), se aprecian tres etapas distintivas en la evolución de la Institución Libre de Enseñanza:

1ª Etapa. Desde sus orígenes, 1876, hasta 1900.

Son los años en que la Institución consigue el favor de la sociedad mediante una frenética actividad en defensa de la educación de la mujer continuando la labor desempeñada por Fernando de Castro, del sector obrero con la Extensión Universitaria (1898), de la población general con la instauración del Museo Pedagógico, época de adaptación de los métodos y principios educativos europeos e influencia en la educación oficial mediante su participación en varios congresos pedagógicos internacionales como el Congreso Pedagógico Hispano – Portugués – Americano, que tuvo lugar en Madrid (1892).

2ª Etapa. Desde 1900 hasta 1915

La división de esta etapa se centra en la creación del Ministerio de Instrucción Pública con el Gobierno liberal de Silvela, por lo que se independizaban los asuntos educativos y se le daba a este aspecto social la importancia por la que los institucionistas abogaban. A raíz de este primer paso de penetración de sus ideales en el gobierno, surgirán bajo su iniciativa diversas instituciones apoyadas en subvenciones gubernamentales como la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907), la Residencia de Estudiantes (1910); y a partir del gobierno de Romanones se aprobó la creación de centros de investigación como el Centro de Estudios Históricos, por Real Decreto de 18 de marzo de 1910; la Escuela Española en Roma dependiente del Centro de Estudios Históricos; el Instituto Nacional de Ciencias Físico- Naturales, por Real Decreto de 27 de mayo de 1910, y laboratorios permanentes creados por Real Decreto de 8 de junio de 1910 y promovidos por Torres Quevedo. El hito que señala el fin de esta etapa es el fallecimiento del fundador y alma de la Institución, Francisco Giner de los Ríos.

3ª Etapa. Desde 1915 hasta la Guerra Civil

En estos años continúa la creación de centros educativos y de investigación bajo la guía de Cossío. En 1915, la JAE abre una Residencia para Señoritas en Madrid, siguiendo el modelo del *International Institute for Girls in Spain*, fundado oficialmente en 1892 por los misioneros congregacionistas Alice Winfield Gordon y su marido, el reverendo William Hooker Gulik. En 1918 se crea el Instituto-Escuela, centro de estudios de primaria y secundaria con carácter mixto. Este período de desarrollo cultural acabó como se sabe con el funesto desenlace de la Guerra Civil.

Boletín de la ILE

El *BILE* aparece parejamente a la ILE, ya el 16 de agosto de 1876 en la Real Orden de aprobación de sus estatutos, en el artículo 16 – 5º se menciona la existencia de un boletín donde «publicar sus documentos oficiales y trabajos científicos» (ESTEBAN MATEO, 1978: 17). El primer número consistía en cuatro páginas a dos columnas y en formato 18 x 25 centímetros. El director es Francisco Giner de los Ríos, quien ya había tenido la experiencia de dirigir el Boletín – revista de la Universidad de Madrid durante el curso de 1862, además de ser colaborador de la Revista Ibérica desde ese mismo año. La imprenta donde se confeccionó el *BILE* fue la de Aurelio Alaria (Estrella 13) con domicilio en calle Esparteros, 9.

Los objetivos que perseguían eran: 1) Dar a conocer obras teóricas sobre las diversas ciencias, 2) reseña y crítica de libros de actualidad sobre las investigaciones en diversas ramas científicas, 3) extractos de las lecciones de cursos superiores impartidos en la Institución, 4) Catálogos de los gabinetes de la Institución, 5) Noticias acerca de los eventos organizados por la Institución y que podían ser de interés general.

En sus inicios y hasta 1889 el boletín se divide en trece secciones, en consonancia con sus objetivos: Filosofía, Matemáticas, Física – Química, Geología – Mineralogía, Biología, Física – Historia Natural, Fisiología, Psicología – Antropología, Historia y geografía, Derecho natural y positivo, Política, Economía – Agricultura e Industria, Estética y Bellas Artes, Filología y Lingüística, Educación y Enseñanza. A partir de la

fecha señalada y hasta el 1936, las secciones serán reducidas a tres: Pedagogía, Enciclopedia e Institución, siendo así que se concentran la mayoría de sus artículos en la sección de Pedagogía, lo cual es índice de la concentración de su interés en el tema de la educación y la enseñanza.

Aunque comenzó como una revista de aparición semanal, en 1888 pasó a ser quincenal, y en 1893 adoptó la periodicidad mensual y la forma en 36 páginas que mantendría hasta su cese en 1936. En estudios como el de Reginald Brown se ha querido establecer una relación de imitación servil entre el *BILE* y la revista británica de ciencias naturales «Nature: A Weekly illustrated Journal of Science (noviembre de 1969)» (ESTEBAN MATEO, 1978: 21), tanto en su formato como en su estructura interna. Se justifica esta adopción de las características de la revista inglesa por varias razones: 1) La omnímoda atracción intelectual de Giner por los avances científicos y culturales de Inglaterra. 2) La escasez de modelos rigurosos a seguir en España.

Sea como fuera, y sin descartar posibles deudas como la señalada en el párrafo anterior, el *BILE* nació con un carácter muy particular: la vocación de introducir la pedagogía moderna en España, manteniendo siempre la solución al problema educativo español como objetivo de su quehacer.

En cuanto a la pedagogía se trata, en la sección correspondiente del *BILE*, aparecen tanto artículos de autores españoles, institucionistas, simpatizantes, o educadores ajenos a la Institución, como extranjeros, de entre los cuales podríamos destacar a William James, John Dewey, Bertrand Russell, Boutroux, María Montessori, Stanley Hall, Alan Sluys, etc.

Y aunque, en principio, esta variopinta nómina de colaboradores parece aportar disonancias o contrapuntos en los contenidos de los artículos aparecidos durante la vida del *Boletín*, hay siempre una tesitura invariable, a pesar de que haya puntos de vista diversos desde los cuales se llega a una armonización. Esta tesitura invariable es la dada por el Ideal de la humanidad, ideal ilustrado que emana de todos los artículos que conforman el *Boletín* y que por sí mismo absorbe las ineludibles e indispensables divergencias de pensamiento. Este ideal era el que daba consistencia a toda la obra de la

ILE y asimismo del *BILE*, posibilitando la homogeneidad de lo que podía llamarse escuela krausista:

Una escuela era para Don Francisco una orientación del pensamiento, una preocupación sobre un problema matriz, no siempre una igual orientación metodológica. Este sentido antidogmático de escuela explica la sencillez con que acogía y aplaudía ideas venidas de otros campos, y asimismo la complacencia y hasta voluptuosidad con que hacía notar las concomitancias de su pensamiento con los que de él estaban más distantes sobre cuestiones definitivas y de principio (RÍOS URRUTI, 1915: 146).¹⁴⁹

Ese Ideal de la humanidad, verdadero centro en el que convergen y del que manan ideas referidas a la naturaleza íntima del hombre, se concentra en una relación dialéctica con la realidad particular, dialéctica que justifica el ideal de acción educativa que, aun con modificaciones a lo largo de su trayectoria, dirige la labor de la Institución y que los institucionistas conciben como el motor de la transformación del país y su adaptación al ritmo del progreso de los países civilizados¹⁵⁰. En las páginas del *BILE* se puede seguir con bastante minuciosidad los diferentes avatares por los que pasa el sistema educativo español y las diversas instituciones que nacen para cubrir necesidades detectadas por los institucionistas. Algunos ejemplos de esto son los congresos internacionales en los que se discuten problemas pedagógicos acuciantes como el de la falta de recursos y materiales, la autonomía de las universidades, el establecimiento de una educación cíclica y unitaria, la necesidad de la coeducación, la enseñanza moral, la educación para la sociedad y las clases obreras, la fundación de extensiones universitarias, la organización de pensiones y becas para maestros y estudiantes en el extranjero, o la misma Residencia de Estudiantes, y la Fundación Francisco Giner de los Ríos en 1917.¹⁵¹

Los problemas que con mayor energía se tratan de plasmar en sus páginas, despertando así las conciencias para una pronta solución, son el tema del analfabetismo en España, uno de los casos mundiales más preocupantes en los primeros años del siglo XX debido a la deficiencia educativa y de preparación científica en las universidades

¹⁴⁹ Fernando de los Ríos, «Ensayo sobre la filosofía del Derecho en Don Francisco Giner y su relación con el pensamiento contemporáneo», *BILE* núm. 662 (mayo de 1915), p. 146.

¹⁵⁰ Sería interesante profundizar en un futuro trabajo acerca de la continuidad del pensamiento ilustrado con el krausismo español en la dicotomía entre los términos civilizado / salvaje, y cómo se relaciona con el tema del Problema de España.

¹⁵¹ El artículo «Fundación Francisco Giner de los Ríos», en *BILE*, núm 659 - 660 (1915: 95 – 96) hace públicas las bases y solicita donativos para esta Fundación que finalmente se inauguraría en 1917.

españolas, así como a la negligencia en que estaban las escuelas primarias tanto de las capitales como de las zonas rurales, estando todas al amparo de los ayuntamientos, lo cual perjudicaba notablemente a estas últimas, que disponían de menores recursos materiales y de una pésima garantía de calidad por la escasa preparación de los maestros allí enviados y los bajos salarios con los que se les remuneraba.

La educación se concibe desde estas páginas como el ineludible problema con el que España tenía que habérselas si pretendía estar al nivel del consorcio internacional de naciones. La regeneración del país comienza a ponerse en marcha desde estas páginas y por institucionistas como Altamira, Castro, Costa, Giner, etc. «Educación y despensa» fue la diagnosis de Joaquín Costa ante el panorama desolador de una España devastada por la mala gestión política y administrativa – además de la cruenta crisis por el colapso de sus sueños coloniales en América - y los falsos ideales quijotescos. Estos hombres, abanderados de su tiempo, como también lo fueron los ilustrados Jovellanos, Campomanes, Feijóo, etc., proponían, entonces, precisión en los métodos, exactitud en los datos y espíritu científico para extirpar los males de la nación.

Organismos relacionados con la ILE

La acción efectiva de la Institución Libre de Enseñanza se ramificó por diversos organismos como savia de la nueva educación para hacer surgir la España regenerada. Se han referido ya algunas de las más importantes y, en realidad, abarcaría todo un trabajo de investigación determinar las organizaciones, escuelas, sociedades, institutos, cátedras o incluso eventos relacionados con la educación y la cultura que de una manera u otra estuvieran emparentados con la Institución Libre de Enseñanza. En este apartado me limito a exponer brevemente las líneas generales de algunas de ellas: el Museo pedagógico (1882), la Extensión Universitaria de Oviedo (1898), la Junta para Ampliación de Estudios (1907) y el Instituto-Escuela (1918).

Museo Pedagógico Nacional

Aprobada su creación con el nombre de Museo de Instrucción Primaria, mediante el Decreto de 6 de mayo de 1882 por el Ministerio de Fomento, a la sazón ocupado por José Luis Albareda, del partido liberal de Sagasta, e impulsada por el Director General de Instrucción Pública, Juan Facundo Riaño, se decide en 1883 entregar la dirección del Museo a Manuel Bartolomé Cossío, español y europeizante, verdadera alma de aquella institución, que realizó múltiples viajes por Europa para conocer las innovaciones pedagógicas desde la creación del Museo. Con aquella decisión se daba un paso enorme para la consecución de los fines pedagógicos plateados por los krauso-intitucionistas con respecto a España, no obstante la reacción en contra que surgió tras el ordenamiento del director, lo que no impidió que en apenas una década el Museo se afianzara «como centro de obligada consulta para cualquier intento de reforma que quisiera implantarse en la enseñanza de nuestro país» (GARCÍA DEL DUJO, 1985: 169); al creciente éxito de su labor, responde el cambio de nombre, pues desde la circunscripción del nivel de enseñanza primaria, se amplió sus funciones a todos los órdenes y niveles de la enseñanza» (GARCÍA DEL DUJO, 1985: 169).

La finalidad del Museo Pedagógico fue la de proveer de recursos tanto bibliográficos como materiales a las escuelas y profesores del territorio nacional, así como mantener una labor de difusión y actualización de los conocimientos pedagógicos mediante el contacto con instituciones semejantes. Pues lo cierto es que el Museo Pedagógico Nacional de Madrid llegó con retraso respecto al de otros países como Inglaterra, Francia, Alemania, Canadá, EE.UU., Italia, Suiza, Hungría, etc. De esta situación de dejadez nacional era privilegiado testigo Cossío, lo que le hace decir en un texto publicado en *De su jornada*: «Somos en enseñanza, como en casi todo lo demás, una excepción y hay que dejar de serlo» (GARCÍA DEL DUJO, 1985: 171). Sin duda, de todos esos museos, el que mayor influencia tuvo sobre el que dirigió Cossío fue el de Francia (MOLERO PINTADO, 2000:146).

El Museo Pedagógico a lo largo de su andadura de más de medio siglo contribuyó a la adaptación en España de las teorías pedagógicas modernas, promoviendo su puesta en práctica. Además, mediante los cursos y seminarios, así como en la cátedra de Pedagogía de la Universidad Central impulsada por el Museo, se favoreció la investigación en el terreno educativo mediante una de las características de la pedagogía

contemporánea: «la colaboración entre la universidad y la escuela primaria» (GARCÍA DEL DUJO, 1985: 170).

Entre las iniciativas que tuvieron en el Museo su origen, las de mayor relieve y repercusión nacional quizás fueran las Colonias Escolares, que vivieron su momento de mayor intensidad entre 1883 y 1925; y su apoyo al proyecto de creación de escuelas de *ensayo y reforma*, «verdaderas experiencias piloto que deberían servir para ensanchar los límites de los esfuerzos oficiales [...] eran centros ordinarios a los que se les concedía, bajo la dirección de un Patronato, autonomía para la realización de sus trabajos» (MOLERO PINTADO, 2000:152); de entre ellas podrían destacarse dos: el grupo escolar *Cervantes*, de Madrid, dirigido por Ángel Llorca; y el grupo escolar Baixeras, de Barcelona bajo la dirección de Félix Martí Alpera.

Durante su última época, según nos relata Molero Pintado, «el Museo abandonó algunas de las funciones que más prestigio le habían dado, dedicando principalmente sus atenciones a la Biblioteca y a los servicios de consulta» (MOLERO PINTADO, 2000:153).

Extensión Universitaria de Oviedo

En la Universidad de Oviedo, nació a partir de 1898 la llamada Extensión Universitaria como una apertura de la Universidad a la sociedad; el Discurso inaugural de aquel curso de 1898 pronunciado por Rafael Altamira sirvió como el inicio de las actividades que el Rector, Aramburu, coordinaría para el funcionamiento de la Extensión. Sus miembros fundadores eran profesores de la Universidad: Adolfo Posada, Aniceto Sela, Adolfo Buylla, Rafael Altamira, Leopoldo Alas, etc. Todos de un modo u otro conectados con la ILE de Madrid y con el pensamiento krausista.

No nacía esta como una institución aislada, pues, continuaba un movimiento europeo de educación de las clases obreras, movimiento surgido en Inglaterra, tras las peticiones de diferentes «cuerpos oficiales y asociaciones escolares» recibidas por la Universidad de Cambridge en 1872. En España, ya se había realizado algún ensayo de este tipo, respondiendo así a las preocupaciones europeas por la educación popular; por

ejemplo en 1893 había tenido lugar, en la Universidad de Zaragoza, una serie de «cursos de conferencias universitarias», y años antes, en 1869, el Rector de la Universidad de Madrid, Fernando de Castro dirigió unos cursos de calidad extrauniversitaria, primero en las que llamaban Conferencias dominicales y, seguidamente, como resultado de aquellas, la Asociación de la Enseñanza para la Mujer (PALACIO, I., 1986: 196).

El objetivo de la Extensión Universitaria era llegar al obrero, educarlo. En este sentido sus propósitos son expresados por Posada en un artículo publicado en el *BILE*; estos son los de «difundir la instrucción, de ejercer una acción educativa sobre aquellos que responden a su llamamiento, y de provocar corrientes de simpatía social, suavizando las rivalidades de clase» (POSADA, 1902: 8).

En ese sentido surgieron las clases populares organizadas por la Extensión Universitaria, tras tres años de andadura, siguiendo los pasos de instituciones europeas y con el propósito de establecer una Universidad popular:

Hoy ya, después de tres años de vida, la Extensión Universitaria, siguiendo los pasos de quienes en otros países la practican, hace ahora su primer ensayo de clases populares, con matrículas gratuitas. Había pensado en acometer este año mismo la fundación de una modesta Universidad popular; mas pareciéndole esto demasiado, se limita por esta vez a iniciarla, con la organización de las clases populares (POSADA, 1902: 9)

El contenido de esas clases era bastante amplio, pero en cualquier caso estaba enfocado a la posible utilidad que de ellas podían sacar los asistentes: Derecho usual, Historia de la civilización, Economía, Educación cívica, Nociones de cosmografía y Nociones de Historia Natural. Las clases se daban en las aulas de la universidad, una cada día y a la hora convenida con aquellos que se matricularan. La Extensión no solo promovió cursos y conferencias, sino también excursiones y otros eventos en los que obreros, estudiantes y profesores departían y estrechaban sus lazos de convivencia.

No obstante las buenas intenciones y el éxito que tuvo en un inicio, la Extensión de Oviedo no llegó a tener la influencia y el arraigo que habían tenido las de Inglaterra, Francia, o EE.UU., «habría de perder, poco a poco, la fuerza de su origen, en parte, por la diversidad de elementos que a ella acudían, hasta el punto de que su público llegó a estar formado mayoritariamente y en contraste con su objetivo primero, por el propio

alumnado de las Universidades [...] siendo minoritaria la presencia obrera» (PALACIO, 1986: 200 – 201).

En resumidas cuentas, a pesar del desgaste con los años y de que su empeño no tuviera todo el impacto esperado, es de reconocer que jugó un papel importante como pionera en la creación de otras Extensiones como la de Valencia o la de Barcelona, y que trató de cumplir el fin con el que fue creada, según Altamira, el de «educar, de crear costumbres, y, sobre todo, de despertar afectos y desvanecer prejuicios que suelen separar a las llamadas clases sociales» (PALACIO, 1986: 200 – 201). Estas palabras son prueba de que la actividad de la Extensión Universitaria de Oviedo estaba inmersa en ese movimiento nacional que conocemos como regeneracionismo y del que, a través fundamentalmente de la educación, pensaban mejorar las condiciones sociales de España, «suscitando más especialmente en las clases obreras el ideal fecundo de solidaridad y paz» (POSADA, 1911: 73).

Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

Giner de los Ríos había expuesto sus ideas, que compartía con otros intelectuales, en su mayor parte afectos al krausismo, sobre el papel fundamental que tenía que jugar la Universidad en la comunidad social. Y entendía que una de las exigencias para la modernización de la educación y de la sociedad española consistía en enviar a estudiantes y profesores españoles al extranjero para estudiar y asimilar los avances científicos de toda índole de las naciones avanzadas de Europa, tal y como había hecho el Japón Meiji desde mitad del siglo XIX.

Esto, que les parecía inevitable a los krauso-institucionistas, no era fácilmente compartido con aquellos conservadores que veían en lo extranjero la amenaza de lo nacional, en lugar del complemento y el impulso de aquello que se entendiese positivo para el país. No fue tarea fácil sobreponerse a ese chauvinismo, aunque hubo varios intentos de enviar profesores al extranjero, primero con el Gobierno reformista de García Alix, mediante Real Decreto de 6 de julio de 1900, en el que se ofrecían licencias de un año a aquellos maestros de escuela y profesores de la Normales que quisieran estudiar en el extranjero; con mayor alcance se estableció el Real Decreto de

12 de abril de 1901, firmado por Romanones y por el cual se establecía la concesión anual de 4.000 pesetas a los alumnos que «hubiesen obtenido premio extraordinario y realizasen una oposición ante un tribunal nombrado al efecto» (VÁZQUEZ RAMIL, 2012: 82). Y en 1903, por Real Decreto de 8 de mayo, Allende Salazar creaba un fondo presupuestario para pensiones en el extranjero. Tras estos antecedentes, con Real Decreto de 11 de enero de 1907, se crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, rubricado por Amalio Gimeno, ministro de Instrucción Pública en el Gobierno de Vega de Armijo. Es aceptado que el proyecto de la Junta fue redactado por José Castillejo.

La Junta estaba regida desde primera hora por un patronato integrado por 21 vocales honorarios y vitalicios de las distintas ramas del conocimiento: Santiago Ramón y Cajal, José Echegaray, Marcelino Menéndez Pelayo, Joaquín Sorolla, Joaquín Costa, Vicente Santamaría de Paredes, Alejandro Sanmartín, Julián Calleja y Sánchez, Eduardo Vincenti, Gumersindo de Azcárate, Luis Simarro, Ignacio Bolívar, Ramón Menéndez Pidal, José Casares Gil, Adolfo Álvarez Buylla, José Rodríguez Carracido, Julián Ribera y Taragó, Leonardo Torres Quevedo, José Marv, José Fernández Jiménez y Victoriano Fernández Ascarza (VÁZQUEZ RAMIL, 2012: 82). Se nombr director de la misma a Santiago Ramón y Cajal (laureado en 1906 con el Premio Nobel de Medicina), y como secretario a José Castillejo.

Pocos días después de ser publicada en la Gaceta en Decreto fundacional de la Junta, el Gobierno de Vega Armijo era sustituido por el conservador de Maura, con Faustino Rodríguez San Pedro en el Ministerio de Instrucción Pública. Este contratiempo hizo que la apenas nacida Junta viese comprometido su futuro, pero la habilidad diplomática y la astucia de su secretario ejecutivo, Castillejo, la supo mantener en espera de vientos mejores, que llegaron en 1909, con el Gobierno liberal de Segismundo Moret¹⁵², momento que significará la realización de los ideales krausoinstitucionistas en la sociedad española: «A partir de 1910 comienza la Junta para Ampliación de Estudios a realizar su labor de lleno; a través de ella, la Institución Libre de Enseñanza deja de ser una reducida experiencia pedagógica para proyectarse a toda la sociedad española. Las ideas de Giner sobre apertura a Europa y saneamiento del enrarecido ambiente de la universidad española serán ejecutadas, con la Junta como

¹⁵² Sobre la relación entre Segismundo Moret y Giner se puede leer el artículo de Carlos Ferrera (2012).

instrumento, por uno de sus discípulos más directos, José Castillejo Duarte» (VÁZQUEZ RAMIL, 2012: 84).

A partir de 1910, las actividades de la Junta se centrarán en:

- 1º. Concesión de pensiones a estudiantes y profesores para visitar países extranjeros.
- 2º. Promoción de estudios en España mediante organismos de investigación para la mejora del profesorado universitario.
- 3º. Sosténimiento de residencias de estudiantes de Madrid.
- 4º. Intentos de reforma del Bachillerato.

En su principal actividad, la de conceder pensiones (por lo que también se la llamó Junta de Pensiones) en el extranjero, desde 1907 a 1934 la Junta concedió 1.594, «con un promedio anual de 59 ayudas». El periodo en el que más pensiones se concedieron fue el de 1910 a 1914.¹⁵³ En un orden de mayor a menor, los temas que frecuentemente investigaban los pensionados en el extranjero eran: pedagogía (19%), medicina (18,5%), ciencias físico-naturales (17%), arte (10,5%), derecho (10%).

Muchos de los intelectuales de la época gozaron de una pensión o más por la Junta como Ortega y Gasset, Ramón Pérez de Ayala, María de Maeztu, Manuel B. Cossío, Lorenzo Luzuriaga, Eduardo Vincenti, Domingo Barnés, Luis Álvares Santullano, Rafael Altamira, Rodolfo Llopis, Fernando de los Ríos, Luis de Zulueta, etc.

En estrecha relación con el resto de sus actividades, se crearon numerosos organismos asociados como la Residencia de estudiantes (1910), Centro de Estudios Históricos (1910), Escuela Española en Roma (1910), el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (1910), Laboratorio permanente como el laboratorio de Automática de Torres Quevedo (1910), el Instituto-Escuela (1918).

Tanto en su labor científica como pedagógica, la Junta fue el principal bastión del ideal krausista-institucionista, desarrollando el país desde el interior y adaptando lo recibido del exterior, pudiendo concluir con Molero Pintado:

¹⁵³ En la página Web de la Edad de Plata (archivo JAE) se pueden encontrar digitalizadas todas las acciones realizadas por la Junta en este sentido: archivojae.edaddeplata.org.

Los esfuerzos de modernización de la ciencia española mantenidos durante dos décadas y media no pueden ser discutidos; ni tampoco las decisiones de la Junta para entroncar una ciencia autóctona con las líneas de pensamiento europeo. Y esto debiera parecernos suficiente para valorar ese largo espacio de renacimiento cultural (MOLERO PINTADO, 2000: 164).

Instituto-Escuela

Este centro educativo de Segunda Enseñanza fue creado por el Real Decreto de 10 de mayo de 1918, y puesto bajo la dirección de la Junta para Ampliación de Estudios, «a fin de experimentar nuevos métodos de educación y sistemas prácticos para la formación del personal docente» (*El Instituto-Escuela*, 1925: VII).

Según el Decreto de su creación, el nuevo centro educativo tenía como objetivo introducir reformas en la educación secundaria; entre las cuestiones que interesaba resolver en ese experimento estaban

[...] la cuestión del bachillerato único o múltiple; los planes de estudio; los métodos y prácticas de enseñanza de cada rama; el sistema de promoción de los alumnos de un grado a otro, que toca de lleno el problema de los exámenes; la acción educativa y el influjo moral sobre los niños; la formación del carácter; la cooperación entre la familia y la Escuela; las relaciones entre la Escuela y el medio social; los deportes, ejercicios físicos y problemas de higiene y tantos otros (*El Instituto-Escuela*, 1925: 3).

En realidad, lo que se pretendía experimentar ya había sido llevado a la práctica por la Institución Libre de Enseñanza desde 1876, y en el resto de Europa era lo que se venía denominando la «escuela nueva» (PALACIOS BAÑUELOS, 1988, 13); de por sí no eran innovaciones pedagógicas, digamos que la novedad consistía en llevarlas a un centro oficial del Estado. Esta estrategia pretendía comprobar si la sociedad española estaba preparada para la aceptación de los nuevos métodos educativos. Al ser una de las características principales, precisamente, la de la educación cíclica y la unión de primaria y secundaria mediante la continuación en la estructura y los métodos de enseñanza, considero la hipótesis más acertada la de pensar que se habría llamado a dicho centro con la conjunción de los nombres con que se conocían los establecimientos de sendos niveles de enseñanza (escuela – primaria/ instituto – secundaria). No obstante, Palacio Bañuelos mantiene una explicación diferente, según la cual, la razón del nombre

de la nueva institución «no es tanto porque en él se establecieran secciones preparatorias» sino «por la novedad importante que incorpora la formación del personal docente futuro» (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 39).

La organización del Instituto-Escuela, según la Gaceta, presentaría las siguientes características: Se contempla que habrá no menos de 6 grados de secundaria propiamente¹⁵⁴, que podrían ir precedidos de una Sección preparatoria. Las materias, que no se especifican, se ajustarían a las materias de los institutos. El Bachillerato podría dividirse en Clásico y de Ciencias, según el modelo de bifurcación. La enseñanza de la religión seguiría las disposiciones vigentes. Para la promoción de un grado a otro, los métodos docentes y «las garantías de suficiencia para otorgar el título», sería la Junta la que propusiese los criterios. Se determina que el número máximo de alumnos por clase será de 30. El organismo oficial encargado de velar por el ensayo pedagógico del Instituto-Escuela es, como ya se ha mencionado, la Junta. El Ministerio imponía la norma de que para el control de la marcha del ensayo, se entregara una memoria anual, un informe detallado a los cuatro años y memoria balance a los seis años. (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 39 - 40). Su ubicación fue temporal durante años, haciendo uso de locales de la Residencia de Señoritas y de la Residencia de Estudiantes; no será hasta el curso de 1928 -1929 en que se inaugure el que será el edificio propio del Instituto-Escuela, cerca del Retiro, ubicado en el barrio de Atocha.

El plan de estudios del Instituto-Escuela dividía el bachillerato en dos secciones: la Sección preparatoria, de 8 a 10 años; y la Sección secundaria, de 11 a 16 años. La característica más novedosa es la gran flexibilidad en la configuración del cuadro de asignaturas optativas, ensayando un bachillerato personalizado. En líneas generales los principios en los que se inspira el Instituto-Escuela son los mismos que los de la Institución Libre de Enseñanza (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 241 - 242): 1) Instruir y educar. 2) Formar hombres. 3) Coeducación. 4) Método activo. 5) Supresión de los exámenes. 6) Supresión de los libros de texto. 7) Disciplina. 8) Plan de estudios cíclico.

Ya desde 1915 la Junta tenía «un grupo de niños de secundaria anejo a la Residencia de Estudiantes» (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 29), y desde 1917, existía

¹⁵⁴ En el curso de 1928-29, como novedad, esos seis grados se convertirían en 12 grupos de niños y 10 de niñas, desligados de grados y cursos propiamente.

igualmente un grupo de niñas atendido por la Junta mediante la dirección de María Maeztu. En estos grupos de secundaria está el trasunto del Instituto-Escuela. Será el ministro Santiago Alba quien apruebe el proyecto del Instituto-Escuela en 1918, si bien ya María Maeztu había conversado con el presidente del Gobierno, Eduardo Dato, al respecto en 1917. El ministro, Santiago Alba, se describe como un hombre muy comprometido con las ideas del regeneracionismo, y desde luego, simpatizaba con la renovación pedagógica llevada a cabo por los krauso-institucionistas y fue uno de los políticos que «hará viables sus proyectos» (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 45).

Junto a la función inestimable de María Maeztu¹⁵⁵ en la Sección preparatoria, la relación entre el Instituto-Escuela, la Junta y la ILE se realizará y fijará mediante un personaje excepcional, José Castillejo Duarte¹⁵⁶. Será él quien con su actividad frenética mantenga en armonía las relaciones entre las diferentes instituciones a su cargo y el Estado. Este último había delegado en la Junta para regir la marcha del Instituto-Escuela, dependencia que no gustó en muchos sectores sociales, porque significaba poner en manos de la ILE (uno de sus órganos relacionados) el control de un centro oficial, que además iba a establecer las posibles reformas de Segunda Enseñanza para el grueso de los centros nacionales. El Estado se justificaba, con Santiago Alba como ministro de Instrucción Pública, aduciendo entre otras razones el hecho de que la Junta tenía experiencia y conocimiento competente en materia educativa tras una década de contactos con países de alto desarrollo cultural y pedagógico. Lo cierto era que Castillejo había conocido de primera mano el estado educativo de gran parte de los países de Europa y sabía perfectamente cuáles eran las claves de la modernización del país. Concebía esta acción ejercida por la Junta como «un estimulante permanente de perfeccionamiento» (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 225), algo que ya habría aprendido con sus maestros krausistas.

¹⁵⁵ María Maeztu nació en Vitoria, 1881. Al llegar a Madrid, trabó relación con la familia de Ortega y Gasset. Este, más adelante, sería su profesor en la escuela de Estudios Superiores del Magisterio, donde cursaría estudios junto a Zulueta, Zaragüeta, Barnés, etc. Pensionada por la Junta en Europa (1908 y 1910) y en Alemania, para estudiar el pensamiento pedagógico de P. Natorp (1912). En 1913 ejerció de profesora de Historia en Cádiz. Y en 1915, Castillejo la llama para hacerse cargo de la Residencia de Señoritas.

¹⁵⁶ Nace, José Castillejo Duarte, en Ciudad Real en 1877. Licenciado en Derecho en 1898 y Doctor 1901, traba amistad con Cossío a principios de siglo y, poco después, conoce y coopera con Giner de los Ríos. Desde 1903 estudia en diferentes universidades extranjeras y se informa de las instituciones educativas de sus países de destino. Ganará oposiciones a la cátedra de Derecho Romano en 1905. Agregado del Ministerio de Instrucción Pública desde 1906, en el Servicio de información técnica y de relaciones con el extranjero. Allí prepara el decreto de 1907 por el cual se crea la JAE. En 1928, crea la Escuela Internacional Española, donde se ofrecía preparación en idiomas como base para una educación internacional. Secretario de la Junta, es el principal motor de creación del Instituto-Escuela en 1918.

Sin embargo, este centralismo ejercido por la Junta se entenderá solo provisional, pues ya en 1925 se propone al Ministerio que el Instituto-Escuela quede dirigido y tutelado por un Patronato permanente «compuesto de unas siete o nueve personas de prestigio y competencia» (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 227). De este modo se le daba nueva autonomía a aquella empresa educativa, reproduciendo el modo en que el krausismo entendía la verdadera descentralización (si bien también contemplaba la pasajera dependencia en situaciones de inestabilidad), en palabras de Giner, «la emancipación de esas funciones y fines respecto a la acción oficial, tanto de unas como de otras esferas, favoreciendo, por el contrario, su constitución como organismos sociales y libres de la vida» (GINER DE LOS RÍOS, 1933: 131).

1.2.2. La influencia del krausismo en la política pedagógica española (1868 – 1936)

En este apartado se muestran las distintas acciones que los krausistas realizaron en el ámbito educativo, guiados por la idea de la humanidad y supeditados a la realidad de su tiempo. Para estudiarlo en su conjunto, aunque de forma reducida, voy a distinguir tres líneas principales de acción: la modernización de los planes de estudio, la libertad de enseñanza y la extensión de la cultura a todos. Estas direcciones tenían obviamente una correlación con las ideas de progreso, libertad e igualdad que eran claves en el desarrollo del pensamiento liberal progresista del siglo XIX y, por otra parte, se deducían igualmente de la idea de humanidad que los alentaba, una idea que ya hemos analizado en el apartado de la antropología metafísica (1º PARTE, 2.1.). En la descripción de esa adaptación progresiva del ideal nacido de esa idea de hombre, se encontraría lo genuinamente español, en tanto que producto elaborado mediante los sucesivos encontronazos con la realidad patria, como escribió Tuñón de Lara acerca del krausismo en general: «Lo decisivo de esta asimilación, lo genuinamente español, es lo que tiene de ruptura con el conformismo ambiente, de inquietud intelectual, de racionalismo, de choque, en suma, con la “ideología” dominante en la España de mediados de siglo» (Citado en PORTO UCHA, 2011: 390). Efectivamente, en el choque con la realidad particular de España se encontraría lo español del krausismo, en la relación del elemento real con las ideas, concretando a estas, que serían universales y permanentes, como se entiende de la misma dialéctica de la Teoría de la acción.

Esta acción del krausismo hubiera tenido menor eficacia de haber quedado aislada en el concierto de las acciones educativas nacionales, por ello, ciertamente, buscó en contadas ocasiones, aunque en gradual aumento, la colaboración de la *Gaceta* con el fin de llevar a cabo sus ideales educativos para la sociedad española; esta colaboración si bien podría retrotraerse a la amistad de Julián Sanz del Río con políticos como José de la Revilla o Santiago Tejada, y, por supuesto, a la decidida participación de krausistas en la política durante la época del sexenio democrático, tendrá el krausismo de la ILE sus aliados en liberales como Albareda, Gamazo, Montero Ríos, Canalejas, Moret, etc.: «Estos hombres serán los que poco a poco lograrán llevar a la *Gaceta* muchos de los presupuestos educativos de Giner y de la Institución» (PALACIOS BAÑUELOS, 1988, 16). Como ejemplo sobresaliente se puede aducir la ya mencionada creación del Museo Pedagógico por Albareda en 1882, quien acto seguido puso su dirección en manos de un institucionista de renombre como era Manuel Bartolomé Cossío.

Modernización de los planes de estudio

En el sentido del progreso de la ciencia, el krausismo apostó por la modernización de los planes de estudio, lo cual se concretó en el apoyo a la introducción de asignaturas relacionadas con los avances científicos. Hay que retroceder en el tiempo hasta la Ley Moyano y la creación de la asignatura de Psicología, Lógica y Ética para percibir las primeras posibles huellas del krausismo en el sistema educativo español. Como se sabe, Julián Sanz del Río, tras su retiro de nueve años en Illescas, consigue que, en 1954, se le otorgue la cátedra de Historia de la Filosofía (JIMÉNEZ GARCÍA, 2002, 106), la que había rechazado a su regreso de Alemania por no sentirse preparado para hacerse cargo de ella. De esta forma, se configura como la cabeza visible de la Filosofía en la Universidad de Madrid¹⁵⁷, de la que dependían los institutos de Segunda Enseñanza desde su creación por el Plan Pidal, pues, aunque la Ley Moyano, les otorgó pasajeramente autonomía administrativa (ya poseían independencia académica desde 1847), el Plan de 1858, incorporó de nuevo los institutos de Madrid y sus agregados a la Universidad Central (DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, 1988: 311). Curiosamente la creación de la asignatura de

¹⁵⁷ El proceso por el cual Julián Sanz del Río consigue la cátedra está detalladamente explicado en el artículo de R. V. Orden (2000).

Filosofía, tal y como queda enunciada arriba, coincide con la aparición pública más sonada de Sanz del Río y, por tanto, la que le reporta reputación como pensador: el Discurso Inaugural del año académico 1857 – 58¹⁵⁸. Dicha asignatura, si bien aparece segmentada con Moyano, separando aún Psicología y Lógica de los estudios de Religión y moral cristiana (ESPAÑA LLEDÓ, 1900: VII), llega a su unidad, con el añadido de la Ética, tras la reforma del marqués de Corvera, en 1858, comenzando así su andadura en el modo en que se mantendrá a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX con contadas excepciones como en la renovación de los planes de estudio de 9 de octubre de 1866, cuando Orovio la vuelve a segmentar en asignaturas separadas y de lección alterna:

El error de Moyano se ha perpetuado [...] la rutina, la irreflexión o preocupaciones en su concepto más graves se han impuesto, y las cosas han seguido lo mismo, sin más diferencia que llamar a la Ética, Filosofía moral, o viceversa, o como decretó Orovio, separar o dividir en tres cursos de lección alterna la tal asignatura, debiendo estudiarse por este orden: Psicología, Lógica y Ética y Fundamentos de religión, con lo cual se afirmaba más el cartesianismo en nuestras escuelas (ESPAÑA LLEDÓ, 1900: XVIII).

Estas primeras sospechas sobre la relación entre Sanz del Río y la configuración de dicha asignatura podrían apoyarse con argumentos de mayor peso. En realidad, la asignatura mostraba a la perfección la unidad y continuidad que describía el proceso de la actividad humana según el krausismo; comenzaba con la Psicología¹⁵⁹, por lo que algunos escolásticos como José España Lledó, según se lee en la cita de arriba, creen ver en esta organización un mero cartesianismo, pero no ven que es el comienzo del conocimiento, de la intuición del yo y el sentir de uno mismo tal y como lo entendía la doctrina krausista, piedra de toque de todo su edificio filosófico.

A la psicología le seguía la Lógica, que es la preparación y desarrollo de la dialéctica y la deliberación para hallar principios y leyes que poder adoptar como

¹⁵⁸ Julián Sanz del Río dirige el Discurso inaugural de ese año a «honrar la memoria de Institutos seculares, que han vinculado en el nuestro, junto con su nombre, todas las grandes épocas de la Ciencias y Letras españolas» (SANZ DEL RÍO, 1869: 242), refiriéndose a la vinculación entre los institutos de Madrid y la Universidad Central, vínculo que Sanz del Río destaca en su introducción y que, no cabe duda, sería de una gran utilidad para «influir mejor» en la sociedad, tal y como le dijo en carta a Leonhardi (reproducida en el cuerpo del texto, más abajo).

¹⁵⁹ Hay que tener en cuenta que incluso cuando estas materias no se daban como parte de una única asignatura sino segmentada, los reglamentos hacían buen énfasis en que se siguiera el orden sucesivo que en el título completo se puede apreciar: de hecho con Orovio se establece cada asignatura en años diversos y sucesivos de la Segunda Enseñanza (1º, Psicología, 2º Lógica, 3º Ética) mandándose que nadie pudiera realizar la asignatura del año superior si no había superado la del inferior.

máximas o ideales con los que dirigir su actividad; y, por último, vendría la Ética, que reflexiona sobre la voluntad y su acción libre con respecto a un fin hallado en la propia naturaleza. Esta insistencia en la acción desde la intuición del yo y de la naturaleza humana es sin duda nuclear para la misión regeneradora¹⁶⁰ del krausismo español, que siempre se propuso comenzar por la regeneración del hombre en esas facultades que lo llevarían a actuar libremente y a dirigir así los pasos hacia su progreso histórico y cultural.

En 1862 aparece publicado el programa de Psicología, Lógica y Ética¹⁶¹ redactado por Sanz del Río como publicación oficial para dicha asignatura, y su manual titulado *Doctrinal de Psicología, Lógica y Ética. 2ª Parte: Lógica*, en 1863. En el programa, Sanz del Río explica en qué consisten los fines de dicha asignatura, incidiendo en la importancia que ha de tener para el desarrollo del pensamiento y del comportamiento del estudiante en su vida, o lo que es lo mismo, se trata de formar hombres que en su actividad reflejen el conocimiento que tienen de sí mismos: «El profesor de psicología, lógica y ética en los institutos lleva toda su atención y diligencia a cimentar en los jóvenes el claro conocimiento propio, el recto uso de la inteligencia, y la dirección sana de la voluntad» (SANZ DEL RÍO, 1862: 1). Esta difusión del ideal en su preparación para la acción de las jóvenes generaciones podría estar relacionada con la actitud decidida de influir sobre la sociedad desde la cátedra de la Universidad Central, estando como estaban los institutos de segunda enseñanza supeditados a la Universidad, aún después del 1857; esta actitud la declaraba Sanz a Leonhardi en una carta tras recibir la noticia de su admisión como profesor de Filosofía en la Central y días antes de su investidura definitiva (1 de febrero de 1854), cita reproducida en R. V. Orden Jiménez: «Ayer fui definitivamente empleado como Profesor Ordinario de Filosofía. ¡Ahora espero poder influir más eficazmente!» (2000: 16)

Que el krausismo encontraba afinidad cuanto menos con dicha asignatura puede ser probado, además de por la lista de krausistas que la impartían en los centros de

¹⁶⁰ Sobre la tradición ilustrada que continúan los regeneracionistas del krausismo y la ILE se puede consultar el muy clarificador artículo de María-Dolores Albiac Blanco: «Hijos de la razón. Filósofos e institucionistas entre la tradición y la modernidad» (2012). Negrín Fajardo distingue varios regeneracionismos en la época del fin de siglo: El conservador, que apuesta por la revolución desde arriba; El práctico (Picavea, Mallada, Morote...), con soluciones inmediatas para atajar el problema de España; el pedagógico (krauso-institucionistas), cambio interior desde la educación; el crítico (Clarín, Galdós, Unamuno, Baroja), críticas sociales desde la literatura (2011: 354-355).

¹⁶¹ El título completo sería *Programas de segunda Enseñanza. Psicología, Lógica y Ética*.

segunda enseñanza de todo el país (sirva de muestra la lista reproducida en el Apéndice I de este trabajo), también por la evidencia de que al llegar el régimen revolucionario de 1868, las distintas materias de la asignatura divididas por Orovio en lecciones alternas se volvieron a reunir en una sola; a lo que puede añadirse que, más adelante, en 1873, con la I República, el ministro de Fomento, Pérez Costales, si bien introdujo el krausismo en la Universidad «dejó en los institutos tranquila y en paz la Psicología, Lógica y Filosofía moral, asignatura diaria» (ESPAÑA LLEDÓ, 1900: XVII), signo evidente de que no hallaba ningún desarreglo entre la asignatura y el pensamiento krausista, lo cual es de relevancia sobre todo por la gran insistencia que los krausistas harían en las materias de filosofía por considerarla la ciencia primera y más esencial (HEREDIA SORIANO, 1988: 437)¹⁶².

Los argumentos esgrimidos convergen en la defensa de la hipótesis de que justamente sería el catedrático de Historia de la Filosofía, fundador del krausismo español, Julián Sanz del Río, el que estaría detrás de la introducción de la asignatura de Psicología, Lógica y Ética en los institutos nacionales. Los argumentos se pueden resumir en los siguientes: (a) La citada asignatura nace, aun con moral cristiana en lugar de Ética, en 1857, año en que Sanz del Río ya gozaba de la Cátedra de Filosofía de la Universidad Central de Madrid, si bien será un año después, con gobierno progresista, cuando la asignatura toma la unidad y la disposición en que se enseñará durante años: «El 30 de Agosto de 1858 se ordenó que en los Institutos se enseñase *Psicología, Lógica y Ética*, dejando para mejor ocasión la *Moral cristiana*» (ESPAÑA LLEDÓ, 1900: VII). (b) La asignatura en el origen y la organización de los conocimientos describe el proceso que va del yo (psicología) a la acción (ética), pasando por la deliberación y el conocimiento de los principios ideal-reales (Lógica). (c) Sanz del Río escribe el programa oficial de la asignatura en 1860, lo cual dice mucho sobre el valor que se le concedía a dicha asignatura y lo que con ella pudo el filósofo castellano influir en las mentes de los estudiantes españoles, según el confesado propósito de influir en sus compatriotas. (d) Cuando llega la I República y se instaura el krausismo en el mundo académico, la asignatura de Psicología, Lógica y Ética se respeta y aun se afianza. Se

¹⁶² Como ejemplo de la extraordinaria importancia concedida a la filosofía en el plan docente de la época republicana, hay que recordar que pretendieron crear una Facultad de Filosofía pura. En este sentido se puede ver el Proyecto de ley de 18 –VIII – 73 y el Decreto de 2-VI-73, promovida por los ministros de Fomento, Eduardo Chao (Con Figuerola) y después José Fernando González (Con Salmerón).

puede encontrar un repaso histórico de cómo se desarrolló dicha asignatura en el folleto (Prólogo de la *Lógica*) publicado por José España Lledó (1900).

La asignatura de Latín fue una de las que más problemas dio a los diversos ministerios, pues en general la tendencia liberal era eliminarla o restarle importancia en los planes de estudio¹⁶³, mientras que los conservadores y aquellos con mayor arraigo eclesiástico veían en esa asignatura la puerta a los libros fundamentales del pensamiento cristiano y de la tradición escolástica. En la redacción del Plan Pidal también se creyó no obstante necesaria dicha asignatura desde el ala liberal para los estudios preparatorios por su relación con los estudios de las antiguas facultades mayores, pues los redactores de este plan, Gil de Zárate, José de la Revilla y Pedro Juan Guillén «se quejaron de que en los estudios preparatorios se hubiera ido desatendiendo el latín» (POZO PARDO, 1988: 261).

Junto al Latín, como se ha mencionado, la asignatura de Religión y moral cristiana fue otra de las asignaturas polémicas desde que es sustituida por la de Ética y, más tarde, por la de Filosofía moral, hasta la II República, con sus idas y venidas en función del signo del partido político en el poder; tanto los moderados de Narváez como después los conservadores de Cánovas del Castillo tratarían de conservar dicha asignatura como obligatoria en los planes de Segunda Enseñanza; mientras que en el ámbito universitario, y en las materias avaladas por las ciencias positivas, comenzaban a hacerse notar doctrinas y tendencias divergentes a las defendidas por la Iglesia; por lo que, tras el estancamiento que supuso el Concordato firmado entre el Estado y la Iglesia de Roma en 1851 (PUELLES BENITEZ, 1988, 422), la modernización en «los niveles docentes secundarios y universitarios» estuvo íntimamente relacionada con la secularización de la instrucción pública (MORENO GONZÁLEZ, 1988, 251). La modernización pasaba inevitablemente por la secularización, impulso dado por la desamortización de Mendizábal (1837) en lo que se refería a propiedades de la Iglesia, con cuyas escuelas y locales se creó la red primigenia de institutos de Segunda Enseñanza española (PUELLES BENITEZ, 1988, 418) dependientes de la Universidad Central (Plan Pidal, 1845).

¹⁶³ Esta actitud tendría su ascendiente en los llamados *novatores* del siglo XVIII, quienes defendieron la eliminación del latín como medio de enseñanza, entre ellos se contaría a Jovellanos; en esa línea podría asimilarse igualmente a los krausistas de la ILE (MORENO GONZÁLEZ, 1988: 353).

El plan de estudios más avanzado y progresista en ciencia, alejándose inmensamente de la escolástica, será el del ministro Eduardo Chao durante la I República, Plan de Estudios de 1873 (MORENO GONZÁLEZ, 1988: 266). Esta tendencia se encontró con una elección que hacer con respecto a la estructura de la Segunda Enseñanza: para armonizar los estudios clásicos de humanidades con los conocimientos dependientes de los progresos científicos, los gobiernos tuvieron que pasar del modelo de Bachillerato único al bifurcado. Aun con el restablecimiento pasajero de 1899 del modelo único enfocado a las humanidades y la religión (Plan de Saavedra y Luis Pidal), el modelo bifurcado se convertirá en la opción preferida desde la reforma de Groizard en 1894, «la más completa y competente de cuantas se elaboraron en este período» y por la que se «fijó un período común de cuatro años bifurcando luego los estudios en una sección específica de letras y otra de ciencias, con una duración, ambas, de dos cursos académicos» (DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, 1988: 318). Con García Alix, primer ministro del recién creado Ministerio de Instrucción Pública, asesorado por Ignacio Bolívar, comenzaba igualmente el siglo con una adaptación de los planes de educación a los avances de la ciencia, impulsada por el positivismo. En Enseñanza Secundaria se trataba de armonizar los estudios clásicos con los técnicos, estableciéndose dos Bachilleratos distintos: uno, clásico y otro, técnico. En general se apostaba por un carácter más práctico, introduciendo asignaturas amparadas en los progresos científicos. Desde perspectivas aristotélico–tomistas, este plan se entendió como una decidida alineación del Gobierno con el positivismo y con la exclusividad de los métodos experimentales e inductivos (ESPAÑA LLEDÓ, 1900: XXX - XXXI).

Esta opción del Bachillerato bifurcado sería contemplada por la ILE, aceptando la especialización para el último o los dos últimos cursos, si bien el ideal era el de la completa educación cíclica, con un Bachillerato sin especialización, de carácter enciclopédico, y en continuidad con la enseñanza primaria, una de las consabidas reformas sostenidas por el krausista-institucionismo a lo largo de su trayectoria¹⁶⁴: «No hay diferencia entre la primera y la segunda. Ambas tienen el mismo carácter general y forman un todo [...] sólo varían el grado, la cantidad del pormenor y el modo, cada vez

¹⁶⁴ Esa misma fue la disposición que se le dio a la Segunda Enseñanza con el advenimiento de la Primera República, presidiendo su estructura ese concepto culturalista y universal tal y como lo expresaba E. Chao en 1873: «Igual importancia a los diferentes ramos de la ciencia, disponiéndolos en bien concertado organismo y despojándolos de todo carácter exclusivo, se constituye la segunda enseñanza como una pequeña enciclopedia científica» (PUELLES BENÍTEZ, 1988: 437).

más reflexivo, de estudiarlas» (GINER DE LOS RÍOS, 1927, 12). Este también será el modelo aplicado por el Instituto–Escuela, con una suave bifurcación entre ciencias y humanidades en los dos últimos grados (5º y 6ª), si bien la libertad de elección de materias (individualización de la enseñanza) sería mucho mayor en ese centro que la contemplada en cualquier plan de estudios oficial en los años previos: «Esta novedad que supone la adaptación de los planes a las circunstancias de los alumnos logra su culminación en los dos últimos años de estudios, en los que está previsto elaborar para cada alumno un plan de estudios» (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 88). El paso más original dado en ese sentido fue el de la creación en 1930 del denominado Bachillerato unificado, un tercer tipo en el que se asumían asignaturas tanto de ciencia como de humanidades, en él «se plantea sin bifurcación alguna, buscando un equilibrio entre todas las enseñanzas» (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 192).

Como es sabido, todo este recorrido culmina en el periodo que cubre la política pedagógica de la II República, en este periodo las reformas inspiradas en los principios krausos-institucionistas será notable. Entre ellos, en secundaria se implantará las novedades introducidas experimentalmente por el Instituto-Escuela, se podría decir con Molero Pintado, que más que de influencia estaríamos ante la realización de los ideales krausistas, realización siempre postergada – o modificada - por las diversas coyunturas socio-políticas; es decir, en el 1931 se creyó por fin suficientemente preparada la sociedad - en parte por el trabajo silencioso de los krausistas -, para la modernización y renovación definitivas: «Todo el programa educativo institucionista – cada vez más enriquecido en sus bases técnicas – llega hasta las vísperas republicanas para convertirse en muchos de sus aspectos, en el núcleo del programa pedagógico que se aspira a realizar» (MOLERO PINTADO, 1988, 443).

Libertad de enseñanza

Al comenzar el periodo de 1868, «todos los liberales están de acuerdo en un punto fundamental: las nuevas necesidades sociales necesitan nuevas instituciones y nuevos poderes. La primera libertad es la libertad de enseñanza, que debe arrancar a las nuevas generaciones la influencia opresiva y retrógrada de la iglesia católica» (PORTO UCHA, 2011: 394).

El sexenio revolucionario comienza devolviendo y asegurando las libertades sociales anheladas: «El 21 de octubre, mediante un decreto, se estableció la más absoluta libertad de cátedra respecto a la doctrina, libros de texto y métodos de enseñanza» (PORTO UCHA, 2011: 394). Algo antes se habían abierto las Escuelas Normales y desposeído así al clero de las funciones docentes, además de haberse proclamado una serie de libertades como las de imprenta, reunión, etc.

Otro ministro liberal de tendencia institucionista, el Sr. Albareda¹⁶⁵, por Real Decreto de 3 de marzo de 1881, confirió la libertad de cátedra en los diferentes niveles educativos (DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, 1988, 326), que vendría a ser eliminada por el partido conservador de turno; sería el conde de Romanones el que rescataría dicha ley fijándola mediante Real Decreto de 21 de marzo de 1901, se hacía en este sentido evidente de nuevo «la influencia de la Institución Libre de Enseñanza, muy cercana a la persona y personalidad de Romanones» (ÁVILA FERNÁNDEZ, 2011: 444).

La libertad de enseñanza quedaba perjudicada mediante la imposición del libro de texto (texto único) o de las listas de libros, de entre los cuales el profesor debía elegir forzosamente uno para su asignatura. Este fue uno de los aspectos educativos que más decretos y leyes acumuló a lo largo del XIX. Se consolidó como instrumento didáctico con la Ley Moyano (1857), aunque en primaria, por ser un material escaso y caro, no estaba al alcance de muchos niños, siendo entonces el maestro el que debía suplir tal carencia. Desde algunas posiciones el libro de texto era un gran auxilio para la educación del niño, como lo expresaba Eduardo Vincenti, Director de Instrucción Pública, el 20 de octubre de 1894, dirigiéndose al ministro de Fomento:

En los institutos son, sin duda - los libros de texto – guía de que no puede prescindir el alumno, quien por razón de su edad es más receptivo que activo, debiendo de ser sus facultades, no solo excitadas, sino alimentadas; y si lo primero es obra del profesor, a lo segundo contribuirá eficazmente el texto, con cuyo auxilio se refrescan y fijan en la memoria las explicaciones oídas en la cátedra (BENSO CALVO, 2000: 47).

Tomando la distinción krauso-institucionista de instrucción y educación, no cabe duda de que aquí Vincenti se refería a los beneficios que el libro de texto podía aportar

¹⁶⁵ La relación entre el partido liberal y los institucionistas se examina en Moreno Luzón (2012).

más que a la enseñanza de por sí, a la mera instrucción intelectual, la que tenía como principal fin el de «fijar en la memoria». Precisamente contra este sentido de la enseñanza se habían alzado principalmente los krausistas (institucionistas y regeneracionistas), y en este sentido, el libro de texto contribuía al «verbalismo, la enseñanza libresca y memorística» que con tanto esfuerzo se estaba tratando de eliminar. Pues desde los presupuestos de la ILE, si los exámenes eran el elemento que estaba envenenando el sistema educativo contemporáneo, el libro de texto tenía la función de preservarlos. Tal opinión había calado en el pensamiento político contemporáneo, de tal manera que Pedro Pidal, ministro de Instrucción Pública, escribiría en 1913 al modo krauso-institucionista:

El libro de texto, que se opone a que el estado otorgue la libertad de la enseñanza; a que el estado otorgue la descentralización de la enseñanza; a que el estado dicte la supresión de los exámenes; a que el estado emita un juicio, un índice, Programa o Cuestionario de materias para el examen; a que el Estado haga declaraciones de suficiencia intelectual o profesional caucionándose, garantizándose o depositando su confianza en Académicos, Profesionales, Notabilidades, comisiones examinadoras, Inspectores, etcétera; a que el estado reduzca los estudios o la duración de las carreras; a que el estado toque al statu quo, a la rutina, a una instrucción pública para la que no puede existir el intervencionismo del estado, al que se le pone el veto (CANES GARRIDO, 2001: 381 - 382).

Mientras existieran los libros de texto, se darían los exámenes; era esa la razón de que tanto en la ILE como en el Instituto-Escuela se hubiera implantado el procedimiento de los cuadernos de apuntes realizados por los propios alumnos, en lugar del manual tradicional (CANES GARRIDO, 2001: 371). Esta práctica contrastaba enormemente con la llevada a cabo en los centros dependientes del Gobierno según había quedado planteado por la el reglamento de segunda enseñanza de 1859, que vino a completar la Ley Moyano; en el artículo 2 de dicho reglamento se deja entrever claramente el papel fundamental del manual en la escuela puesto que los alumnos estaban obligados a «presentar el primer día de clase un ejemplar del libro de texto señalado por el profesor», y en el artículo 103 se explicaba el uso del manual en la dinámica educativa: «Las clases durarán dos horas, las demás hora y media, que se emplearán en tomar la lección, en explicarla, en los ejercicios prácticos que exigen las asignaturas y en preguntas sobre las lecciones anteriores» (BENSO CALVO, 2000: 57).

No obstante hay que hacer notar que ese concepto de la enseñanza como instrucción era el que el sector más conservador y cercano a las jerarquías eclesiásticas

se empeñaba en alimentar para los centros docentes dependientes del Estado, mientras que la educación moral correría a cargo exclusivamente de los centros privados, fundamentalmente colegios e institutos religiosos, donde se inculcarían los valores morales cristianos. Esta concepción radicalmente opuesta a la mantenida por los krausistas de la ILE y más tarde por el movimiento secularizador de la nueva educación causó graves tensiones y polémicas. Quizás la de mayor resonancia fue la provocada a raíz de la creación del Instituto – Escuela (1918), centro que nació en la tradición krausista y que veía en la educación y guía de los estudiantes el más importante de los objetivos de su misión; para los hombres de dicha institución, con Cristóbal de Castillejo a la cabeza, «la educación no debía vincularse con ningún partido político, religión o escuela filosófica concreta», para la Iglesia y el sector conservador «debía supeditarse a los dogmas católicos» (DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, 1988: 322).

Además de los inconvenientes mencionados, el libro de texto, si no era idóneo para la educación activa, natural y libre del educando, sí que lo era para difundir o establecer ideas científicas y filosóficas. Por ello, y para prevenir la difusión de doctrinas erróneas o corruptoras, con el intervencionismo de las políticas liberales del siglo XIX, el contenido de dichos libros pasó a ser dictado por un programa publicado por el Gobierno y unas listas de manuales aceptados de entre los que el profesor titular podía elegir. Este proceder mitigaba de manera considerable la libertad de enseñanza en las aulas, y se dirigía diametralmente en contra de los más puros principios liberales expresados en la constitución liberal del 1812 (PUELLES BENÍTEZ, 1988: 414); solo en algunos periodos progresistas abanderados por la influencia krausista, como en el sexenio revolucionario, se consiguió suprimir tal recurso pues «se reconocía la libertad del profesorado en la elección de métodos y libros de texto y en la formación de un programa (Decreto, artículos 16 y 17, de 21 de octubre de 1868, sobre la libertad de enseñanza)» (BENSO CALVO, 2000: 51). Dicha libertad cesó con las medidas del régimen Canovista volviendo a la Ley Moyano mediante el Real Decreto de 26 de febrero de 1875, firmado por Orovio. Se justifica entonces dicha constricción tanto por las quejas de los mismos padres y alumnos como por la obligación que el Gobierno tenía de velar por las «sanas doctrinas» rectificando la situación perjudicial que la libertad irrestricta había causado. Esta situación llegó hasta 1881, cuando subieron al poder los liberales de Sagasta, en que una Circular del ministro Albareda (Circular de 3 de marzo de 1881) retornaba al espíritu del 68 y con ello al reconocimiento de la plena

libertad de cátedra. A partir de entonces, en palabras de Manuel de Puelles «conservadores y liberales llegan al consenso tácito de respetar la autonomía del profesor, sobre todo en el ámbito de la segunda enseñanza y de la educación universitaria superior» (BENSO CALVO, 2000: 53).

El intento de compromiso entre la libertad de enseñanza, - por la que tanto clamaron los krausistas de la ILE, y sobre todo Giner de los Ríos desde el BILE -, y la obligación del Estado de controlar los contenidos de la enseñanza fue la nota predominante desde entonces en los ministerios sucesivos de Eduardo Vincenti y Germán Gamazo (Real Decreto de 13 de septiembre de 1898) hasta la aparición del Ministerio de Instrucción Pública. A partir de entonces, con el Gobierno de García Alix, se suprime la obligación del estudiante de adquirir el libro de texto (Ley de 1 de febrero de 1901), pudiendo estudiar la materia por los libros que considerasen oportunos siempre que adquiriesen los conocimientos de la asignatura, según quedaba reflejado en el programa o cuestionario oficial (pasó a llamarse cuestionario porque se redactaban en él solo las cuestiones o puntos que el estudiante debía preparar y aprender). Este clima de contemporización quedaría quebrado con la dictadura de Primo de Rivera (1923 – 1931) en la que en materia educativa el ministro Eduardo Calleja decretaba el texto único «no permitiéndose otras obras complementarias ni material didáctico» (CANES GARRIDO, 2001: 387). Con la II República se establecería de nuevo la legislación anterior a la Dictadura, imperando una vez más la libertad de enseñanza, y dejando a juicio del docente la elección del manual (ver los documentos sobre libertad de enseñanza a lo largo del periodo en el Apéndice III).

Difusión de la cultura

Una de las características políticas de los liberales¹⁶⁶ era la demanda de la centralización en materia educativa, reconociendo y protegiendo el derecho de todos a

¹⁶⁶ Si para el moderantismo liberal esta era una característica fundamental de su política educativa, habría que añadir que los liberales progresistas contemplaban también la autonomía de centros educativos con respecto al Estado, y que los krausistas, en general, en la línea del filósofo del Derecho ,H. Ahrens, el centralismo era solo un momento o fase inicial en ese despliegue organicista de la sociedad, pues el Estado debía garantizar las condiciones de tal progreso social, sin obstruir ni controlar. Aunque tales ideas se matizan con respecto al problema religioso de España y la absorción de los centros privados por las órdenes religiosas, esto hizo que, en general, progresistas como krausistas defendieran un cierto centralismo (académico y administrativo) evitando así el monopolio de la Iglesia en la educación.

la educación. El primer intento en este sentido, cubriendo las enseñanzas de primaria y secundaria con presupuestos del Estado para su obligatoriedad y gratuidad fue el Plan del Duque de Rivas en 1836, «sin embargo, este plan, que en muchos aspectos suponía un enorme avance, se quedó en el papel y no rigió ni un solo día» (DÍAZ DE LA GUARDIA, BUENO, 1988: 307). Desde el plan de estudios siguiente, el Plan Pidal, consagrado por el de Moyano en 1857, suponía la gratuidad para la enseñanza primaria, pero no para el resto de los niveles educativos, estableciéndose así y para muchos años la pirámide sectorial de la educación española: primaria, para toda la sociedad; secundaria, para la pequeña burguesía; y grado universitario para la alta burguesía y la nobleza, rectoras de los destinos del país (DÍAZ DE LA GUARDIA, BUENO, 1988: 307). El primer ministro de Instrucción Pública, del partido conservador, A. García Alix, recibió influencia de krauso-institucionistas como ya se ha mencionado, y su política se dirigió a cubrir reformas educativas desde tiempo atrás defendidas por aquellos; puso máximo empeño en defender la enseñanza oficial del Estado, como un derecho de los ciudadanos, y «se le acusó por esto de liberal, pues además condenaba la enseñanza privada (fundamentalmente religiosa) y potenciaba la pública» (ÁVILA FERNÁNDEZ, 2011: 441).

El empeño en la extensión de la cultura a todos y las soluciones centralizadoras de gobiernos conservadores, podía explicarse por la descorazonadora situación del país en materia educativa a todo los niveles aunque especialmente en la primaria donde las cifras situaban a España entre los países con mayor analfabetismo del mundo. Las cifras hablaban por sí mismas a pesar de los ligeros avances realizados a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX: «El grado de analfabetismo era en 1875 de 72,01 % de la población y a comienzos del siglo XX era del 63, 78 %; es decir, se había avanzado aunque de manera insuficiente en la alfabetización de la población lo que, al tiempo, frenaba el deseable desarrollo económico» (NEGRÍN FAJARDO, 2011: 351). No más prometedores eran los porcentajes sobre el incremento del número de escuelas primarias y de maestros en relación al progreso de la lucha contra el analfabetismo, pues mostraba una insuficiente capacidad material para cubrir el número de alumnos en edad escolar (el 60% quedaba sin escolarizar), máxime cuando la edad obligatoria se extendió de los 9 a los 12 años:

En 1870 existían en España 25.595 escuelas, privadas y públicas y 29.122 maestros; los niños en edad escolar eran 1.667.098 y figuraban matriculados 883.549. Las cifras respectivas en 1903 eran las siguientes: 29.022 escuelas, 31.081 maestros, 2.373.179

(esta última cifra es de 1901, cuando se amplía la edad escolar obligatoria hasta las 12 años) (NEGRÍN FAJARDO, 2011: 351 - 352).

Junto con la ampliación de la red de centros escolares, se mantuvo una petición perenne desde el institucionismo durante las últimas décadas del siglo XIX: la de que los maestros pasaran a ser funcionarios del Gobierno (separándolos del cuidado de las diputaciones) para mejorar así sus salarios y asegurar la puntualidad de estos. El primer paso en favor de esta medida se dio en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882, cuyas conclusiones destacaban, entre otros, este importante punto: «No fue menor avance la unanimidad manifestada en mejorar la suerte de los maestros, fijando el sueldo mínimo en mil pesetas y confiar al estado el pago de sus sueldos» (NEGRÍN FAJARDO, 2011: 371). No obstante, dicha conclusión no se llevaría al terreno práctico hasta el primer ministerio del conde de Romanones (1901-1903).

Efectivamente, esa situación fue mejorándose gradualmente durante los primeros años del siglo XX mediante la inestimable colaboración e influencia del krausoinstitucionismo. Gracias a la entrada de personas afectas a la ILE en el Ministerio de Instrucción Pública (Burrell, Amalio Gimeno, Benjamín, Romanones, Alba, Antonio Barroso y Castillo, etc.) se llevaron a cabo diversas reformas apoyadas legislativamente con el fin de luchar contra el analfabetismo (PALACIOS BAÑUELOS, 1988: 26-27):

a) Se crearon nuevos locales escolares y en 1920 se llegaría a crear una Junta para la Extinción del Analfabetismo (escuelas ambulantes, misiones pedagógicas, cursos rurales, etc.).

b) Organización de clases para adultos: se crearon obligatoriamente escuelas en las fábricas, y clases para adultos en los Institutos y Escuelas Normales.

c) Mejoramiento de las infraestructuras materiales en las escuelas primarias.

d) Elevación del estatus profesional del Magisterio primario. En 1909 se creó la Escuela de estudios Superiores del Magisterio.

Si el periodo de Primo de Rivera significó en algunos aspectos un retroceso en el proceso de modernización y secularización, actuó no obstante decididamente en otros como en el de apoyar la segunda enseñanza mediante la creación de una red de centros en poblaciones secundarias, hay que recordar que estamos en los años veinte, anunciados por Ortega y Gasset, entre otros, como los años del triunfo y ascenso de las masas, y en esta situación al Estado le estaba reservado un papel fundamental, suponiendo «la reafirmación del concepto de la educación como obligación del Estado» (DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, 1988: 313). En la primera década del siglo XX, esta obligación del Estado contraída con respecto a la educación de la sociedad se comenzará a atender desde una concepción europea denominada «pedagogía social», derivada de las teorías de P. Natorp; quien mejor expone su significado es Ortega y Gasset, en la conferencia pronunciada en 1910, en la Sociedad “El Sitio”, de Bilbao: «La Pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico» (ORTEGA Y GASSET, 1916: 264); expresiones estas de Ortega en las que siguen resonando las voces de los regeneracionistas e institucionistas como Costa o Giner, krausistas al fin y al cabo, y, al mismo tiempo, ese empeño en la extensión de la educación a toda la sociedad para su progreso comunitario no deja tampoco de tocar la nota preferida de la filosofía neokantiana de Krause: la del progreso cultural de la humanidad para la felicidad de los pueblos¹⁶⁷.

Siguiendo esas directrices teóricas de estirpe krauso-institucionista, la II República se afanó a través de sus distintos ministros de educación por llevar a cabo esa mejora educativa de la que dependía la estabilidad y el bienestar sociales; mejora que pasaba sin lugar a dudas por cubrir mínimamente las carencias materiales que aún lastraban el progreso: el objetivo prioritario que el gabinete de Fernando de los Ríos y Rodolfo Llopis se propuso fue el de la creación masiva de escuelas, así como la integración de las existentes bajo la acción efectiva del Gobierno. Para ello, el concepto que manejaron, salido de las escuadras socialistas al ritmo de la nueva educación, fue el de «escuela única», la cual se definía como «gratuita, obligatoria, laica y coeducativa» (MOLERO

¹⁶⁷ Para un entendimiento más claro de la pedagogía social y la importancia dada por los intelectuales españoles relacionados con el krausismo, se recomienda el artículo de Fernando de los Ríos, «Fundamento científico de la Pedagogía social en Natorp» (1911).

PINTADO, 1988, 449); esto tuvo que venir acompañado de diversas acciones polémicas: la primera fue la homogeneización de contenidos, métodos, profesores y horas de clase de todas las escuelas del territorio nacional, expresando un fuerte centralismo de la política pedagógica, lo que a la fuerza tenía que causar desagrado en el sector privado, y en especial en el confesional, dirimiéndose una lucha del Estado con la Iglesia; la segunda acción, fue el decreto del 23 de enero de 1932 que ordenaba la expulsión de los jesuitas del territorio español una vez más, con el consiguiente aprovechamiento de sus locales (MOLERO PINTADO, 1988, 458), y la aprobación durante el 1933 de una de las leyes más polémicas del mandato de Fernando de los Ríos, la de la «Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas por la cual se prohibía a estas el ejercicio de la enseñanza» (MOLERO PINTADO, 1988, 469); la polémica se nutrió sobre todo con la imposibilidad de sustitución de la labor llevada a cabo por las órdenes religiosas en el ámbito docente, por lo que el ministro tuvo que comprometerse a crear 7.000 escuelas de primaria, 20 institutos nacionales y 50 colegios subvencionados, mucho más allá de donde prudentemente se podría haber planeado; todo lo cual provocó la reacción del sector perjudicado, y el Papa intervino escribiendo una encíclica sobre el asunto. No obstante, los docentes religiosos encontraron una vía para seguir ejerciendo su profesión presentándose a los órganos de selección de los cursillos. «La ley se aprobó y no se cumplió» (MOLERO PINTADO, 1988, 466), con ello se agotaron los últimos intentos de reforma pedagógica (en el sentido de la pedagogía social) consumiéndose las expectativas de cambio creadas en 1931 cuando se alzaba triunfante el Gobierno de la II República.



lo la ca-
nal, sin
uena ló.
lebe ser
señanza
tras no
como ba.
que un
ato.
sión del
e parece

La reforma de la segunda enseñanza preocupa hondamente a los intelectuales hispanos. En la sesión celebrada en el Ateneo para discutirla, fueron figuras destacadas los señores Pérez de Ayala, Salgado, Fernando de los Ríos, Echevarría, presidente de la Asamblea de Catedráticos de Instituto, Sánchez Román y Honorato de Castro

docentes,
las prim
infinitam
así que co
vía estre
más, pod
taja de c
chachos
no unive
bio de fru
cha

Sesión celebrada en el Ateneo de Madrid para la reforma de la Segunda Enseñanza (1930). Archivo del Ateneo de Madrid.

1.3. SELECCIÓN DE TEXTOS

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Problemas urgentes de nuestra educación nacional

El enlace de la segunda enseñanza con la primaria, como un grado superior de evolución de un mismo proceso perfectamente continuo, manteniendo la unidad de programa enciclopédico, de organización pedagógica, de métodos educativos, realistas, contra el psitacista memorismo; de utilidad social, al par que de orientación ideal humanista, elevaría la condición de ambas, sin duda, pero sobre todo la de aquella, cuya ineficacia hoy es notoria, merced a su estructura. Pues esta la lleva, casi diría la arrastra irresistiblemente, punto menos que a abandonar la educación integral de sus alumnos (y a qué edad) y a aplicar los procedimientos buenos o malos pero usuales en la Universidad, a niños que ningún país civilizado deja salir de la escuela primaria en el grado de formación y cultura con que aquí entran en los institutos. Entones no será,

al menos, tan frecuente el ejemplo, increíble en Europa, y en América, y en todas partes, de estudiantes que llegan a los Doctorados de las Facultades sin poder traducir del francés el sumario de una revista (1902: 260).

ADOLFO POSADA

Acción social de la escuela

La otra manifestación de la acción social de la Escuela, nos la ofrece la escuela *neutral*, imparcial, no en el sentido de una Escuela más, contraria a la enseñanza religiosa o de partido o secta, sino como Escuela que sólo se preocupa de la educación del niño, germen del hombre futuro, ciudadano del porvenir: *la Escuela por la cultura*, sencillamente, que no se propone hacer ni liberales, ni republicanos, ni reaccionarios, ni socialistas, ni católicos, ni anticatólicos, sino hombres buenos, sanos de cuerpo y de alma, honrados, útiles, que luego los azares de la vida llevarán al taller, a la mina, a la magistratura, al sacerdocio, a la banca...; la Escuela, en fin, de la paz y de la armonía entre todos los miembros de una nación, más aún, de la humanidad entera.

[...]

El programa de la Escuela neutral, desde el punto de vista de la paz social, tiene que formularse mirando siempre a los intereses superiores, que son comunes a todos los hombres. ¿Puede nadie pensar que no hay todo un ideal inagotable de moral, de arte, de amor a la naturaleza, de acción eficaz en la conquista de las fuerzas del mundo, común a patronos y obreros? ¿Puede nadie pensar que no existe una gran corriente de intereses espirituales y materiales que por igual importan y atraen a capitalistas y trabajadores? Imaginaos que la Escuela pública neutral, expresión de la justicia en la obra necesaria de educar al niño y de difundir al cultura, atrae a sus aulas o jardines, o a sus campos abiertos a los hijos de ricos y pobres para formarlos en el mismo ideal fecundo, ¿no sería esta una de las manifestaciones más eficaces de la acción social? (1906: 328 – 329).

ÁNGEL MOSSO

Pensamiento y movimiento

Los estudios modernos tienden a confirmar cuanto habían ya comprendido los filósofos de Grecia. Platón quería que hasta los diez años no se comenzase a leer y escribir. Poco a poco renace en todos la convicción de que hacemos estudiar demasiado precozmente a nuestros hijos, y que es pernicioso para el desarrollo de su cerebro el comenzar a los cinco o seis años a tenerlos quietos en los bancos de la escuela. Poco a poco se abre camino la convicción de que es preciso consagrar igual tiempo a la gimnasia intelectual del cerebro y al ejercicio de los músculos; y concluirán por triunfar los fisiólogos que quieren que la cultura de la inteligencia siga el desarrollo del cuerpo, - y proclaman como base de la educación el crecimiento natural de la planta humana (1901: 103).

MARTÍN NAVARRO FLORES

La paidología. Su historia y estado actual

Una de las notas más características del «Emilio», y que mayor influjo ha podido ejercer sobre la Paidología, es la de que Rousseau hace en este libro un estudio de la evolución del alma del niño desde su nacimiento. No se trata, pues, de meras generalidades o de observaciones aisladas de la psiquis infantil. Rousseau estudia a su modo al niño, desde que aparece en el mundo, como veremos que hacen después todos los paidólogos.

[...] bastará que señalemos los elementos que en conjunto ha aportado esta gran escuela al conocimiento del alma infantil. Así, a ella le atribuiremos el inmenso servicio que hizo por medio de Pestalozzi, poniendo de relieve el papel insustituible que desempeña en la enseñanza la intuición directa de las cosas, y este otro, que por sí sólo hubiera bastado para llegar a cabo en la educación del niño la revolución más gloriosa y más humana de su historia, a saber: el amor del maestro a sus discípulos (1904: 73).

RICARDO RUBIO

Cuestiones de higiene escolar

De esta última circunstancia, que es uno de los graves defectos de nuestra organización escolar, sí nace una amenaza constante para la salud del niño: la sedentariedad. Nada tan absurdo como retenerle inmovilizado, en la edad del movimiento y del cambio, en bancos que además, por su forma, consolidan posiciones viciosas, origen en especial de las escoliosis y de las anomalías de la visión. Y esto, para no alcanzar ventaja ni adelanto alguno desde el punto de vista intelectual, puesto que ya es bien sabido que la atención del niño no se sostiene, ni espontánea ni obligatoriamente, más de media hora a tres cuartos. Así que, en países donde el mobiliario es más racional y los programas son más extensos y mayor el número de disciplinas, que exigen, por lo tanto, más trabajo, las sesiones de clase son mucho más cortas y separadas por descansos y juegos libres fuera del aula.

[...]

De otra moderna institución escolar, el baño, sólo conocemos en España alguna práctica en establecimiento de fundación privada. Y, sin embargo, quizás no haya agente más poderosamente saludable para el desarrollo del niño. El baño, el aire libre y el movimiento (acaso los tres beneficios de que más carece el alumno de nuestras escuelas) son los indispensables impulsores de la generación. Proclamados por todos los higienistas las ventajas del baño escolar, la práctica ha confirmado siempre sus innegables excelentes efectos. Y apenas ha hecho falta propaganda para obtener que todos los Gobiernos se preocupen de establecerlos en todas las nuevas escuelas y de ir introduciéndolos en las antiguas (1909: 199 – 200).

ALBERTO JIMÉNEZ FRAUD

Revista de revistas (Coeducación)

Resumamos las ventajas, según los americanos. Intelectualmente, el trabajo es más intenso en las escuelas de coeducación, por la rivalidad entre los dos sexos; el estudio,

más completo y profundo, por la mayor riqueza de puntos de vista. Además, consagra la igualdad de los dos sexos en su derecho a la instrucción. La disciplina se hace más fácil por el influjo de las muchachas. Es el único régimen conforme a la naturaleza, porque prolonga la vida familiar en que hermanos y hermanas se educan juntos. La dulce y purificadora acción de la mujer da a los muchachos mayor reserva y delicadeza; en presencia de sus camaradas femeninos, su turbulencia se apacigua, su lenguaje pierde grosería; la gracia y la elegancia natural de las muchachas se extiende a ellos; no necesitan «ir a sociedad» para adquirir buenas maneras, y, lo que es más importante, se acostumbran a respetar a la mujer. No menos ventajas obtiene esta. Se despoja de una timidez exagerada, se hace menos frívola, más seria, se forma su juicio. La compañía del hombre no es ya para ella una novedad perturbadora y, modificando su carácter, sus costumbres no pierden en pureza, dándose menos casos de desórdenes en las escuelas de coeducación que en las reservadas a muchachas solas. La suposición – confirmada por los hechos – de que en este compañerismo escolar nacen amistades que preparen futuros matrimonios, es mirada por los americanos como un bien, porque estos matrimonios son los mejores y más dichosos, como conclusión natural de simpatías recíprocas desarrolladas durante los años de escuela, y por tener su punto de partida en la comunidad de gustos entre individuos que han tenido tiempo de conocerse -. Tales son las principales razones en pro de la coeducación, cuya causa está ganada, en los hechos al menos, pues ninguna de las instituciones en que ha sido establecida ha renunciado a ella, y cada día se aplica a nuevas escuelas (1907: 175).¹⁶⁸

DOMINGO BARNÉS

Material de enseñanza

La corriente mecanicista e intelectual tradicional en la enseñanza ha sido tan poderosa, que ha conseguido desvirtuar, ya que no suprimir, los dos esfuerzos más poderosos realizados en la pedagogía para acercar al niño a la acción y a la vida. Así, la enseñanza intuitiva que Pestalozzi preconizara ha llegado en sucesivos bastardeamientos a producir esas colecciones de láminas y esos libros de «lecciones de cosas» en las que se sustituye la realidad, las cosas mismas, por representaciones artificiosas y generalmente bien poco artísticas.

El niño – dice un pedagogo español -, campo fecundo tan mal cultivado hasta el presente, con sus sentidos abiertos y sus facultades razonadoras, esperando siempre a que una mano con arte venga a sacarlos del sueño en que dormitan, es quien tiene en sus propia naturaleza la ley según la cual debe educársele. Posee todo lo necesario para ver, primera e ineludible condición del conocimiento; sólo aguarda que le enseñen a hacerlo. Las cosas le son presentes como al hombre educado, y sin embargo, no le hablan lo mismo. Están para él muertas, y hay que darles vida; le son indiferentes y es necesario que lo soliciten; mudas, y deben decirle algo; porque, ellas, que no son en sí muertas, ni indiferentes, ni mudas, esperan siempre patentes a que la venda caiga de los ojos para revelarles hasta su fondo íntimo. Las mira y no le dicen nada, porque no saben verlas. ¡Dichoso el día en que aprenda y lea en ellas mismas, aun cuando no sepa leer en libros (1917: 200).

ANICETO SELA

Método intuitivo

¹⁶⁸ Reseña de un artículo de Compayré, titulado: «La coeducación de los sexos en los Estados Unidos».

Tampoco se logrará el apetecido desarrollo de la inteligencia, si no se colocan ante el educando, siempre que sea posible, las cosas mismas, y no lo que de ellos dicen los libros (método intuitivo): lo cual, si es fácil, respecto de ciertas materias, como las científico – naturales, ofrece no pocas dificultades, que sólo a fuerza de estudio han logrado vencer los grandes maestros, cuando se trata de aquellas otras en que no puede tenerse sensible y directamente a la vista el objeto de conocimiento (1901: 358).

LORENZO LUZURIAGA

La escuela del trabajo

Kerschensteiner pertenece ideológicamente a esa tendencia de la pedagogía contemporánea que pudiéramos caracterizar como la «pedagogía de la acción» frente a la teoría herbartiana dominante en el siglo último y a la que podía llamarse la «pedagogía de la instrucción». Con Dewey y María Montessori forma Kerschensteiner los tres ángulos de esa tendencia voluntarista, aunque cada uno tenga dentro de ella su propia significación. Si fuera lícito expresar esquemáticamente estas diferencias entre los tres representantes del voluntarismo en la educación, podríamos decir que mientras en la pedagogía de Montessori predomina la técnica psicológica – fisiológica, en Dewey aparece realzado, sobre todo, el concepto instrumental, pragmático – no utilitario – de la educación, y en Kerschensteiner el sentido profesional y social (1918: 8).

MARÍA DE MAEZTU

Enseñanzas y métodos

En efecto, el primer principio educador consiste en inducir al alumno a la actividad de sus propias fuerzas, no dándole hecho nada que pueda hacer por sí mismo. Lo único que en realidad educa es lo que el educando hace por sí. La mejor enseñanza es aquella que coloca al discípulo en disposición de alcanzar el conocimiento por el ejercicio de sus facultades naturales; la más valiosa ayuda que el maestro puede prestar al alumno es aquella que le induce a ayudarse a sí mismo (1925: 31).

GUMERSINDO DE AZCÁRATE

Neutralidad de la Universidad

Por todas partes oímos hablar de *regeneración*; y en qué ha de consistir esta, lo ha sintetizado el ilustre Costa en una frase expresiva: *escuela y despensa*, traducción feliz de la antigua: *Mens sana in corpore sano*. Y en verdad que no hace falta razonar la necesidad de la cultura general; pues si un país puede pasarse sin genios, aunque

bueno fuera que el nuestro contara con muchos Cajales, de lo que no puede prescindir es de aquellos elementos de instrucción que son condición indispensable de su progreso y desarrollo (1903: 66).

ADOLFO POSADA

Acción social de la escuela

Es, sin duda, la Escuela, una importantísima institución social, en la que ahora se concentran las energías espirituales directoras de nuestros tiempos, como en otras épocas se concentraban en otras instituciones, como la iglesia, que han realizado grandes empresas. Puede decirse que la fe en la Escuela, reflejo de la fe en la creencia, que es, a su vez, reflejo de la fe en el esfuerzo humano, en el trabajo fecundo y noble y por fecundo, eficaz siempre (1906: 327).

RAFAEL ALTAMIRA

La reforma pedagógica desde 1807 a 1813 en España

No hay en España ningún movimiento, ya sea de orden político, ya religioso, ya pedagógico, que no tenga sus raíces y fundamento en el pensar del siglo XVIII y en las ideas expuestas por los hombres de entonces.

[...]

En los pocos documentos a que podemos acudir, que nos hablan del siglo XVIII pedagógico, se advierten dos tendencias en las doctrinas de entonces: los que aspiraban a una formación popular técnica del pueblo, de los artesanos, v. gr.: Campomanes, Jovellanos; y los que trabajaban en la educación, por la educación misma, sin fin determinado. Manifiéstase esta última en la enseñanza, ya de la nobleza, del príncipe y en la mujer; sobre todo en esta última, como lo demuestra la escuela de Fernán – Núñez, de sentido laico; la cooperación de la misma en la enseñanza y varias publicaciones sobre el particular.

Al lado de esta dirección parcial está la de los pedagogos especulativos; la corriente general de la educación y de la que son representantes Jovellanos, Hervás, Narganes, Amorós, y, en cierto sentido, el padre Feijóo. Se advierte en su mayoría, la distinción clara y perfecta entre *instrucción* y *educación*, comprendiéndolas en su totalidad: intelectual, física, moral y en algunos hasta estética.

El método actual de traer profesorado extranjero y mandar pensionados fuera de España, era ya practicado no sólo por iniciativa privada (Jovellanos enviando a los profesores de Física y Matemáticas del Instituto de Gijón a estudiar al extranjero), sino de Corporaciones y del mismo Gobierno. Aparecen muchas traducciones, así de libros científicos como de texto (1911: 108).

FEDERICO OLORIZ

El analfabetismo en España

Recapitulando lo expuesto, se podrían formular las siguientes proposiciones generales: el analfabetismo español aumenta de norte a sur entre Álava y Almería; es mayor al este

de la cordillera ibérica que al oeste de la misma, y es menor entre el Tajo y el mar Cantábrico que entre el mismo río y el Mediterráneo [...] Castilla la Vieja (49,51) es la región menos enferma del mal que ahora estudiamos; le siguen la inmediata región vasco – Navarra (52,32), el antiguo reino de León (57, 50), y el Principado de Asturias (59, 80); vienen luego Castilla la Nueva (60, 79) y Cataluña (64, 09); a continuación figuran Aragón (70, 24), la baja Andalucía (71, 59), Extremadura (73, 46) y Galicia (73, 71); y, por último, alcanza el analfabetismo su mayor intensidad en los antiguos reinos de Valencia (78, 30), Murcia (80, 49) y Granada (82, 22), que son los que principalmente elevan la proporción de ignorantes en el conjunto de España, y los que determinan la inferioridad del lugar que nuestra patria ocupa entre las demás naciones europeas (1900: 264).

MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO

El pago a los maestros

Es indudable que, con maestros cuyos sueldos no pasan de 125 pesetas, de los cuales hay muchos cientos en España, o de 625 pesetas, de los que hay miles, no es posible exigir una enseñanza mediana, hecha con la debida preparación y cultura [...] De nuestros 15.842 maestros (Estadística de 1885), hay 14.828 con sueldos que no pasan de 1.100 pesetas, y de ellos 787 no pasan de 125 al año; 1.784, de 250; 3.598, de 625; 2.745, de 825; y 1.414, de 1.100 pesetas.

Compárese el sueldo mínimo de nuestros maestros, 125 pesetas anuales, sueldo que vienen *disfrutando* desde la ley de 1857, como si las condiciones económicas de la vida no hubiesen variado en medio siglo, con el sueldo mínimo de los maestros rurales de Portugal, 560 pesetas; de Holanda, 840; de Dinamarca, 1.120; de Suiza, 600; de Grecia, 960; de Rumanía, 1.080, por no citar países cuyos presupuestos generales son superiores a los nuestros [...] Ningún maestro, en la *actualidad*, incluyendo todos los llamados «incompletos», debería percibir menos de 800 pesetas (ya queda dicho que las retribuciones deben suprimirse), es decir, el jornal de un bracero, para poder vivir, al menos, en las condiciones de este. En adelante, suprimidas las escuelas incompletas, y saliendo todo maestro de las Normales, el mínimo de su sueldo sería 1.000 pesetas (1901: 100).

ANICETO SELA

Fin y organización de las universidades

La centralización, que copiada de Francia y prescindiendo de la brillante tradición española, impuso en 1845 a nuestras Escuelas (sic) la más absoluta uniformidad y la completa dependencia del Poder central, las despojó de toda iniciativa y las apartó de toda relación con las fuerzas vivas del país. Quizá ha sido esta una de las causas más poderosas de que se hayan convertido, como el Sr. Lafuente decía, en meras oficinas de enseñar, en vez de ser laboratorios científicos en que palpita la vida y se desarrollen toda suerte de fecundas energías, y de que, salvo excepciones que por fortuna van siendo más numerosas cada día, la llamada enseñanza superior peque entre nosotros de «formulista, frívola, deficiente y falta de espíritu educativo», y vaya abriendo verdaderos y profundos abismos entre lo que se aprende y lo que se vive.

[...] La reforma ha de venir principalmente de dentro, del seno mismo de la Universidad, y hemos de realizarla nosotros desde ahora, sin que sirva de disculpa a

nuestro desaliento la minuciosa tutela del Gobierno a que vivimos sometidos, y que cuando se quiere trabajar de veras, estorba menos de lo que a primera vista pudiera temerse (1907: 333).

ANTONIO GARCÍA VARELA

La enseñanza en la facultad de ciencias

Uno de los pocos rayos de luz que iluminan actualmente a España en su regeneración, es producto del interés que han despertado los asuntos pedagógicos en nuestro país. Esto indica que está diagnosticada la enfermedad nacional causante de todas nuestras desdichas; ahora la discusión versa sobre la forma del tratamiento.

Se cree por algunos que lo esencial y más urgente es atender a la instrucción primaria, y en este sentido se hace una activa campaña y se dirigen los Gobiernos del país, dotando mejor las escuelas y elevando los sueldos de los maestros, aunque no todavía lo suficiente para que estos funcionarios puedan satisfacer con decoro las necesidades más imprescindibles de la vida moderna. Falta muchísimo que hacer en lo referente a la instrucción primaria, y digno de aplauso es todo lo que tienda a mejorarla; pero hay que tener presente que esa enseñanza será siempre un reflejo de lo que sea – y de cómo se entienda – la enseñanza superior. Si esta es pobre, rutinaria y anticuada, estas cualidades repercutirán con mayor intensidad en la enseñanza primaria y elemental.

[...]

Urge, pues, que sin descuidar el desarrollo de la instrucción primaria, nos preocupemos de elevar la enseñanza superior; cuanto más alto sea su nivel, mayor será el grado de cultura del Maestro y la influencia social que éste ejerza en el país (1911: 290).

SANTIAGO ALBA

Política pedagógica española

España... ¡ah! España, no sólo necesita aumentar el número de maestros en la proporción antes consignada – unos 50.000 maestros – sino que, resuelto este problema de cantidad, o mejor, paralelamente a su resolución, habrán de preocuparse también, no sólo el Estado, sino, en general, las corporaciones y las clases directoras del país, de infundir un nuevo espíritu a toda la organización de la primera enseñanza, estableciendo cursos intensivos para los maestros actuales que lo deseen; formando Maestros nuevos, no sólo mediante cursos normales, sino con ensayos de vida en común, viajes y colaboración a su formación pedagógica de todas las fuerzas vivas docentes, desde la Universidad hasta el taller; organizando la inspección a la moderna; instituyendo misiones pedagógicas, confiadas a hombres que sientan este redentor apostolado civil y que, recorriendo el país de extremo a extremo, subiendo a las escuelas de la montaña y descendiendo hasta la última aldea del llano, irradien – sobre la población rural especialmente – una luz nueva, luz de progreso, de emancipación, de paz, de confraternidad; ensayando instituciones complementarias que son hoy ya elemento normal en la vida de otros países: campos de juego, cantinas escolares, asistencia médica, jardines, baños, salas de lectura, bibliotecas circulantes, mutualidad escolar, colonias de vacaciones, sanatorios, núcleos de asistencia familiar, etc.; supliendo la falta de locales, mediante la construcción, en medio del campo, de

barracas provisionales para instalar por el momento las escuelas, y haciendo que, como en el Japón, en cada local se den, por maestros distintos, dos sesiones largas, una por la mañana y otra por la tarde, a otras tantas secciones de niños; conexionando y fundiendo, en cierto modo la escuela con la Universidad, para que, como en Inglaterra, baje de las altas regiones de la ciencia una corriente propulsora y tutorial sobre las poblaciones rurales; instituyendo publicaciones, de información muy concentrada, de todo lo que ocurra en el mundo, y repartiéndolas profusamente, hasta en la última escuela rural; creando un sistema de becas, para que puedan trabajar los maestros periódicamente en el Museo Pedagógico, en las Universidades y en el extranjero [...] (1913: 68).

MANUEL PUELLES BENÍNTEZ

La reforma educativa del liberalismo español (1812-1857)

La Ley Moyano, como reconoció la propia comisión parlamentaria, no fue una ley innovadora. Se limitó a recoger los principios y a consagrar las enseñanzas fijadas por un largo proceso de reforma, a veces bruscamente interrumpido: reglamento general de Instrucción Pública de 1821, plan del duque de Rivas de 1836, ley de Instrucción Primaria de 1838, plan del marqués de Pidal de 1845. Pero como ya quedó indicado, la reforma educativa es fundamentalmente obra del moderantismo liberal. Dicho de otro modo, la Ley Moyano es sólo una lectura, de entre varias posibles, de los principios ideológicos establecidos por los diputados gaditanos. Representa, pues, la consolidación una reforma educativa desde la ideología del liberalismo moderado (1988: 426).

2. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN Y LA LITERATURA.

BREVE APROXIMACIÓN.

2.1. ALBORES DE LA NUEVA PEDAGOGÍA: *EL DOCTOR CENTENO* (1883)

2.2. EL EQUILIBRIO COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO: *AMOR Y PEDAGOGÍA* (1902)
Y *PROMETEO* (1916).

2.3. LA EDUCACIÓN LIBERAL: *AMDG* (1910) Y *EL JARDÍN DE LOS FRAILES* (1926)

El objetivo de este apartado es identificar aquellos aspectos de la nueva pedagogía, promovida en España fundamentalmente por los krausistas, y, en especial, la pedagogía activa en relación a la teoría de la acción delimitada en los apartados anteriores.

En primer lugar, creo que es necesaria una justificación del título. ¿A qué me refiero con «literatura de formación»? Me refiero a lo que en la literatura europea se conoce como *bildungsroman*. No obstante, por el inusual carácter de las novelas que incluyo, y por ser un caso lejano a su modelo, he preferido utilizar el término «literatura de formación» en lugar de «novela de formación». Según la clasificación que se suele hacer al efecto, la novela de formación o aprendizaje, iniciada en Alemania con el *Wilhelm Meister* de Wolfgang Goethe, viajó a otras literaturas desplegándose en varios tipos particulares:

In Germany the Bildungsroman soon produced several clearly marked variants: the Entwicklungsroman, a chronicle of a young man's general growth rather than his specific quest for self-culture; the Erziehungsroman, with an emphasis on the youth's training and formal education; and the Künstlerroman, a tale of the orientation of an artist [...] has also frequently been a kind of Künstlerroman, its hero, more often than not, emerges as an artist of sorts (SUMALLA BENITO, 2003: 41).

Tomando estas modalidades de *bildungsroman* desarrolladas en Europa, se puede con mayor o menor fortuna introducir bajo dicha etiqueta general los diferentes textos literarios elegidos. Si *El Doctor Centeno* de Pérez Galdós, puede clasificarse como la crónica de las experiencias y aventuras de un joven desposeído en la España de mitad del siglo XIX, es decir, un *entwicklungsroman*, las obras de Miguel de Unamuno, Ramón Pérez de Ayala y Manuel Azaña pertenecerían más bien a ese otro subgénero de *erziehungsroman*, en el que se describe el proceso de aprendizaje del joven en contextos de tutela y educación formal. Las salvedades que se podrían hacer a esta división serían las novelas de Ramón Pérez de Ayala incluidas en este apartado: la primera, *Prometeo*, que tiene en común con *Amor y Pedagogía* el imponer una idea de lo que ha de ser el hijo futuro, se diferencia por ser más bien la crónica de cómo el padre, Setiñano, llega a la concepción de lo que ha de ser el niño, mientras que la propia educación y desarrollo natural del hijo apenas ocupa unas páginas en la novela. En la segunda, *A.M.D.G.*, si bien puede incluirse dentro de las novelas de formación típicas del género, y en particular a la que describe los años de educación formal o *entwicklungsroman*, al conformar una tetralogía cuyo protagonista Alberto Díaz de Guzmán, trasunto del escritor, es un artista en ciernes, la perspectiva cambiaría entendiéndose el inicio de la formación del artista y podría entonces incluirse en el subgénero de las novelas de artista o *künstlerroman*.

El corpus textual de este apartado queda justificado precisamente desde esta perspectiva de la literatura de formación o aprendizaje en España. Las obras seleccionadas son además un ejemplo de esa preocupación por la pedagogía y la acción educativa a lo largo del periodo abarcado en esta Tesis, y a través de las distintas generaciones de escritores que transcurrieron desde los del 68, con Benito Pérez Galdós, y los llamados del 98, con Miguel de Unamuno, hasta la Generación del 14, con Ramón Pérez de Ayala y Manuel Azaña, si bien la novela de este último fuera ya publicada en los albores de la generación siguiente, la del 27. Dentro de esta etiqueta amplia de novelas que recogen las experiencias educativas de los protagonistas podrían analizarse igualmente obras como *Su único hijo* de Clarín, *Voluntad* de Azorín o *El árbol de la ciencia* de Baroja, además de las restantes novelas de la tetralogía de Pérez de Ayala. Si bien el estudio de esas obras sobrepasaría el objetivo de este apartado.

De lo dicho arriba se infiere que no pretendo hacer un análisis exhaustivo de los textos elegidos, sino, más bien, comprobar en ellos la configuración de las ideas sobre acción pedagógica según el ideal krausista y establecer líneas de interpretación basadas en aquella. Por tanto, el enfoque es el de la historia de las ideas más que el del análisis literario propiamente dicho.

2.1. ALBORES DE LA NUEVA PEDAGOGÍA: *EL DOCTOR CENTENO* (1883)

A lo largo de la obra de Benito Pérez Galdós se han encontrado numerosas menciones y referencias a la educación como reflejo de la sociedad de su tiempo¹⁶⁹. Es no obstante, en la obra que aparece en el título de este subapartado donde se acumulan las ideas pedagógicas de Galdós a través de sus personajes, creando un valioso fresco de las tendencias educativas de la época así como una cuidada representación del origen en la naturaleza del niño de las características de la nueva educación.

Como se sabe, Felipe Centeno llega a la ciudad, como parte de la migración rural, para ponerse al servicio de algún señorito y mejorar en su propia formación, teniendo

¹⁶⁹ Es de interés en este sentido la Tesis Doctoral de Charles William Steele, *The literary expresión of educational attitudes and ideas in the novels of Pérez Galdós*, The Ohio State University, 1957.

como idea guía de este proceso el ser médico. Topa con unos estudiantes en la calle cuando estaba aterido de frío y, uno de ellos, Alejandro Miquis lo socorre y lo pone en contacto con la alta sociedad de la época, conociendo así al sacerdote Pedro Polo, que se decide a instruirlo en la escuela que tiene cedida. Es en la escuela de Polo donde comienza el tedio de Felipe Centeno por la educación tal y como le es dada, al tiempo que entra al servicio del mismo sacerdote, donde sufrirá tropelías por parte de las mujeres de la casa.

En la primera aparición de Pedro Polo, el cura y maestro de la escuela, se insiste en la disciplina corporal que impone: «Y el estruendo – al abrirse la escuela – duraba hasta que aparecía don Pedro, no diré repartiendo bofetones sino sembrándolos con gesto semejante al del labrador que arroja en tierra semilla» (PÉREZ GALDÓS, 1883: 33). Muestra Galdós entonces por ley de causalidad que el método que el sacerdote utilizó para aprender es el que utilizaba para enseñar, mediante un puro mecanismo de repetición y memorismo, técnicas tradicionales a las que la nueva pedagogía venía a desterrar:

Todo lo enseñaba Polo según el método que él empleara en aprenderlo; mejor dicho, Polo no enseñaba nada; lo que hacía era introducir en la mollera de sus alumnos, por una operación que podríamos llamar inyectó-cerebral, cantidad de fórmulas, definiciones y recetas científicas, que luego se quedaban dentro indigeridas y fosilizadas, embarazando la inteligencia sin darla un átomo de sustancia ni dejar de fluir las ideas propias, bien así como las piedras que obstruyen el conducto de una fuente. De aquí viene que generaciones enteras padezcan enfermedad dolorosísima, que no es otra cosa que el mal de piedra del cerebro (PÉREZ GALDÓS, 1883: 38 – 39).

La educación pasiva, que se hace sobre el alumno pero sin el arbitrio y colaboración del alumno queda denunciada de manera muy plástica en la cita de arriba. Esta educación petrificaba la personalidad y la capacidad de pensar por sí mismos. En ella, esta tradición educativa, ve Galdós el mal de generaciones enteras (de españoles), haciéndose eco del regeneracionismo que por aquellas fechas defendían los hombres del krausismo español, y en especial desde la Institución Libre de Enseñanza: la educación era la única medicina para «el mal de piedra» de España.

Este método del castigo corporal inspirado en el de «la letra con sangre entra» (la máxima de Pedro Polo era «Siembra coscorrónes y recogerás sabios») aparece descrito en diferentes pasajes de la obra en relación a la escuela del sacerdote Pedro Polo como

en este que reproduzco y que por el estilo utilizado por Galdós trae a la memoria las penas del *Infierno* de Dante:

Allá un Nazareno puesto en cruz; aquí dos o tres mártires de rodillas con los calzones rotos; a esta parte otro condenado pálido, cadavérico, todo lleno de congojas y trasudores, porque se le había atragantado una suma; más lejos otro con un cachirulo de papel en la cabeza y orejas de burro, porque sin querer se había comido una definición [...]. A lo mejor un cráneo sonaba seco al golpe de un puño cerrado y duro. Restallaban mejillas sacudidas por carnosas manos. Los pellizcos no cesaban, y a cada segundo se oía un ¡ay!. Se confundían las voces de bruto, acémila con los lamentos, las protestas y el lastimoso y terrorífico yo no he sido. La palmeta iba cayendo de mano en mano, incansable, celosa de su misión educatriz, aporreando sin piedad a todo el que cogía. La quemazón de la sangre, el cosquilleo, el dolor agudísimo, daban entendimiento al torpe, medida al travieso, diligencia al indolente, silencio al lenguaraz, reposo al inquieto. Y como auxiliares de aquel docto instrumento, una caña y a veces flexible vara de mimbres sacudían el polvo. Había nalgas como tomates, carrillos como pimientos, ojos con llamaradas, frentes mojadas de sudor de agonía, y todo era picazones, escozor, cosquilleo, latidos, ardor y suplicio de carnes y huesos (PÉREZ GALDÓS, 1883: 35 – 36).

Con respecto al proceder de las clases, hay una clara crítica a la educación pasiva, que recibe la acción monolítica del profesor, con violencia sobre la naturaleza del niño, y con el miedo como regla insinuada por ese rechinar de dientes:

La clase duraba horas y más horas. Era aquello la vida perdurable, un lapso secular, sueño del tiempo y embriaguez de las horas. Nunca se vio más antipática pesadilla, formada de horripilantes aberraciones de Aritmética, Gramática o Historia sagrada, de números ensartados, de cláusulas rotas. Sobre el eje del fastidio giraban los graves problemas de sintaxis, la regla de tres, los hijos de Jacob, todo confundido en el común matiz del dolor, todo teñido de repugnancias, trazando al modo de espirales, que corrían premiosas, ásperas, gemebundas. Era una rueda de tormento, máquina cruelísima, en la cual los bárbaros artífices arrancaban con tenazas una idea del cerebro, sujeto con cien tornillos, y metían otra a martillazos y estiraban conceptos o incrustaban reglas, todo con violencia, con golpe, espasmo y rechinar de dientes por una y otra parte (PÉREZ GALDÓS, 1883: 35).

Dicha falta de actividad durante las horas de enseñanza se compensaban con el exceso de esta tras la escuela, lo cual daba lugar a tragedias:

Cuando la clase concluía, allá a las cinco de la tarde, después de diez horas mortales de banco duro, de carpeta negra, de letras horribles, de encerado fúnebre, el enjambre salía con ardiente fiebre de actividad. Era como un ardor de batallas, cual voladura de todas las malicias, inspiración rápida y calurosa de hacer en un momento lo que no se había podido hacer en tantas horas (PÉREZ GALDÓS, 1883: 41).

La espontaneidad y los frutos de la natural curiosidad de los niños se echaban a perder mediante esa disciplina educadora, de manera que el objetivo final no era el que cada uno diese de sí su medida. De este sacerdote maestro se dice que «Pisoteaba rosas y plantaba cañas [...] Segaba impío la espontaneidad, arrancaba cuanto retoño brotara de la savia natural y del sabio esfuerzo de la Naturaleza, y luego aquí y allí ponía flores de papel inodoras, pintorreadas, muertas» (PÉREZ GALDÓS, 1883: 43). Por el contrario, las horas de clase se creían bien aprovechadas en función tan solo del resultado en los exámenes, en los cuales los discípulos de Polo solían sobresalir: «Veía con gozo que sus discípulos se lucían en los Institutos, sacando a espuestas las notas de sobresaliente. Don Pedro decía: “Ellos llevan el cuerpo bien punteado de cardenales, pero bien sabidos van”» (PÉREZ GALDÓS, 1883: 43).

Durante la lección de Geografía de Polo, el protagonista, Felipe Centeno, llevado del placer de los colores del mapa que estaban analizando en clase, se le ocurre dedicar el tiempo a copiar el mapa y pintarlo en su cuaderno, acción que solo recibiría la reprimenda del maestro con el castigo anejo correspondiente.

Cierto día que estaba en clase y tenía delante un mapa muy bonito, donde se veían los países pintados con rayas y masas de colores, y el mar azul y las ideas de extraña forma sintió una tentación que sin duda debía ser mala. ¡Diablos de chicos; no hay cosa que no inventen...! Pues se le ocurrió nada menos que dejar a un lado los palotes, como se arroja fatigosa carga, y ponerse con toda su alma a retratar el mapa, imitando los contornos y perfiles que allí parecían el propio rostro de las naciones ¡Qué lástima no tener caja de pinturas o al menos lápices de colores! Así, así debían ser enseñadas todas las cosas ¿Por qué no se han de pintar la Gramática y la Doctrina? (PÉREZ GALDÓS, 1883: 50).

La reacción de Felipe ante el castigo de Polo (trasunto de la de los pupilos del método educativo de las compañías religiosas, tan extendidas en España en esa época), es la de creerse en verdad poco inteligente, solo por querer aprender de un modo distinto, más acorde a las exigencias y necesidades de su naturaleza: «No podía ya tener duda de que era el más bruto, el más torpe y necio de la escuela» (PÉREZ GALDÓS, 1883: 51- 52). Pierde la estima y la motivación porque la autoridad educativa y los métodos usados le hacen ver que él no podrá nunca aprender nada: «¡Qué desengaño! – no podría ser médico – Y no era por falta de voluntad, que si la voluntad hiciera sabios, él se reiría del mismo Salomón» (PÉREZ GALDÓS, 1883: 52).

Además del método de enseñanza para la escuela primaria, también se hace una revisión de la educación secundaria y de las materias en ese nivel aprendidas. Se hace eco Galdós de la disputa de su época acerca de la enseñanza del Latín, situación expuesta en el apartado de más arriba en esta misma Tesis. El Latín, desde el liberalismo progresista, fundamentalmente (e incluso más atrás en el tiempo, desde los *novatores*), era concebido como una asignatura de la que se podía prescindir, pues no enseñaba al alumno de secundaria nada relevante para su realidad. La Institución Libre de Enseñanza dentro de esa tradición liberal también pedía dejar el Latín para la especialización, no para los estudios generales que concebían como cíclicos. De esto se hace cargo Galdós, pues para su Felipe Centeno el Latín que le hacían aprender le despertaba la siguiente reflexión: «Ni él se explicaba para qué era aquello, ni a qué cuento venía en el problema de su educación. Y confuso, lleno de dudas, se atrevía, en su rudeza, a protestar contra la mal enseñada y peor aprendida jerga, diciendo: - Yo quiero que me enseñen cosas, no esto» (PÉREZ GALDÓS, 1883, 143).

En esta novela hay una todavía más clara referencia a la nueva pedagogía en la persona del personaje Jesús Delgado. Este personaje vive encerrado en su cuarto de pensión contestando cartas que él mismo se escribe sobre variados temas, pero uno de los destacados es el del hallazgo de una nueva educación a la que llama Educación Completa, en claro trasunto de la educación integral institucionista, con la que transformar y mejorar la educación contemporánea de su país. Esta idea él mismo la ve aún imposible de ser llevada a cabo en la realidad, algo utópico y fuera de su tiempo, quizás explique esto el aislamiento del personaje, como irónica representación del ambiente en el que España vivía con respecto a la educación. A pesar de basarse en ideas antiguas en lo tocante a la educación, remontándose al menos hasta Comenio, esa Educación Completa (¿educación total de Comenio?) de Jesús Delgado, él mismo la considera, en una de las cartas que se escribe a sí mismo, demasiado adelantada a su tiempo y en conflicto con la predisposición rutinaria de la administración estatal:

Me apresuro a contestarle que su admirable plan de la Educación Completa no es ni será comprendido por esta caterva rutinaria de la Dirección, incapaz de salir ¡oh!, de los antiguos moldes. Pasarán años; será preciso que todo el régimen del estado

varíe, que la sociedad se conmueva mucho para sacudir su modorra; que pensamientos nuevos y nueva luz entren en el cerebro narcotizado y tenebroso de la nación, y, aún así, ¡oh! La reforma que usted quiere implantar no será un hecho si no se dedica usted un siglo más al ensayo de ese mismo plan y tanteo de su difícil aplicación. Vino usted al mundo ¡oh!, antes de tiempo, amigo mío; lo mejor que puede hacer ahora, para no aburrirse aquí con tan larga espera, es darse una vuelta por la eternidad y volver dentro de siglo y medio, año más año menos (PÉREZ GALDÓS, 1883: 165).

La premonición de esta carta revisada más de un siglo después muestra que tuvo razón en pensar que solo al cabo de este tiempo se podría comenzar a implantar de manera seria y unánime estas reformas, pero aún hoy cabría preguntarse si es una realidad o aún no más que buenas intenciones como el Plan Bolonia en Europa.

Esta Educación Completa de Jesús Delgado (al que se le llama profeta de la educación Completa, base de la Completa Vida) en todo punto defiende una educación más conectada con la realidad y la vida: «en todo el curso de la vida, lo importante ¡ah! no es parecer sino *ser*, y que a este principio debe sujetarse la educación» (PÉREZ GALDÓS, 1883: 165). Una educación activa en la que se aprende en función de necesidades sentidas por los alumnos como las creadas a través del juego: «Esto de enseñarles jugando es invención, como tuya, donosísima. Hemos tirado al pozo todos los librotos indigestos que los chicos tenían, y en su lugar les hemos dado herramientas de fácil manejo, lápices y colores, cartón para hacer casitas» (PÉREZ GALDÓS, 1883: 166). Y en fin, una educación que abarca un concepto más amplio, real y práctico de la formación humana contra la mera educación erudita: «Entonces el Gobierno pensará de otra manera, y habrá caído en total descrédito la educación de adorno que ahora prevalece, compuesta de conocimientos necios, baldíos y de relumbrón, como las pinturas ridículas con que se engalana los salvajes» (PÉREZ GALDÓS, 1883: 166).

2.2. EL EQUILIBRIO COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO: *AMOR Y PEDAGOGÍA* (1902)
Y *PROMETEO* (1916).

En el título de este apartado se toma prestada la idea de Ramón Santiago y Cajal de que el problema educativo es un problema de equilibrio tal y como afirmó en su discurso pronunciado para el Archivo histórico y que yo reproduzco en el Apéndice II de este trabajo y en el documento visual a él agregado. Este equilibrio anunciado lo es entre extremos, obviamente, entre todos los extremos, pero fundamentalmente entre la teoría y la práctica, entre la idea y la realidad.

En *Prometeo* y en *Amor y pedagogía*, el problema educativo es el de hacer hombres para la humanidad. Hacer hombres se entiende equivocadamente con imponer unas ideas (racionalismo – idealismo). Desde la teoría krausista de la acción trato de arrojar nueva luz para interpretar el sentido de estas novelas que han pasado por ser ciertamente cáusticas. La idea o ideal de perfección no es suficiente en la acción pedagógica, la idea es arquetípica y no puede transplantarse directamente en la realidad. Es necesaria esa flexibilidad que da el plan (ideal) adaptándose a la realidad, la unión de lo aristotélico con lo platónico. Avisan de que hay que tener en cuenta la materia, el cuerpo, la realidad concreta y solo desde ella subir a la perfección de la idea. Este sentido pragmático se olvida frecuentemente al tratar del krausismo, sin embargo, en esta Tesis pretendo destacar su importancia para entender dicho pensamiento.

Dice Anna Caballé, en su estudio introductorio a *Amor y pedagogía*, que Avito Carrascal «vive con la convicción de que los seres vivos son materia en bruto, moldeable gracias a la educación, a una determinada educación que será el motivo de la burla unamuniana» (UNAMUNO, 1994: 15). En qué sentido esta imposición choca con el pensamiento organicista del krausismo que defiende un desarrollo parejo y armónico de confluencia de la forma y la materia, se puede entender al compararlo con el pensamiento positivista, para el cual la acción sobre la materia es siempre exterior a ella mediante leyes puramente mecánico - causales.

Es por esto último que no puede entenderse la sátira de Unamuno como dirigida contra el krausismo; en las líneas siguientes argumento contra la hipótesis contraria expuesta por Caballé:

Aventuremos, pese a todo, una hipótesis: ¿es posible que la mordacidad satírica de don Miguel se ejercite a costa del krausismo y de su ideal del racionalismo armónico? ¿Acaso la diatriba unamuniana está escrita pensando en la Institución Libre de Enseñanza, con la

que discrepaba en más de un aspecto? [...] De lo contrario, ¿por qué tomar la psicología y la pedagogía – las disciplinas que en mayor medida sacaron provecho de las aportaciones de los krausistas españoles – como eje central de la burla? (UNAMUNO, 1994: 18).

La burla, y es lo que aquí defiendo, no es contra el krausismo sino contra las doctrinas extremas; el krausismo trata precisamente de aunar estas en su concepción pedagógica y alcanza su plena explicación mediante la Teoría de la acción ya expuesta. Vayamos por partes.

La crítica de la pedagogía y el triunfo del amor. ¿Hay un triunfo total del amor sobre la ciencia en la obra? Yo pretendo demostrar que la opinión de Unamuno, como la de los institucionistas, era que el amor es un aspecto complementario de la pedagogía, a pesar de que la opinión mayoritaria haya sido la defensa del amor sobre la ciencia. En este punto, el de la ausencia de triunfo total del amor, coincido con Caballé aunque «algunos críticos han subrayado el triunfo del amor frente a la ciencia en la novela, interpretando literalmente el sentido de la última frase del cuerpo central de la obra: “El amor había vencido”» (UNAMUNO, 1994: 18).

El amor y la pedagogía podrían ser los extremos necesariamente reconciliables de la pedagogía moderna; sin embargo, en la actitud exclusivista de Avito para con Apolodoro, y la de Marina para con Rosita, está la tragedia anunciada. El amor es un método educativo, ese que deja hacer al niño para que busque sus propias soluciones y desarrolle su personalidad. La ciencia pedagógica está para allanar el camino, para guiar y reconducir sin imposición ni parcialidad, de modo neutral. En conclusión, la novela vendría a significar que el amor y la pedagogía son los opuestos necesarios de toda educación pero en equilibrada unión.

Dicho equilibrio se contempla en algunos pasajes de la obra pero solo como idea a seguir sin que la práctica tolere dicha unión. Así, el consorcio entre forma y materia, representado por Avito y Marina, es trasunto del de la Naturaleza con el espíritu o el arte, idea que presenta un cierto equilibrio, por lo que la tragedia final se concreta no tanto en la idea que se persigue sino en el modo en que se la trata de realizar: la ausencia de respeto por la idiosincrasia de la materia, y la imposición violenta de la forma: «El arte, la reflexión, la conciencia, la forma lo seré yo, y ella, Marina, será la naturaleza, el instinto, la inconsciencia, la materia» (UNAMUNO, 1994: 66). El problema

del método estaría fundamentalmente en el asfixiar la materia con la forma, el de pretender conquistar la materia y negarla como sustrato autónomo, como causa; pues, en la Teoría de la acción, la vida es causa material y el ideal causa formal. Es decir, la materia impone sus exigencias a la forma, como la realidad al ideal, pero este no se tiene en cuenta en la acción pedagógico – sociológica (genética) de Avito Carrascal. En realidad, la materia es fundamento natural sin el cual nada puede ser logrado. No hay forma sin materia, ni materia sin forma. Imprescindibles uno para el otro. Sin embargo, no es misión de la razón, de la ciencia sustituir o eliminar lo natural, sino todo lo contrario, colaborar al máximo desarrollo de lo primero. De ahí la crítica a ese constante impulso de Avito por lo artificioso, por petrificar la vida con la ciencia:

Sí, biberón moderno y con leche esterilizada, lactancia artificial, el gran sistema, mejor que la lactancia natural, créemelo.
- ¿Mejor? Pero si lo natural...
- Déjate de lo natural. La naturaleza es una chapucería, una perfecta chapucería, como dice don Fulgencio... (UNAMUNO, 1994: 78).

Ese artificio se revela en la forma de implantarse: la autoridad. Contrario al método liberal de la nueva pedagogía y del krausismo en el que la propia actividad del educando y el propio desenvolvimiento de sus funciones vitales y racionales son el fundamento de la educación, la pedagogía de Avito solo puede basarse en el principio de la autoridad, el de la imposición violenta desde el exterior: «Su principio de autoridad, base y fundamento de toda sana pedagogía ha sido conculcado» (UNAMUNO, 1994: 79). Este principio hace también que precisamente los dos extremos en cuestión se mantengan separados pues «amor y pedagogía son incompatibles» (UNAMUNO, 1994: 80). Llega a la conclusión, Avito, de que hay que sacrificar el amor, que es tradición, y avanzar con la pedagogía, que es progreso: «La pedagogía es la adaptación, el amor, la herencia, y siempre lucharán adaptación y herencia, progreso y tradición» (UNAMUNO, 1994: 98). De ahí también que el método pedagógico para educar a Apolodoro sea «que lo vea todo, lo experimente todo, de todo se sature y pase por todo ambiente [...] Pero todo debidamente explicado, con su glosa y comentario científico» (UNAMUNO, 1994: 90). Esta es la máxima expresión de la educación pasiva. A Apolodoro no le queda actividad propia posible, ni entendimiento de sus propias experiencias, pues todo será explicado e interpretado por los científicos, no le queda ninguna función activa al niño... solo la pasividad de ver, experimentar, saturarse... no tiene libertad ni voluntad para actuar y satisfacer las necesidades de su entendimiento y desarrollar su íntima

naturaleza. La influencia del krausismo en esta obra estaría por oposición. El krausismo defendía lo contrario de lo que allí se expone, de manera que el tono irónico y cómico de la exposición hace destacar su opuesto. De hecho la parodia aquí seguida se podría interpretar como una máxima ¿Quieres defender algo? Toma lo opuesto y ridiculízalo, algo por demás que entronca con el estilo de Cervantes, a quien tanto admiró el escritor vasco.

Si se toma el camino exclusivo de la pedagogía positivista para Apolodoro, en cambio, para Rosita no hay ningún plan pedagógico. La niña crecerá al arropo de la madre, la materia, la vida maternal... y eso redundará en un primer impulso de rápido crecimiento, que, no obstante, acabará reduciéndose hasta apagarse la vida misma en Rosita por falta de cuidados adecuados a su sano desarrollo. De manera figurada, se entiende que la tragedia de ambos hijos de Avito y Marina se produce precisamente por la guía exclusiva de la pedagogía (ciencia – razón) en un caso, y el del amor materno, en otro.

Ni Avito ni Fulgencio son krausistas sino positivista y hegeliano (idealista) respectivamente. La crítica ha creído ver en el fracaso de Avito el fracaso del krausismo y su concepción epistemológica de la realidad: « La historia de don Avito y su fracasado plan pedagógico es la expresión paródica del sentir unamuniano acerca de las posibilidades epistemológicas del hombre en relación con el mundo (por no insistir en la solapada crítica al pensamiento krausista)» (UNAMUNO, 1994: 21). Opiniones como esta se sostienen en la errónea visión del krausismo como hermanado con el positivismo, es decir, en la concepción krausopositivista que ya he revisado en otro apartado de esta Tesis.

Avito es positivista. Se dice en la novela que Avito Carrascal era un entusiasta del progreso, lo cual podría situarlo entre los krausistas, pero, más adelante, se nos dice que era un enamorado de la sociología, ciencia positivista por excelencia (A. Comte y E. Durkheim). Y, por más señas, su empeño está cifrado en la pedagogía sociológica, es decir, en la pedagogía positivista, pues su método materialista es puro positivismo: reduce la realidad a lo puramente material – biológico, al menos como creencia. El ejemplo más claro es el de la herencia, que tanto predicamento tendrá en la literatura positivista, es decir, en el naturalismo de Zola. Así, para Avito, dicha ley es la que ha de

dictarle los caracteres de la madre de su genio: «no puede dejar de creer en la ley de la herencia, cavila noche y día Avito acerca del temperamento, idiosincrasia y carácter que su colaboradora ha de tener» (UNAMUNO, 1994: 62).

Don Fulgencio es hegeliano. Defiende un determinismo parecido al de la armonía establecida, de manera que nada es dado a la libertad humana, y, por tanto, la acción del hombre en este sentido es una imitación, un repetir lo que está en el inconsciente colectivo: «Recitamos el papel aprendido allá en las tinieblas de la inconsciencia, en nuestra tenebrosa preexistencia; el Apuntador nos guía; el gran tramoyista maquina todo esto...» (UNAMUNO, 1994: 87). Ese gran tramoyista bien podría referirse a la Idea hegeliana en el determinismo de su desarrollo, pues como el mismo Unamuno comenta en el Epílogo: «Don Fulgencio, que como habrá adivinado el lector, pasó por su temporada de hegelianismo, tomó gusto a la fórmulas del maestro Hegel» (UNAMUNO, 1994, 161). Esta ascendencia filosófica parece obvia al decir que «cuando se haya reducido por completo las cosas a ideas desaparecerán las cosas quedando las ideas tan solo» (UNAMUNO, 1994: 115). Y también en estas líneas donde se rechaza expresamente la concepción positivista de los hechos:

De nada te servirán, además, los hechos, aun reducidos a bolo deglutido por los libros, sin jugo intelectual que en quimo de ideas los convierta. Huye de los hechólogos - ¿positivistas? -, que la hechología es el sentido común echado a perder, echado a perder, fijate bien, echado a perder, porque lo sacan de su terreno propio, de aquel en que da frutos, comunes pero útiles (UNAMUNO, 1994: 114).

Obviamente, lo dicho muestra a las claras que don Fulgencio no representa a Giner de los Ríos, ni es parodia su discurso del de los krausistas, diferente en aspectos fundamentales del hegelianismo.

Sin embargo, podría añadirse otro punto (argumento externo al texto) en contra de la posición de burla del krausismo, me refiero a la carta de Unamuno anunciándole la inminente novela a Francisco Giner de los Ríos. La crítica al krausismo y a la pedagogía ginerina no se sostiene, pues difícilmente hubiera escrito Unamuno esa carta si se tratara de una parodia y ridiculización de la pedagogía del krausismo: «creo que dentro de unos días podré reanudar mis trabajos, entre ellos una novela pedagógico – humorística (una

tragicomedia), *Todo un hombre*¹⁷⁰, para la que he recogido buena cosecha estos días» (UNAMUNO, 1994: 26). Si con «estos días» Unamuno se refiere a algún tipo de evento relacionado con la ILE en el que él hubiera participado, sería un argumento más convincente aún de que *Amor y pedagogía* no es una crítica al krausismo sino todo lo contrario.

Por último, en esta tragicomedia unamuniana se da la mayor de todas las contradicciones: la del individuo y la humanidad, resuelta en favor de esta última. Dicha oposición acaba con el individuo, sometido a la idea general del bien de la humanidad, algo perfectamente deducido del sistema hegeliano y positivista, que dio lugar a la razón totalitaria. Apolodoro no ha sido concebido para su felicidad individual y la plenitud de su naturaleza, sino para el progreso de la humanidad a través de la ciencia:

- ¿Y para qué quiero la ciencia si no me hace feliz?
- No te engendré ni te crié para que fueses feliz.
- ¡Ah!
- No te he hecho para ti mismo.
- Entonces, ¿para quién?
- Para la humanidad (UNAMUNO, 1994: 147).

El dualismo en este pensamiento solo queda reducido mediante la imposición de uno de los extremos sobre el otro, sin que nunca se llegue a una cierta relación productiva entre ellos, una relación armónica y flexible. Esta conclusión solo en pasajeras conversaciones resplandece por un momento como cuando el propio Apolodoro le sugiere al padre la posibilidad de la unión de la pedagogía y el amor:

- ¿Y por qué no hacer del amor mismo pedagogía, padre? Don Avito se queda un rato suspenso y dice luego:
- Mira, es una idea que no se me había ocurrido, y aunque parezca absurda puede conducir a algo [...] dedícate a desarrollar esa idea y tal vez des en la pedagogía metapestalozziana y en la cuarta dimensión educativa (UNAMUNO, 1994: 151).

Es, precisamente, esta reducción racionalista (la de la vida por la ciencia) la que motiva la novela de Pérez de Ayala, *Prometeo*. En ella, el escritor astur, siguiendo el texto de su maestro Leopoldo Alas «Clarín», *Su único hijo*, concibe un protagonista, Marco de Setiñano, que sintiéndose incapaz de realizarse en la vida, ve en su futuro hijo la redención de su ineptitud, pasando a este la responsabilidad de llevar a cabo los

¹⁷⁰ Ese título fue el primero con el que bautizó la novela que solo más tarde y tras varias otras alternativas llamaría, por fin, *Amor y pedagogía*.

sueños frustrados de su padre. En este sentido, la acción pedagógica comienza antes incluso del nacimiento del primogénito, pues este viene a cumplir en tiempo una idea prefigurada; en el caso de Prometeo, esa idea es la del hombre de acción, el verdadero hombre de acción que con sus hazañas exitosas habría de contribuir a la humanidad.

Setiñano había buscado la sabiduría, configurándose como un hombre de pensamiento; esa sabiduría se concibe como saber por saber, alejado de la vida, y he aquí la primera reducción del dualismo; la propia educación autodidacta del padre corresponde a un ideal parcial del hombre que solo piensa, y que busca en la sabiduría conocerlo todo por el conocimiento mismo: «Busco conocer las cosas en todas sus faces, y más que en todas sus faces, en todos sus recónditos sentidos y correspondencias» (PÉREZ DE AYALA, 2000: 451). El drama del protagonista está en que precisamente no lograba hallar el ideal que le corresponde a su naturaleza (PÉREZ DE AYALA, 2000: 453), atrapado entre los extremos, el hombre de pensamiento que gobierna y dirige la acción, y el hombre que realiza dicha acción y consigue así su propia realización:

La felicidad está reservada al hombre de acción, pero el hombre de acción no inventa la acción, la realiza; la acción la concibe el hombre de pensamiento; luego el hombre de pensamiento debe proceder al hombre de acción: el hombre de pensamiento comienza por creerse feliz en la fruición del puro conocer por conocer, hasta que llega al dolor de conocer que la felicidad reside solamente en la acción (PÉREZ DE AYALA, 2000: 456).

Esta dialéctica busca reducirse a un solo miembro a costa del otro, sacrificando así el equilibrio entre ambos: la acción y el pensamiento. Si Setiñano defiende la prioridad del pensamiento sobre la acción, su tío representa el polo opuesto: «El pensamiento es rémora de la acción» (PÉREZ DE AYALA, 2000: 452). No obstante, el protagonista en un principio busca ser tanto hombre de acción como de pensamiento, a lo que su tío de nuevo responde que «no se compadece lo uno con lo otro» (PÉREZ DE AYALA, 2000: 452), haciéndole decidir por uno u otro extremo. En el mismo sentido se puede leer en *Amor y pedagogía* estas ideas acerca de la relación entre la acción y el pensamiento, un tema de gran actualidad por aquellos años quizás debido en parte al auge de la filosofía nietzscheana de la voluntad de poder y de la alabanza del héroe en los escritos de Carlyle. De hecho, para don Fulgencio, es ese equilibrio entre el acto y el pensar, entre teoría y práctica, lo que define al hombre de poder: «Hay tres clases de hombres: los que primero piensan y obran luego, o sea, los prudentes; los que obran antes de pensarlo,

los arrojadizos; y los que obran y piensan a la vez, pensando lo que hacen a la vez misma que hacen lo que piensan. Estos son los fuertes» (UNAMUNO, 1994: 115). Esta idea se compadece con la expresada por los krausistas, en especial por Giner en su artículo «Teoría y práctica» (GINER DE LOS RÍOS, 1935: 133 – 142), para quien las ideas son en sí mismas prácticas, por lo que pensar es hacer, y viceversa; de ahí que no quepa esa división tajante; no hay que olvidar que en el racionalismo armónico es precisamente dicho equilibrio y correspondencia entre la realidad y las ideas la base de su epistemología.

La parcialidad de Setiñano pretende ser completada en su hijo, Prometeo, quien sin embargo, nace malformado y con deficiencia mental (PÉREZ DE AYALA, 2000: 475), frustrando así las expectativas paternas de realizar la idea del hombre de acción y con ella dotar de sentido a la idea del hombre de pensamiento que lo había gestado: aquél que estaba destinado a salvar a la humanidad, con el suicidio que cierra la obra, en sí mismo acaba matando a aquella.

A gran escala, desde este pensamiento, en la línea regeneracionista, figuraría la revisión crítica de una nueva España que se querría levantar siempre desde ideas extremas, y fundamentalmente desde el extremo racionalista, y no desde el equilibrio en la naturaleza humana; de padres que han inculcado el amor a la verdad y al pensamiento pero el hastío y el descuido por el cuerpo y la vida, solo se podía esperar las consecuencias trágicas descritas: la vida se impone sobre el plan, ya que este no ha sabido llegar a un equilibrio entre la idea rectora y la circunstancia vital.

2.4. LA EDUCACIÓN LIBERAL: *A.M.D.G.* (1910) Y *EL JARDÍN DE LOS FRAILES* (1926)

Por contraste con la educación recibida en su juventud, tanto Ramón Pérez de Ayala como Manuel Azaña perfilan la defensa de una educación de origen liberal en plena correspondencia con la educación activa de la nueva pedagogía. Así lo percibe Amorós en el caso de Pérez de Ayala, por encima de las notas de anticlericalismo: «más que un panfleto antijesuítico, *A.M.D.G.* resulta ser un alegato en favor de una educación liberal, acorde con la naturaleza: formativa, abierta, crítica, humana; una educación que

se base en el respeto a la libertad y a la dignidad del individuo – en vez de contrariarlas sistemáticamente» (PÉREZ DE AYALA, 1995: 90). Para hacer más claro el contraste establezco algunas de las correspondencias principales entre la educación liberal y la tradicional de tipo religioso que experimentaron estos escritores como muchos otros españoles anteriores y posteriores a ellos:

Educación liberal

Educación activa
 Educación natural
 Educación realista
 Educación integral (facultades)
 Educación para la vida
 Educación libre
 Educación total
 Educación neutral
 Educación nacional-universal

*Educación religiosa*¹⁷¹

Educación pasiva
 Educación antinatural
 Educación ficticia
 Educación intelectualista
 Educación teórica
 Educación autoritaria
 Educación memorística
 Educación doctrinal
 Educación patriótico-religiosa

En ambas novelas, *A.M.D.G.* y *El jardín de los frailes*, se nos cuentan las experiencias educativas de sus respectivos autores. Las características de esa educación en centros jesuitas podrían bien entenderse como contraejemplos de la educación krausista expuesta en las páginas de esta Tesis y, en especial, en directa oposición al principio de la actividad, tan importante para el desarrollo humano según la antropología metafísica del krausismo. Es claro, como confirma Andrés Amorós, que las opiniones sobre educación que sirven de punto de referencia crítico en Pérez de Ayala son la de los institucionistas, y fundamentalmente podría decirse lo mismo de Azaña: «Profundamente ligado al espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, concede Ayala una importancia decisiva a la educación» (PÉREZ DE AYALA, 1995: 88).

¹⁷¹ Según Andrés Amorós, en su estudio introductorio a *A.M.D.G.*, lo que Pérez de Ayala critica de los jesuitas en su novela son los siguientes puntos: (1) Religiosidad externa, teatral. (2) Hipocresía. Se traduce en lucha contra la espontaneidad. (3) Militarismo, horror a la democracia, autoritarismo, obediencia ciega... (4) Incultura. (5) Moral puritana. (6) Política retrógrada. (7) Interés económico. (8) Humillan, destruyen la dignidad del individuo. (9) Se oponen a la naturaleza «mata el amor a la vida». (10) Impiden el desarrollo de la sensualidad (sensibilidad). Y acaba diciendo Amorós que «más que denunciar abusos concretos, está defendiendo Pérez de Ayala una concepción del mundo radicalmente opuesta»: la del liberalismo (PÉREZ DE AYALA, 1995: 76 – 85).

Habría que comenzar con el ambiente del colegio, que tanto valor se le suponía para la motivación del alumno en las teorías pedagógicas de la «educación nueva», un ambiente que, por el contrario, refleja la represión y la disciplina autoritaria en aquel centro educativo de jesuitas tal y como lo describe Azaña en su novela:

No tengo por qué alabar la sociedad del colegio. El fastidio de tantas horas vacías devorado en común, la pesadumbre del encierro, la privación de afectos suaves y el ver frustrados los gustos individuales por el rasero de la disciplina uniforme, añadían no sé qué punto ácido a la mezcolanza de los modales e inclinaciones divergentes. Mundo en miniatura, gota de rocío, donde era hartos más difícil que en la charca en que me ha tocado vivir el uso de estos lenitivos contra la aspereza del trato humano: elección y soledad. Aislarse parecía sospechoso, o siquiera raro. Más lo parecían, por algunos escarmientos que hubo, las amistades particulares (AZAÑA, 1988: 25).

Si el ambiente era poco motivador y facilitaba poco la socialización y la interacción sincera, los métodos de clase que se exponen son igualmente pasivos y poco motivadores, sin que existiera ningún intento de atraerse la atención de los alumnos, ya que, como dice Azaña, «entre su saber incomunicable y nuestra desgana, quedaba una zona muerta que ninguno intentó salvar» (AZAÑA, 1988: 33).

Otra característica anunciada es la de la educación memorística fundada en los exámenes, y alejada fundamentalmente de la vida: «Tantos programas y libros, tantas clases, tantos exámenes no eran sino para ganar ciertas habilidades de orangután domesticado, habilidades caedizas, de las que nadie volvería a pedirnos cuenta en la vida» (AZAÑA, 1988: 48). No es difícil identificar bajo esta opinión de Azaña el bagaje institucionista que ya había calado hondamente en los intelectuales liberales de la época: la tan extendida invectiva de Giner de los Ríos contra los exámenes mediante sus escritos, la tarea de la ILE, que había logrado zafarse de la servidumbre de los exámenes nacionales tiempo atrás y la implantación del nuevo sistema de evaluación continua que funcionaba en el Instituto-Escuela.

Se trata de una educación dogmática, en la que en virtud de las creencias particulares se recorta el campo de conocimiento de los alumnos, puesto que los prevenían contra todas aquellas ideas contrarias a la iglesia, rebatiéndolas mediante artículos de fe y prejuicios: «El positivismo disputaba al materialismo el calificativo de grosero. El panteísmo era repulsivo. ¡Lo que nos tenemos reído del judío Spinoza! Y el día en que el padre profesor de Derecho Natural nos leyó para escarmiento unas líneas

de Sanz del Río, quedamos bien impuestos del peligro que hay para la sana razón en apartarse del redil» (AZAÑA, 1988: 49).

Aprendían no solo la doctrina religiosa, parcial y en pie de guerra contra cualquier otro pensamiento, lo cual iba frontalmente contra la idea de educación neutral del krausismo, sino que también les enseñaban los modos escolásticos, argumentos formales como el silogismo que petrificaban la capacidad propia de razonar y encontrar por sí mismos los mejores argumentos: «Más rebeldes que a la conservación de la doctrina éramos a la restauración de los modos. En los certámenes había que discurrir por silogismos» (AZAÑA, 1988: 50); y para mayor distancia con la realidad de su tiempo, les hacían utilizar esos silogismos para defender ideas que difícilmente podrían encontrar algún tipo de identificación en el mundo de aquellos niños, pues les hacían defender tesis como «la belleza como cualidad suprasensible» y «los pleitos de un ciudadano romano» (AZAÑA, 1988: 50).

Sobre la motivación en general para la acción en la escuela y en la vida, Azaña confiesa que era el miedo al dolor (penas, torturas y castigos del infierno), una acción no libre sino impuesta por el hábito del miedo: «Lo más comprensible de cuantos motivos fundaban el deber religioso y que ponía en movimiento los mismos resortes impulsores de otras acciones en la vida, era el miedo al dolor» (AZAÑA, 1988: 57). Esto le hace señalar la contradicción en que incurrían los frailes al inculcar el miedo al dolor físico en el infierno, pero la ausencia de placer físico en el paraíso (AZAÑA, 1988: 57).

La voluntad, el libre albedrío, estaba suprimida por la imposición externa de las reglas del colegio. Sin voluntad ni libertad no podía haber bien posible ni desarrollo de la propia persona. Aquella falta de libertad y de realización de su naturaleza íntima, producía una cierta tristeza en el estudiante: «¿Añoranzas de qué? De otros días sin saciedad, de otras prisiones, de otros deseos marchitos sin arribar a colmo. O era más bien que el albedrío, agazapado en lo oscuro del alma, donde vivía sumiso pero en rebelión latente, empollando la irrefrenable voluntad del desquite futuro, se quejaba» (AZAÑA, 1988: 65). Esta tristeza y desazón no solo eran un efecto colateral de la inactividad en opinión de Pérez de Ayala, sino que era un trabajo o propósito buscado por los jesuitas como parte esencial de su tarea educadora; era la poda de cualquier actividad natural en los niños y de los sentidos vitales:

A los pequeñuelos, a los recién llegados, no era empresa ardua saturarlos presto de espíritu religioso, moviéndolos, a voluntad, por el asa del temor de Dios, cultivado sabiamente con narraciones de interés sumo y tales aciertos trágicos, que las carnes de los chiquitines se estremeciesen y el cuero cabelludo se les erizase [...] Los primeros brotes del carácter, de la personalidad, se levantaban impetuosamente a la vida, en cada individuo. La poda de estas vegetaciones espontáneas no era muy hacedera, antes al contrario, faena de tacto y parsimonia exquisitos (PÉREZ DE AYALA, 1995: 152).

Esa supresión de las tendencias naturales del alumno se explicita en Pérez de Ayala más aún a través de los métodos pedagógicos de varios de los padres jesuitas que enseñaba en el colegio de Gijón. El primero de ellos es al que llamaban Conejo; su acción educativa se basaba en la sospecha constante y la acción sorpresiva por la cual dejar en evidencia la falta cometida por el joven estudiante, de ahí le sobrevino el apodo. Por ello, y siguiendo el carácter militarista de la orden, su pedagogía trataba en todo momento de eliminar los resortes naturales y favorecer la concentración y la disciplina ejercida con firmeza sobre el cuerpo y el espíritu por lo que se conseguía «cercenar todo movimiento espontáneo y hacer a los niños simuladores, ladinos y desconfiados» (PÉREZ DE AYALA, 1995: 217); el medio idóneo era no solo la represión de la voluntad y de la acción propia sino cualquier asomo de curiosidad natural ante lo ocurrido en su entorno: «uno de los más graves atentados que podían cometerse contra la disciplina era el acto de volver la cabeza en los estudios, en las filas, en donde fuese; en suma, el hecho de sentir curiosidad» (PÉREZ DE AYALA, 1995: 215).

Igualmente hace el escritor astur una revisión de la pedagogía del padre Mur, uno de los presentados con mayor antipatía y crudeza en la novela. Es el representante del oscurantismo pleno fundado en la lucha contra la naturaleza: Mur se había propuesto luchar con dos fuerzas naturales» (PÉREZ DE AYALA, 1995: 223). Estas fuerzas naturales eran las que daban lugar a que los niños canturrearan en las filas y que usaran el bacín para sus necesidades por las noches, y consistían en que «estando los alumnos en punto de crecimiento y con gran remanente de actividad que no hallaba medio fácil de explayarse, la energía les rezumaba por todas partes y en toda ocasión, siendo la forma preferente el canturreo» (PÉREZ DE AYALA, 1995: 223), y porque «no acudiendo el sereno a los toques por hallarse monolíticamente dormido, no les quedaba otro recurso decoroso a los alumnos, caso de apretarles la urgencia, que aprovechar el único recipiente idóneo que a mano tenían» (PÉREZ DE AYALA, 1995: 223).

En esa supresión de todo lo natural y espontáneo así como en la propia dignidad humana incidían las meditaciones a las que sometían a los alumnos basadas en los ejercicios espirituales de Ignacio de Loyola: «persíguese que los niños vean cómo el hombre, por grandezas que llegue a alcanzar, no es nada. Hágaseles claro la vanidad de todas las ilusiones que puedan tener y lo necio de las esperanzas. Este es el principio y fundamento de los ejercicios» (PÉREZ DE AYALA, 1995: 239). Este ahogar la vida se veía representado simbólicamente incluso en las propias tareas de clase como en los experimentos elegidos para Física, donde los alumnos «ostentaron su conocimiento en la materia e hicieron diferentes experimentos, entre otros el de asfixiar en la máquina neumática a un gorrioncillo» (PÉREZ DE AYALA, 1995: 254). En todos estos casos queda patente el esfuerzo con que esa educación tradicional descrita luchaba por reprimir la naturaleza espontánea del niño así como su propia personalidad; pero el trabajo llegaba más hondo aún, pues, lo que hacían con ellos, lo hacían ellos con todo lo que estaba a su alrededor, animados por esa idea de exterminio que se refleja en el experimento de Física.

Si la acción que persigue la educación liberal es aquella cuya ley o norma nace espontánea e intuitivamente desde la idea y esencia del hombre, siendo su labor posterior la de adecuarse a la circunstancias, para su realización plena mediante un ideal de acción apropiado a ambos extremos, por el contrario, la acción perseguida por la educación religiosa (encarnada en el jesuitismo) es aquella cuya norma o ley se impone desde el exterior y bloquea el desarrollo y tendencias naturales propias del hombre, implantando un corsé contra el que inevitablemente surge lo espontáneo como problema. Así hay en esta educación última no solo un desplazamiento de la naturaleza del hombre sino una imposición de la nueva idea o finalidad a conseguir, una sobrenaturaleza forzada que chirría en cada acción. Por tanto, si en la acción pedagógica ejercida en *Amor y pedagogía* y *Prometeo* se adolecía de falta de equilibrio entre los extremos o elementos de la acción, en las novelas de este apartado, la crítica se centra en la errónea idea del hombre que es la que dirige el método educativo opuesto en todo al liberal: la idea de que «el hombre es malo por naturaleza».

El patriotismo se incrustaba, igualmente, en el dogma cristiano de manera que la educación era patriótica al tiempo que lo era cristiana, preservando esa unión tan

característica del sector conservador entre Estado e Iglesia: «La ortodoxia españolista nos imponía solapadamente una revelación segunda, chapurrada con la revelación religiosa [...] en mi conciencia de español, el deber eminente era aceptarse como tal, abundar en las representaciones históricas, base de los valores morales que la constituyen» (AZAÑA, 1988: 100). Se le inculcaba que la acción española era fundamentalmente acción católica y con sus sufrimientos como nación se glorificaba a Dios; así lo expresa Azaña: «España es en cuanto realiza el plan católico. Las sugerencias todas de la pasión nacional aprovechaban al propósito divino. Usurpación terrible» (AZAÑA, 1988: 106). Del mismo modo, el español debía actuar como español, que era actuar como en el siglo XVII; sin adaptar la norma a la realidad contemporánea: «El español bueno no tiene que devanarse los sesos; ser castizo le basta. Todo está inventado, puestas las normas: gobernar como Cisneros; escribir como Cervantes» (AZAÑA, 1988: 106).

El final de *El jardín de los frailes* acaba con una referencia a la Institución Libre de Enseñanza. Al cabo de algunos años, Manuel Azaña visitó el colegio del Escorial y en su visita encontró a uno de los frailes con el que mejor relación había fraguado, este mostró lástima por aquel aventajado estudiante que había terminado tan alejado de los valores en que le habían educado, y más aún por sospechar que estaba relacionado con la Institución Libre de Enseñanza (de la que da clara cuenta de conocer solo por prejuicios), suposición que el presidente de la II República rechaza:

-¿No te has casado? Te lo prohíbe la Institución Libre de Enseñanza...
- Soy ajeno a la casa, ni creo que propugne la soltería. Ustedes han adelantado mucho, padre Mariano. En mi tiempo no se hablaba aquí de esos señores. Quizá eran ustedes menos militantes.

El padre Mariano se apiada de mi suerte; lo entreveo (AZAÑA, 1988: 171).

2.4. SELECCIÓN DE TEXTOS

BENITO PÉREZ GALDÓS
EL DOCTOR CENTENO

El Doctor Centeno para nada servía, absolutamente para nada. ¡Malditos libros, y cómo los aborrecía! Y era tan bobo Felipe que se le había ocurrido aprender muchas cosas, preguntándolas al pasante. Porque en los cansados libros no se mentaba nada de lo que a él le ponía tan pensativo, nada de tanto y tanto problema constantemente ofrecido a su curiosidad ansiosa. ¡Oh!, ¡Si el doctísimo don José le respondiese él sus preguntas, cuánto aprendería! Adquiría infinitos saberes, por ejemplo: por qué las cosas, cuando se sueltan en el aire, caen al suelo; por qué el agua corre y no se está quieta; qué es el llover; qué es el arder una cosa; qué virtud tiene una pajita para dejarse quemar, y por qué no la tiene un clavo; por qué se quita el frío cuando uno se abriga, y por qué el aceite nada sobre el agua; qué parentesco tiene el cristal con el hielo, que el uno se hace agua y el otro no; por qué una rueda da vueltas; qué es esto de echar agua por los ojos cuando uno llora; qué significa el morir, etc., etc. (1883: 52).

UNAMUNO
AMOR Y PEDAGOGÍA

El genio, ¿no es tan hijo de la naturaleza como del arte? – se dice Avito -; ¿no es la naturaleza hecha arte, lo que equivale a decir que es el arte hecho naturaleza?; ¿no es el feliz consorcio de la reflexión con el instinto, instinto reflexivo a la par que reflexión instintiva? [...] El arte, la reflexión, la conciencia, la forma lo seré yo, y ella, Marina, será la naturaleza, el instinto, la inconsciencia, la materia (1994: 66).

RAMÓN PÉREZ DE AYALA
PROMETEO

El resultado de mis viajes y estudios se puede sintetizar en unos breves postulados: la felicidad está reservada al hombre de acción, pero el hombre de acción no inventa la acción, la realiza; la acción la concibe el hombre de pensamiento, luego el hombre de pensamiento debe preceder al hombre de acción: el hombre de pensamiento comienza por creerse feliz en la fruición del puro conocer por conocer, hasta que llega al dolor de conocer que la felicidad reside solamente en la acción; y, por último, de este dolor asciende al alto goce de conocer que también a él le está reservada la más noble manera de acción, la de engendrar el hombre de acción; y este que se acrecienta cuando el hombre de pensamiento es conjuntamente frustrado hombre de acción, cuando sabe que él mismo pudo ser hombre de acción. Dicho con otras palabras, que si bien he renunciado al éxito personal, ha sido porque aspiro al éxito anónimo de la paternidad. Lo que yo hubiera querido ser lo será mi hijo, Prometeo, hombre semidivino, redentor – que ahora más que nunca necesita de él la humanidad – sutura viva e intersección del cielo con la tierra (PÉREZ DE AYALA, 2000: 456 – 457).

MANUEL AZAÑA
EL JARDÍN DE LOS FRAILES

Los frailes concienzudos trabajaban al revés de su cometido recto: ponderar la dificultad del arte; no descorazonar ningún esfuerzo; provocarlo; ensanchar las cuestiones por la misma escala de las capacidades habría estado en su punto. Lo contrario hacíamos: el esfuerzo, suprimido; el arte, ingerido en píldoras o abreviaturas. Éramos inútiles para otros empeños. Tentar la curiosidad debía de parecer un despropósito: nunca nos soltaron entre colecciones de libros para observar siquiera nuestra conducta en ese paso: si los destrozábamos, o los robábamos [...] o nos poníamos a leer (1988: 98).

RAMÓN PÉREZ DE AYALA
A.M.D.G.

Su indiferencia aparente era tanta que desconcertaba a los alumnos. Caminaba entre las filas como absorto en sus propias cavilaciones. Un niño, creyéndole ausente de las cosas externas, volvíase para decir cualquier paparrucha a un amigacho; no había pronunciado tres palabras, y ya tenía sobre la mejilla la mano huesuda de Mur, impuesta en el tierno rostro con la mayor violencia. Era especialista en pellizcos retorcidos, que propinaba con punzante sutileza, poniendo los ojos en blanco y sorbiendo entre los apretados dientes el aire, cual si le transiera un goce venusto. En el castigo *de la pared*, el más benigno y corriente, Mur lograba poner un matiz propio. La pena consistía en estar cara al muro y espalda a los juegos, diez o quince minutos, durante la recreación. Mur se encaraba con el reo, engarabataba los dedos y los iba legando sucesivamente, trazando esa seña que en la mímica familiar expresa el hecho de hurtar alguna cosa; al mismo tiempo decía: *Apropíncuate*, con lentitud, mordisqueando las letras como si fueran un retoñuelo de menta o algo que le proporcionara frescura y regalo. Y estando ya el niño de cara a la pared, le aplicaba un coscorrón en el colodrillo, de tal traza, que las narices del infeliz chocaban despiadadamente contra el muro (1995: 224).

CONCLUSIÓN

El propósito de este trabajo ha sido defender que lo que da unidad y cuerpo al krausismo español es una particular Teoría de la acción. Y que esta Teoría, surgida del concepto de Ideal, es la que se aplica en concreto en la pedagogía krausista-institucionista para la reforma del hombre y de la sociedad, y que dicha pedagogía facilita la comprensión de algunas de las novelas de formación claves de la literatura española de la época acotada, a saber, 1868 – 1936.

La identificación y el análisis de esta Teoría de la acción se entiende que facilita un avance en varios aspectos:

(1) En primer lugar, entronca y confirma la actitud tradicional respecto al krausismo español, por la cual se veía en este un movimiento con un particular interés por la práctica desde sus inicios, esto es, un énfasis en la actividad; si bien este interés no es exclusivo del krausismo español, ya que está posibilitado por el pensamiento mismo que le sirve de fuente original, la filosofía krausiana, se resalta la dialéctica para la acción y el cambio que siguen los españoles, dialéctica que toma como parte de su propio movimiento las circunstancias sobre las que se ha de aplicar el plan de acción, y en este sentido, se insiste en que lo que de español habría en el krausismo implantado por Sanz del Río tendría que ver con la realidad particular de España y con el modo en que los krausistas llevaron a cabo el Ideal, y no con el pensamiento o idea de fondo.

(2) En segundo lugar, desde esta teoría, tanto los krausistas de primera hora como los simpatizantes de las ideas de estos quedan unidos bajo una misma forma de actuar, como he tratado de mostrar, siendo precisamente la formulación de esta teoría de la acción la que podría equivaler a ese espíritu común o forma de pensar y actuar en que han coincidido todos aquellos estudiosos que intentaban dar una visión de conjunto del krausismo; respondería, por tanto, esta Teoría de la acción a la pregunta: ¿qué tienen en común Sanz del Río, Salmerón y Cossío, o Giner, Santiago Ramón y Cajal, Navarro Flores, Luzuriaga y Castillejo, etc.?

(3) Desde este enfoque se abren nuevas perspectivas de estudio que perfilen ese *modus operandi* interiorizado por los krausistas, nuevos estudios que de manera más

monográfica expliquen cómo esa dialéctica se fue conformando a medida que los krausistas iban intentando planes de acción que la realidad rechazaba o solo aceptaba parcialmente, obligándolos a reflexionar, analizar y, por fin, rectificar con un nuevo y reformulado ideal para la acción. Del mismo modo, he propuesto algunas futuras líneas de investigación concernientes a la implantación de la asignatura de Psicología, Lógica y Ética y su relación con la instauración del krausismo (Sanz del Río) en la Universidad Central desde 1854; la inevitable perspectiva que el krausismo español abre sobre el pensamiento particular de Ortega y Gasset; y la importancia de la educación en novelas de aprendizaje de la Edad de Plata, principalmente en lo que se refiere a la nueva pedagogía defendida por los krausistas en España.

(4) Aporta una interpretación explicativa, aunque no justificativa ni comprensiva, de la estructura del *Ideal de la humanidad para la vida*. Esto es, avanza una explicación de por qué Julián Sanz del Río organizó aquellos textos de la forma que lo hizo, pues hasta ahora Enrique M. Ureña y otros han confirmado que eran traducciones de textos publicados en la revista de Krause *Tagblatt des Menschheitslebens*, pero no se ha dado una explicación convincente de la razón de este hecho, tan solo se ha justificado por la malicia con que Sanz del Río trató de despistar a aquellos que se aventuraran a indagar en las fuentes del *Ideal*. Desde los elementos constituyentes de la dialéctica de la acción toma sentido la elección de esos textos y su organización e integración en un libro unitario, así como el predominante empeño de Sanz del Río de dotar al pueblo español de una estructura para la acción.

(5) Se han rectificado tópicos heredados que se han venido arrastrando desde la crítica de los mismos años de la irrupción del krausismo en la escena cultural española. Entre estos tópicos revisados están la comprensión cabal de los autores denominados krausopositivistas dentro de un krausismo puro para el que no cabían ideas sin hechos, ni hechos sin ideas; esta línea de interpretación igualmente rectifica su acusación de idealistas. Otro tópico al que he querido contribuir a su revisión y ajustada comprensión es el del intelectualismo moral de los krausistas españoles, considerando por contraposición que, filosóficamente, una acción, que lleva en su seno la intuición de una idea rectora, no puede entenderse si no es mediante la combinación y cooperación de esta con los sentimientos y la voluntad.

(6) En este trabajo se ha realizado igualmente el análisis de la relación entre la Teoría de la acción y la pedagogía activa de la que los krausistas fueron abanderados en España. Desde esta combinación mencionada se entiende mucho mejor la importancia de la acción en la educación, ya que se llega a la comprensión de que ambas colaboran al desarrollo de la naturaleza humana.

(7) El análisis textual de las novelas de tema formativo como las de Galdós, Unamuno, Pérez de Ayala y Azaña han contribuido a explicar cómo desde la historia de las ideas dichas novelas toman una mayor profundidad temática, tomando como punto de referencia la insistencia del concepto krausista de educación y la importancia de la autoactividad.

La idoneidad del método para la consecución de los resultados obtenidos se deriva de que el método empleado para el estudio de la Teoría de la acción del krausismo ha sido el usado por los mismos krausistas en sus escritos: en un primer momento, he mostrado una teoría general de la acción, inferida de los textos particulares, hasta llegar a una mayor sistematización en el capítulo segundo de la primera parte; en un segundo momento, he analizado dicha teoría en un campo especial de aplicación como es la educación. La completa y más acabada figura de este análisis se ha pretendido dar a conocer mediante el rastreo de dicha teoría en diversas novelas españolas de aprendizaje.

Por último, creo necesario insistir en que si hay una idea a destacar de entre las muchas que he querido plasmar en esta Tesis es la de que los krausistas buscaban un modo de actuar que elevase la práctica y la realidad de su país; que, después de analizar la estructura de la acción humana, reconocían que no hay progreso sin ideas rectoras, y que estas solo lo son porque inspiran y mueven a la práctica, y es por ello que la acción tiene tal singular importancia: en ella se armonizan la idea y la realidad, lo general y lo particular, el ser y el deber ser... como concreción siempre de un ideal.

APÉNDICE I

EL KRAUSISMO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. FOCOS KRAUSISTAS.
LISTA DE NOMBRES.

Los krausistas ocuparon las más prestigiosas universidades españolas y numerosos institutos de secundaria, sobre todo a través de la asignatura de Psicología, Lógica y Ética.

Se establecieron cuatro focos krausistas en España tras recibir la influencia de Julián Sanz del Río:

- a) Madrid
- b) Sevilla
- c) Valencia
- d) Oviedo

a) Foco de Madrid:

Facultad de Filosofía y Letras

- Francisco de Paula Canalejas. Catedrático de Literatura española.
- Fernando de Castro. Catedrático de Historia universal.
- Nicolás Salmerón. Catedrático de Metafísica.
- F. Fernández y González. Catedrático de Estética.
- Tomás Tapia. Ayudante en Historia de la filosofía.
- Manuel María del Valle. Ayudante de Historia universal.
- Urbano González Urbano. Ayudante de Metafísica.

Facultad de Derecho

- Laureano Figuerola. Catedrático de Derecho político.
- Joaquín Sanromá y Creus. Catedrático de Derecho marítimo e Historia mercantil.
- Eugenio Montero Ríos. Catedrático de Instituciones de Hacienda Pública.
- Gumersindo de Azcárate. Catedrático de Legislación comparada.
- José María Maranges. Catedrático de Derecho romano.
- Francisco Giner de los Ríos. Catedrático de Filosofía del Derecho.

Catedráticos de Psicología, Lógica y Ética.

- Eusebio Ruiz Chamorro. Noviciado.
- Urbano González Serrano. Instituto de San Isidro de Madrid

b) Foco de Sevilla (En torno a Federico de Castro y Fernández):

Universidad de Sevilla

- Federico de Castro y Fernández. Catedrático de Metafísica de la Universidad de Sevilla.
- Manuel Sales y Ferré. Catedrático de Geografía histórica.[Más tarde Catedrático de Sociología en la Universidad de Madrid.
- Francisco J. Barnés. Catedrático de Historia Universal.
- Alfonso Moreno Espinosa. Catedrático de Historia.
- Manuel Martínez Conde. Sustituye a Federico de Castro en la Cátedra de Metafísica.
- José de Castro y Castro. Catedrático de Metafísica.

Otros centros educativos:

- Joaquín Sama y Vinagre. Catedrático de Psicología, Lógica y Ética del Instituto de Huelva. [A partir de 1876, profesor en la ILE].
- Romualdo Álvarez Espino. Catedrático de Psicología, Lógica y Ética en Cádiz.
- Antonio López Muñoz. Catedrático de Psicología, Lógica y Ética en Granada y Madrid.
- Tomás Romero de Castilla. Catedrático de Psicología, Lógica y Ética en Badajoz.
- Teófilo Martínez Escobar. Catedrático de Metafísica en la Universidad de la Habana.

c) Foco de Valencia:

- Aniceto Sela. Krausismo jurídico y pedagogía ética.
- Eduardo Pérez Pujol
- José Villó y Ruiz
- Alfredo Calderón y Arana. Profesor en la ILE.
- Eduardo Soler y Pérez [Tras 1976, colabora con la ILE].

d) Foco de Oviedo:

Universidad de Oviedo

- Eugenio Montero Ríos (De la primera hornada krausista)
- Leopoldo Alas. Catedrático de Derecho romano.
- Adolfo Posada. Catedrático de Derecho político.
- Adolfo Álvarez Buylla. Catedrático en Oviedo desde 1879.
- Rafael Altamira. Catedrático de Historia del Derecho español.
- José Manuel Piernas y Hurtado.

Generaciones krausistas

Autores relacionados con el krausismo según la división que acepta A. Jiménez García¹⁷²:

Primera generación (nacidos entre 1832 y 1835)

- Julián Sanz del Río.
- Francisco de Paula Canalejas.
- Francisco Fernández y González.
- Federico de Castro.
- Valeriano Fernández Ferraz.
- Vicente Romero Girón.
- Miguel Carmona.
- Fernando de Castro.
- Eugenio Montero Ríos.

Segunda generación (nacidos entre 1837 y 1842)

Discípulos de Julián Sanz del Río:

- Francisco Giner de los Ríos.
- Gumersindo de Azcárate.
- Rafael María de Labra.
- Juan Uña.
- Segismundo Moret.

¹⁷² Jiménez García, A., (2002: 105)

- Alfonso Moreno Espinosa.
- Romualdo Álvarez Espino.
- Luis Hermida.
- José María de Maranges.
- Tomás Romero de Castilla.
- Figuerola.

Tercera generación (nacidos entre 1845 y 1850)
Últimos discípulos directos de Julián Sanz del Río:

- Rute.
- González de Linares.
- José de Caso.
- Lledó.
- Sales y Ferré.
- Revilla.
- Hermenegildo Giner de los Ríos.
- Ruiz Chamorro.
- Laureano Calderón.
- Alfredo Caderón.
- Salvador Calderón.

Generaciones krauso – institucionistas

Primera promoción institucionista.

Estos autores estaban vinculados originariamente a F. Giner de los Ríos antes de 1875 o durante los primeros años de la ILE:

- Manuel Bartolomé Cossío
- Joaquín Costa
- Eduardo Soler
- Adolfo Buylla
- Leopoldo Alas
- Jacinto Messía

- Adolfo Posada
- Aniceto Sela
- Pedro Dorado Montero
- Rafael Altamira
- José Ontañón
- Luis Simarro
- Ricardo Rubio

Segunda promoción (nacidos entre 1870 y 1880)

Son los llamados «hijos de Giner»:

- Julián Besteiro
- José Manuel Pedregal
- Manuel Machado
- Antonio Machado
- Juan Uña
- Pedro Blanco
- Ángel do Rego
- Bernaldo de Quirós
- Fernando de los Ríos
- Álvaro de Albornoz
- Navarro Flores
- Domingo Barnés
- José Castillejo y Duarte
- Luis de Zulueta
- Azorín

Tercera promoción (nacidos entre 1880 y 1890)

Son los llamados «nietos de Giner»:

- José Pijoán
- Manuel Azaña
- Juan Ramón Jiménez
- Ramón Pérez de Ayala

- Julio Camba
- José Ortega y Gasset
- Gregorio Marañón
- Eugenio d'Ors
- Américo Castro
- Salvador de Madariaga
- García Morente
- Lorenzo Luzuriaga
- Alberto Jiménez Fraud
- Luis Jiménez Asúa
- Federico de Onís

Colaboradores en entidades dependientes de la ILE:

En la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas
(1907):

- Santiago Ramón y Cajal. Presidente de la JAE.

En el Centro de Estudios Históricos (1910):

- Ramón Menéndez Pidal
- Américo Castro
- Asín Palacios
- Sánchez Albornoz
- Eduardo de Hinojosa
- Gómez Moreno
- Elías Tormo
- Colaboraron algunos prestigiosos investigadores, por ejemplo:
Menéndez Pelayo, Rafael Altamira, Joaquín Costa, Julián Ribera

En la Residencia de Estudiantes (1910):

- Juan Ramón Jiménez

- José Moreno Villa
- Federico García Lorca
- Salvador Dalí
- Luis Buñuel
- Severo Ochoa
- Grande Covián
- Manuel García Pelayo



Vista actual de la Residencia de Estudiantes (Foto tomada en 2015. Colección personal)

Profesores krauso- institucionistas relacionados con la Asociación para la Enseñanza de la Mujer:

- Fernando de Castro y Pajares. Fundador.

- Manuel M^a José de Galdo. Presidente de la AEM desde 1974.
- José M^a Pedregal. Presidente de la AEM desde 1917.
- Francisco Giner de los Ríos
- Aniceto Sela. Fundador de la AEM en Valencia.
- Juan Facundo Riaño
- Rafael Torres Campos
- Ilirio Guimerá
- Germán Flórez
- Joaquín Sama
- Manuel M^a del Valle
- Manuel Ruiz de Quevedo

Otros institucionistas:

- Eduardo Chao
- José Fernando González
- Ángel Pulido
- Rafael Salillas
- Augusto Barcia
- Tomás Elorrieta
- Rivera Pastor

Mujeres relacionadas con la ILE (Sobre todo en la Residencia de Señoritas):

- María de Maeztu. Directora de la Residencia de Señoritas.
- María Campoamor
- Alice Pestana
- María Goyri
- Berta Wilhelmi
- Emilia Pardo Bazán
- Concepción Arenal
- María Zambrano



Vista actual del edificio de la Institución Libre de Enseñanza en Paseo General Martínez Campos, 14 (antiguamente Calle del Obelisco, 8). Foto tomada en 2016. Colección personal.



Vista actual de la casa de Francisco Giner de los Ríos en la Institución Libre de Enseñanza. Foto tomada en 2016. Colección personal.

APÉNDICE II

[Registro de voz – Archivo de la palabra – en la BNM]

FERNANDO DE LOS RÍOS URRUTI

El político y el profesor

Desearía explicar cómo y a virtud de qué factores se ha conjugado en mí vida una labor teórica y profesoral con empeños de acción pública y política. Al acometer tal propósito, hálleme como razón inicial, una vez sometidas a análisis mis propias tendencias temperamentales, con dos solicitaciones íntimas, aparentemente opuestas y no obstante concertadas orgánicamente; ambas brotan de las capas más profundas de la sensibilidad y la emoción, y ambas van a desembocar unidas en las determinaciones de la voluntad.

Esas dos solicitaciones son: la especulativa o científica y el apremio pragmático que me incita a la realización de los ideales. Mas el plinto vital y teórico de esa fusión orgánica que aludo es un sentido de la vida, según el cual, aun jerarquizados los valores o desplegados estos en el amplio círculo de una estimativa ambiciosa, que no deje fuera de sí nada susceptible de pesar de algún modo en el ámbito de la cultura, siempre aparecen los valores ofrendados a uno de ellos, a la vida, que es como la yema apical en que todo valor converge: ciencias, artes, épica, religión... todo es para la vida, el instrumental de la física o la técnica del agricultor tienen finalidades inmediatas, esencialmente dispares de aquellas a que obedece la escatología o la ética, pero responden a la misma razón profunda, responden a la exaltación de la vida. Las promesas del más allá en las religiones tienen una relación tan íntima con la conducta seguida y con los anhelos e intenciones acariciados, es decir, con la vida, que se ofrecen a esta como una compensación llamada a exaltarla, a ennoblecerla.

Los ideales no deben ser, pues, narcisamente contemplados, sino que han de ser espuelas que aviven el deseo de llenar de sentido, esto es, de valor cultural específicamente humano, el sustentáculo biológico de la individualidad y la raza. Los ideales han de ser, deben ser para derretirlos en el tiempo incorporándolos a la vida, cuando el ideal no es susceptible de convertirse en norma de vida, no es ideal, sino quimera y utopía que oficia de beleño para la voluntad. He ahí por qué me he sentido siempre impelido a luchar con fervor por cuanto haya supuesto un plus de saber, un plus de depuración en la sensibilidad individual o colectiva, y un plus de justicia social.

Cultura y Estado

Tal vez en esta hora grave para el mundo, y especialmente sería para la evolución histórica de España, convenga que expliquemos, quienes tenemos una responsabilidad de gobierno, la actuación que debe tener el Estado en la actuación particular cuya lección nos concierne. Postulado el sentido orgánico de la cultura, importa al mundo moderno, si ha de superar la etapa que va del siglo XVI al siglo XX, en que el primado ha correspondido a la razón, traer a unidad saber y deber. Durante la época que termina, la disociación entre ambos se ha ido agrandando, y la gran política pedagógica moderna ha de buscar un connubio entre saber y deber a fin de que la cultura avance con igualdad de ritmo, en nobleza interna y conocimiento. Hay algo esencial a la llamada Edad Media que importa recoger como estrella ideal de la historia, y es precisamente esa unión antes dicha.

Evidentemente, los órganos llamados a enriquecer el saber precisa vigorizarlos, desde la escuela primaria al centro superior de estudios, en que del modo más desinteresado se investiga en los laboratorios y seminarios filosóficos, cuanto pueda servir a tener una más alta estimación de sí mismo por el perfeccionamiento adquirido en el oficio o profesión que se haya elegido, escuelas de trabajo, normales, de ingenieros, universidades, etc., todo ha menester un gran impulso que permita difundir y depurar su labor respectiva.

Pero una gran política pedagógica no puede satisfacerse con formar profesionales, sino que su preocupación básica ha de consistir en hacer hombres, el ingeniero, el arqueólogo, el obrero cualificado o el profesor necesitan ser sensibles a los valores espirituales universales en que está inmerso el ambiente de su época. Necesitan educar su sensibilidad, ponerse internamente en condiciones de gozar y apetecer el goce que destila un gran ensayo, una poesía exquisita, una bella sonata, un cuadro, una estatua, y, recíprocamente, sentirse atraídos desde dentro por los grandes descubrimientos de la química, o de la mecánica, pongo por caso.

De aquí dos consecuencias para la política pedagógica: una, la trascendencia de la enseñanza secundaria por ser universalista y humanista; otra, el vigor que es preciso dar a la educación estética, como vía abierta para la depuración de la sensibilidad. He ahí la justificación de la reforma en las Normales españolas, de la obra emprendida con las Misiones Pedagógicas, y sus anejos artísticos, del teatro universitario ambulante, La Barraca, del apoyo a las orquestas y teatro lírico nacional, etc.

Yo he concretado la visión que esto encarna en una apreciación elaborada en la meditación histórica del temperamento español, tratándose de nuestro pueblo, el recto camino para llegar a la ética es la estética, ambas dan las bases del ser humano en su más íntima humanidad.



Discurso de Fernando de los Ríos. Fotografía del Archivo de la Administración General.



Junto a su familia. Fotografía del Archivo de la Administración General.

BARTOLOMÉ COSSÍO

La educación del niño

Y ahora, por lo visto hay que decir algo sobre la educación y el maestro. Allá va. Existe un concepto mecánico de la educación, y es el reinante, que consiste en considerar al niño como un bloque al cual hay que desbastar y dar forma; así para los primeros momentos, basta un cantero, luego viene el que saca de puntos, y, finalmente, queda el escultor el perfeccionamiento de la obra, la tarea más fina y delicada.

Bueno, ya se comprende, en el orden de la educación, quién es el cantero. Este absurdo criterio va de toda la vida, por él confiamos nuestros hijos en sus primeros años, que son los más críticos, a la criada más joven e inútil, a la última en el servicio doméstico; por él buscamos para iniciarles en el conocimiento y en la vida, que es la labor más trascendental y difícil, a los maestros más baratos, claro, es sinónimo de los más ignorantes; por él nos contentamos, para el maestro de párvulos y para el elemental, con una ínfima preparación rudimentaria; por él amontonamos en nuestras escuelas, a modo de rebaños, niños y más niños, todo por este perturbador prurito intelectualista de la cantidad de saber que nos envenena; olvidando que no estriba en la cantidad sino en la calidad toda la eficacia de la obra educadora, que no es un muerto bloque de piedra lo que se nos entrega, sino un ser vivo activo, cuyos primeros momentos de desarrollo son los más difíciles, los que exigen más tacto, más delicadeza, más prudencia, más saber, sí, saber, no de gramática ni de aritmética, sino pedagógico, porque los estímulos que el niño recibe del ambiente que entonces respira pende su porvenir y el de su pueblo.

Claro, cuando estas verdades lleguen a la conciencia universal, entonces, persuadidos de que el proceso educativo exige la mayor atención individual en sus comienzos, entregaremos muy pequeños grupos de niños a las escuelas de párvulos y a las elementales, enviaremos como misioneros de la educación los mejores maestros donde son más necesarios, a las escuelas rurales, donde hay menos recursos de cultura, y desaparecerá la jerarquía docente, porque daremos a todo el profesorado no la misma cantidad de instrucción pero sí la misma superioridad en aquella que haga falta. Y le retribuiremos igualmente, y gastaremos en ello cuanto se necesite, porque los pueblos no dejan de gastar por no tener recursos, sino cuando no sienten la necesidad de gastar, cuando no están convencidos de la bondad del gasto.



Cossío en
Bustarviejo.
Misiones
pedagógica de
1935.
Archivo de la
Fundación
Francisco Giner.

Pensamientos de tendencia educativa I

Si hay algo en nosotros verdaderamente divino es la voluntad. Por ella afirmamos la personalidad, templamos el carácter, desafiamos la adversidad, reconstruimos el cerebro y nos superamos diariamente.

Te quejas de las censuras de tus maestros, émulos y adversarios, cuando debieras agradecerlas: sus golpes no te hieren, te esculpen. Con pocas excepciones, todo joven dotado de acusada y fuerte personalidad, reacciona contra las exageraciones doctrinales o sentimentales de sus padres y maestros, adoptando el tono o contenido moral complementario.

El tumulto de la vida social suele obrar sobre las cabezas humanas débiles, como el río sobre un cristal de cuarzo, que arrastrado y golpeado por la corriente, conviértese, al fin, en vulgar canto rodado. Quien desee conservar incólume las brillantes facetas de su espíritu, recójase prontamente en el remanso de la soledad, tan propicio a la actividad creadora. Natural y loable es el ansia de reputación, importa empero, que el maestro discierna los dos tipos de ambiciosos: los que codician la fama como fin, y los que la persiguen como medio. Cultívese de preferencia los primeros.

Misión trascendental del educador es desarrollar alas en los que tienen manos, y manos en los que tienen alas. Solo trabajando se enseña a trabajar, como decía Cisneros, para el ejemplo es el mejor predicador. Nos gustan los libros que relatan las hazañas que hubiéramos deseado realizar, es decir un programa de vida noble y bella frustrado por el aciago destino. Puede crecer la planta según la dimensión de la maceta, el talento aldeano confinado en su rincón, difícilmente alcanzará su pleno florecimiento.

Pensamientos de tendencia educativa II

La naturaleza nos ha otorgado dotación limitada de células cerebrales. He aquí en capital grande o pequeño que nadie puede aumentar, ya que la neurona es incapaz de multiplicarse. Pero si se nos ha negado la posibilidad de acrecentar el caudal celular, se nos ha otorgado, en cambio, el inestimable privilegio de modelar, planificar y complicar las expansiones de esos elementos, como si dijéramos, de los hilos telegráficos del pensamiento. Para combinar casi hasta el infinito las asociaciones reflejas y las creaciones ideales. Aprovechémonos de esta preciosa prerrogativa de la juventud y la edad viril. Porque el protoplasma neuronal parece endurecerse, como el mortero, con el paso del tiempo. Y no hay nada más infecundo, y aun nocivo, que una cabeza incapaz de aprender y corregirse.

Existen dos variedades humanas de valor alto desigual. El hombre rebañego modelado por la tradición y la rutina, y el hombre nuevo, forjado por autorreflexión.

Esta variedad mental merece exclusivamente el nombre de individuo. Porque

sólo él es capaz de aportar algo al acervo común del progreso. Las cabezas sencillas y sugestionables, reproducen el tipo humano ancestral. Orientadas hacia el pasado, desdeñan el futuro. Son empero necesarias, ya que forman la reserva evolutiva de la raza, donde late la impotencia, aguardando su hora los genios del porvenir.

Final de la ciencia. Puesto que vivimos en pleno misterio, luchando contra las fuerzas desconocidas, tratemos en lo posible, de esclarecerlo. Concluida nuestra labor, seremos olvidados, como la semilla del surco, pero algo nos consolará el considerar que nuestros remotos descendientes nos deberán un poco de su dicha, y que gracias a nuestro esfuerzo, el mundo resultará algo más agradable e inteligible.

Una severa autocrítica constituye el más precioso don del pensador. Nada de embriagarse con el propio vino, bueno o malo. No evitemos la credulidad confiada de la gallinácea que incuba con la misma formalidad un huevo fecundo que un huevo de mármol. Sobre la primacía de la teoría sobre la práctica, y viceversa, se ha gastado un mar de tinta; hoy, al contrario que en otras épocas, permanece la exageración pragmaticista, con lo que se obtienen buenos obreros, pero rutinarios y mediocres maestros. Se olvida demasiado que el problema docente es un problema de equilibrio mental.



Cajal en la sala de disecciones. Archivo del ABC.

ORTEGA Y GASSET

El quehacer del hombre

La vida es quehacer y la verdad de la vida, es decir, la vida auténtica de cada cual consistirá en hacer lo que hay que hacer y evitar el hacer cualquiera cosa. Para mí un hombre vale en la medida que la serie de sus actos sea necesaria y no caprichosa. Pero en ello estriba la dificultad del acierto. Se nos suele presentar como necesario un repertorio de acciones que ya otros han ejecutado y nos llega aureolado por una u otra consagración. Esto nos incita a ser infieles con nuestro auténtico quehacer, que es siempre irreductible al de los demás. La vida verdadera es inexorablemente invención. Tenemos que inventarnos nuestra propia existencia y, a la vez, este invento no puede ser caprichoso. El vocablo inventar recobra aquí su intención etimológica de «hallar». Tenemos que hallar, que descubrir la trayectoria necesaria de nuestra vida que sólo entonces será la verdaderamente nuestra y no de otro o de nadie, como lo es la del frívolo.

¿Cómo se resuelve tan difícil problema? Para mí no ha cabido nunca duda alguna sobre ello. Nos encontramos como un poeta a quien se da un pie forzado. Este pie forzado es la circunstancia. Se vive siempre en una circunstancia única e ineludible. Ella es quien nos marca con un ideal perfil lo que hay que hacer.

Esto he procurado yo en mi labor. He aceptado la circunstancia de mi nación y de mi tiempo. España padecía y padece un *déficit* de orden intelectual. Había perdido la destreza en el manejo de los conceptos, que son – ni más ni menos – los instrumentos con que andamos entre las cosas. Era preciso enseñarla a enfrentarse con la realidad y transmutar esta en pensamiento, con la menor pérdida posible. Se trata, pues, de algo más amplio que la ciencia. La ciencia es solo una manifestación entre muchas de la capacidad humana para reaccionar intelectualmente ante lo real.

Ahora bien, este ensayo de aprendizaje intelectual había que hacerlo allí donde estaba el español: en la charla amistosa, en el periódico, en la conferencia. Era preciso atraerle hacia la exactitud de la idea con la gracia del giro. En España para persuadir es menester antes seducir.



Discurso de Ortega y Gasset en el cine de la Ópera. Madrid. Archivo del Ateneo de Madrid. Discurso publicado en la *Revista de Occidente* con el título de «Rectificación de la República» (8 de Diciembre de 1931).

FOTOGRAFÍAS EN EL ORDEN SUCESIVO EN QUE APARECEN EN EL DOCUMENTO AUDIOVISUAL ADJUNTO, CON SUS FUENTES.

FERNANDO DE LOS RÍOS

Fotos de Fernando de los Ríos. Fundación Fernando de los Ríos.

Archivo General de la Administración

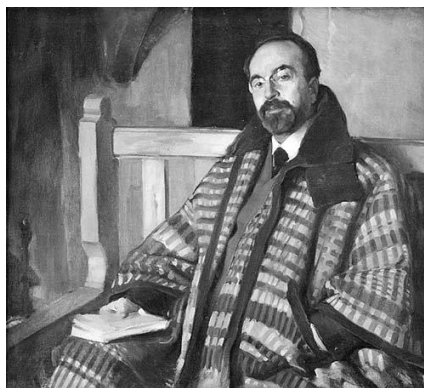
Familia García –Lorca

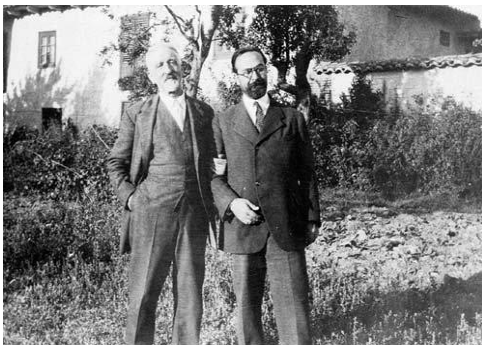
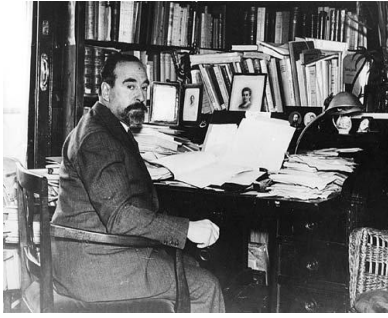
Fundación Fernando de los Ríos

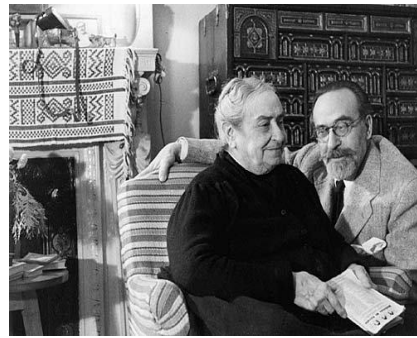
Fundación Pablo Iglesias

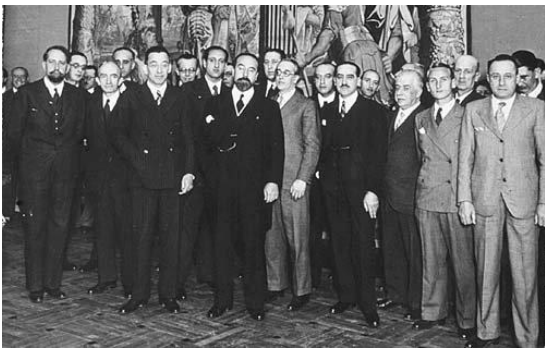
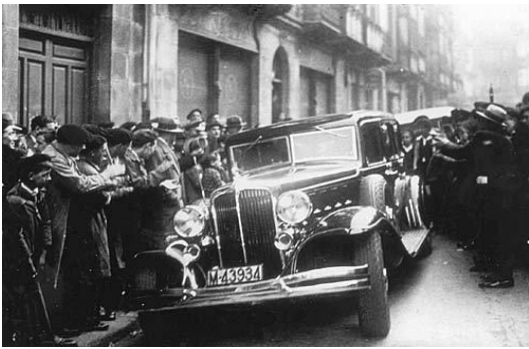
Todas las fotos de Fernando de los Ríos han sido tomadas de la Fundación Fernando de los Ríos:

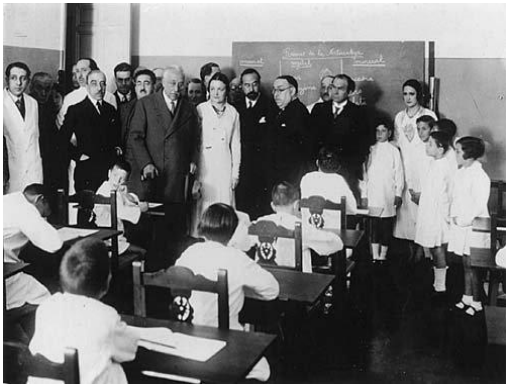
http://fernandodelosrios.org/index.php?option=com_phocagallery&view=categories&Itemid=92



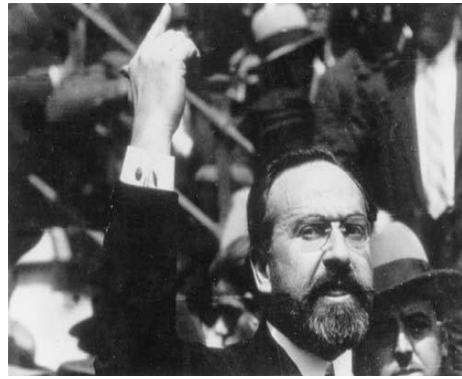














MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO



<http://www.usc.es/estaticos/biblioteca/Pedagogia/VENTANAS/VENTANA3.htm>



http://ateneodecordoba.net/index.php/Manuel_bartolom%C3%83%C2%A9_coss%C3%83%C2%ADo



<http://www.residencia.csic.es/colegiosexilio/obra/seccion6/obra8.htm>



EL PRIMER CIUDADANO DE HONOR DE LA REPUBLICA
El senador indígena don Manuel Bartolomé Cossío, a quien el Tribunal Supremo de por el 20 de Enero de 1931 le concedió el primer título de Ciudadano de Honor.

<http://www.bermemar.com/CULTURA/paginas/cossio1.htm>



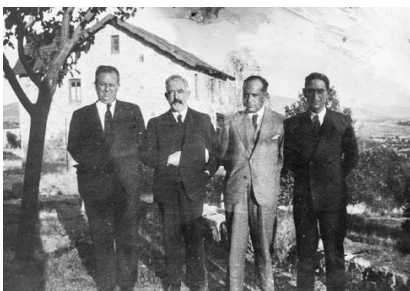
<http://minernm.blogspot.com.es/2012/09/la-institucion-libre-de-ensenanza.html>



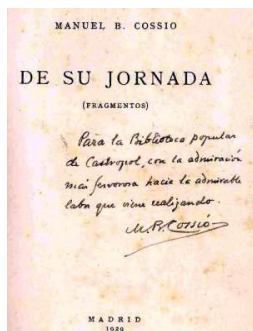
<http://www.saber.es/web/imagenes/galeria.php?pag=15&rutaGaleria=ante-el-espejo>



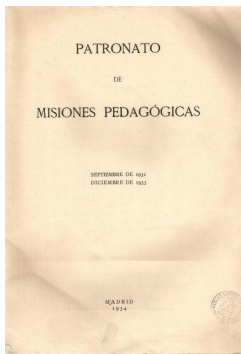
http://www.memoriahistoricacartagena.com/2011/10/asociacion-memoria-historica-de_6187.html



<http://brujulasierra.es/2829/archivo-fuenterroca-collado-median/3>



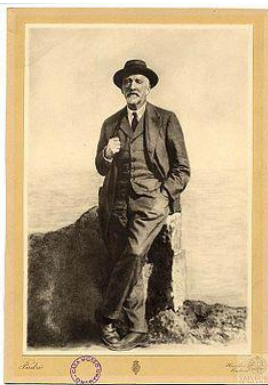
<http://www.biblioasturias.com/la-seccion-de-autografos-de-la-biblioteca-publica-de-castropol/>



<http://www.usc.es/estaticos/biblioteca/Pedagogia/catalogo.htm>

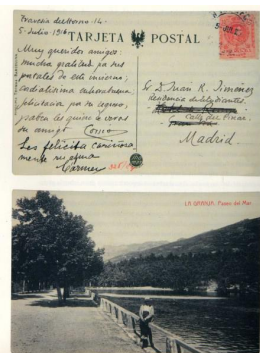


<http://www.datuopinion.com/manuel-bartolome-cossio>

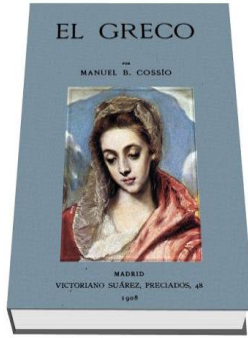


https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Bartolom%C3%A9_Coss%C3%A0do

[C3%A0do](https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Bartolom%C3%A9_Coss%C3%A0do)



<http://www.carlosdeiracheta.com/manuel-bartolome-cossio-1857-1935-en-la-granja>



<http://bibliotecavirtual-pdf.blogspot.com.es/2010/04/manuel-bartolome-cossio-el-greco.html>



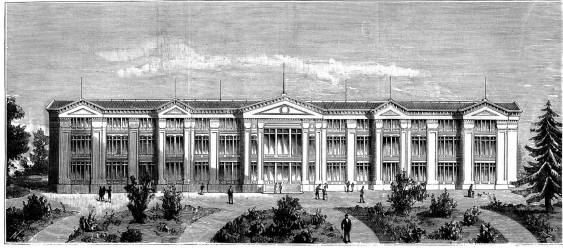
https://es.wikipedia.org/wiki/Instituci%C3%B3n_Libre_de_Ense%C3%B1anza



<http://www.usc.es/estaticos/biblioteca/Pedagogia/catalogo.htm>



http://www.fundacioninger.org/geografia_ILE/index.html



MADRID.—PROYECTO DEL EDIFICIO DESTINADO A LA «INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA», CUYA PRIMERA PIEDRA SE COLOCÓ EL DÍA 2 DEL ACTUAL.

<http://historiajaviercapape.blogspot.com.es/2013/03/la-institucion-libre-de-ensenanza.html>



http://descubre laevolucion.blogspot.com.es/2013_11_01_archive.html



http://www.aq.upm.es/historiaetsam/ETSAM/directores3/jareno_alarcon.html



<http://www.ugr.es/~fuenteshistoriaeduca/Web%20Historia/Paginas/Pagina72.html>



<https://urbancidades.wordpress.com/2007/04/10/la-institucion-libre-de-ensenanza-y-el-racionalismo/>



http://www.residencia.csic.es/100residenciam/exposicion/02_seccion.htm



<http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=14016>



<https://urbancidades.wordpress.com/category/educacion/>



<http://ateneodemadrid.es/index.php/es/El-Ateneo/Destacados/Manuel-Bartolome-Cossio-y-los-cursos-de-arte-del-Ateneo>



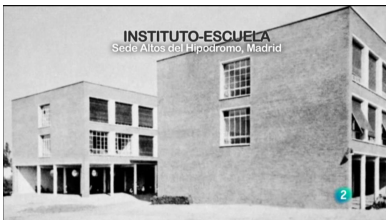
<http://educacion-orcasur.blogspot.com.es/2010/08/las-colonias-escolares-de-la.html>



<http://www.bermemar.com/CULTURA/paginas/cossio1.htm>



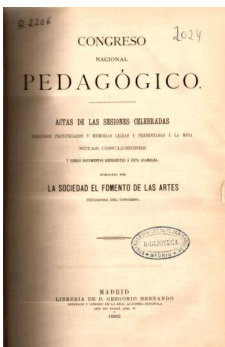
<http://loff.it/2013/10/29/institucion-libre-de-ensenanza/122107>



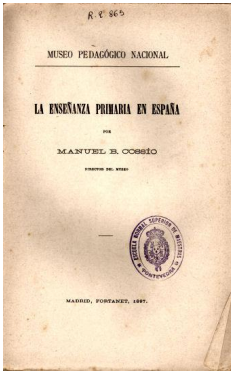
<http://edurefran.blogspot.com.es/2011/01/el-instituto-escuela.html>



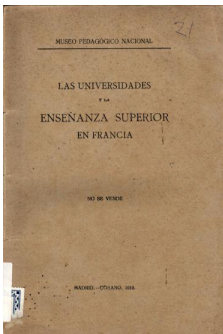
https://es.wikipedia.org/wiki/Colegiata_de_San_Isidro



<http://www.usc.es/estaticos/biblioteca/Pedagogia/catalogo.htm>



<http://www.usc.es/estaticos/biblioteca/Pedagogia/catalogo.htm>



<http://www.usc.es/estaticos/biblioteca/Pedagogia/catalogo.htm>



http://www.ecured.cu/index.php/Manuel_Bartolom%C3%A9_Coss%C3%ADo

SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL



<http://pixels.com/featured/santiago-ramon-y-cajal-histologist-.html>

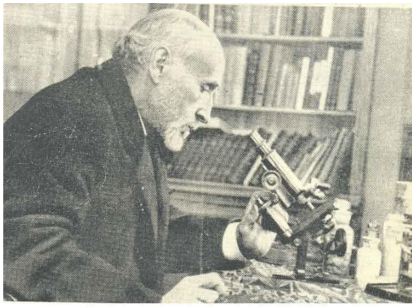


Fig. 8. Dr. Santiago Ramón y Cajal (1852-1934).

http://bvs.sld.cu/revistas/his/his_103/his13103.htm

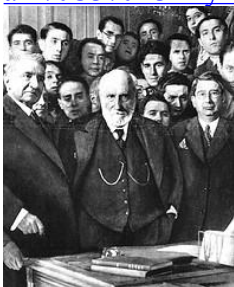


http://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2012/12/016.html

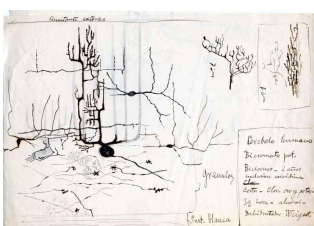


<https://aragonesesilustres.wikispaces.com/Santiago+R>

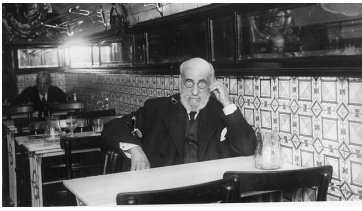
[am%C3%B3n+y+Cajal](https://aragonesesilustres.wikispaces.com/Santiago+Ram%C3%B3n+y+Cajal)



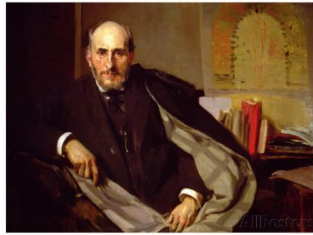
<http://josemarco.blogia.com/2007/octubre.php>



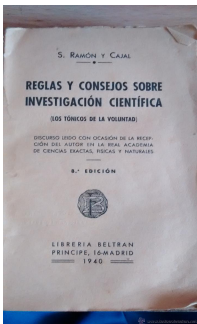
<http://ucm.es/info/simarro/expo2002/textos/elcompromiso.htm>



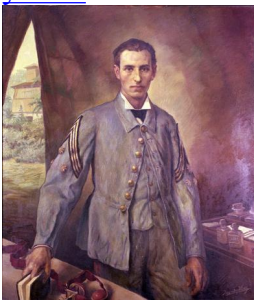
<http://rinconforero.mforos.com/2108828/11448098-articulos-de-personajes-del-rey-para-abajo-todos-caben/?pag=2>



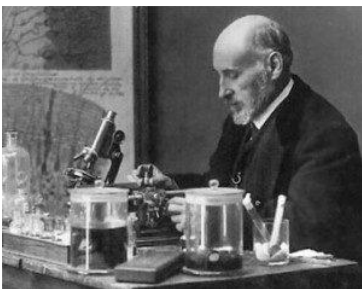
http://www.allposters.es/-sp/Portrait-of-Santiago-Ramon-Y-Cajal-Spanish-Physician-and-Histologist-1906-Posters_i1592127_.htm



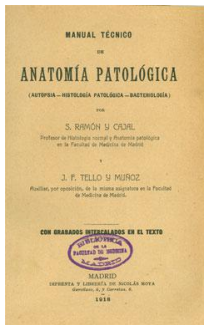
<http://philosophieliterature.blogspot.com.es/2015/06/los-tonicos-de-la-voluntad-reglas-y.html>



<http://retratosdemedicos.blogspot.com.es/2011/10/el-capitan-medico-d-santiago-ramon-y.html>



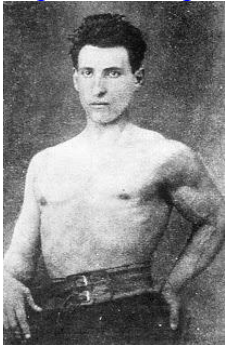
<http://www.quien.net/santiago-ramon-y-cajal.php>



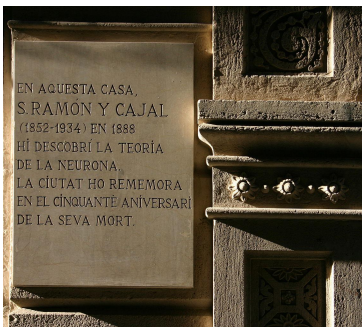
http://www.gabitos.com/EL_UNIVERSO_DE_LA_HISTORIA/template.php?nm=1389468245



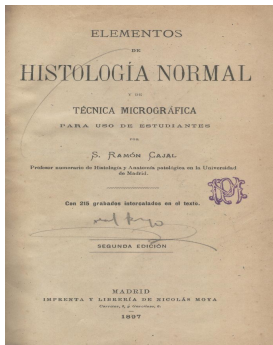
https://es.wikipedia.org/wiki/Santiago_ram%C3%B3n_y_cajal



<http://www.incoming-students.com/blogs/top10/curiosidades-personajes/>



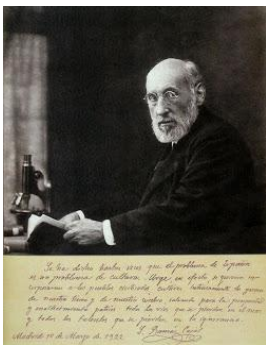
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Spain.catalonia.barcelona.carrer.del.notariat.7.casa.s.ram%C3%83%C2%B3n.y.cajal.01.jpg>



<http://www.mimolibros.com/ficha.php?referencia=27292>



http://uned.es/dpto-hdi/museovirtualhistoriamasoneria/13premios_nobel_masones/biografia%20cajal.htm



<http://patrimonioeducativo.blogspot.com.es/2010/02/santiago-ramon-y-cajal-y-el-instituto.html>



<http://www.andalan.es/?p=4398>



http://html.rincondelvago.com/santiago-ramon-y-cajal_3.html



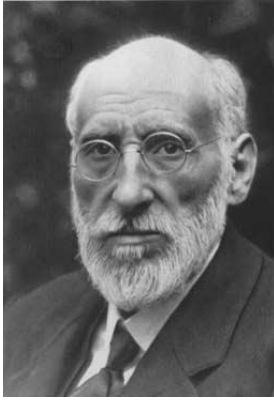
<http://zaragozaciudad.net/miguelnietobernat/2006/120902-las-fotos-de-santiago-ramon-y-cajal-.php>



http://www.gabitos.com/EL_UNIVERSO_DE_LA_HISTORIA/template.php?nm=1389468245



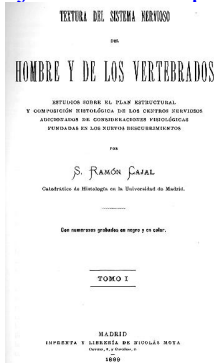
<http://neurociencias.udea.edu.co/neuroanatomia/cajal.htm>



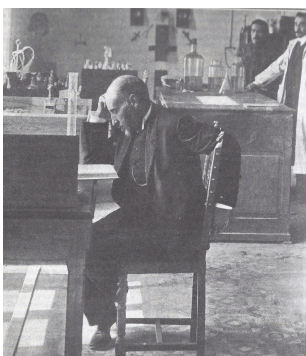
<http://instituciones.sld.cu/csdc/galeria-de-imagenes-de-cajal/>



http://www.madrimasd.org/cienciaysociedad/patrimonio/personajes/santiago_ramon_y_cajal/Default.asp



http://pt.ars-curandi.wikia.com/wiki/Santiago_Ram%C3%B3n_y_Cajal



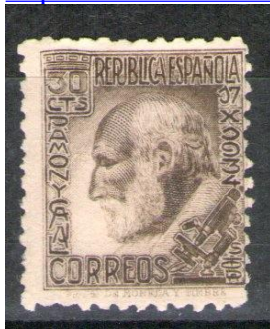
<http://tomascabacas.com/santiago-ramon-y-cajal/>



<http://hiloariadna.tumblr.com/page/2>



http://www.serrablo.org/la_obra_de_creacion_literaria_de_santiago_ramon_y_cajal



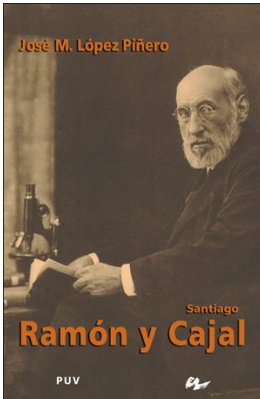
http://www.sellosmundo.com/Europa/Espa%F1a/sello_181510.htm



<http://abcblogs.abc.es/abcncfase/public/post/santiago-ramon-y-cajal-un-mal-estudiante-que-llego-a-premio-nobel-16860.asp/>



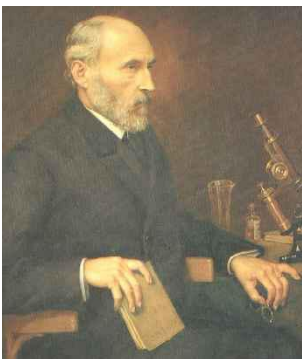
http://www.monedalia.es/1935-espaa-50-pesetas-santiago-ramon-y-cajal-billete_3292.htm



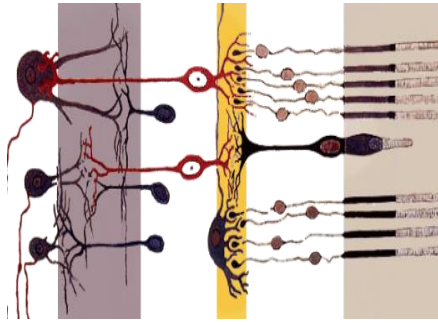
<http://www.indicelibros.com/lista-de-libros.php?codigo=B&pagina=120>



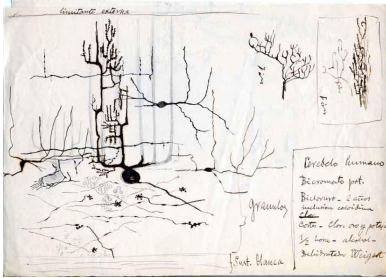
<http://espanaeterna.blogspot.com.es/2010/11/santiago-ramon-y-cajal-un-premio-novel.html>



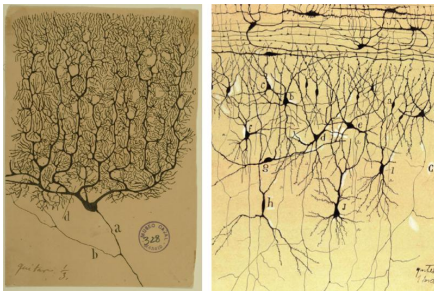
<http://www.biologia-en-internet.com/biologia/>



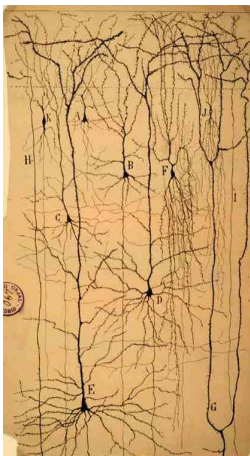
<http://www.psicomemorias.com/tag/postimagen-negativa/>



<http://ucm.es/info/simarro/expo2002/textos/elcompromiso.htm>



<https://myspace.com/>



<https://mariposasdelalmablog.wordpress.com/2012/02/26/19/>



<http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/med/13759.php>



[http://www.thelancet.com/journals/laneur/article/PIIS1474-4422\(02\)00192-8/fulltext?version=printerFriendly](http://www.thelancet.com/journals/laneur/article/PIIS1474-4422(02)00192-8/fulltext?version=printerFriendly)



<http://www.abc.es/fotonoticias/fotos-arte/20140926/santiago-ramon-cajal-posando-1613524916307.html>



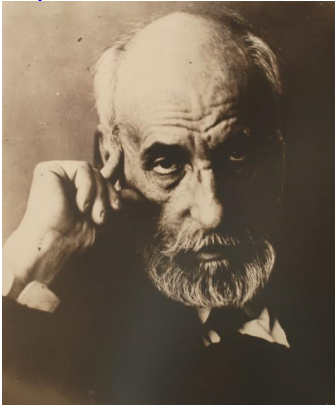
<http://manuelblascinco.blogspot.com.es/2013/10/asi-era-santiago-ramon-y-cajal.html>



https://it.wikipedia.org/wiki/Santiago_Ram%C3%B3n_y_Cajal

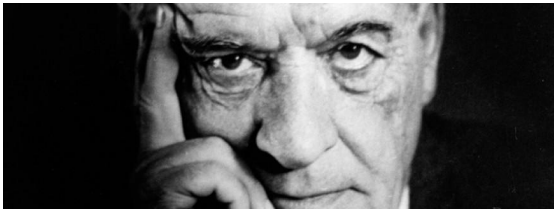


<http://instituciones.sld.cu/csdc/galeria-de-imagenes-de-cajal/>



<http://cosicasyomas.blogspot.com.es/2012/01/santiago-ramon-y-cajal.html>

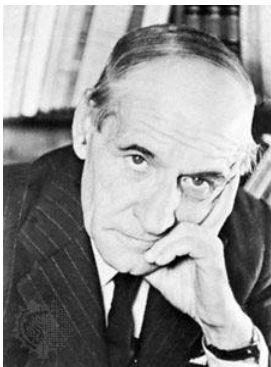
JOSÉ ORTEGA Y GASSET



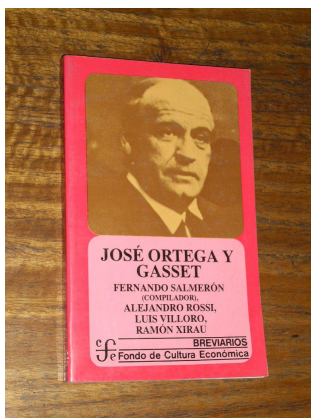
<http://redescriptoresporlatierra.org/2014/07/modesto-lopez-recordando-a-ortega-y-gasset/>



<http://www.reocities.com/Paris/metro/9459/filosofia/ortega.htm>



<http://www.britannica.com/topic/existentialism/images-videos/Ortega-y-Gasset/13295>



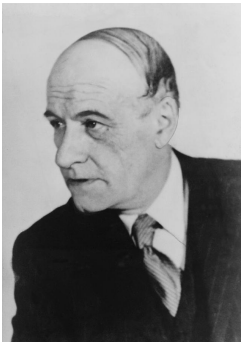
http://articulo.mercadolibre.cl/MLC-427851923-jose-ortega-y-gasset-fondo-de-cultura-economica-nuevo-_JM#redirectedFromParent



<http://www.taringa.net/comunidades/liberarte/2116401/Esbozo-de-la-filosofia-de-Ortega-y-Gasset.html>



<http://salvador.nova-acropole.org.br/info/ortega-y-gasset>



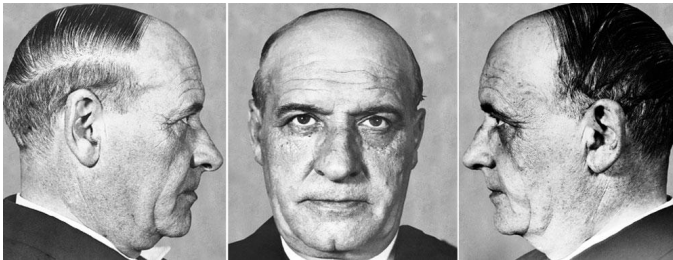
<https://asesinatodecuervos.wordpress.com/category/citas-celebres/>



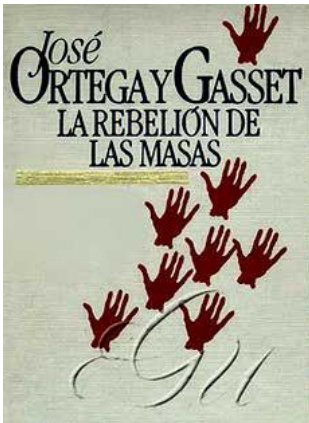
<http://www.arealibros.es/libros-gratis/que-es-filosofia-el-espirtu-didactico-de-ortega-y-gasset.html>



<https://phrontisterion2934.wordpress.com/2014/01/19/ane-cdotas-de-la-filosofia-ortega-y-gasset-y-martin-heidegger-i/>



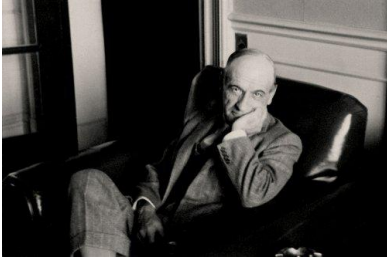
<http://www.pensamientos.es/citas-y-frases/las-mejores-frases-de-ortega-y-gasset/>



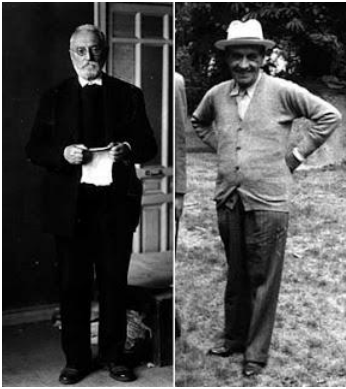
<http://www.l.artesuniversales.com/?kw=art>



<http://www.megustaleer.com/editoriales/taurus/TU/>



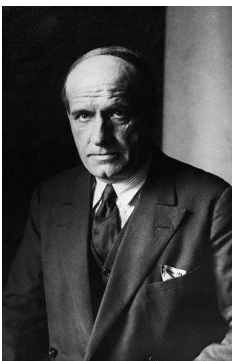
<http://www.prisaediciones.com/do/autor/jose-ortega-y-gasset-3/>



<http://apiedeclasico.blogspot.com.es/2013/05/ortega-versus-unamuno-vida-y-razon.html>



<http://toledoolvidado.blogspot.com.es/2008/07/albert-einstein-en-toledo-ampliacion.html>



<http://filostopista.blogspot.com.es/2013/05/jose-ortega-y-gasset.html>



<http://www.abc.es/toledo/ciudad/20131030/abc-ortega-gasset-pasion-desencanto-201310301745.html>



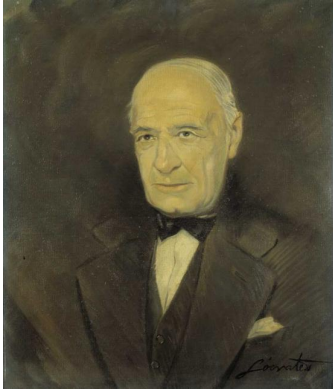
https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Ortega_y_Gasset



<http://www.ansa.it/ansalatina/notizie/fdg/201409131923453285/201409131923453285.html>



https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_ortega_y_gasset

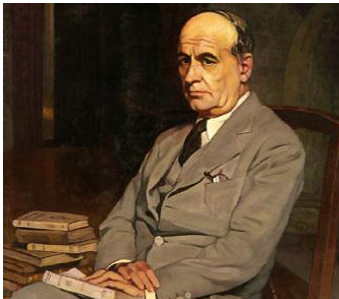


[Ortega-y-Gasset](http://www.ateneodemadrid.com/index.php/esl/Media/Images/Ortega-y-Gasset)

<http://www.ateneodemadrid.com/index.php/esl/Media/Images/>



<http://www.deliberacion.org/2012/08/meditaciones-del-quiote/>



<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/o/ortega.htm>

APÉNDICE III

160 DECRETO-LEY ESTABLECIENDO LA LIB. DE ENS. (21 OCT. 1868).

MINISTERIO DE FOMENTO.

DECRETO-LEY (1).

En uso de las facultades que me competen como miembro de Gobierno Provisional, de conformidad con el mismo y como Ministro de Fomento,

Vengo en disponer lo siguiente:

Decreto-ley estableciendo la Libertad de enseñanza y las prescripciones fundamentales por que se ha de regir. (21 de Octubre de 1868.)

(NÚM. 1.º)

Artículo 1.º La solemne apertura del curso académico de 1868 á 1869 se celebrará el día 1.º de Noviembre en las Universidades y Establecimientos públicos de enseñanza en que no se hubiese verificado.

Art. 2.º En los Institutos y demás Establecimientos abiertos ántes de la revolución, en que se hubiesen suspendido las lecciones, se continuarán en el primer día hábil del mismo mes.

Art. 3.º Se derogan los Decretos publicados en 9 de Octubre de 1866 sobre la organizacion de la segunda enseñanza, de la Facultad de Filosofía y Letras y de la de Derecho; el de 24 de Octubre que organizó la Facultad de Ciencias y fijó los estudios necesarios para el ingreso en las Escuelas industriales y en las de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, de Minas y de Montes; los de 7 de Noviembre de 1866 sobre las Facultades de Medicina y de Farmacia; el de 22 de Enero de 1867 sobre el

(1) Declarado Ley por la de 20 de Junio de 1869, disponiendo que todos los Decretos del Gobierno Provisional desde su instalacion hasta la de las Córtes Constituyentes, se tengan y obedezcan como Leyes, mientras las Córtes no los deroguen ó los reformen.

Profesorado, y el de 19 de Julio del mismo año sobre el personal facultativo de las Universidades.

Art. 4.º Se restablece la legislación que regía al publicarse estos Decretos, en lo que no se oponga á las disposiciones contenidas en el presente, y á las que se publiquen para su ejecución.

Art. 5.º La enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase.

Art. 6.º Todos los españoles quedan autorizados para fundar Establecimientos de enseñanza (1).

Art. 7.º La inscripción de la matrícula en los Establecimientos públicos no es obligatoria más que para los alumnos que quieran recibir la enseñanza en ellos. No tendrán, sin embargo, obligación de asistir á las lecciones del Establecimiento para ser admitidos al exámen de las asignaturas en que se hubiesen matriculado (2).

Art. 8.º Los alumnos procedentes de Establecimientos particulares que deseen probar en los públicos las asignaturas estudiadas en aquellos, se examinarán en éstos en la forma que prescriban las leyes, satisfaciendo los derechos de matrícula correspondientes (3).

Art. 9.º Los Profesores de los Establecimientos públicos cuidarán de que haya rigor en los exámenes, para que sean una garantía de la instrucción y capacidad de los alumnos.

Art. 10. Los Profesores particulares que tengan los títulos académicos

(1) Respecto á los artículos 5.º y 6.º rige el Decreto de 29 de Julio de 1874 (núm. 7).

(2) Para la matrícula de los alumnos de Establecimientos privados de segunda enseñanza rige el art. 2.º del Decreto de 29 de Setiembre de 1874 (N.º 12); para la de los que hagan sus estudios en el hogar doméstico el art. 3.º del mismo, y respecto á la asistencia á las clases rige el art. 16.

(3) Los alumnos que cursen asignaturas de segunda enseñanza en Establecimientos privados, ó en el hogar doméstico sin someterse á las prescripciones del Decreto de 29 de Setiembre de 1874 (N.º 12), ó asignaturas de Facultad sin matricularse en Establecimientos oficiales, se someterán para sufrir exámenes y obtener títulos á los Reales decretos de 4 de Junio (N.º 14) y 27 de Octubre de 1875 (N.º 15).

MINISTERIO DE FOMENTO.

DECRETO.

El juramento político, abolido ya para todas las funciones del Estado, no debe subsistir en el Profesorado público, por ser un atentado contra el carácter de dignidad é independencia que debe ostentar el Magisterio. No es posible tampoco que por más tiempo sigan alejados de sus cátedras y privados de sus honores y derechos los Profesores que, ántes que faltar á su conciencia, prefirieron perder el legítimo fruto de largos años de estudios y trabajos. Urge, pues, adoptar en esta materia una resolución imperiosamente reclamada por la justicia, remediando, sin menospreciar los derechos adquiridos á la sombra de la Ley, los perjuicios causados por la institucion del juramento político.

Atendiendo á estas consideraciones, el Gobierno de la República, de acuerdo con lo propuesto por el Ministro de Fomento, ha tenido á bien decretar lo siguiente :

Artículo 1.º Queda abolido el juramento político exigido á los individuos que constituyen el Profesorado público.

Art. 2.º Los Profesores que por negarse á prestar el juramento hubieran sido separados de sus cátedras, serán reintegrados en todos sus títulos, honores y derechos; entendiéndose para los efectos legales, que la fecha de la reintegracion se contará desde el 11 de Febrero de 1873.

Art. 3.º Si las cátedras de que hubieran sido desposeidos los Profesores á que se refiere el artículo anterior se hallaren vacantes y no hubieran sido mandadas proveer por oposicion ni concurso, sus propietarios serán repuestos en ellas inmediatamente despues de la publicacion de este Decreto.

Decreto aboliendo el juramento político exigido al Profesorado público. (14 de Mayo de 1873.) (NÚM. 220.)

la sociedad presente. Dígnese, por tanto, V. M. de prestar su Real aprobacion al adjunto Proyecto de Decreto.

Madrid 9 de Octubre de 1866.—SEÑORA.—A L. R. P. de V. M.—*Manuel de Orovio.*

REAL DECRETO-LEY (1).

Conformándome con lo propuesto por mi Ministro de Fomento, de acuerdo con el parecer del Consejo de Ministros, vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º Los estudios de segunda enseñanza se dividen en dos secciones ó períodos, cada uno de los cuales durará tres años.

Art. 2.º Los estudios correspondientes al primer período se harán en los Establecimientos de segunda enseñanza que hoy existen y puedan habilitarse en lo sucesivo con arreglo á la ley, y en los Colegios ó Cátedras de Humanidades que libremente podrán establecerse en las capitales de provincia, de partido judicial, y en cualesquiera otras poblaciones en que haya Preceptores autorizados con título para dar la enseñanza y de intachable conducta.

Art. 3.º En las poblaciones donde se establezca estudio de Humanidades, sea cual fuere el número de alumnos que á él concurran, se formará una Junta inspectora que vigile con el mayor esmero sobre la educación y enseñanza de los jóvenes: esta Junta la compondrán el Párroco, el Alcalde y un padre de familias elegido por el Alcaldè entre los seis mayores contribuyentes. En los pueblos cabeza de partido judicial serán cinco los individuos de la Junta, agregándose el Promotor fiscal y otro padre de familias designado en los mismos términos. En las capitales de provincia estas casas de estudio privado, si las hubiere, serán inspeccionadas por el Director del Instituto y el Delegado eclesiástico del Ordinario diocesano en la Junta de Instrucción pública.

Art. 4.º Para ingresar en el primer período de la segunda enseñanza se

(1) Por Ley de 17 de Mayo de 1867, se declararon Leyes del Reino todas las disposiciones promulgadas por el Ministerio presidido por D. Ramon María Narvaez, que con arreglo á la Constitución de la Monarquía hubieran debido someterse á la deliberacion de las Córtes, una de las cuales fué este Real decreto, que con posterioridad fué expresamente derogado por el art. 3.º del Decreto-ley de 21 Octubre de 1868 (N.º 1).

necesita haber cumplido diez años de edad y ser aprobado en un exámen de Doctrina cristiana, Lectura, Escritura y principios de Aritmética y Gramática castellana; este exámen ha de verificarse en el Instituto provincial. Deberán hacerlo en el Seminario conciliar los jóvenes que en calidad de internos ó de externos hayan de emprender sus estudios en dicho Establecimiento.

Art. 5.º Se inscribirán en listas especiales en la Secretaría del Instituto, ántes del 30 de Setiembre de cada año, los alumnos que verifiquen sus estudios bajo la direccion de Preceptores habilitados dentro de la provincia. Esta inscripcion es gratuita y se hará en virtud de instancia firmada por el aspirante y por su padre, tutor ó encargado.

Art. 6.º Todos los años, del 15 al 30 de Setiembre, remitirán los Profesores de cada provincia á la Secretaría del Instituto respectivo lista circunstanciada de los alumnos que tienen á su cargo, con expresion del año que cursan y de la nota de aplicacion y aprovechamiento que merecieron. El Preceptor que faltare al cumplimiento de esta disposicion incurrirá en la pena que el Reglamento determine.

Art. 7.º Los padres de familia que por Maestros particulares habilitados quieran dar á sus hijos en su propia casa la enseñanza de las Humanidades, ó sea los tres años del primer período, podrán hacerlo; pero con la condicion de inscribir al alumno en el Instituto, prévios los requisitos de edad y exámen, segun determina el art. 4.º La Secretaría del Instituto llevará lista especial de los alumnos que se hallen en este caso.

Art. 8.º Los estudios del primer período de la segunda enseñanza serán: Gramática castellana y latina, con ejercicios de traduccion y análisis: dos años.

Retórica y Poética, continuando los ejercicios de análisis, traduccion y composicion latinas: un año.

En estos tres años, á cuya enseñanza se consagrarán dos horas por la mañana y hora y media por la tarde, habrá los jueves y sábados, como leccion de tarde, explicacion del Catecismo, que los alumnos repetirán de memoria, y nociones de Historia Sagrada, cuya enseñanza estará á cargo del Párroco ú otro Sacerdote, mediante alguna retribucion. El mismo orden de enseñanza se observará exactamente en los Institutos y Colegios á ellos agregados.

Art. 9.º Concluidos los estudios de este primer período, los alumnos habrán de sufrir un riguroso exámen, cuya duracion no bajará de una hora, de las materias estudiadas. Este exámen, que es tambien obligatorio para los que hubieren cursado el primer período en el Instituto, se sufrirá en este Establecimiento ó en aquel donde el alumno vaya á matricularse para el segundo período. El que fuere reprobado en este ejercicio no podrá presentarse á él nuevamente en el espacio de un año.

- Art. 10.** Aprobado el alumno en el exámen general del primer período, podrá ingresar en los estudios del segundo.
- Art. 11.** Los estudios del segundo período se harán precisamente en los Institutos, Establecimientos de segunda enseñanza legalmente autorizados y en los Seminarios conciliares con arreglo á las disposiciones del Real decreto de 10 de Setiembre del presente año.
- Art. 12.** Comprende el segundo período de la segunda enseñanza:

Primer año.

Psicología, leccion alterna.
Geografía é Historia general, leccion alterna.
Aritmética, Álgebra hasta las ecuaciones de segundo grado y principios de Geometría, leccion diaria.

Segundo año.

Lógica, leccion alterna.
Historia de España, leccion alterna.
Física y nociones de Química, leccion diaria.

Tercer año.

Ética y fundamentos de Religion, leccion alterna.
Nociones de Historia natural, leccion alterna.
Perfeccion del Latin y principios generales de Literatura, leccion diaria.
Los alumnos deberán aprender privadamente lengua francesa, de la cual se les exigirá un ejercicio de traduccion en el grado de Bachiller en Artes.

- Art. 13.** Los alumnos de los tres años de este segundo período en los Institutos asistirán por extraordinario los lunes y los viernes, á la hora que el Director señale, á una explicacion de Historia sagrada y exposicion de la Doctrina cristiana, que estará á cargo del Profesor de Religion, y en su defecto del Capellan del Colegio de internos, si lo hubiere. Cinco faltas voluntarias de asistencia á estas lecciones serán motivo para que el alumno sea borrado de la lista y pierda curso.

- Art. 14.** La duracion de las cátedras en el segundo período de la enseñanza será de hora y media para las de leccion diaria y de dos horas para las de leccion alterna. Los Directores de los Establecimientos cuidarán bajo su más estrecha responsabilidad de que por ningun pretexto ni á título de costumbre ó corruptela se retrase la hora de entrada á las clases, ni se anticipe la de salida.

Art. 15. Ganados en la forma que queda establecida los tres años del segundo período de la segunda enseñanza, los alumnos podrán aspirar al grado de Bachiller en Artes en los términos que los reglamentos determinen.

Art. 16. La planta actual de Catedráticos de Institutos se acomodará al servicio de las enseñanzas establecidas por este Decreto. Si resultaren Profesores excedentes, gozarán de los derechos que la Ley les concede hasta tanto que sean colocados segun sus méritos y antigüedad.

Art. 17. Los Institutos se regirán, como hasta aquí, por Directores nombrados por el Gobierno; pero á las condiciones y requisitos que segun la legislacion vigente deben reunir, se añade desde ahora la de ser Doctores en alguna Facultad ó Licenciados en la de Filosofía y Letras ó Ciencias. A los Directores que en la actualidad carezcan de este requisito se concede el término de un año para graduarse: si no lo verificaren en ese plazo cesarán en el cargo, conservando siempre su cátedra los que la tuvieren.

Art. 18. Se formará sin demora un Reglamento de segunda enseñanza para la debida ejecucion de este Decreto (1).

Art. 19. El Gobierno dará cuenta á las Córtes de las disposiciones en él contenidas.

Dado en Palacio á 9 de Octubre de 1866. — Está rubricado de la Real mano.
— El Ministro de Fomento, *Manuel de Orovio*.

MINISTERIO DE FOMENTO.

REAL DECRETO.

Atendiendo á las razones que me ha expuesto Mi Ministro de Fomento, y de acuerdo con lo consultado por mi Real Consejo de Instruccion pública, Vengo en aprobar el adjunto Reglamento de segunda enseñanza.

Dado en San Ildefonso á quince de Julio de mil ochocientos sesenta y siete.—Está rubricado de la Real mano.—El Ministro de Fomento, *Manuel de Orovio*.

Real decreto aprobando el adjunto Reglamento de segunda enseñanza.
(15 de Junio de 1867.)
(Núm. 984.)

(1) Núm. 985.—Para llevar á efecto lo dispuesto en este Real decreto, se dictaron las Reales órdenes de 9 y 16 de Octubre de 1866.

MINISTERIO DE FOMENTO.

EXPOSICION.

Señor Presidente : Definir con claridad la forma en que ha de ejercerse la libertad de enseñanza; amparar con igual solicitud los santos fueros de la autoridad paterna, el derecho que por ley de su naturaleza tiene todo hombre á elegir maestro y guía de su inteligencia, y el que á la sociedad asiste para cuidar de que las nuevas generaciones sean educadas en el culto de la verdad y del bien; dictar reglas, mediante cuya observancia puedan coexistir sin estorbarse, y consagrándose á porfía á fomentar la general cultura, las Escuelas sostenidas por el Estado y las creadas por la fecunda iniciativa individual y la más poderosa aún de las asociaciones voluntarias; renunciar á todo monopolio en la instruccion de la juventud, y velar al propio tiempo porque las profesiones científicas sean ejercidas por personas de bien probada pericia; tales son los fines á que se encamina el Decreto que el Ministro que suscribe tiene la honra de someter á la aprobacion de V. E.

Para lograrlos no hay necesidad de apelar á disposiciones casuísticas ni á combinaciones artificiosas; basta aplicar con recto criterio la Constitucion del Estado, las leyes administrativas y los principios que dominan en el régimen de los estudios, donde quiera que hay libertad de enseñanza, mas no libertad profesional. Obedeciendo á este pensamiento, se faculta á los alumnos para aprender desde las primeras letras hasta las más sublimes teorías científicas en su propia casa, en Establecimientos privados ó en los que para bien de la sociedad sostiene la Administracion pública; y para que la franquicia sea completa, el Estado, no sólo renuncia á dirigir los estudios libres, sino que se abstiene de toda inspeccion sobre los que se hacen en el hogar doméstico, y la limita en los

Decreto regularizando el ejercicio de la libertad de enseñanza. (29 de Julio de 1874). (Núm. 7.)

colegios particulares á lo concerniente á la moral y á la higiene. Cúmplense así los preceptos constitucionales que proclaman la inviolabilidad del domicilio y la mas ámplia libertad de enseñanza, sólo limitada por el derecho de la sociedad á impedir que so color de adoctrinar al niño se enerve su fuerza física ó se corrompa su corazon.

Pero si el régimen de los Establecimientos libres se deja enteramente al arbitrio de los que los funden ó dirijan, el Gobierno no puede ménos de reivindicar enérgicamente la direccion de las Escuelas públicas, cualquiera que sea su grado é importancia; no para nombrar y separar á su antojo los Profesores, que no obtendrán su cargo sino cuando hayan probado su saber en público certámen, ni lo perderán sino por causa grave y cumplidamente averiguada; no para resolver de plano los árduos problemas que entraña la organizacion de la enseñanza, materia en que no se ha de tomar acuerdo sin oír á corporaciones sábias; no para impedir el libre vuelo de la inteligencia, cuyos progresos importan mucho al Estado, más que representante, personificacion de la sociedad, cuyas fuerzas comunes dirige; en suma, no para hacer ostentacion de autoridad, sino porque teniendo á su cargo, bien que compartiéndola con los ciudadanos, la grave tarea de educar al pueblo difundiendo por todas partes la luz del saber, es preciso que la desempeñe con esmerado celo y de manera que los padres que le confien la educacion de sus hijos no puedan acusarle de tibieza ó abandono.

Y no son únicamente Escuelas públicas las costeadas por el presupuesto general; sonlo tambien, y debe por lo tanto alcanzarles la direccion del Estado, las dotadas ó favorecidas por el Erario provincial ó municipal; llevando las ideas de autonomía del pueblo y de la provincia á un extremo que apenas cabria en una Constitucion federal, se atribuyó en 1868 la condicion de Establecimientos libres de enseñanza á los creados por las Diputaciones y los Ayuntamientos, equiparándolos á los fundados por particulares; y aunque en las leyes orgánicas de 1869 se volvió por los buenos principios de Gobierno, declarando que el carácter de estas corporaciones es meramente económico-administrativo en materia de instruc-

cion pública, conservan todavía por tolerancia del poder central una independencia que bien merece la calificación de anárquica.

Hora es ya de que se establezca el imperio de la ley, y de que con arreglo á lo prescrito en el art. 46 de la de Diputaciones provinciales se sujeten al mismo régimen que las del Estado las Facultades y Escuelas profesionales mantenidas á expensas de las provincias. Funde y organice en buen hora la Diputacion en la forma que demanden las especiales circunstancias de la localidad, enseñanzas populares que perfeccionen la educacion técnica del labrador, del artesano y del comerciante; propague el cultivo de las Bellas Artes, que despierta el sentimiento estético del pueblo y dulcifica sus costumbres; imite su patriótica conducta el Ayuntamiento, aunque sea excediéndose algun tanto de su competencia limitada por la Ley á la Instruccion primaria; pero no haya Institutos ni Universidades donde no pueda darse completa y sólida instruccion de las materias que comprenden sus programas de estudios.

Aunque por no reunir las condiciones que ahora se les imponen haya que ordenar la clausura de algunos de los Establecimientos creados en estos últimos años, nada perderá la ciencia, y es probable que en ello gane la enseñanza verdaderamente libre. Ahora la iniciativa privada no encontraba campo donde desenvolverse, porque donde el Estado no sostenia Escuelas oficiales, las creaban la Diputacion ó el Ayuntamiento; en adelante, renunciando á semejantes propósitos estas corporaciones, darán lugar á que conciba y realice el proyecto de fundar un Establecimiento privado alguna empresa particular. ¿Y quién sabe si el nuevo estudio florecerá hasta el punto de competir con los oficiales, y áun de vencerlos en generosa lucha? Sólo cuando esto suceda podrá darse por bien arraigada en nuestra patria la libertad de enseñanza.

Al tomar á su cargo el Gobierno la direccion de los estudios públicos, altos respetos aconsejan que se haga una excepcion respecto de los Seminarios conciliares, cuyo régimen, conforme á los Sagrados Cánones y á los Concordatos con la Santa Sede, corresponde á los Prelados diocesanos. Tienen estas Escuelas por exclusivo ob-

jeto educar á los jóvenes para el Sacerdocio, y sería atentar á la independencia de la potestad eclesiástica que el Estado reconoce al igual de la suya propia, inmiscuirse en la enseñanza de los que han de ser algun día miembros de la Iglesia docente. Pero si en este punto queda á salvo como es justo la libertad de la educacion sacerdotal, en el caso de que los Prelados quieran dar carácter académico á los cursos que se sigan en sus Escuelas, habrán de sujetarlos á las mismas condiciones que los demás Establecimientos no dirigidos por el Gobierno; así el privilegio se circunscribe en sus límites naturales, y fuera de ellos quedan los Seminarios dentro del derecho comun.

Definidas las condiciones propias de las Escuelas públicas y las privadas, conviene determinar las relaciones entre unas y otras. En las de segunda enseñanza podrán los alumnos que comiencen estos estudios en su propia casa ó en colegios particulares continuarlos en los Institutos, de manera que su ingreso no perturbe el orden literario de estos Establecimientos; por este medio se facilita la adquisicion de los conocimientos que constituyen la cultura general de la inteligencia, y cuya difusion es de sumo interés para la sociedad. Respecto de las carreras profesionales se parte de distinto principio: para que entre la enseñanza libre y la oficial se entable fecunda emulacion, los alumnos que prefieran hacer sus estudios en las Escuelas públicas habrán de sujetarse por entero á sus reglamentos, siguiendo desde el principio el orden de sucesion que los planes señalen; y los que quieran mejor adquirir su instruccion científica fuera de las clases dirigidas por el Estado, podrán tambien, cuando se crean con los conocimientos necesarios, solicitar grados y títulos profesionales; y el poder público, á quien de derecho corresponde expedirlos donde las leyes no autorizan la libertad profesional, no se los negará si acreditan su aptitud ante un jurado respetable, y de cuya ciencia é imparcialidad no pueda abrigarse duda. Así queda abolido el monopolio universitario, y se concilian en asunto de tanta trascendencia los derechos del individuo y los de la sociedad, en cuyo seno se desenvuelven sus fuerzas físicas y las facultades de su espíritu.

Fundado en estas consideraciones, el Ministro que suscribe, de acuerdo con el parecer del Consejo de Instrucción pública y del de Ministros, tiene el honor de proponer á V. E. el adjunto proyecto de decreto.

Madrid, 29 de Julio de 1874.—El Ministro de Fomento, *Eduardo Alonso y Colmenares*.

DECRETO.

Tomando en consideracion las razones que de conformidad con el dictámen del Consejo de Instrucción pública me ha expuesto el Ministro de Fomento, y de acuerdo con el Consejo de Ministros,

Vengo en decretar lo siguiente :

Artículo 1.º Los estudios podrán hacerse en Establecimiento público, en Establecimiento privado ó en el hogar doméstico.

Art. 2.º Son Establecimientos públicos de enseñanza los que están á cargo del presupuesto general, provincial ó municipal, ó reciben auxilio ó subvencion de fondos públicos.

Art. 3.º Al Gobierno incumbe dirigir los Establecimientos públicos de enseñanza, dictando sus planes, programas de estudios y reglamentos literarios y administrativos, y nombrando sus Jefes, Profesores, empleados y dependientes en la forma prescrita en las leyes y en los mismos reglamentos; exceptúanse los Seminarios conciliares, que se regirán conforme á lo prescrito en los Sagrados Cánones y á lo concordado con la Santa Sede.

Art. 4.º Las Diputaciones provinciales y los Ayuntamientos podrán establecer, en la forma que estimen conveniente, salvo el derecho de inspeccion que al Gobierno corresponde, enseñanzas populares de Bellas Artes, Agricultura, Industria y Comercio,

de Instrucción pública y los Inspectores de Escuelas, darán mensualmente parte del estado de los pagos á la Dirección general del ramo, hasta tanto que se hayan extinguido por completo los créditos. En lo sucesivo cuidarán de presentar puntualmente sus presupuestos en el octavo mes del año económico, para que sean incluidos en el de la provincia.

Lo que de orden del expresado Sr. Presidente del Poder Ejecutivo, digo á V. S. para su conocimiento y demás efectos. Dios guarde á V. S. muchos años. Madrid 24 de Octubre de 1874. — *Navarro y Rodrigo*. — Sr. Gobernador de la provincia de...

MINISTERIO DE FOMENTO.

CIRCULAR.

Circular á los Rectores de las Universidades dándoles á conocer las miras y propósitos del Gobierno sobre Instrucción pública, y á qué reglas deben ajustar su conducta en el desempeño de su cargo.
(26 de Febrero de 1875.)

(Núm. 14.)

Entre los diversos ramos confiados á mi cuidado, figura en primer término el importantísimo de la Instrucción pública, que es y ha sido siempre el elemento más eficaz para el esplendor y la grandeza de los pueblos. Por eso sin duda, lo mismo los hombres de Estado que los ciudadanos honrados, y sobre todo los padres de familia, vienen preocupándose constantemente de este vital asunto, y se hallan hoy alarmados cuando, merced á los últimos trastornos, se han desquiciado y echado por tierra los principios fundamentales que han servido de base en nuestro país á la educación y á la enseñanza públicas. De poco ó nada sirve á los Gobiernos procurar restablecer el orden material, base y fundamento de todo progreso, y garantizar para lo sucesivo la paz pública fomentando los intereses materiales, si á la vez no se ocupan del orden moral, educando é ilustrando convenientemente al pueblo, dando la paz á las conciencias cuando se encuentran inquietas ó perturbadas, y garantizando los fueros de la ciencia, comprometidos más que nunca cuando la

pasion y el vértigo revolucionario los conduce al error en nombre de una libertad ilimitada y absoluta.

No es ménos grave, y un ejemplo vivo y lamentable tenemos en nuestro país, si dejándose llevar de teorías y especulaciones políticas exageradas y peligrosas, no se tiene en cuenta, al legislar, la indole especial de las creencias y el estado de civilizacion y de cultura del pueblo al que se intenta aplicarlas. El hecho positivo del modo de ser, del modo de creer, del modo de pensar y de vivir de un pueblo, es el fundamento en que debe apoyarse la legislacion que se le aplique.

Por desconocer estos principios, hemos visto y sentido recientemente males sin cuento. En el orden moral y religioso, invocando la libertad más absoluta, se ha venido á tiranizar á la inmensa mayoría del pueblo español, que siendo católica, tiene derecho, segun los modernos sistemas políticos fundados precisamente en las mayorías, á que la enseñanza oficial que sostiene y paga esté en armonía con sus aspiraciones y creencias, y de aquí ha resultado la lucha y la necesidad de apartarse en ciertas asignaturas de las aulas oficiales para buscar en el retiro de la enseñanza privada lo que el Estado tiene obligacion de darle en la pública.

Y en el orden científico é intelectual, invocando la misma ilimitada libertad, se han cerrado á millares las Escuelas de primera enseñanza; se ha dejado morir de hambre á los Maestros por falta del pago de sus asignaciones, y relajando la disciplina entre alumnos y Catedráticos, las aulas han quedado desiertas y los Profesores titulares ausentes ú olvidados en muchos casos de sus deberes. Aún recordará V. S. las apreciaciones que mi antecesor dejó consignadas sobre esta materia en el preámbulo al Decreto de 29 de Setiembre último (1), al manifestar *que los resultados de esta inmoderada libertad han sido el desconcierto y la anarquía, y una marcada decadencia en los estudios*. Y no por eso se crea que han escaseado los títulos profesionales, siendo ya una regla general

(1) Núm. 12.

MINISTERIO DE FOMENTO.

REAL ORDEN.

Ilmo. Sr.: Instruido expediente por desobediencia de dos Catedráticos de la Universidad de Santiago á las Leyes y Reales decretos vigentes:

Resultando que enterados todos los Catedráticos de aquella Universidad por conducto de los Decanos de las respectivas Facultades del Real decreto y de la Circular de 26 de Febrero último (1), D. Augusto Gonzalez de Linares, que lo es de Historia Natural, manifestó en oficio dirigido al Rector que «ni total ni parcialmente cumplimentaria las disposiciones indicadas», y D. Laureano Calderon y Arana, Profesor de Farmacia químico-orgánica, que «se negaba en absoluto á cumplirlas en todo ó en parte»:

Resultando que, excitados por el Rector dichos Profesores á que meditando mejor el contenido de sus gravísimas comunicaciones, manifestasen si se ratificaban en ellas, ó si, por el contrario, se hallaban dispuestos á cumplir en todas sus partes el Decreto y Circular de 26 de Febrero, contestaron por escrito que mantenían y ratificaban su negativa:

Resultando que el Rector, en una conferencia amistosa que celebró después con los mismos Catedráticos para exponerles la gravedad del asunto y los perjuicios que podían seguirseles, oyó de los propios labios de los mismos que no querían variar de resolución, ni modificar de manera alguna lo consignado en sus comunicaciones:

Resultando que ante tan formal y reiterada negativa que constituye falta de respeto y desobediencia á los preceptos superiores, el Rector acordó suspender en el ejercicio de sus cargos á los dos

Real orden separando á los catedráticos de la Universidad de Santiago, D. Augusto Gonzalez Linares y D. Laureano Calderon y Arana.

(12 de Abril de 1875.

(Núm. 181.)

(1) Núms. 73 y 14.

Profesores, sometiendo luégo su conducta al juicio del Consejo universitario.

Resultando que dada cuenta del expediente al Consejo universitario; formulado el pliego de cargos que aprobó el mismo, y oídos los interesados, manifestó D. Augusto Gonzalez de Linares que se negaba terminante á ajustar sus lecciones á los preceptos del Gobierno, por los cuales se dispone que no se consienta en las cátedras sostenidas por el Estado explicaciones contra el dogma católico ó las instituciones fundamentales de la nacion; que se niega tambien en absoluto á la designacion de libro de texto y á la formacion de programa, así como á impedir que los alumnos falten á cátedra, habiendo hecho análogas declaraciones en otros términos y con algunas salvedades D. Laureano Calderon y Arana:

Resultando que cumplidas todas las formalidades que la actual legislacion exige, el expresado Consejo estimó procedente la separacion de los Profesores, y que este fallo ha sido consultado al Consejo de Instruccion pública:

Visto el art. 170 de la Ley de Instruccion pública de 3 de Setiembre de 1857:

Vistos los artículos 18 y 19 del Reglamento de Universidades de 22 de Mayo de 1859:

Vistos, por último, los artículos 40 y siguientes del Reglamento general administrativo de 20 de Julio del mismo año, especialmente el 45 y el 48:

Considerando que la inamovilidad del Profesor tiene sus limitaciones, segun el art. 170 de la Ley de Instruccion pública, siendo una de ellas «cuando no cumple los deberes de su cargo»:

Considerando que el primero de los deberes ú obligaciones de los Catedráticos, segun el art. 18 del Reglamento de las Universidades, es obedecer y respetar á sus Jefes; y siendo el Ministro de Fomento el Jefe supremo de la Instruccion pública, segun el artículo 243 de la citada Ley, y el Rector el superior del distrito universitario, segun el 260, á uno y á otro tenian los Profesores que obedecer y respetar:

Considerando que, conforme el art. 19 del propio Reglamento

de Universidades, los Catedráticos no pueden desobedecer las órdenes superiores, siéndoles únicamente lícito exponer á solas y con el debido respeto los inconvenientes que á su juicio ofrezca el cumplimiento de lo mandado, pero obedeciendo si el Jefe insiste, salvo el derecho de recurrir en queja al superior inmediato:

Considerando que han sido guardadas las formas del procedimiento académico con la intervencion de los Consejos universitario y de Instrucción pública, á pesar de que por la naturaleza y gravedad de la falta el Gobierno, en uso de sus facultades, ha podido prescindir de las fórmulas ordinarias, imponiendo inmediato y severo castigo por tan incalificable acto:

Conformándose en un todo S. M. el Rey (Q. D. G.) con el dictámen del Consejo de Instrucción pública, ha tenido á bien separar á los Catedráticos de la Universidad de Santiago D. Augusto Gonzalez de Linares y D. Laureano Calderon y Arana, dándoles de baja en el escalafon del Profesorado, debiendo comunicarse esta resolución al Rector de la Universidad para su cumplimiento y efectos oportunos.

De Real orden lo digo á V. I. para su inteligencia y demás efectos. Dios guarde á V. I. muchos años. Madrid 12 de Abril de 1875.
— Orovio. — Sr. Director general de Instrucción pública.

MINISTERIO DE FOMENTO.

REAL ORDEN.

Ilmo. Sr.: Resultando del expediente instruido al afecto que Don José Monlau, Catedrático de Historia Natural del Instituto de segunda enseñanza de Tortosa, se halla ausente de su cátedra desde el mes de Octubre del año 1872, sin la debida autorizacion, y por consecuencia comprendido en el art. 171 de la Ley vigente de Instrucción pública, S. M. el Rey (Q. D. G.), de conformidad con

Real orden dando de baja en el escalafon de Catedráticos de Instituto, á don José Monlau. (8 de Julio de 1875.)
(Núm. 182.)

DISPOSICIONES GENERALES RELATIVAS Á LIBROS DE TEXTO
Y PROGRAMAS.

DIRECCION GENERAL DE INSTRUCCION PÚBLICA.

CIRCULAR.

El artículo 88 de la Ley de Instrucción pública de 9 de Setiembre de 1857 señala la Gramática y Ortografía de la Real Academia Española como texto obligatorio y único para la enseñanza de estas materias. Y en vista de que, contraviniendo á lo mandado, podrían circular en las Escuelas públicas del Reino otras ediciones semejantes, basadas en los principios más generales de los que dá á la estampa aquella corporacion, la Direccion general de mi cargo ha dispuesto recordar á V. S. el exacto cumplimiento de la referida disposicion, y al propio tiempo manifestarle la necesidad de que adopte las medidas convenientes á fin de que ningun Establecimiento de enseñanza dependiente de ese distrito universitario admita como libro de texto otras obras que las que señala la ley (1).

Dios guarde á V. S. muchos años. Madrid 10 de Abril de 1860.
—Eugenio Moreno Lopez.—Sr. Rector de la Universidad de...

Circular disponiendo que por los Rectores de las Universidades se dicten las medidas convenientes para que en los Establecimientos de enseñanza no se adopten más libros de texto que los que señala la ley.
(10 de Abril de 1860.)

(Núm. 72.)

MINISTERIO DE FOMENTO.

EXPOSICION.

SEÑOR: Entre las varias alteraciones que en el régimen de la enseñanza pública introdujo el Decreto de 21 de Octubre de 1868, figura la de declarar la absoluta libertad de textos, juntamente con la de eximir al Profesor de la obligacion de formar y presentar el programa de su asignatura.

No entiende el Gobierno de V. M. que debe abandonar en ab-

Real decreto derogando los artículos 16 y 17 del Decreto-ley de 21 de Octubre de 1868 (N.º 1), y disponiendo vuelvan á regir, respecto á libros de texto y programas, las prescripciones de la Ley de 9 de Setiembre de 1857 y del Reglamento de 20 de Julio de 1859.

(26 de Febrero de 1875.)

(Núm. 73.)

(1) Véase el Real decreto de 26 de Febrero de 1875 (N.º 73).

soluto el principio de la libertad de enseñanza, á nombre del cual dichas alteraciones fueron adoptadas; ántes bien juzga que la concurrencia de los estudios privados puede ser útil en algun caso á la enseñanza oficial. Tampoco es su propósito impedir que el Profesor elija libremente el método de su explicacion, compatible con la designacion de varios textos y con el deber de presentar su programa; pero los perjuicios que á la enseñanza ha causado la absoluta libertad, las quejas repetidas de los padres y de los mismos alumnos, el deber que tiene el Gobierno de velar por la moral y las sanas doctrinas, y el sentimiento de la responsabilidad que sobre él pesa, justifican y requieren su intervencion en la enseñanza oficial, para que dé los frutos que pueden exigirsele. Por estas razones cree el Gobierno llegado el caso de proponer el restablecimiento de las disposiciones que, exceptuados los seis años últimos, rigieron siempre en dicha materia.

El texto garantiza la enseñanza conforme á los adelantos de la ciencia; es un guía indispensable al alumno para utilizar las explicaciones del Profesor; su necesidad ha sido generalmente sentida, y su adopcion obligatoria reclamada como medio de corregir abusos perjudiciales á la enseñanza en general, y particularmente á la primaria. El programa de la asignatura tiende á los mismos fines, y no es ménos importante que el texto, al cual sirve de ampliacion; y léjos de limitar la libertad del método, puede decirse que la garantiza, dado que en él consigna el Profesor las variaciones y las diferencias que deben introducirse en el libro que sirve de guía á los alumnos. Los mismos Profesores reconocen la necesidad de los programas, puesto que la mayoría de ellos no han hecho uso de la facultad que les otorgaba el Decreto de 21 de Octubre, y han continuado comunicándolos á sus discípulos.

Por su parte el Gobierno de V. M., auxiliándose de corporaciones en las que tienen cabida las ilustraciones del país y las personas más peritas en la enseñanza pública, formulará, con arreglo á la legislacion vigente ántes del Decreto de Octubre de 1868, programas generales de estudios: mas el carácter y objeto de los últimos son muy diversos de los del Profesor; trazan los límites

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*, (9º Ed.) México – Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- AHRENS, H. (1841). *Curso de Derecho natural o de Filosofía del Derecho*, (Traducción y notas de D. Ruperto Navarro Zamorano), Madrid, Boix.
- ALCÁNTARA GARCÍA, P, (1874). *Froebel y los Jardines de la Infancia*, Madrid, Imprenta y Estereotipia de Aribau y Compañía.
- ALCÁNTARA GARCÍA, P, (1913). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de Infancia de F. Froebel*, (4º Ed.), Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando.
- ÁLVAREZ LÁZARO, P. F. / UREÑA, M. E., (1999) *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Universidad Pontificia de Comillas, Editorial Parteluz, Fundación duques de Soria.
- ÁLVAREZ LÁZARO, P. F. (2012). *La masonería, escuela de formación del ciudadano*, (1ª ed. 1996) Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- ARNAU E IBÁÑEZ, J., (1889). *Metafísica analítica. Primera parte*, Valencia, Imprenta de Manuel Alufre.
- ARRILLAGA TORRENS, R. (1979) *Kant y el idealismo trascendental*, Madrid, Revista de Occidente.
- AZAÑA, M. (1988). *El jardín de los frailes*, (1ª Ed. 1926) Madrid, Alianza Editorial.
- AZCÁRATE, G., (1879). *Estudios políticos y sociales*, Madrid, Victoriano Suárez.
- AZCÁRATE, P. (1861). *Exposición histórico-crítica de los sistemas filosóficos modernos y verdaderos principios de la ciencia*, Madrid, Imp. Don Francisco de Paula Mellado.
- BASES y estatutos de la Institución Libre de Enseñanza*, (1876), Madrid, Imp. Aurelio J. Alario.

- BARTON PERRY, R., (1921), *Present philosophical tendencies: a critical survey of naturalism, idealism, pragmatism, and realism together with a synopsis of the philosophy of William James*, New York, Longmans.
- CACHO VIU, V. (2010). *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Fundación Albéniz.
- CALVO CARILLA J. L. (1998). *La cara oculta del 98*, Madrid, Cátedra.
- CANALEJAS, F. de P. (1868), *Curso de literatura general*, Madrid, Reforma.
- CAPELLÁN DE MIGUEL, G. (2006), *La España armónica. El proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- CASTRO Y FERNÁNDEZ, F. (1890). *Metafísica*, Sevilla, Imp. De Gironés y Orduña.
- COPLESTON, F. (1969), *Historia de la Filosofía, Vol. I. Grecia y Roma*, Barcelona, Ariel (1ª ed. 1946).
- COSTA J. (1914). *Crisis política en España*, (3ª ed.) Madrid, Imp. Fortanet.
- COSTA J. (1902). *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: urgencia y modo de cambiarla*, Madrid, Imp. Hijos de M. G. Hernández.
- DEWEY, J. (1922). *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, Carlton House.
- DEWEY, J. (1894) *The study of ethics. A syllabus*, Michigan, Ann Arbor, Inland Press.
- DÍAZ, E. (1983). *La filosofía social del krausismo español*, Valencia, (1ª ed., 1973) Fernando Torres (ed.).
- DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, E. (1988). «Los orígenes de la Enseñanza Secundaria y su evolución en el siglo XIX español», *Simposium internacional de educación e ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 301 – 328.
- DÍAZ, E. (1999). «Krausismo e Institución Libre de Enseñanza: pensamiento social y político», *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, (Ureña E. M. y Álvarez L. P. Ed.) Madrid, Editorial Parteluz, Universidad Pontificia de Comillas, 217 – 242.
- ESPAÑA LLEDÓ, J. (1900). *Lógica*, Madrid, Librería de Hernando y Compañía.
- EL Instituto-Escuela de segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*. (1925). Madrid, Junta para Ampliación de Estudios e Investigación Científica.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, N. (1888): *Psicología, Lógica y Ética*, Santa Clara, Establecimiento tipográfico del Boletín Oficial.

- FLOURNOY, TH. (1917). *The philosophy of William James*, New York, Henry Holt and Company.
- FOX, E. I. (1976). *La crisis intelectual del 98*, Madrid, Edicusa.
- FRAILE G. (1997). *Historia de la filosofía I. Grecia y Roma*, Madrid, BAC.
- GARCÍA MORENTE, M. (2000). *Lecciones preliminares de filosofía*, Madrid, Ediciones Encuentro.
- GIL CREMADES, J. J. (1975). *Krausistas y liberales*, Seminarios y Ediciones, Hora H.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1922). *Estudios filosóficos y religiosos, OC. T. VI.*, Madrid, La Lectura, Imp. De Julio Cosano.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1933). *Educación y enseñanza*, Madrid, (2ª ed.) Espasa - Calpe.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1935). *Estudios sobre educación*, Madrid, (3ª ed.) Espasa - Calpe.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1925). *Filosofía y sociología, OC. T. XI.*, Madrid, La Lectura, Imprenta de Julio Cosano.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1923). *La persona social*, en *Obras Completas VIII*, Madrid, La Lectura.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1916). *La universidad española*, *Obras Completas II*, Madrid, Imp. Clásica Española.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1924). *Pedagogía universitaria*, *Obras Completas X*, Madrid, La Lectura.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1927). *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, *Obras Completas XVI*, Madrid, La Lectura.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1933). *Educación y enseñanza*, (2º Ed.) *Obras Completas XII*, Madrid, Espasa-Calpe.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1935). *Estudios sobre educación*, (3ª Ed.) *Obras Completas VII*, Madrid, Espasa-Calpe.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1920). *Lecciones sumarias de psicología*, *Obras Completas IV*, Madrid, La Lectura.
- GINER DE LOS RÍOS, H. (1904). *Resumen de Psicología para uso de los alumnos de 2ª enseñanza*, Barcelona, Librería Española de Antonio López.
- GINER DE LOS RÍOS, H. (1892). *Principios de literatura para los alumnos de Retórica y Poética en los institutos de segunda enseñanza*, Madrid, Librería de la viuda de Hernando y Compañía, (2ª edición).

- GINER DE LOS RÍOS, H. (1909). *Resumen de Lógica para los alumnos de 2ª enseñanza*, Barcelona, Imprenta El Anuario de la Exportación (5ª edición).
- GINER DE LOS RÍOS, H. (1903). *Resumen de Ética para los alumnos de 2ª enseñanza*, Barcelona, Librería Española (3ª edición).
- GINER DE LOS RÍOS, H. (1878). *Filosofía y arte*, (Con «Prólogo» de N. Salmerón), Madrid, Imp. De M. Minuesa de los Ríos (Con sello de Pascual de Gayangos).
- GÓMEZ MOLLEDA, Mª D. (1998). *La masonería en la crisis española del siglo XX*, Madrid, Editorial Universitas, S.A.
- GÓMEZ MOLLEDA, M.ª D. (1981). *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C.
- GONZÁLEZ MATAS, E.; MARTÍN PINTO, J. (2010). *Malagueños en la Institución Libre de Enseñanza*, Málaga, Editorial Arguval.
- GONZÁLEZ SERRANO, U. (1887). *Manual de Psicología, Lógica y Ética. III. Ética o filosofía moral*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando, (2º ed.).
- GULLÓN, G. (2003). *El jardín interior de la burguesía. La novela moderna en España (1885 – 1902)*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- GULLÓN, R. (1969). *La invención del 98 y otros ensayos*, Madrid, Gredos.
- HABERMAS, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus Ediciones (1º ed., 1987).
- HINTERHÄUSER, H. (1998). *Fin de siglo. Figuras y Mitos*, Madrid, Taurus.
- HOFFE O. (2001). *Breve Historia ilustrada de la Filosofía*, Barcelona, Península.
- JAMES, W. (1904). *Los ideales de la vida (discurso a los jóvenes sobre psicología)*, Barcelona, Imprenta Heinrich y Cía. Edición y traducción de Carlos M. Soldevila (1ª ed. 1899).
- JAMES, W. (1924). *Psicología pedagógica*, Madrid, Daniel Jorro (Ed.).
- JIMÉNEZ GARCÍA, A. (2002). *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Ediciones Pedagógicas (1ª ed., Cincel 1986).
- JONHG ROSSEL, E. M. (1985). *El krausismo y la generación del 98*, Valencia, Albatros – Hispanófila.
- KANT, I. (1995). *Crítica de la razón práctica*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- KANT, I. (1873). *Principios metafísicos del Derecho*, (Trad. Lizarraga) Madrid, Victoriano Suárez.

- LIPP, S. (1985). *Francisco Giner de los Ríos: A Spanish Socrates*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press.
- LASAGA MEDINA, J. (2006). *Figuras de la vida buena*, Madrid, Enigma Editores.
- LASAGA MEDINA, J. (2003). *José Ortega y Gasset (1883 - 1955). Vida y filosofía*, Madrid, Fundación Ortega y Gasset, Editorial Biblioteca Nueva.
- LISSORGUES, Y. (1996). *El pensamiento filosófico y religioso de Leopoldo Alas, Clarín, (1875 – 1901)*, Oviedo, G.E.A.
- LÓPEZ MORILLAS, J. (1972). *Hacia el 98: literatura, sociedad, ideología*, Madrid, Ariel.
- LÓPEZ MORILLAS, J. (1973). *Krausismo: estética y literatura*, Barcelona, Labor.
- LÓPEZ MORILLAS, J. (1956). *Krausismo español*, México – Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LUNA ALCOBA, M. (1994). *La ley de continuidad en G. W. Leibniz*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla, leída el 6 de octubre de 1994,
- LUZURIAGA, L. (1925). *Escuelas activas*, Madrid, J. Cosano.
- LUZURIAGA, L. (1932). *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, (2º Ed.) Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- LUZURIAGA, L. (1963). *Métodos de la Nueva Educación*, (3º Ed.) Buenos Aires, Losada.
- MAINER, J. C. (1999). *La Edad de Plata (1902 – 1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Madrid, Cátedra.
- MATEO ESTEBAN, L. (1978). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1876 – 1936)*, Valencia, Universidad de Valencia.
- MALLART, J. (1935). *La educación activa*, (4º Ed.) 1º edición de 1925, Barcelona – Buenos Aires, Labor.
- MARCO, J. M. (2002). *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder*, Barcelona, Ediciones Península.
- MARTÍN BUEZAS F. (1978). *El krausismo español desde dentro. Sanz del Río. Autobiografía de intimidad*, Madrid, Tecnos.
- MILLÁN JIMÉNEZ, M., C. (2011). *Textos literarios contemporáneos. Literatura española de los siglos XX y XXI*, Madrid, Ramón Areces (1ª ed., 2010).
- MOLERO PINTADO, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- MOLINUEVO, J. L. (1984). *El idealismo de Ortega*, Madrid, Narcea Ediciones.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (2011). *Historia de la educación española*, (Ed.) Madrid, UNED.
- MARÍAS, J. (2012). *Ensayos de teoría*, Madrid, Revista de Occidente (1ª ed. 1955).
- MARTÍNEZ, G. (1915). *La Institución Libre de Enseñanza y la gestión de los dos primeros directores generales de Instrucción Primaria*, Madrid, Imp. Del Asilo de Huérfanos del S. C. de Jesús.
- ORDEN JIMÉNEZ, R. V. (1998). *Julián Sanz del Río: traductor y divulgador de la Analítica del sistema de la ciencia de Krause*, Pamplona, núm. 5, Cuadernos de Anuario Filosófico, Servicio de Publicación de la Universidad de Navarra.
- ORTEGA BERENGUER, E. (1982). *La enseñanza pública en la II República, Málaga 1931*, Málaga, Imprenta de la Universidad de Málaga.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1970). *Ideas y creencias y otros ensayos de filosofía*, Madrid, Revista de Occidente (1ª ed. 1940).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1971). *Historia como sistema*, Madrid, Espasa – Calpe (1ª ed., 1935).
- ORTEGA Y GASSET, J. (2007). *Meditaciones del Quijote*, Madrid, Espasa-Calpe (1ª ed. 1984)
- ORTEGA Y GASSET, J. (2010). *Misión de la Universidad*, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial (1ª ed., 1930).
- PALACIO I. (1986). *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo*, Alicante, Caja de Ahorros Provincial de Alicante.
- PALACIOS BAÑUELOS, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- PÉREZ DE AYALA, R. (1963). *Obras completas*, (Mercadal, ed.), Madrid, Aguilar.
- PÉREZ DE AYALA, R. (1995). *A.M.D.G.*, Madrid, Cátedra.
- PÉREZ DE AYALA, P. (2000). *Prometeo*, en *Obras Completas III*, Madrid, Fundación José Antonio de Castro, Biblioteca Castro.
- PÉREZ GALDÓS, B. (1883). *El doctor Centeno*, Smonarde, en Lecturalia.com.
- PESTALOZZI, J. H. (19¿?). *El método*, (Trad. L. Luzuriaga), Madrid, La Lectura.
- PRIETO JAMBRINA, J. R. (1999). *El humanismo armónico de Ramón Pérez de Ayala*, Alicante, Universidad de Alicante.
- RAMSDEN, H. (1974). *The 1898 Movement in Spain*, Manchester University Press.

- RÍOS URRUTI, F. (1997). *Obras Completas*, Vol. III, (T. Rodríguez de Lecea, ed.), Madrid, Fundación Caja de Madrid y Anthropos (Coedición).
- RÍOS URRUTI, F. (1976). *El sentido humanista del socialismo*, Madrid, Editorial Castalia (Ed. Elías Díaz).
- RODRÍGUEZ DE LECEA, T. (1991). *Antropología y Filosofía de la Historia en Julián Sanz del Río*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- RUBIO LATORRE, R. (1974). *Educación y educador en el pensamiento de Unamuno*, Salamanca, Ediciones del Instituto Pontificio San Pío X.
- SALMERÓN, N. (1864), *Discurso leído ante el claustro de la Universidad Central*, Madrid, F. Martínez García.
- SALMERÓN, N. (2009), *Doctrinal de Antropología*, (A. Heredia Soriano, ed.), Madrid, CSIC.
- SALMERÓN, N. (1911), *Trabajos filosóficos y discursos políticos*, Madrid, Imprenta de Gaceta Administrativa.
- SANZ DEL RÍO, J. / KRAUSE K. C. F., (1860), *Sistema de la Filosofía. Metafísica. Primera parte. Análisis*, Madrid, Imprenta de Manuel Galiano.
- SANZ DEL RÍO, J. (1877) *Análisis del pensamiento racional*, Madrid, Imprenta de Aurelio J. Alaria.
- SANZ DEL RÍO, J. / KRAUSE K. C. F. (1904a), *Ideal de la humanidad para la vida*, Vol. I, Introducción y comentarios de Julián Sanz del Río, Madrid, Biblioteca Económica Filosófica.
- SANZ DEL RÍO, J. / KRAUSE K. C. F. (1904b), *Ideal de la humanidad para la vida*, Vol. II, Madrid, Biblioteca Económica Filosófica.
- SANZ DEL RÍO, J. (1883). *El idealismo absoluto*, (3ª ed. A cargo de A. Zozaya en Biblioteca Económica Filosófica), Madrid, SGEL.
- SANZ DEL RÍO, J. (1862). *Programas de Segunda Enseñanza. Psicología, Lógica y Ética*, Madrid, Imp. D Manuel Galiano.
- SANZ DEL RÍO, J. (1863). *Doctrinal de Psicología, Lógica y Ética. 2ª Parte, Lógica*, Madrid, Imp. de F. Martínez García.
- SANZ DEL RÍO, J. (1856). *La cuestión de la filosofía novísima*, Madrid, Imprenta Nacional.
- SHAW, D. (1972). *A literary history of Spain: The Nineteenth Century*, London, Benn.
- SUANCES MARCOS, M. (2006). *Historia de la filosofía española contemporánea*, Madrid, Síntesis.

- TIBERGHIEU, G. (1912). *Tesis*, Valencia, (ed.) F. Sempere y Compañía.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1981). *La España del siglo XX. La quiebra de una forma de Estado (1898/1931)*, Barcelona, Editorial Laia (3ª edición).
- UNAMUNO, M. (1994). *Amor y pedagogía*, (1ª Ed. 1902) Madrid, Espasa Calpe.
- URDANOV, T. (1991). *Historia de la Filosofía*, Vol. IV, B.A.C.
- UREÑA, E. M.; LÁZARO, P. A. (1999). *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Madrid, Editorial Parteluz, Universidad Pontificia de Comillas.
- VIDART, L. (1866). *La filosofía española. Indicaciones bibliográficas*, Madrid, Imprenta Europeana.
- VV. AA. (1988). *Simposium internacional sobre educación e ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- VV. AA. (2012). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. I. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- VV. AA. (2012). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- WEBER, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*, Barcelona, Ediciones Península.

ARTÍCULOS

- ALBA, S. (1913). «Política pedagógica española», *BILE*, núm. 635 - 638, XXXVII, 35 – 40, 67 – 71, 97 – 105, 129 – 133.
- ALBIAC BLANCO, M. D. (2012). «Hijos de la razón. Filósofos e institucionistas entre la tradición y la modernidad», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 199– 235.
- ALGUNOS CATEDRÁTICOS DE OVIEDO, (1900). «Proposiciones al Congreso Hispano-americano», *BILE*, núm. 486, XXIV, 269 – 273.
- ALTAMIRA, A. (1901). «La educación del obrero», *BILE*, núm. 490, XXV, 1 – 7.

- ALTAMIRA, R. (1912). «Problemas urgentes de la primera enseñanza en España», *BILE*, núm. 624 – 627, XXXVI, 65 – 69; 97 – 105; 129 – 137; 161 – 166.
- ALTAMIRA, R. (1936). «La ciencia de la Historia», *BILE*, núm. 910 y 911, LX, 62 – 67, 82 – 85.
- ÁLVAREZ LÁZARO, P. F. (1999). «Raíces masónicas en la tradición educativa del krausismo», *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Universidad Pontificia de Comillas, Editorial Parteluz, Fundación duques de Soria, 75 – 99.
- ÁLVAREZ LÁZARO, P. F. (2012). «Relaciones del krausismo con la masonería», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 261– 277.
- ÁLVAREZ DE MORALES, A. (1988). «La influencia de los libros universitarios en la difusión del pensamiento europeo en España», *Simposium internacional de educación e ilustración*, Madrid, Ministerio de educación y Ciencia, 329 – 403.
- ANDRENIO HERNÁNDEZ, M. (1986). «Navarro Zamorano y los orígenes del krausismo español», *Revista de Estudios Políticos* (Nueva época), núm. 53, sept. – oct., 71 – 100.
- ARIAS VELASCO, J. (1911). «La Universidad y la educación», *BILE*, núm. 620, XXXV, 321 – 327.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, A. (2011). «La educación durante el reinado de Alfonso XIII», *Historia de la educación española*, (Negrín Fajardo, O., Ed.) Madrid, UNED, 431 – 474.
- AZCÁRATE, G. (1903). «Neutralidad de la Universidad», *BILE*, núm. 516, XXVII, 65 – 74.
- BARNÉS, D. (1903). «La educación en los Estados Unidos, según un libro reciente», *BILE*, núm. 518, XXVII, 128 – 135; 353 – 359.
- BARNÉS, D. (1910). «Escuelas al aire libre», *BILE*, núm. 604, XXXIV, 193 – 197; 237 – 243.
- BARNÉS, D. (1916). «Fuentes para el estudio de la Paidología», *BILE*, núm. 673 - 674, XL, 97 – 101, 129 - 137.
- BARNÉS, D. (1917). «La psicología de la conducta», *BILE*, núm. 691, XLI, 301 - 304.
- BENSO CALVO, C. (2000). «El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845 – 1905)», *Revista de Educación*, núm. 323, 43 – 66.

- BERNALDO DE QUIRÓS, C. (1915). «In Memoriam. La clase de D. Francisco», *BILE*, núm. 663, XXXIX, 186 -188.
- BOGOMILOVA ATANASSOVA D. (2004) «Un enfoque hermenéutico de la traducción cultural» en *Hermeneus. Revista de Traducción y Interpretación*, núm. 6, 19 – 39.
- BOUTROUX, J. (1911). «La pedagogía de William James, según Boutroux», *BILE*, núm. 617, XXXV, 228 – 232.
- BUYLLA, A. (1901). «Leopoldo Alas. Sus ideas pedagógicas y su acción educadora», *BILE*, núm. 498, XXV, 263 – 274.
- CABALLERO, M. R. (2000). «El primer Manual de Historia del Arte con Destino al Bachillerato. Su autor: Hermenegildo Giner de los Ríos», *Imafronte*, núm. 15, 17 – 27.
- CABELLO Y ASO, L. (1869), «El arquitecto», en *BRUM*, Año I, núm. 3, pp. 131 – 140; núm. 4, 185 – 195.
- CACHO VIU, V. (1999). «La Institución Libre de Enseñanza de la restauración a la generación de Ortega», *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, (Ureña E. M. y Álvarez L. P. Ed.) Madrid, Editorial Parteluz, Universidad Pontificia de Comillas, 171 – 185.
- CALDERÓN, S. (1904). «Augusto González Linares», *BILE*, núm. 534, XXVIII, 257 – 267.
- CANALEJAS, F. de P. (1861), “Advertencia”, en *Revista Ibérica de ciencias, política, literatura, artes e instrucción pública*, Madrid, Imprenta de Manuel Galiano, 1 – 9.
- CANALEJAS, F. de P. (1862), «Las escuelas alemanas y sus contradictores» en *Revista Ibérica*, Tomo III, núm. 3 (15 de mayo), 173 – 184.
- CANALEJAS, F. de P. (1862), «Fundamentos filosóficos del libre cambio», en *Revista Ibérica de ciencias, política, literatura, artes e instrucción pública*, Tomo V, diciembre pp. 288 – 306.
- CANES GARRIDO, F. (2001). «El debate sobre los libros de texto de Secundaria en España (1875 – 1931)», *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, núm. 1, 357 – 359.
- CASTILLEJO Y DUARTE, J. (1904). «Sobre la enseñanza en la Universidad de Berlín», *BILE*, núm. 534, XXVIII, 267 – 271.
- CASTILLEJO Y DUARTE, J. (1905). «Notas sobre la Universidad de Manchester», *BILE*, núm. 539, XXIX, 40 – 50.

- CASTILLEJO Y DUARTE, J. (1906). «Pedagogía universitaria», *BILE*, núm. 552, XXX, 70 – 75.
- CASTRO, A. (1910). «Las clases de Lengua y Literatura españolas en la Institución», *BILE*, núm. 606, XXXIV, 282 – 288.
- CASTRO Y PAJARES F. (1862). «Carácter práctico de la Filosofía en relación con la Historia» en *Revista Ibérica*, Tomo V, núm. 1 (15 de octubre), 1 – 6.
- CASTRO Y FERNÁNDEZ, F. (1897). «El monismo filosófico», *BILE*, núm. 447, XXI, 177 – 182.
- CASTRO Y FERNÁNDEZ, F. (1933). «La filosofía de Krause», *BILE*, núm. 875, LVII, 73 - 81.
- COSSÍO, M. B. (1906). «El maestro, la escuela y el material de enseñanza», *BILE*, núm. 558, XXX, 259 – 265.
- COSSÍO, M. B. (1906). «El pago a los maestros», *BILE*, núm. 493, XXV, 97 – 103.
- CHABOT, CH. (1914). «La enseñanza por la acción», *BILE*, núm. 651, XXXVIII, 168 – 173.
- DEWEY, J. (1919). «La lección y la disciplina del pensamiento», *BILE*, núm. 714, XLIII, 257 – 263.
- DEWEY, J. (1925). «Los principios morales que cimientan la educación», *BILE*, núm. 782, XLIX, 129 – 137; 161 – 171.
- DEWEY, J. (1929). «Escuelas nuevas para una nueva era», *BILE*, núm. 834, LIII, 294 – 300.
- «EL primer congreso de educación moral de Londres», (1909), *BILE*, núm. 591 – 592, XXXIII (junio – julio), 176 – 180; 206 – 212.
- ESTEBAN MATEO, L. (1985). «El krausismo en España. Teoría y circunstancia (I)», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 4, 97 – 118.
- FADÓN GUERRA, I. (2008). «IES Cardenal Cisneros de Madrid», *CEE. Participación Educativa*, Núm. 7, marzo, 55 – 59.
- FERNÁNDEZ BURGUEÑO, V.; RODRÍGUEZ GUERRERO C., (2011). «El Instituto de San Isidro (1901 – 1936). La Edad de Plata de la enseñanza oficial», *CEE. Participación Educativa*, núm. extraordinario, 211 – 224.
- FERNÁNDEZ SANZ, A. (1993). «La ilustración española. Entre el reformismo y la utopía», *ASHF*, Vol. 10, 57 – 71.
- FERRARA, C., (2012). «Segismundo Moret, Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza», *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos:*

- Nuevas perspectivas. I. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- FERRER, U. (2004). «Aportaciones de la fenomenología a la teoría contemporánea de la acción», *Daimon. Revista de Filosofía*, N° 32, 131 – 144.
- GADAMER, H. G.. (1985). «Fenomenología, hermenéutica, metafísica», *Teorema*, Vol. XV 1 – 2, Editorial de la Universidad Complutense (versión española de Salvador Mas Torres), 73 – 80.
- GARCÍA DEL DUJO, A. (1985). «El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 4, 168 – 182.
- GARCÍA DEL REAL, M. (1910). «La educación y la enseñanza en las escuelas de niñas», *BILE*, núm. 605, XXXIV, 225 – 228.
- GARCÍA MILLS, N. (2012). «El comienzo de la ciencia en Hegel» en *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, Vol. 29, núm. 1, 189 – 215.
- GARCÍA MATEO, R. (2006). «Krause, Ahrens, Sanz del Río: Génesis del krausismo español» disponible desde:
 <<http://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/estudios/rogelio.htm>>
 [con acceso el 15 – 11- 2014] versión actualizada en 2006 con respecto a la aparecida en *Letras peninsulares*, Vol. 4, núm. 1, 1991, 117 – 138.
- GARCÍA MATEO, R. (1981). «Origen filosófico del krausismo español. En el 200 aniversario de Karl Chr. Fr. Krause», *Arbor*, 1 de agosto, 83 – 87.
- GARCÍA MATEO, R. (1992). «La relación Krause/krausismo como problema hermenéutico», *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Barcelona, 21 – 26 de agosto de 1989 (Coord. Por Antonio Vilanova), Vol. 2, 1257 – 1276.
- GARCÍA MORENTE, M. (1914). «La Universidad», *BILE*, núm. 651 - 652, XXXVIII, 161 – 168, 199 – 205.
- GARCÍA-VELASCO, J. (2012). «Giner y su descendencia. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española contemporánea», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 97 - 195.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1900a). «La pedagogía correccional o patológica», *BILE*, núm. 485, 487, XXIV, 226 – 232; 289 – 293.

- GINER DE LOS RÍOS, F. (1900b). «El problema de la educación nacional y las clases productoras», *BILE*, núm. 478, XXIV, 129 – 135; 193 – 199.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1901), «Riaño y la Institución Libre», *BILE*, núm. 494, XXV, 129 - 131.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1902). «Problemas urgentes de nuestra educación nacional», *BILE*, núm. 510, XXVI, 225 – 228; 257 – 263.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1911), «Salmerón», en *BILE*, núm. 612, 89 - 93.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1916). «Fragmento de un prólogo», *BILE*, núm. 671, XL, 61 – 64.
- HEREDIA SORANO, A. (1988). «La política docente del sexenio (1868 – 1874) y su filosofía subyacente», *Simposium internacional de educación e ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 429 – 438.
- HEREDIA SORIANO, A. (1990). «El krausismo español y la cuestión nacional», *Enrahonar*, núm. 16, 105 – 121.
- INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. (1910). «Bases y programa», *BILE*, núm. 606, XXXIV, 282 – 288.
- INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. (1929). «La segunda enseñanza en la Institución», *BILE*, núm. 831, LIII, 222 – 224.
- INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. (1919). «La segunda enseñanza y su reforma», *BILE*, núm. 709, LXIII, 97 – 105.
- J. P. (1894). «La psicología pedagógica de James», en *BILE*, t. XVIII, núm. 408, 74 – 76.
- JIMÉNEZ FRAUD, A. (1907) «Revue pédagogique», *BILE*, núm. 567, XXXI, 174 - 179 .
- JIMÉNEZ GARCÍA, A. (1978). «Lo utópico en el “Ideal de la Humanidad para la vida” de Julián Sanz del Río» en *Actas del I Seminario de Historia de la Filosofía Española*, pp. 223 – 233.
- JIMÉNEZ GARCÍA, A. (1993). «El krausopositivismo psicológico y sociológico en la obra de U. González Serrano», *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 10, 73 – 92.
- KANZ, H. (1993). «Inmanuel Kant», *Perspectivas*, París, UNESCO, Vol. XXIII, núm. 3 / 4, 837 – 854.
- KRAUSE, K. C. F. (1900). «El fundamento de la moral de Krause, expuesto por el mismo», *BILE*, núm. 484, XXIV, 179 – 180; 220 – 224.
- «LA Segunda Enseñanza y su reforma», (1919). *BILE*, núm. 709, LXIII, 97 – 105.

- LASAGA MEDINA, J. (1996). «Notas sobre la dimensión metafísica del pensamiento de Ortega», *El Basilisco*, núm. 21, 57 – 59.
- LECLÈRE, L. (1906). «Guillermo Tiberghien (1819 – 1901)», *BILE*, núm. 560, XXX, 347 – 274.
- LISSORGUES, Y. (1999). «Los intelectuales españoles influidos por el krausismo frente a la crisis del fin de siglo (1890 – 1910)» en Álvarez Lázaro P. y Ureña E. M., *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Universidad Pontificia de Comillas, Editorial Parteluz, Fundación Duques de Soria, 313 – 352.
- LÓPEZ MORENO, A. (2005). «La teoría de la acción en Weber, Parsons y Habermas: algunas consideraciones críticas», *Foro*, Nueva época, núm. 1, 179 – 201.
- LUZURIAGA, L. (1918a). «El método Montessori en la educación elemental», *El Sol*, 25 de marzo, año II, núm. 114, 8.
- LUZURIAGA, L. (1918b). «Las actividades espontáneas en la educación. El método Montessori», *El Sol*, 1 de abril, año II, núm. 120, 7.
- LUZURIAGA, L. (1918c). «La educación por la acción. El pedagogía de Dewey», *El Sol*, 22 de abril, año II, núm. 111, 7.
- LUZURIAGA, L. (1918d). « La escuela del trabajo. La pedagogía de Kerschensteiner», *El Sol*, 1 de julio, año II, núm. 211, 8.
- LUZURIAGA, L. (1920). « El analfabetismo en España», *BILE*, núm. 718 , XLIV, 9 – 19, 38 – 48, 78 – 88.
- LUZURIAGA, L. (1926). «Escuelas activas», *La Escuela moderna*, núm. 1, t. XLVIII, enero, 17 - 23.
- LLEDÓ, E. (2012). «Giner de los Ríos, hoy», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura español*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 413– 419.
- MAINER, J. C. (2012). «Alrededor de 1915: Nacionalismo y modernidad», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura español*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 69– 95.
- MALLART, J. (1928). «La actividad manual en el desenvolvimiento intelectual», *BILE*, núm. 817, LII, 136 – 141.
- MALLART, J. (1921). «El trabajo agradable y el problema de la educación activa», *BILE*, núm. 735, XLV, 176 – 184; 211 - 220.

- MAYOR, Y. (1933). «El valor de la explicación científica», *BILE*, núm. 877, LVII, 155 – 159.
- MEDINA MEDINA, A. (2011). «La formación del sistema educativo español», *Historia de la educación española*, (Negrín Fajardo, O., Ed.) Madrid, UNED, 289 – 346.
- MOLERO PINTADO, A. (1988). «Programa pedagógico de la Segunda República española», *Simposium internacional de educación e ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 439 – 476.
- MONREAL, S. (1990). «Krausistas y masones: un proyecto educativo común. El caso belga», *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, núm 9, 63 – 76.
- MORALES MOYA, A. (2012). «Una paideia española. Ciento setenta años de krausismo e institucionismo en España», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura español*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 21– 27.
- MORENO GONZÁLEZ, A. (1988). «Sobre la secularización de la instrucción pública», *Simposium internacional de educación e ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 247 – 268.
- MORENO LUZÓN, J. (2012). «Los institucionistas, el partido liberal y la regeneración de España», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. I. Reformismo liberal*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 142 – 179.
- MORENTE, M. G. (1914), «La universidad», en *BILE*, núm. 651 – 652, XXXVIII, 161 – 168; 199 - 205.
- MOSSO, A. (1901). «Pensamiento y movimiento», *BILE*, núm. 493, XXV, 103 – 109.
- MUR Y AINSA, J. (1910). «Pedagogía matemática», *BILE*, núm. 607, XXXIV, 289 – 297; 329 – 335.
- NAVARRO FLORES, M. (1904). «La Paidología. Su historia y estado actual», *BILE*, núm. 528, XXVIII, 72 – 77; 100 – 105.
- NAVARRO FLORES, M. (1908). «Relaciones de la Pedagogía con la Psicología y la Ética», *BILE*, núm. 581, XXXII, 291 – 296, 324 – 330.
- NAVARRO FLORES, M. (1909). «La enseñanza de la Psicología experimental en los institutos», *BILE*, núm. 586, XXXIII, 12 – 19, 72 – 80.
- NAVARRO FLORES, M. (1910). «La Educación moral en la Exposición de Londres», *BILE*, núm. 601 - 602, XXXIV, 103 – 114; 134 – 142.

- NAVARRO FLORES, M. (1911), «La ética griega», *BILE*, núm. 613 – 614, XXXV, 117 – 127; 153 – 158.
- NAVARRO FLORES M. (1932). «El problema del libre albedrío», *BILE*, núm. 870 - 872, LVI, 305 – 315; 336 – 341; 378 – 382.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (2011). «La educación durante la Restauración», *Historia de la educación española*, (Negrín Fajardo, O., Ed.) Madrid, UNED, 347 – 381.
- OLORIZ, F. (1900). «El analfabetismo en España», *BILE*, núm. 486, XXIV, 257 – 267, 293 – 302.
- ONÍS, F. (1912). «La universidad española», *BILE*, núm. 631, XXXVI, 293 – 302; 337 – 342; 362 – 373.
- ORDEN JIMÉNEZ, R. V. (2005). «La aproximación ideológica de Sanz del Río al liberalismo progresista y su primera polémica con la prensa tradicionalista», *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, Vol. 22, 177 – 245.
- ORDEN JIMÉNEZ, R. V. (2000). «Los orígenes de la Cátedra de Historia de la Filosofía», *El Basilisco*, núm. 28, 3 – 16.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1916). «La pedagogía social como programa político», *BILE*, núm. 678, XL, 257 – 268.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1931). «La misión de la Universidad», *BILE*, núm. 851 – 853, LV, 84 – 91, 109 – 117, 143 – 147.
- OTERO URTAZA, E. (1999). «La Institución Libre de Enseñanza y el laicismo escolar belga», *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, (Ureña E. M. y Lázaro P. A. Coord.) Madrid, Editorial Parteluz, Universidad Pontificia de Comillas.
- OTERO URTAZA, E. (2012). «La relación de la Institución Libre de Enseñanza y la cultura española contemporánea», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura español*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 436– 457.
- PALACIO MORENA, J. I. (2012). «La Institución Libre de Enseñanza y la política social», en VV.AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. I. Reformismo liberal*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 293 – 331.
- PEÑA, A. (1989). «Ortega y Gasset y la *völkerpsychologie*», *Actas del X Congreso Internacional de Hispanistas (AIH)*, 161 – 167.

- PIECZYNSKA, E. (1902). «El problema de la educación sexual» *BILE*, núm. 507, XXVI, 167 – 172.
- PINILLA BURGOS, R. (2015). «Enrique M. Ureña (Gijón, 1939 – Madrid, 2014), renovador de los estudios sobre el krausismo. In memoriam», *Revista de Hispanismo filosófico*, núm. 20, 167 – 174.
- POSADA, A. (1902). «Enseñanza popular», *BILE*, núm. 502, XXVI, 8 - 9.
- POSADA, A. (1906a). «La clase y los métodos», *BILE*, núm. 557, XXX, 225 – 229.
- POSADA, A. (1906b). «Acción social de la escuela», *BILE*, núm. 560, XXX, 321 – 330.
- POSADA, A. (1907). «La Sociología como Filosofía», *BILE*, núm. 569, XXXI, 253 – 256; 282 – 288.
- POSADA, A. (1908). «Sobre el materialismo histórico», *BILE*, núm. 581, XXX, 244 – 249.
- POSADA, A. (1909). «Sobre el concepto de la Sociología», *BILE*, núm. 590, XXXIII, 156 – 160.
- POSADA, A. (1910). «La transformación del ideal universitario», *BILE*, núm. 608, XXXIV, 321 – 329.
- POSADA, A. (1912). «De un curso de ciencia política», *BILE*, núm. 628 y 631, XXXVI, 199 – 207; 312 - 320.
- POZO PARDO, A. (1988). «El despotismo ilustrado y la educación primaria», *Simposium internacional de educación e ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 269 – 299.
- PORTO UCHA, A. S. (2011). «La Institución Libre de Enseñanza, un movimiento de renovación pedagógica», *Historia de la educación española*, (Negrín Fajardo, O., Ed.) Madrid, UNED, 383 – 427.
- PORTO UCHA, A. S. (2011). «Política escolar de la Segunda República», *Historia de la educación española*, (Negrín Fajardo, O., Ed.) Madrid, UNED, 475 – 520.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1988). «La reforma educativa del liberalismo español (1812 – 1857): un enfoque político», Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 405 – 430.
- RÍOS URRUTI, F. (1908), «La obra de la cultura, ética y educación», *BILE*, núm. 583, XXXII, 303 – 305.
- RÍOS URRUTI, F. (1911), «Fundamento científico de la Pedagogía social en Natorp», en *BILE*, núm. 601 – 602, XXXV, 1 – 11; 33 - 43.

- RÍOS URRUTI, F. (1915), «Ensayo sobre la filosofía del Derecho en D. Francisco Giner», en *BILE*, núm. 662, XXXIX, 145 – 160.
- RÍOS URRUTI, F. (1917). «La Universidad española», *BILE*, núm. 685, XLI, 124 – 128.
- RODRÍGUEZ DE LECEA, T., (1982) «El krausismo como filosofía práctica», en *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, nº 49, 119 – 128.
- RUBIO, R. (1905). «El primer Congreso de higiene escolar y pedagogía fisiológica», *BILE*, núm. 538, XXVIII, 12 – 15.
- RUBIO, R. (1909). «Cuestiones de higiene escolar», *BILE*, núm. 592, XXXIII, 199 – 206.
- RUEDA GARRIDO, D. (2014). «El krausismo y la obra temprana de Ramón Pérez de Ayala: la tetralogía de Díaz de Guzmán», *Lectura y Signo*, núm. 9, 27-47.
- RUIZ FERNÁNDEZ, J. (2011). «Ortega y la razón histórica en la historia de la filosofía», *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, Vol. 28, 213 – 228.
- RUIZ MANJÓN, O. (2012). «Liberalismo socialista y socialismo liberal», en VV.AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. I. Reformismo liberal*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 215 - 235
- RUSSELL, E. S. (1935). «Estudio de la conducta», *BILE*, núm. 899, LIX, 56 – 61.
- SALMERÓN, N. (1869). «Libertad de enseñanza», *BRUM*, Tomo 1º, Sección Doctrinal, núm. 1, 6 – 16; núm. 2, 57 – 64.
- SALMERÓN, N. (1870). «Concepto de la Metafísica y plan de su parte analítica», *BRUM*, Tomo 2º, sección 2ª, núm. 15, 944-956; núm. 16, 1025 – 1035; núm. 22, 1514-1523; núm. 23, 1573 – 1579, y núm. 24, 1659 – 1675.
- SANTULLANO, L. (1935). «Cossío y las misiones pedagógicas», *BILE*, núm. 904, LIX, 304 – 307.
- SANZ DEL RÍO, J., (1853). “Introducción y ojeada sobre la historia antigua” en Weber, *Compendio de la historia universal*, tomo I, (Sanz del Río, Trad.), Madrid, Imprenta de Días y Compañía.
- SANZ DEL RÍO, J. (1869). «Discurso pronunciado en la solemne inauguración del año académico 1857 – 1858 en la Universidad Central», *RFLC* de Sevilla, Tomo I, 242 -149; 257 – 265; 307 – 312; 321 – 326.
- SANZ DEL RÍO, J. (1871). «Filosofía de la Historia. Idea y plan filosófico de la Historia» en *RFLC*, Universidad de Sevilla, pp. 36 – 42; 59 – 66; 97 – 105.

- SANZ DEL RÍO, J. (1891). «Sobre la psicología del niño», *BILE*, núm. 355, XV, 337 – 339.
- SANZ DEL RÍO, J. (1922). «Cartas sobre cuestiones de filosofía y de educación», *BILE*, núm. 750, 751, 752, 753, XLVI, 273 – 280; 302 – 308; 321 – 330; 368 – 375.
- SARDÁ, A. (1900). «La enseñanza anti- alcohólica», *BILE*, núm. 481, XXIV, 99 - 106; 139 -141.
- SEGUNDO, J. P. (1916). «La enseñanza de la literatura», *BILE*, núm. 674 - 675, XL, 141 – 149, 161 – 164.
- SELA, A. (1901) «Problemas de educación» *BILE*, núm. 501, XXV, 353 – 358.
- SELA, A. (1904) « Fin y organización de las universidades» *BILE*, núm. 533, XXVIII, 230 – 234.
- SHAW, A. (1900). «La enseñanza por la acción», *BILE*, núm. 488, XXIV, 331 – 338.
- SIMÓ RUESCAS, J. (2004). «La naturphilosophie en España. La recepción del evolucionismo en el entorno de la tradición krausista», *Asclepio*, Vol. LVI, 2, 197 - 222
- SLUYS, A. (1905). «Importancia de la cultura estética en la educación general del niño», *BILE*, núm. 548, XXIX, 321 – 326; 353 – 359.
- SLUYS, A. (1912). «La enseñanza de la Paidología en Bélgica», *BILE*, núm. 629, XXXVI, 225 – 232.
- SOËTARD, M. (1994). «Johan Heinrich Pestalozzi», *Perspectivas*, París, UNESCO, Vol. XXIV, núm. 1 / 2, 299 – 313.
- TIANA FERRER, A. (2012). «La impronta de la Institución Libre de Enseñanza en la democracia española», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. I. Reformismo liberal*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 417 – 437.
- UNAMUNO, M. (1906). «La enseñanza de la gramática», *BILE*, núm. 559, XXX, 353 – 362.
- UNAMUNO, M. (1908). «Sobre la enseñanza del clasicismo», *BILE*, núm. 574, XXXII, 5 - 9.
- UNAMUNO, M. (1918). «Responso», *BILE*, núm. 694, XLI, 2 - 3.
- UREÑA, E. M. (1985). «Krause y su ideal masónico. Hacia la educación de la humanidad» en *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 4, 73 – 96.

- UREÑA, E. M. (1988). «Krause y la educación», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 7, 149 – 162.
- UREÑA, E. M. (1989). «“Los tres documentos más antiguos de la hermandad masónica” de Krause»», *Masonería, política y sociedad*, (Coord. Por Ferrer Benimeli) Vol. 1, núm. 419 – 428.
- UREÑA, E. M. (1990). «Orígenes del krausofrobelismo y masonería» en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 9, 43 – 62.
- UREÑA, E. M. (1991). «El origen alemán del “ideal de la humanidad” de Sanz del Río: hacia una nueva perspectiva del krausismo español» en *Letras peninsulares*, Vol. 4º, núm. 1, 207 – 224.
- UREÑA, E. M. (1992). «Más sobre el fraude de Sanz del Río: las dos versiones del “ideal de la humanidad” (1851, 1860) y su origen alemán» en *El basilisco*, 2ª época, núm. 12, 75 – 97.
- UREÑA, E. M. (2012). «Krause y los krausistas alemanes y españoles», en VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura español*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 237– 259.
- UÑA Y SARTHOU, J. (1907). «Política de la Enseñanza», *BILE*, núm. 562, XXXI, 7 – 13.
- VIÑAO FRAGO, A. (2012). «Las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza», VV. AA., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. II. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura español*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 420– 436.
- WILLIAMS, A. M. (1914). « Filosofía y educación», *BILE*, núm. 649, XXXVIII, 97 – 102.
- ZULUAGA, O. L. (2007). «Otra vez Comenio», *Revista de Educación y Pedagogía*, Vol. XIX, núm. 47, enero – abril, 99 – 118.
- ZULUETA, L. (1916). «La edad heroica», *BILE*, núm. 677, XL, 225 – 233.

ARTÍCULOS EN REVISTAS ANTERIORES A 1900 (A excepción del *BILE*)

REVISTA DE ESPAÑA (años 1868 – 1874)

VALERA, J. (1873). «El racionalismo armónico: a Gláfira», *Revista de España* (Sexto año), XXXIII, (julio y agosto), Madrid, 433 – 450.

LA IBERIA

«*El krausismo en Campaña*», (1873) 30 de agosto, año XXI, núm. 5188, 1.

EL CONSULTOR DE LOS PÁRROCOS

«La ciencia del ministro krausista» (1873), 13 de marzo, núm. 12, año II, 100 – 104.

EL CONTEMPORÁNEO

«Gacetilla», (1863), 27 de noviembre, núm. 891, 1.

EL LLOYD ESPAÑOL

«Sesión del Congreso de 25 de febrero de 1865», (1865), 2.

LA CORRESPONDENCIA DE ESPAÑA

Sesión de noticias y telegramas, (1865), 25 de abril, núm. 2.535, 3.

LA ESPERANZA

«La Gloriosa», (1873), núm. 8.882, jueves 13 de noviembre, 1.

LA DISCUSIÓN

«Crisis», (1866), año XI, 30 de mayo, núm. 3196, 2.

REVISTA EUROPEA

CASTELAR, E. (1874). «La filosofía del progreso», Año 1, Núm. 1, 1 – 6; Núm. 2, 33 – 40.

ARCHIVOS TELEVISIVOS SOBRE KRAUSISMO E INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

- *¿Qué es España? (1920 – 1930)*, [Documental]. Realizado por Luis Araquistáin y Cayetano Coll. La familia de Fulgencio Romero entregó al Instituto Valenciano de Fotografía este documental que se había realizado a finales de los años 20. En él aparecen imágenes de científicos e intelectuales de la época, de la Institución Libre de Enseñanza y de la Residencia de Estudiantes. De gran interés para tener una visión de la rutina de los estudiantes así como de las instalaciones de dichos centros. Actualmente en el Museo Nacional Reina Sofía. Puede verse en diversos portales digitales como en Vimeo: <https://vimeo.com/83834466>.

- Documental de TVE en que aparece Santiago Carrillo hablando sobre el Colegio Cervantes, inaugurado por la Junta de Ampliación de Estudios, y dirigida por Ángel Llorca (institucionista). (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/habla-con/santiago-carrillo-rtveizqmaster1/1027451/>)

- Documental histórico: *Memoria de España. Episodio: España, España*. (10 de Agosto, 2012). Aparecen imágenes de miembros de la ILE, como Giner y Cossío. (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-espana-libertad/1506079/>)

- Documental histórico: *La Residencia de Estudiantes. Un lugar para la historia*. (9 de Septiembre, 2010). (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-arte-de-vivir/residencia-estudiantes-lugar-para-historia/872198/>)

- Vídeo de Fernando de los Ríos hablando de las reformas educativas llevadas a cabo mediante la Barraca y las Misiones Pedagógicas (Cinta que se encuentra en la Fundación Fernando de los Ríos): <http://fernandodelosrios.org/>

- Video de Natalia Cossío hablando sobre su esposo, Alberto Jiménez Fraud y la Residencia de Estudiantes. En RTVE. (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/fue-noticia-en-el-archivo-de-rtve/exposicion-sobre-alberto-jimenez-fraud-residencia-estudiantes/872053/>)

- Gabriel Celaya hablando sobre su paso por la Residencia y su visión de los hombres de aquella época como Unamuno. En RTVE. (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/esta-es-mi-tierra/esta-tierra-san-sebastian-gabriel-celaya/2208871/>)

- Documental sobre la *Escuela Moderna* del educador y anarquista, Francisco Ferrer i Guardia. (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/panorama/panorama-viva-escuela-moderna/714761/>)

- Documental sobre María Maeztu y la educación de la mujer. (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/mujeres-para-un-siglo/mujeres-para-siglo-maria-maetzu-educacion/713453/>)

- *Archivo de la palabra. Voces de la Edad de Plata*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1998. Este es un interesante compendio de grabaciones de los protagonistas de la Edad de Plata. Algunas de estas grabaciones están disponibles en la página Web de la Biblioteca Nacional de Madrid.

- Diccionarios de la Real Academia de la Lengua Española. He usado diversos diccionarios históricos académicos consultados en su sitio Web (www.rae.es): desde el Diccionario de Autoridades de 1734 al de 1925.

- Exposición Francisco Giner de los Ríos en la sede de la Institución Libre de Enseñanza. Título: Giner. El maestro de la España moderna. Fechas: del 11 de diciembre de 2015 al 10 de abril de 2016.

EXPOSICIÓN EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

GINER

El maestro de la España moderna
Francisco Giner de los Ríos
y la Institución Libre de Enseñanza

Del 11 de diciembre de 2015 al 10 de abril de 2016

De lunes a sábados de 11 a 20 h.
Domingos y festivos de 11 a 15 h.

SALA A

1. Giner y primer paso del nuevo movimiento (1850-1881)
Los trabajos de Giner de los Ríos y Ferrnandez de Cádiz
Fundación de la Institución Libre de Enseñanza
El debate de amigos y colaboradores de Giner
2. Compendio del primer movimiento (1881-1898)
Los proyectos para la reorganización de España
El modelo pedagógico
El modelo de escuela
El modelo de universidad
La fundación de la Institución Libre de Enseñanza
3. La casa del Pinar del Obispo
Una casa del Pinar del Obispo
Giner y Cádiz a la búsqueda de un modelo
El doctorado español
4. La fundación (1907-1918)
La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-1909)
2009
La fundación de la Institución Libre de Enseñanza
Nuevas escuelas experimentales
La reorganización de la mujer a través de la educación
5. Valor y reconocimiento
La Ley de Escuelas de Giner
La muerte de Giner y su legado
6. Giner actual y legado
5. Una tradición recuperada

SALA B

1. El camino al futuro. Hacia la sociedad del conocimiento
2. Educación y emancipación
Aprender haciendo
Con la memoria
Los estudios de vocación
Una educación integral
3. La cultura, patrimonio común

