



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**EL PAPEL DE LA CIENCIA EN LA FORMACIÓN HUMANA
DE ACUERDO CON EL IDEARIO PEDAGÓGICO DE
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS**

**THE ROLE OF SCIENCE IN HUMAN EDUCATION
ACCORDING TO FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS'
EDUCATIONAL THINKING**

Alumno: Alejandro Salán Fuentes

Especialidad: Ciencias Sociales,
Geografía, Historia y Filosofía

Director: Carlos Nieto Blanco

Curso académico: 2013-2014

Fecha: Octubre 2014

Universidad de Cantabria
Máster en Formación del Profesorado de Secundaria
Trabajo Fin de Máster
Curso 2013-2014

**EL PAPEL DE LA CIENCIA EN LA FORMACIÓN HUMANA
DE ACUERDO CON EL IDEARIO PEDAGÓGICO DE
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS**

**THE ROLE OF SCIENCE IN HUMAN EDUCATION
ACCORDING TO FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS'
EDUCATIONAL THINKING**

Alumno: Alejandro Salán Fuentes

Vº bueno director: Carlos Nieto Blanco

Como se fue el maestro,
la luz de esta mañana
me dijo: Van tres días
que mi hermano Francisco no trabaja.
¿Murió? Sólo sabemos
que se nos fue por una senda clara,
diciéndonos: Hacedme
un duelo de labores y esperanzas.
Sed buenos y no más, sed lo que he sido
entre vosotros: alma.
Vivid, la vida sigue,
los muertos mueren y las sombras pasan,
lleva quien deja y vive el que ha vivido.
¡Yunques, sonad; enmudeced, campanas!
Y hacia otra luz más pura
partió el hermano de la luz del alba,
del sol de los talleres,
el viejo alegre de la vida santa.
... ¡Oh, sí!, llevad, amigos,
su cuerpo a la montaña,
a los azules montes
del ancho Guadarrama.
Allí hay barrancos hondos
de pinos verdes donde el viento canta.
Su corazón repose
bajo una encina casta,
en tierra de tomillos, donde juegan
mariposas doradas...
Allí el maestro un día
soñaba un nuevo amanecer de España.

Antonio Machado.

Elogio a don Francisco Giner de los Ríos. Baeza, 21 de febrero de 1915.

ÍNDICE

Introducción y justificación.....	5
1. Estado de la cuestión	8
2. Objetivos	10
3. Francisco Giner de los Ríos: semblanza biográfica	11
4. El krausoinstitucionismo	15
4.1. Recepción del krausismo en España.....	18
4.2. La Institución Libre de Enseñanza	19
5. El pensamiento científico de Giner de los Ríos	23
5.1. Krausismo y ciencia.....	23
5.2. Krausopositivismo	26
6. Concepción gineriana del ser humano.....	27
6.1. Formación del ser humano	31
6.2. Función de la ciencia	34
7. Conclusiones	40
Bibliografía.....	43

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación ha sido y es entendida de muy diversas formas y, sobre todo, desde posiciones diferentes y muchas veces opuestas y enfrentadas. Prueba de ello, en el caso de España, es la diversidad de legislaciones que sobre materia de educación se han venido aprobando en las últimas décadas. Las diferentes formas de concebir el mundo, de verlo e interpretarlo (políticas, religiosas, ideológicas,...), han encontrado en la educación la herramienta idónea para perpetuarse en la sociedad, para implantar en ella su propia cosmovisión. He aquí dónde radica su importancia.

Francisco Giner de los Ríos fue, como no podría ser de otra forma, hijo de su tiempo. En consecuencia, su ideario pedagógico estaba ajustado a su interpretación de las necesidades educativas de su época, las cuales, obviamente, emanaban de su propia cosmovisión (cuyas raíces se hundían en la filosofía krausista). No obstante, muchos de sus planteamientos pedagógicos no solamente continúan vigentes en nuestra sociedad, sino que resultan imprescindibles para la concepción de lo que entendemos hoy por una educación y pedagogía actuales. Así pues, el pensamiento de Giner no sólo tiene un interés histórico, sino también en el desarrollo de una pedagogía actual.

Todo el ideario pedagógico gineriano posee como último fin la creación de un hombre nuevo, tanto hombre como mujer, capaz de sacar al país del atraso, en todos los sentidos, en el que se hallaba sumido. Éste surgiría partir de la puesta en práctica de una pedagogía nueva, cimentada sobre la filosofía krausista o racionalismo armónico. En el planteamiento pedagógico de Giner, para lograr la formación humana, es decir, su desarrollo máximo como tal por medio de la educación, la ciencia adquiere el papel de protagonista indiscutible, aunque no único. Tal es así que llega a alcanzar un carácter soteriológico: la ciencia como un fin fundamental del destino humano.

Por consiguiente, conocer como se desarrolla el papel de la ciencia en la formación del ser humano, que por otra parte desempeña el rol de “palo mayor”

en este proceso, se hace imprescindible para comprender en Giner su concepción de educación y pedagogía.

Partiendo de un análisis de la filosofía krausena y enlazando con la visión antropológica de Francisco Giner de los Ríos, el propósito del presente trabajo consiste en explicar su noción de ciencia, y cómo ésta está irremediabilmente ligada a la educación en pos del ideal del *hombre nuevo*, mediante la puesta en práctica de una pedagogía innovadora para la época que sería la propia de la Institución Libre de Enseñanza, que como ya se ha comentado está muy presente a día de hoy. Vinculado directamente con lo anterior, el presente documento conlleva asimismo una investigación sobre un momento de la pedagogía en España.

No estamos ante un trabajo historiográfico en sentido estricto, ya que lo que se pretende es contemplar, analizar y comentar sólo un aspecto del pensamiento gineriano. Por consiguiente, el trabajo que se presenta, aparte de un claro sentido histórico, posee una fuerte base filosófica y pedagógica.

Para su elaboración se ha creído conveniente recurrir a una doble vía, ambas complementarias y enriquecedoras entre sí: por una parte, la variada bibliografía existente y, por la otra, las fuentes directas, es decir, los escritos de Giner de los Ríos.

A partir de estos planteamientos, el trabajo se estructura de la siguiente forma: primeramente se presenta una aproximación al estado de la cuestión actual, en el que se analizan los diferentes aspectos tratados a lo largo del trabajo. Asimismo se exponen las diferentes visiones aportadas por los diversos investigadores que han abordado esta temática, diferenciando los diferentes campos de estudio en los que han trabajado; todos ellos reflejados en la bibliografía presentada. A continuación se formulan los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar con el presente trabajo.

El tercer apartado se trata de una reseña biográfica sobre Giner de los Ríos. Pensamos que para lograr una mejor comprensión de su pensamiento es conveniente explicar el eje espacio-temporal alrededor del cual giró su vida. Este epígrafe resulta imprescindible para entender los orígenes de la Institución

Libre de Enseñanza, de la cual Giner fue su principal creador e impulsor. También se expone un compendio sobre las más importantes obras de Giner, a partir de cuyos títulos, expuestos por orden cronológico, se intuyen sus principales inquietudes intelectuales.

La cuarta parte del trabajo pretende realizar un acercamiento al krausoinstitucionismo. Entender el krausismo, en primer lugar, aunque sea en sus más esenciales y básicos postulados ontológicos, resulta fundamental para comprender el resto del trabajo, y por supuesto las principales premisas del ideario gineriano. El sistema krausista está muy presente en todo el pensamiento de Giner, no ya sólo en lo referido al ámbito pedagógico, sino en lo que atañe a todos los ámbitos de la vida (política, religión, sociedad,...). Por otra parte, el krausismo tuvo una gran influencia y desarrollo en España, tanto que se ha considerado conveniente dedicar un sub-apartado para analizar sucintamente este fenómeno. La última parte de este capítulo se centra en la Institución Libre de Enseñanza, poniendo especial énfasis en remarcar sus principales principios pedagógicos, que no son otros que los de Giner de los Ríos. Este sub-apartado nos da una idea general sobre su concepto de educación y los planteamientos pedagógicos ideados para su pleno desarrollo, totalmente innovadores en la España del momento. También en este espacio se analiza la difusión de las ideas de la ILE gracias a la influencia del krausoinstitucionismo.

En quinto lugar, en el apartado titulado *El pensamiento científico de Giner de los Ríos*, se analiza, primeramente, la profunda relación entre krausismo y ciencia, así como la entrada y difusión del positivismo en España y sus consecuencias, en segundo lugar, entre ellas el surgimiento del denominado krausopositivismo.

En el sexto capítulo se expone la noción gineriana sobre el *hombre nuevo*, o sea, los fundamentos que explican su idea de lo qué es la formación humana. Finalmente, se analiza la función de la ciencia, y las diferentes maneras en qué sirve a la formación del individuo. Por último, se darán a conocer las conclusiones personales obtenidas en esta investigación.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La figura de Francisco Giner de los Ríos, su obra y pensamiento, ha sido enormemente estudiada. La multidisciplinariedad que caracteriza a esta temática, aparte de su interés intrínseco, explica la abundancia de estudios que desde diversos campos del conocimiento se han venido realizando, especialmente en lo referente a la historia de la educación y a la pedagogía, pero también incluso a la filosofía. Además, a esta diversidad de enfoques, se une el hecho de que cualquier tipo de estudio sobre la figura y pensamiento de Giner están inevitablemente ligados a la Institución Libre de Enseñanza (y viceversa), temática ésta objeto de múltiples estudios en las últimas décadas en nuestro país.

A pesar de tratarse de un tema ampliamente estudiado, el grueso de las investigaciones no comenzaron hasta la llegada de la democracia, con algunas relevantes excepciones ya durante el tardo-franquismo (aquí habría que destacar sobre todo la obra de Vicente Cacho Viu *La Institución Libre de Enseñanza*, publicada en 1962, y también *Los reformadores de la España contemporánea*, elaborada por Dolores Gómez Molleda y cuya publicación vio por primera vez la luz en 1966, así como *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente* (Jiménez-Landi, 1973); obras todas ellas convertidas ya en clásicos). Esta ausencia se explica por la profunda oposición hacia la Institución Libre de Enseñanza y todo lo relativo a ella por parte del gobierno dictatorial franquista, que persiguió y atacó a la ILE sistemáticamente, incluso tras su desaparición. Es lo que Antonio Jiménez García ha denominado como *la infamia franquista*.

Retomando el discurso del primer párrafo, ante el carácter multidisciplinar y la variedad de enfoques epistemológicos existentes sobre la temática tratada, se ha optado en la elaboración del presente trabajo por la utilización de una variada bibliografía, buscando precisamente en el carácter multidisciplinario de la temática una visión interdisciplinaria que lo hiciese más completo y riguroso.

Así pues, en lo referido a la explicación krausismo y su adaptación en España han resultado especialmente útiles, por una parte, la obra de Gonzalo Capellán (2006) y, por la otra, el volumen de A. Jiménez García (1986). También cabría destacar las aportaciones de Ferrater Mora (1994), recogidas en su *Diccionario de Filosofía*, así como de Payo de Lucas (2012). El trabajo de Gonzalo Capellán, *La España armónica*, resulta especialmente interesante por su aproximación al krausismo español, tanto desde una perspectiva historiográfica como más netamente filosófica.

Es precisamente el ya mencionado trabajo de Jiménez García (1986) el que sirve de base para nuestro acercamiento a la Institución Libre de Enseñanza y el krausoinstitucionismo. En esta obra, partiendo del despertar cultural y científico que supuso la llegada y difusión del sistema krausista en España, se analizan las innovaciones por las que en materia de educación y enseñanza apostaron la ILE y sus defensores. Junto con el también citado anteriormente volumen de Jiménez-Landi (1973), nos ofrece una perspectiva de la ILE desde sus claves pedagógicas.

Pero, debido a las características y objetivos que se pretenden alcanzar con el presente trabajo, merecen más interés las obras cuyo contenido tratan la relación entre ciencia e ideario gineriano, conceptos ambos indisolubles que encuentran en la educación su vínculo de unión. Por lo tanto, especial interés tiene el estudio preliminar elaborado por Carlos Nieto Blanco en la edición de la obra completa de Augusto González de Linares (2014), el cual nos permite aproximarnos a la particular relación entre krausismo y ciencia, así como a la concepción que el sistema krausista poseía de ésta. En este sentido, también es reseñable el capítulo de Payo de Lucas (2013) sobre este tema.

La obra de María Nieves Gómez García *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*, en la que se analizan y delimitan los principios pedagógicos y conceptos educativos básicos de Giner de los Ríos, ha resultado de gran importancia para la realización de este trabajo en su globalidad, pero especialmente en lo que se refiere a la concepción gineriana del ser humano y a su formación como tal. En relación a la noción que posee

Giner de ser humano, también han sido muy esclarecedoras las aportaciones de Payo de Lucas (2010), reflejadas en su artículo *Teoría del conocimiento de Francisco Giner de los Ríos: la formación de lo humano*; artículo con un claro trasfondo filosófico.

Junto con el mencionado volumen de Gómez García, han resultado de gran utilidad para sumergirnos en la noción gineriana de formación humana los trabajos, por un lado, de Antonio Viñao (2012, 2013), en el que analiza los conceptos de educación, pedagogía y reforma social en Giner y, por el otro, de José Villalobos (1969), en el que el autor realiza un estudio sobre el pensamiento filosófico de Giner de los Ríos en su conjunto.

En último lugar, pero primero en importancia, habría que nombrar los escritos elaborados directamente por Giner, cuya presencia se hace patente a lo largo de la totalidad del presente trabajo, especialmente *Condiciones del espíritu científico, Instrucción y Educación y Religión y Ciencia*.

2. OBJETIVOS

Una vez expuestos la justificación y el estado de la cuestión referentes al tema abordado en este trabajo, se pasarán a detallar los objetivos (general y específicos) que se pretenden alcanzar:

Objetivo general

- Conocer el papel de la ciencia en el proceso de la formación integral humana.

Objetivos específicos

- Analizar los profundos vínculos entre educación y ciencia.
- Explicar los fundamentos del sistema filosófico de Krause, sobre el que se construye el ideario pedagógico de Giner.

- En relación con lo anterior, comprender su noción del ser humano, sobre el que descansa toda propuesta pedagógica.
- Conocer un periodo muy concreto de la historia contemporánea de España, en el que la libertad de ciencia se convirtió en un auténtico campo de batalla.

3. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS: SEMBLANZA BIOGRÁFICA

Francisco Giner de los Ríos nació en Ronda (Málaga) el 10 de octubre de 1839, hijo primogénito de Francisco Giner de la Fuente, funcionario de Hacienda, y Bernarda de los Ríos Rosas, hermana del político Antonio de los Ríos Rosas. Debido a la profesión de su padre, la familia hubo de trasladarse en múltiples ocasiones de residencia. Tras una estancia en Carmona y posteriormente en Sevilla, Giner cursó los estudios de primera enseñanza en Cádiz y los de Bachillerato en Alicante.

En 1852 ingresó en la Universidad de Barcelona para estudiar la carrera de jurisprudencia. Durante su estancia en la capital catalana recibió su primera iniciación filosófica de la mano de Francisco Javier Llorens y Barba (Jiménez-Landi, 1973: 113). Al año siguiente se trasladó a Granada para continuar en su Universidad con sus estudios. En la Universidad de Granada obtuvo la Licenciatura en Derecho y el Bachillerato en Filosofía y Letras. Durante su periodo de estancia en la ciudad andaluza entró en contacto por primera vez con la filosofía krausista a través de la lectura de los manuales que se habían traducido recientemente.

Giner de los Ríos se trasladó en 1863 a Madrid para completar sus estudios de doctorado, compaginando su formación en la Universidad Central con un trabajo como agregado diplomático en el Ministerio de Estado ordenando y copiando correspondencia de Felipe II (Jiménez García, 1985: 132). No tardó en introducirse en los círculos culturales más avanzados de la capital, frecuentando el Ateneo y asistiendo a las sesiones del Círculo Filosófico de la calle Cañizares, fundado en 1860 (Pérez-Villanueva, 2004: 13).

Pero lo más destacable en este momento fue su entrada en contacto directo con Julián Sanz del Río, introductor del krausismo en España.

En 1866 obtuvo por oposición la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad Central. A los pocos meses, no obstante, renunció a ella en solidaridad con los colegas expulsados de sus cátedras (*primera cuestión universitaria*) por negarse a firmar un documento de adhesión a la persona de la reina y a jurar fidelidad a la Corona e Iglesia católica, al entender que nadie estaba obligado a manifestar públicamente su orientación política y religiosa (Ruiz Berrio, 1993: 808). Desde los sectores más reaccionarios se alentó una campaña contra el krausismo al considerarlo como una potente amenaza contra sus intereses, a saber:

[...] el caballo de Troya de una concepción del mundo que cuestionaba el papel tradicional ostentado por la religión católica y la Iglesia en la enseñanza (Otero Carvajal y López Sánchez, 2012: 61).

Tras el triunfo de la Revolución de 1868, que puso fin al reinado de Isabel II, se decretó la total libertad de enseñanza y se devolvieron las cátedras a los profesores expedientados, entre ellos Giner de los Ríos. Sin embargo, con la llegada de la Restauración (1874), tal y como explica Jiménez García,

[...] las aguas vuelven a sus antiguos cauces, que no eran otros que los de la intransigencia dogmática y el clericalismo más abyecto y abnegado (Jiménez García, 1985: 135).

El ministro del nuevo gobierno canovista Manuel de Orovio, al frente de la cartera de Fomento, que incluía por entonces los asuntos de instrucción pública, firmó unas disposiciones ministeriales con las que se derogaba la libertad de cátedra conseguida en 1868, al restablecerse que los libros de texto y programas oficiales de las asignaturas debían ser aprobados por el Gobierno. En definitiva, lo que se pretendía era un sometimiento total a la autoridad, y la supresión de toda crítica a la Iglesia y a la Monarquía (Jiménez García, 1985: 135; Pérez-Villanueva, 2004: 13). Ante lo que se consideraba como un atentado a la libertad de cátedra, el profesorado universitario progresista, entre

el que se encontraba Giner de los Ríos, no tardó en protestar¹. Por ello fueron sancionados con la pérdida de cátedra y en algunos casos, como en el de Giner, con el destierro. Era la *segunda cuestión universitaria*, que duraría hasta 1881 cuando el ministro Albareda, en los primeros días del gobierno liberal de Sagasta, devolvió sus puestos a todos los catedráticos expulsados (Capitán, 1980: 45).

Giner sufrió un destierro, que duró cuatro meses, retenido en el castillo de Santa Catalina en Cádiz. Comenzó a plantearse durante su encierro la idea de crear un nuevo centro de enseñanza privada, donde ni las autoridades ni la reacción le impidieran poner en práctica sus planteamientos pedagógicos. El cónsul inglés en Cádiz, Thomas Fellowes Reade, llegó a proponerle en una visita a la cárcel la creación de una universidad libre española en Gibraltar, pero Giner desestimó la propuesta (Cacho Viu, 1962: 318). Sus planes quedan expuestos perfectamente en el siguiente fragmento perteneciente a una carta que envió a su amigo Luis Silvela al poco de quedar en libertad:

Mi plan, para el año próximo, es abrir en Madrid dos clases privadas, a ver si puedo vivir de mi trabajo por este camino. Si se realizan algunos ofrecimientos que nos hacen, tal vez organicemos modestamente una pequeña institución de enseñanza superior libre, con una Escuela de Derecho (Giner de los Ríos, 1875 [en Cacho Viu, 1962: 318]).

En marzo de 1876, Giner de los Ríos, en colaboración con otros compañeros y correligionarios, fundó la Institución Libre de Enseñanza (ILE), establecimiento de enseñanza privado y laico. Desde esta fecha hasta su muerte, la trayectoria vital de Giner se identificaría en la historia interna de la Institución. Toda su actividad estuvo estrechamente ligada al desenvolvimiento de la ILE. Sería desde aquí, y en la Universidad tras serle devuelta su cátedra, desde donde desarrollaría su intensa actividad pedagógica.

¹ Fue el naturalista krausista Augusto González de Linares (1845-1904) el primer catedrático que en España se opuso a las medidas del ministro Orovio contra la libertad de cátedra, seguido por su compañero de claustro en la Universidad de Santiago Laureano Calderón (1847-1894) (Nieto Blanco, 2004: 23).

Francisco Giner de los Ríos falleció en Madrid el 18 de febrero de 1915, a los setenta y cinco años de edad. En su obra *Los reformadores de la España contemporánea*, Gómez Molleda comenta sobre su muerte:

España entera se conmovió con la muerte de un hombre cuya vida había sido hermosamente austera y entregada a su ideal. El grupo de discípulos, rezagados al lado de la tumba de don Francisco, mientras el resto de la comitiva se alejaba hacia los coches, decía bien de Giner de los Ríos, el maestro infatigable suscitador de vocaciones y formador de hombres. Porque don Francisco fue ante todo eso. Su verdadera vocación había sido la de maestro (Gómez Molleda, 1981: 507).

La obra de Giner de los Ríos es muy numerosa, aunque no constituye un trabajo supeditado a una unidad metodológica, ni en forma ni contenido (Gómez García, 1983: 16). Se trata en su mayoría de artículos de revista elaborados para dar respuesta a problemas o cuestiones concretas, aunque a lo largo de los años se han ido reuniendo en libros. Entre estos se destacan (Ferrater Mora, 1994: 1467):

- *Bases para la teoría de la propiedad*, 1867.
- *Lecciones sumarias de psicología*, 1874.
- *Prolegómenos del Derecho. Principios del Derecho natural*, 1874.
- *Estudios jurídicos y políticos*, 1875.
- *Estudios de literatura y arte*, 1876.
- *Estudios filosóficos y religiosos*, 1876.
- *Principios elementales del Derecho*, 1881.
- *Estudios sobre educación*, 1886.
- *Educación y enseñanza*, 1889.
- *Resumen de Filosofía del Derecho, I*, 1898.
- *Estudios y Fragmentos sobre el estudio de la persona social*, 1899.
- *Filosofía y sociología*, 1904.
- *Pedagogía universitaria*, 1905.

4. EL KRAUSOINSTITUCIONISMO

Para entender el ideario pedagógico de Francisco Giner de los Ríos se hace necesario previamente conocer, aunque sea de una manera sucinta, los principales postulados del sistema filosófico de Krause, el krausismo, al tratarse precisamente éste de la principal corriente de la que bebe el propio pensamiento gineriano.

Karl Christian Friedrich Krause nació en Eisenberg (Sajonia) el 6 de mayo de 1781, hijo de un pastor protestante. En 1797 ingresó en la Universidad de Jena para estudiar Teología. Sin embargo, las lecciones que recibió de Fichte y Schelling despertaron en él una gran vocación filosófica. En 1801 se doctoró en Filosofía y Matemáticas, y comenzó a trabajar como *privatdozent* (profesor no ordinario que imparte cursos públicos). Krause trabajó a lo largo de su vida en numerosas universidades, a pesar de ello nunca consiguió obtener el puesto de profesor ordinario debido a la oposición de Schelling y a la persecución que sufrió por parte de la masonería, de la que fue expulsado en 1810. En 1831 se lo acusó de haber participado en un complot político en la ciudad de Gotinga, por lo que tuvo que abandonar la ciudad. Posteriormente se trasladó a la Universidad de Munich, pero la oposición de sus enemigos le hizo la vida imposible. Murió cansado y enfermo en Munich el 27 de septiembre de 1832. A pesar de haber vivido una vida tan llena de dificultades y de morir con solo 51 años, su obra es muy abundante.

El pensamiento de Krause, también definido como racionalismo armónico, se estructura a partir del idealismo alemán, pretendiendo llevar a cabo una conciliación de los idealismos subjetivos de Kant y Fichte (basados en la especulación) y los idealismos absolutos de Schelling y Hegel (basados en la observación), creándose así un sistema filosófico al que se podría calificar como ecléctico al tomar de unos y otros lo que considera más conveniente (Jiménez García, 1985: 42).

Krause nos habla de dos métodos para discernir el conocimiento auténtico de las cosas, de la realidad: un primer proceso denominado *analítico*, basado en la observación, y uno segundo llamado *sintético*, basado en la

deducción (Villalobos, 1969: 11). Estos dos procesos metodológicos del sistema krauseano hacen que éste se divida en dos partes principales: *Analítica* y *Sintética*. En la parte Analítica se asciende desde el Yo hasta Dios. Es precisamente el Yo el punto de partida de este sistema. Solamente el propio Yo nos proporciona un conocimiento inmediato, desechando por lo tanto los objetos externos y los espíritus semejantes, y por lo tanto un punto de partida fiable. Para Krause, sólo desde lo conocido se puede llegar hasta lo desconocido (Jiménez García, 1985: 44). Es apreciable la influencia de Descartes en este punto, al concebirse la subjetividad como punto de partida de la ciencia.

El Yo propuesto por Krause está formado por *espíritu* y *cuerpo*, los cuales unidos armónicamente forman el *ser humano*. El *cuerpo* pertenece a la Naturaleza y el *espíritu* al Mundo espiritual. Ambas esencias son finitas, al igual que el ser humano, perteneciente a la Humanidad. La unión de Naturaleza, Espíritu y Humanidad constituye el Mundo o Universo (Jiménez García, 1985: 45).

Pero estas esencias, limitadas y finitas, han de buscar su fundamentación en una esencia más básica y originaria, que no sea limitada ni finita, pues lo limitado y finito conlleva la existencia de lo ilimitado e infinito (Payo de Lucas, 2010: 195). Esta esencia, por encima de la cual nada cabe, es Dios. Dios se trata, pues, de un ser infinito y absoluto, razón última de todo y fundamento de todo conocimiento (Ferrater Mora, 1994: 2032).

Sin embargo, el proceso de la *Analítica*, al no abandonar el terreno de la subjetividad se hace insuficiente para dotarse de validez. Necesita ser reafirmado por la *Sintética*. En la *Sintética* se recorre el mismo camino que en la *Analítica*, pero de forma inversa, descendente; es decir, partiendo de Dios se llegará hasta el Yo (Capellán, 2006: 36). Resume Jiménez García que la *Sintética* está compuesta por cuatro momentos deductivos: el primer momento se establece lo que Dios es en sí mismo; en el segundo, lo que Dios contiene en su interior; en el tercero se analizan las relaciones entre Dios y el Universo; y finalmente en el cuarto se hace un análisis de las ciencias particulares

(Jiménez García, 1985: 52). Nieto Blanco explica que mediante el proceso de la Síntesis, la riqueza condensada en lo absoluto, en Dios, se desborda hacia la Naturaleza y el Espíritu, esferas ambas de las que emana la vitalidad, el dinamismo y la autoproducción, que son señas de la identidad del todo (Nieto Blanco, 2014: 31).

Como se puede deducir de lo expuesto hasta ahora, existe una profunda relación entre Dios y el Mundo, al ser posible ir de Dios al Mundo y viceversa. Sin embargo, Krause rechazó la definición de su sistema como panteísta, ya que para él Dios no absorbía al mundo ni viceversa, y acuñó el término de panenteísmo. El panenteísmo defiende a la vez la distinción y unión entre Dios y el mundo, al afirmar la realidad del Mundo como mundo-en-Dios. Dicho de otra forma, el mundo no es Dios, sino que está en Dios (Ferrater Mora, 1994: 2032).

Por lo tanto, se puede calificar a la filosofía krauseana como organicista, ya que todo análisis de la realidad se remitirá a una estructura orgánica en la que lo real se explica como todo y partes. Cada parte es a su vez parte de un todo superior, hasta llegar a Dios, fundamento de todo. La principal característica del organismo es la variedad en la unidad. Por otra parte, los contrarios no divergen entre sí, sino que se atemperan bajo el signo de la complementariedad (Capellán, 2006: 44-45).

El ideario krauseano, desde presupuestos ontológicos y epistemológicos, dejó traslucir un profundo sentido práctico, ya que su forma de entender la realidad se extrapoló encontrando, por ejemplo, en la pedagogía un interesante campo de trabajo. El testigo lo recogió en España Giner de los Ríos, cuyo pensamiento filosófico no se puede entender sin tener presente la filosofía de Krause, como ya se adelantó al comienzo de este capítulo. Payo de Lucas comenta al respecto:

Hay que destacar la importancia que concedía al hombre [el krausismo] como una especie de pórtico de todo sistema de pensamiento, así, junto a un conocimiento básico, se desarrolla la moral y el espíritu con una educación única, global integral, afectando positivamente al entendimiento, a la voluntad y a la conciencia. Esta idea fue captada rápidamente por Giner, idea que conectaba con las raíces del ser español (Payo de Lucas, 2012: 199).

Así pues, tanto los conceptos de educación como ciencia ginerianos llevan implícitos la aceptación y asimilación del racionalismo armónico, el cual, en definitiva, supone los cimientos a partir de los cuales Giner construye su pensamiento.

4.1. Recepción del krausismo en España

La introducción del racionalismo armónico en España se produjo a través de dos vías². En primer lugar gracias a la traducción de *Curso de Derecho Natural* de Ahrens (discípulo de Krause), por Ruperto Navarro Zamorano, que fue publicado en Madrid en 1841. En segundo lugar, pero más importante aún, gracias al viaje de Julián Sanz del Río³ a Alemania en 1843, que le puso en contacto directo con las obras de Krause y sus principales discípulos en la Universidad de Heidelberg (Capellán, 1998: 143-144).

Vicente Cacho Viu considera 1860 como el año cero de la escuela krausista; ese año se publicaron las dos obras más importantes de Sanz del Río: la *Analítica* y el *Ideal de la Humanidad para la vida*, traducción y adaptación de dos obras de Krause con títulos similares. Esta segunda obra se convirtió en el libro de cabecera del krausismo español (Cacho Viu, 1962: 72).

La filosofía krausista prendió con fuerza en la segunda mitad del siglo XIX español entre aquellos que anhelaban llevar a cabo un proceso de modernización del país, que iba mucho más allá de lo cultural para adentrarse en lo político (democracia y republicanismo). Los krausistas españoles, originarios en su mayoría de una minoría culta de extracción social burguesa, asimilaron el krausismo al identificarlo con una filosofía política de marcado carácter progresista que les supo dar una respuesta coherente a sus ambiciones reformistas (Nieto Blanco, 2014: 9).

² Es preciso señalar que, en realidad, el primer estudioso sobre la filosofía de Krause en España fue el jurista Santiago de Tejada, quien estuvo en contacto con el krausismo en 1837 durante su estancia en la Universidad de Heidelberg (Capellán, 2006: 174). No obstante, la difusión del krausismo se produjo posteriormente por medio de las dos vías comentadas.

³ Julián Sanz del Río (1814-1868). Desde su cátedra de la por entonces Universidad Central se convirtió en el principal difusor de los ideales krausistas. Fue maestro de Francisco Giner de los Ríos, en quien ejerció una gran influencia.

4.2. La Institución Libre de Enseñanza

La Institución Libre de Enseñanza fue un centro privado de educación, heredero del espíritu progresista y renovador de los siglos XVIII y XIX, creado en 1876 por Francisco Giner de los Ríos y un grupo de catedráticos expulsados de las universidades por motivos ideológicos y políticos, en concreto por defender la libertad de cátedra y negarse a ajustar sus enseñanzas a los dogmas oficiales. El espíritu con el que nació la ILE estuvo impregnado de la filosofía krausista; y en sus principales planteamientos pedagógicos se puede observar esta influencia.

No fue sólo la ILE un centro de educación en el que se impartían clases. A partir de este centro se creó una comunidad espiritual que logró tener una gran influencia en la política del Estado, y no sólo en materia de educación. Fruto de esta influencia se crearon el Museo Pedagógico, la Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, etc.

Como ya se ha dicho anteriormente, la ILE nació como consecuencia directa de la denominada *cuestión universitaria*, choque político y religioso en el seno de la Universidad sobre el derecho al ejercicio de la libertad de cátedra por parte de los profesores, que tuvo dos brotes: el primero, entre 1865 y 1868, debido a una fuerte oposición al pensamiento krausista por parte de los sectores intelectuales españoles más reaccionarios. El segundo brote (1875) no gira tanto en torno al krausismo como a la libertad de cátedra, que se había conseguido en el periodo revolucionario de 1868 a 1874. Los profesores víctimas de la política oficial, con Francisco Giner a la cabeza, fueron los creadores de la Institución (Jiménez-Landi, 1976: 49).

La defensa y profunda vinculación de la ILE con la libertad de ciencia quedaron plasmadas en el artículo 15 de sus estatutos, quizás el más importante, el cual dice así:

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 libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas (en Jiménez-Landi, 1973: 705).

El principal objetivo de la Institución fue el de elevar el nivel cultural y científico de España, tomando como base la enseñanza. Para intentar lograrlo se valió de la puesta en práctica de nuevos principios pedagógicos, los cuales contrastaban enormemente con los empleados hasta el momento (Hernández Laille, 2010: 143). La ILE no tardó por ello en ganarse enemigos, sobre todo entre los sectores más conservadores y reaccionarios de la sociedad. La Iglesia católica, que ejercía el monopolio de la educación en España, llegó a considerar a la Institución como su máxima enemiga en materia de educación.

Hablar de los principios pedagógicos de la ILE es hablar del ideario en materia de educación de Francisco Giner de los Ríos, quien además de fundador, es considerado como el alma primigenia de la Institución. Estos principios se exponen a continuación, por medio de las palabras de Manuel B. Cossío⁴:

Trabajo intelectual sobrio e intenso: juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la Naturaleza y con el arte; absoluta propuesta, en cuanto a disciplina, moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus (...) La Institución estima que la coeducación es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos sino acometer con prudencia la empresa, donde quiera que existan condiciones racionales de éxito (Manuel B. Cossío [en Jiménez-Landi: 1987, 85]).

A estas palabras de Cossío, aún habría que añadir algunos otros principios clave para reflejar de la forma más completa posible el ideario pedagógico de la ILE. Así, en su globalidad y expuestos de forma esquemática, estos serían:

⁴ Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935): pedagogo e historiador del arte, heredero del pensamiento de Giner de los Ríos, de quien fue discípulo y amigo, y cuyo nombre está íntimamente ligado a la Institución Libre de Enseñanza. Fue director del Museo Pedagógico Nacional y presidente de las Misiones Pedagógicas.

- 1) Concepción de la educación como un instrumento para formar y educar personas y no sólo como transmisora del saber. Hasta entonces se trataba al niño como un recipiente vacío que debía de actuar como un “almacén” de conocimientos. La ILE defendía en cambio su propia formación como persona (a la que se daba un valor central) además de su instrucción en los saberes.
- 2) En relación con el primer punto, el concepto institucionista de educación activa, frente a la pasividad de la enseñanza tradicional. La educación activa está basada en la motivación del niño por medio de la intuición, gracias a la cual se fomenta la espontaneidad y creatividad, convirtiéndose el niño en un sujeto investigador.
- 3) La aspiración a conseguir una educación integral, en la que nada pueda quedar fuera de la educación del niño, de acuerdo con el pensamiento krausista.
- 4) Partiendo de la libertad de cátedra y de pensamiento, la educación debe desarrollarse en libertad. La libertad del alumno conlleva la responsabilidad de sus propios actos. Este punto de la pedagogía institucionista no se entiende si no es con la aplicación del segundo punto antes explicado.
- 5) Neutralidad de la educación, lo que chocaba con la enseñanza confesional impartida hasta entonces en España. Giner defendía que el niño debía ser educado en un ambiente de tolerancia fuera de la confesionalidad de cualquier religión. La enseñanza laica era la que promovía ese espíritu de tolerancia en la educación.
- 6) Defensa de la idea de escuela unificada, es decir, de la no separación entre el periodo de párvulos, la primera y la segunda enseñanza, que se debían de tomar como un bloque único. La educación, por lo tanto, es vista como un proceso gradual, y no como diversas etapas a las que corresponden contenidos diferentes.

- 7) Defensa de la coeducación, implantada desde 1885, es decir, de la no separación de niños y niñas en la enseñanza. La coeducación buscaba elevar la situación social de la mujer y situarla al mismo nivel que la del hombre.
- 8) Concepción de la educación como un proceso en el que la familia juega un papel fundamental complementario, de ahí el rechazo de la ILE al régimen de internamiento, sólo defendible en casos extremos.
- 9) Fortalecimiento de las relaciones entre profesores y alumnos a través de las excursiones, sobre todo las de varios días, y las colonias de verano. Además las excursiones también contribuían al desarrollo físico de los niños, tan valorado por los institucionistas (*Mens sana in corpore sano*).

Estos puntos no abarcan todo el programa pedagógico institucionista, pero sí que son los principales. Existen también otros aspectos que no se han mencionado, pero que son más bien metodológicos o didácticos, como el rechazo total a los exámenes, que favorecen el método memorístico y crean competitividad, la supresión de libros de texto, que obligan al alumno a seguir una orientación determinada, la limitación del número de alumnos para conseguir una mayor eficiencia en la enseñanza, el rechazo al castigo físico como método coercitivo, etc.

Además cabría añadir que, en definitiva, la pedagogía de la ILE consistía en la creación de un ambiente, de un espacio en el que educar y formar, en el que tanto cuerpo como espíritu se nutriesen con y de aquello dispuesto a su alrededor (Jiménez-Landi, 1987: 87).

Por otra parte, si bien no todos los integrantes de la Institución fueron krausistas, sobre todo entre las generaciones más jóvenes (Esteban Mateo, 1987: 267), lo cierto es que la influencia del krausismo en los postulados de la ILE fue de tal envergadura que se ha llegado a acuñar el término de *krausoinstitucionismo*, como corriente de pensamiento propia de aquellas personas institucionistas seguidoras de la ciencia krausista.

La creación de la ILE permitió a los krausistas españoles llevar a cabo un proceso de difusión del conocimiento gracias, por una parte, a las ideas reflejadas en el boletín de la Institución (*BILE*) y por la otra, a la creación de un tejido asociativo por parte de los institucionistas, que, a modo de red, sirvió de soporte para apoyar y difundir las diversas propuestas educativas y científicas. Aquí radica esencialmente la importancia del krausoinstitucionismo (Nieto Blanco, 2014: 79). Otero Carvajal y López Sánchez comentan al respecto:

La trascendencia de la ILE rebasó los límites de su actividad educativa, al convertirse en la depositaria de la defensa de la libertad de cátedra, del Estado laico y de la neutralidad religiosa en la enseñanza (Otero Carvajal y López Sánchez, 2012: 86).

5. EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO DE GINER DE LOS RÍOS

5.1. Krausismo y ciencia

El ideario krausista defendía la necesidad, el deber, de orientar a la humanidad hacia la verdad, proceso que se alcanzaría mediante el desarrollo de la ciencia. Ello explica la vital importancia que los krausistas otorgaron a la ciencia, que no sólo debía ser practicada, sino también transmitida y enseñada, lo cual la relaciona directamente con la educación. La ciencia pues, ha de ser entendida desde una doble visión: la ciencia en sí como producto de la investigación y, por otra parte, como la difusión del conocimiento (Nieto Blanco, 2011: 91).

Adquirir conocimientos, extenderlos y construirlos en un sistema científico, es un fin real y fundamental del destino humano. Todo conocimiento, ya se funde en experiencia interior o exterior, ya mire a hechos particulares o comunes, ya conozca la historia efectiva, o ya contemple el cielo de las ideas, tiene en sí valor absoluto, y debe acompañar al hombre en los caminos de la vida, como una luz divina que ilumine y guíe sus pasos. A la ciencia debemos en parte el amor a la vida, la paz de ánimo, la firme voluntad, la armonía con la naturaleza, la salud y belleza del cuerpo (Krause, 1811 [en Nieto Blanco, 2014: 26]).

Giner, en *Condiciones del espíritu científico*, dice al respecto:

Nace de aquí el único anhelo del científico: hallar verdad probada que abrazar en pensamiento y vida, y que comunicar a otros, para que, a su vez, también la conozcan y abracen (Giner, 1922 a, vol. VI: 13).

Ciencia y educación, por otra parte, están asociadas con la libertad al requerirse de esta última para emprender sin ningún tipo de limitaciones cualquier investigación en la búsqueda de la verdad, quedando ésta sometida únicamente a los límites de la razón (Nieto Blanco, 2011: 92). Así como la ciencia lleva a la pedagogía, la educación ha de ser científica.

Llegados a este punto, se hace necesario hacer un inciso para explicar el propio concepto krausista de ciencia, el cual está construido a partir de su sistema filosófico, concepto que asimilaría Giner de los Ríos. Así pues, tomando las palabras de Nieto Blanco:

Ella [la ciencia] debe reflejar, *orgánicamente*, lo que el mundo es, concebido como organismo, debe plegarse a su morfología, por tanto, debe presentarse bajo la forma de un cuerpo de conocimientos en que todos los saberes queden integrados bajo una unidad sistemática. Decir que el mundo es un organismo, no sólo implica afirmar que estamos ante algo que tiene vida, sino que propone un concepto en que la totalidad no se considera como un simple agregado de elementos, a modo de “suma de sus partes”, sino que la existencia de un todo “anterior” a las mismas significa, dicho sea de paso en un lenguaje estructuralista, que los elementos lo son por relación a él, en función del cual son lo que son, y contiene además los principios o ley con la que aquellos están “organizados” (Nieto Blanco, 2010: 81).

Atendiendo a esto, en este punto se hace imprescindible realizar la siguiente aclaración. La idea que poseía Krause de ciencia, y por ende los krausistas, hacía referencia a una ciencia suprema: “*Wissenschaft*” (traducible del alemán, tanto ayer como hoy, por “ciencia”). La ciencia de Krause abarcaba mucho más de lo que se entiende hoy como ciencia (en el sentido de ciencia positiva), así como del término *science*, usado en otras áreas lingüísticas de la época. Se trata, pues, de un término cargado de un fuerte contenido filosófico, en el que todo el conjunto del saber (“filosofía” y “ciencias”) queda unido bajo la denominación ciencia o “*Wissenschaft*” (Nieto Blanco, 2014: 28-29).

El concepto de ciencia se enriquece con un contenido filosófico, puesto que incluye el fundamento único de todo saber (junto con el resultado del mismo).

De acuerdo con esta orientación metacientífica, el unívoco concepto de ciencia se desdoblaría en dos usos: (i) el de ciencia fundamental, que persigue la búsqueda del fundamento; (ii) el de ciencias particulares, en las que se despliega el mapa del saber (Nieto Blanco, 2010: 80).

Julián Sanz del Río, primer gran referente del krausismo español, explica la concepción orgánica de la ciencia de la siguiente manera:

El sistema de la ciencia debe comprender todo el conocimiento posible al hombre, y, bajo este concepto, las ciencias particulares deben ser organismos parciales del sistema científico total, relacionadas entre sí y con el todo, a la manera que los miembros y órganos de nuestro cuerpo se ligan entre sí y con todo el cuerpo. Concebimos según esto, la ciencia como unidad de conocimiento, interiormente una y múltiple, es decir, unidad orgánica, donde el organismo es la forma, el saber es la materia o contenido de la ciencia (Sanz del Río, 1860 [en Payo de Lucas, 2013: 221]).

Su discípulo Giner, en *Condiciones del espíritu científico*, comenta:

Pero la Ciencia, como el todo de la verdad probada, es orden, organismo, sistema: donde cada parte, sólo en su debido lugar, en el todo y en sus graduales relaciones con los demás, tiene su propia luz y puede ser convenientemente estudiada y conocida (Giner, 1922 a, vol. VI: 15-16).

La ciencia es el método por excelencia. La primera de todas las ciencias es la metafísica. Las demás están subordinadas a ella y se ocupan de los otros seres (contenidos en la naturaleza y el espíritu). La meta de la ciencia es la verdad, por medio de un conocimiento bien fundado y de la libre reflexión. La ciencia puede subdividirse por el modo de conocer del sujeto y de la fuente que emplea, armonizándose así la teoría con la práctica, combinándose los datos empíricos adquiridos por medio de los sentidos con el conocimiento razonado⁵ (Payo de Lucas, 2013: 220). Siguiendo el discurso de este autor, es necesario pues, debido a la cualidad de multiplicidad en la unidad de la ciencia, el concurso de la lógica, la metafísica y el enciclopedismo para lograr el desarrollo de la misma (Payo de Lucas, 2013: 232).

⁵ Atendiendo a lo dispuesto en este párrafo se comprende la posterior asimilación que hará el krausismo del positivismo, como se detallará más adelante, así como del evolucionismo.

5.2. Krausopositivismo

Una de las características del krausismo es que no se trataba de una filosofía unitaria anclada en unos dogmas y principios inalterables, sino todo lo contrario. Gracias a esta afirmación se puede comprender la evolución de la filosofía krausista española hacia el krausopositivismo⁶. El krausopositivismo, nacido en torno a 1875 (coincidiendo con los primeros años de existencia de Institución Libre de Enseñanza) gracias a la llegada a España e influencia del positivismo⁷, suponía una derivación del krausismo desde su primer sentido idealista hacia el positivismo científico y las ciencias sociales, así como una conjugación de sus respectivos métodos, el especulativo y el experimental. Se trata de una fórmula armonizadora de la razón y de la experiencia (Diego Núñez, 1987: 53). Esta evolución, explica Antonio Jiménez García, no fue en absoluto traumática, sino lógica y natural:

El paso del krausismo al positivismo es una evolución lógica y natural en la mayoría de los krausistas, es una evolución que se produce sin trauma alguno, pues en ningún momento se da un abandono absoluto de las tesis krausistas, sino que lo que se produce más bien es un acomodo de ciertos aspectos irrenunciables del idealismo dentro del análisis positivista de la realidad. Y esto pudo suceder porque desde siempre se vio en el krausismo un aspecto práctico que, en cierta medida, lo ponía en relación con el positivismo (Jiménez García, 1986: 653).

La mayoría de los krausistas fueron paulatinamente abandonando el krausismo y adoptando el krausopositivismo, entre ellos Francisco Giner de los Ríos. No obstante, el pensador rondeño se inclinó por el positivismo siguiendo una línea más tímida y moderada que el resto de krausistas españoles y permaneciendo más fiel al krausismo original, aunque en ningún caso cerrándose a la nueva corriente positivista, sobre todo en lo que ha pedagogía se refiere (también en derecho), influenciado sobre todo por la pedagogía positiva de H. Spencer, por una parte, y de A. Bain, por la otra (Gutiérrez Zuloaga, 1987: 102).

⁶ A día de hoy existe en nuestro país un interesante debate acerca del grado de influencia que llegó a alcanzar realmente el positivismo en la filosofía krausista. Sin embargo, no entraremos en este tema al no ser objeto de estudio del presente trabajo.

⁷ Movimiento filosófico que declara que sólo puede haber conocimiento de los fenómenos sensibles y afirma la inutilidad de la metafísica.

6. CONCEPCIÓN GINERIANA DEL SER HUMANO

Para poder penetrar en el pensamiento pedagógico de Francisco Giner de los Ríos se hace necesario primeramente desentrañar sus planteamientos sobre lo qué es el ser humano, pues toda teoría educativa parte de una concepción antropológica, siendo ésta última la que da sentido y fundamenta a la primera (Gómez García, 1983: 17). Citando literalmente a esta autora:

El pensamiento de Giner sobre el hombre y su naturaleza es necesario evidenciarlo para poder entender su concepción educativa. Los conceptos de educación y pedagogía, así como la manera de entender la acción educativa, están íntimamente ligados al pensamiento antropológico (Gómez García, 1983: 18).

Influido por la concepción krausista, el ser humano de Giner es una síntesis perfecta de Naturaleza y Espíritu (Villalobos, 1969: 101). Se trata por lo tanto de un ser intermedio compuesto por cuerpo y espíritu en una combinación armónica. Como cuerpo-naturaleza la persona está sujeta a las leyes de la materia. Como espíritu puede acceder a lo Superior, a Dios, a diferencia del cuerpo-naturaleza que tiene la imposibilidad de acceder a lo no dado. La unión de ambas esferas es lo que hace al ser humano como tal. Por lo tanto, dice Giner, si importante es la actividad del espíritu no menos importante es la actividad del cuerpo.

Nuestra conciencia nos advierte de que somos espíritu con cuerpo; ahora bien: en tal respecto nos decimos hombres, esto es, en cuanto seres de unión (compuestos) de cuerpo y espíritu con el carácter que en su lugar veremos; no porque haya en nosotros, sobre la distinción de estos dos elementos, otra tercera entidad ni unidad superior en que la distinción y su composición tengan principio. Pues la conciencia, único criterio a que en el presente caso podemos apelar, nada nos dice de esto, revelándonos tan sólo esta esencial composición, sin confusión, ni intermedio, ni fundamento de ella en nosotros mismos (Giner, 1920, vol. IV: 16).

La conciencia a la que alude Giner es una actividad exclusivamente espiritual y le otorga al ser humano la cualidad de ser racional. Así pues, la conciencia se hace necesaria para el conocer del sujeto, mediante la acción de sus instrumentos: entendimiento, sentimiento y voluntad. El ser humano es entonces un ser de conocimiento, sentimiento y voluntad. Estas tres esferas,

por lo tanto, constituyen la unidad de la conciencia. A su vez se relacionan entre sí, condicionando su propia actividad.

La esfera del conocimiento está constituida por razón y entendimiento. El entendimiento ordena, limita, separa y abstrae mediante conceptos la realidad. Sin embargo es incapaz de llegar, de abarcar, las grandes categorías metafísicas. Así pues, Dios no puede ser entendido por el ser humano, el cual deberá emplear la razón para llegar al Ser Supremo. Mientras que el entendimiento crea conceptos, la razón construye ideas. La razón hace factible ir más allá de lo particular, abriendo una vía hacia lo absoluto (Gómez García: 1983, 29; Payo de Lucas: 2010, 170). Giner da las siguientes definiciones sobre razón:

Es la facultad de conocer lo absoluto y constitutivo de las cosas, ya sean éstas consideradas tales como se muestran en la unidad inmediata de nuestro ser, ya en el primer principio de todos (Giner, 1920, vol. IV: 122).

La razón es lo que hace de un ser una persona, hasta el punto de reputarse idénticos estos dos términos: persona y ser racional... de aquí la igual y desigualdad de los hombres entre sí. La razón se halla en todos, pero a veces tan sólo en potencia o desarrollada en muy estrechos límites (Giner de los Ríos, 1923 [en Payo de Lucas: 2010, 171]).

Sin embargo, el ser humano en cuanto a espíritu no es únicamente razón puesto que:

La conciencia en su pleno sentido, no dice solo el conocimiento, sino la intimidad toda que el espíritu tiene de sí propio y de cuanto con él se halle en relación. En esta intimidad se distinguen, a más de aquel, otras dos esferas, a saber: el *sentimiento* y la *voluntad* (Giner, 1920, vol. IV: 41).

La esfera del sentimiento hace que el sujeto y el objeto se fundan en la inmediatez del sujeto cognoscente o, en este caso, sintiente. Por medio del sentimiento, explica Gómez García, la persona parece captar en una relación inmediata todo el objeto. Dicho en otras palabras, si mientras que el conocer es el proceso mediante el cual analiza y distingue, mediante el sentimiento el objeto se hace uno con el sujeto sin posibilidad de objetivación (Gómez García, 1983: 32-33). Tendrían por lo tanto caracteres diametralmente opuestos ambos

procesos. Razón y sentimiento se complementan, dependiendo uno del otro en una relación mutua. De esta relación se determinan los actos de la voluntad (Payo de Lucas, 2010: 175).

La voluntad supone la capacidad de actividad de la conciencia. El individuo actúa por medio de la voluntad, pone al Yo en actividad, tanto interior como exteriormente, provocando, atendiendo al discurso de Payo de Lucas, que se exterioricen las otras dos esferas. El fin de la voluntad es la propia actividad, no refiriéndose a otra cosa que a sus propios actos.

El ser humano en el pensamiento de Giner tiene voluntad responsable porque es un ente de libertad. Dice Gómez García al respecto:

Es libre [el ser humano] siendo la libertad el fundamento de la responsabilidad y por lo mismo condición necesaria para que el hombre conozca, sienta y quiera, realizando su naturaleza (Gómez García, 1983: 33).

La libertad se hace por lo tanto una categoría inherente al ser humano (libre y responsable). Únicamente teniendo libertad adquiere sentido su carácter de ser que conoce, siente y quiere, pues es precisamente la ausencia de un determinismo en su obrar lo que le diferencia de otros seres vivos. Un individuo sin voluntad libre pierde su espíritu (anti-hombre). Comenta Giner al respecto en *Lecciones sumarias de psicología*:

Cuando el sujeto, seducido por un aspecto o relación parcial, abandona en la determinación la unidad de su ser, cae en verdadera servidumbre, y abdica voluntariamente, en cuanto esto cabe, de su propia racional libertad, que la ley no restringe, sino que apoya y consagra (Giner, 1920, vol. IV: 213).

Ahora bien, en su búsqueda de la verdad, el humano, como ser social, actúa junto con los otros hombres y mujeres. Junto a ellos crea la ciencia, mostrándose su doble carácter de espíritu y naturaleza, sólo que ahora integrado en una totalidad: los otros hombres y la naturaleza (Gómez García, 1983: 34).

El ser humano, por el conocimiento, crea la ciencia, definida por Giner en *Condiciones del espíritu científico* de la siguiente manera:

La ciencia es una diferenciación condensada, intensiva y refleja de lo que el mismo espíritu social piensa de una manera inmediata en el fondo: por donde es capaz de rectificar ese espíritu luego y extender su horizonte, al descender a su vez por los diversos círculos, hasta los más incultos y remotos (Giner, 1922 a, vol. VI: 25).

Pero, ¿de qué manera el ser humano es capaz de conocer, y por lo tanto de crear ciencia? El conocimiento, que emana como ya hemos visto de la conciencia, es la relación entre el Yo subjetivo y los objetos exteriores. Además, es capacidad del ser humano asumir ambas categorías. Como ser racional, puede distanciarse de sí mismo y hacerse objeto de reflexión, de autoobjetivizarse:

Yo, como ser racional, soy quien conoce y se atribuye esta propiedad como suya; llamándome en cuanto la rijo sujeto, o conocedor; pero hallándome también como cognoscible y conocido, tengo esta propiedad en cuanto soy, como ser, no meramente como sujeto, que no es el autor de la verdad, mas solo su testigo. El objeto del conocimiento lo son todas las cosas y sus propiedades, como lo acredita la conciencia, en la cual recibimos la realidad toda y, como parte de ella, nos recibimos también a nosotros mismos (Giner, 1920, vol. IV: 117).

De estas palabras de Giner se desprende asimismo que el objeto de conocimiento, al que el Yo se trata de aproximar, subsiste de forma independiente al propio Yo (Gómez García, 1983: 32). Ambas son realidades verdaderas. Explica Payo de Lucas al respecto:

El sujeto conoce lo real, porque lo real es cognoscible como parte de su esencia, y así procede a un análisis del conocimiento que realiza el sujeto, que también es real. Por lo tanto el conocimiento es la relación entre dos realidades. No se cuestiona la capacidad de conocer del sujeto y la de ser conocido del objeto, pues lo que se conoce, se conoce en tanto que real (Payo de Lucas, 2010: 167).

De la conformidad entre la conciencia que el Yo posee del objeto, como objeto propio en sí, y lo que éste es en realidad, es decir, entre el conocimiento y lo conocido, estriba la verdad.

El conocimiento está organizado en torno al hombre, entre sí y con todo, tanto en el sujeto que conoce como en la realidad conocida, y así es posible la

ciencia y la verdad, pues esta se encuentra en la realidad misma (Payo de Lucas, 2010: 168).

Este conocimiento apoyado en supuestos derivados de la especulación racional no debe ser tomado como única vía para alcanzar el conocimiento, para hacer ciencia. Este proceso se construye a partir de la síntesis de la observación (los hechos) y la especulación (las ideas), como ya se adelantó en párrafos anteriores.

En resumen, se podría decir que la concepción gineriana del ser humano describe a éste como un ente compuesto de naturaleza y espíritu en una unión armónica, racional, capaz de conocimiento ideal, de sentimiento y voluntad libre y creador de ciencia.

6.1. Formación del ser humano

El fin de la educación para Giner de los Ríos es la formación de un *hombre nuevo*⁸, con vistas a la creación de un nuevo modelo social. López Morillas lo denomina “*a la redención nacional por la enseñanza*” (López Morillas, 1979: 47). Sólo mediante una verdadera educación interior del ser humano, según Giner, podría España renacer y ponerse a la altura del tiempo (Gómez Molleda, 1981: 47). Esta concepción de la educación como instrumento de formación humana y regeneración social iba mucho más allá de la mera instrucción. Así:

La Institución no pretende limitarse a instruir, sino cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la humanidad y de la patria (Giner, 1922 b, vol. VII: 41).

Para lograr este ideal, la educación debía de atender al desarrollo integral tanto de cuerpo como de espíritu, buscando la complementariedad entre ambos, al tratarse el ser humano de un compuesto armónico de naturaleza y espíritu (Gómez García, 1983: 139). La educación gineriana hace

⁸ La locución *hombre nuevo* hace referencia tanto a varón como mujer, indistintamente.

propio el axioma clásico de *mens sana in corpore sano*; mas al referirnos a la mente hemos de hacerlo en un sentido completo: no sólo en lo referente a lo intelectual, sino también a lo afectivo y a los sentimientos. Educación, por lo tanto, en función del conocimiento, educación del sentimiento y educación de la voluntad (Gómez Molleda, 1981: 139).

Guillaume Tiberghien (1819-1901), discípulo de Krause, ya había escrito al respecto:

Es necesario ser un hombre completo, y el hombre, como todo ser, será completo cuando esté plenamente desarrollado en todos sus órganos y en la integridad de sus funciones (Tiberghien, 1875 [en Villalobos, 1969: 109]).

Atendiendo a la unidad orgánica del ser humano, la formación del individuo ha de poseer un carácter universal, enciclopédico, como refleja Giner en *El espíritu de la Educación en la Institución Libre de Enseñanza* (Giner, 1922 b, vol. VII: 27). Cuando el autor rondeño habla de cultura enciclopédica hace referencia a una cultura general orgánica, es decir, aquella en que todas sus partes están íntimamente ligadas entre sí, sustentándose y enriqueciéndose mutuamente las unas a las otras, en la búsqueda de la creación de un ser humano íntegro. En definitiva, se trata de una educación intelectual, moral, afectiva, estética y físico-corporal (Viñao, 2013: 49).

Tiende [la Institución Libre de Enseñanza] a prepararlos para ser un día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros industriales..., pero sobre eso, y antes que todo eso, hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades (Manuel B. Cossío, "De su jornada", 1929 [en Villalobos, 1969: 107-108]).

Estas palabras de Cossío nos resultan extremadamente interesantes en tanto en cuanto no sólo vienen a reforzar la idea gineriana del *hombre nuevo*, sino que además reflejan la diferenciación de Giner entre formación o educación general y educación o formación profesional (Gómez de Castro, 1992: 201; Viñao, 2013: 50).

- Educación general, para formar al ser humano como tal, siguiendo el modelo de educación enciclopédica. La creación del *hombre nuevo* se englobaría en este punto.
- Educación especial o profesional, que prepara al ser humano para el desempeño de una función social determinada, es decir, de formarlo profesionalmente.

La educación general no se constriñe a la infancia y primera juventud del ser humano, sino que, aun teniendo una importancia primordial en estas etapas, es un proceso que abarca toda la vida, pues ésta supone un continuo y constante aprendizaje. Dice Giner al respecto en *Grados naturales de la educación*:

Esta obra [la educación general] no tiene límite definido alguno, no se reduce a un periodo determinado de la vida, sino que comienza con ésta y dura tanto como dura ella. [...] el hombre está siempre recibiendo nuevas impresiones que excitan en él nuevas representaciones, sentimientos, reacciones de todas clases, y que a la vez educan su energía y aumentan sin cesar así el contenido actual de su conciencia como la forma en que este contenido se entreteje con sus antecedentes. [...] La vida entera es un continuo aprendizaje (Giner, 1969: 95).

En definitiva, la formación del ser humano por medio de la educación va a estar sustentada por las siguientes bases (Villalobos, 1969: 110):

- El ser humano educado en la verdad, en las condiciones de universalidad de la ciencia.
- El ser humano educado en la belleza, en los aspectos bellos de la vida.
- Como consecuencia de los dos puntos anteriores, el ser humano se desarrolla en espontaneidad.
- El ser humano educado en el bien, en el sentido moral y religioso.
- El ser humano educado en contacto y armonía con la naturaleza, atendiendo al desarrollo de sus facultades corporales, a su higiene,...

La formación del ser humano se conseguirá, por lo tanto, mediante la aplicación de una pedagogía en la que estén presentes los valores bellos, pero también en la que puede desenvolverse la espontaneidad del individuo.

Asimismo, ha de tenerse muy presente el desarrollo de un sentido moral y religioso, y tener un cuidado del cuerpo. Y finalmente, aunque anteponiéndose en importancia a lo anterior, la educación científica de la persona, que le permitirá alcanzar la verdad por medio del desarrollo de la ciencia.

6.2. Función de la ciencia

El objetivo de la ciencia para Giner es mostrar la verdad como tal verdad y probarla, pues ésta supone el conocimiento en su máxima plenitud. El ser humano, por el conocimiento, crea la ciencia. En *La ciencia, como función social* detalla Giner: “Krause considera a la ciencia como un fin real de todo hombre” (Giner, 1925: 36). Así pues, el desarrollo del conocimiento científico, libre y crítico, resultará vital para alcanzar el ser humano un saber emancipador, esto es, para su formación como tal. Por ello no es de extrañar que la base del proyecto regenerativo para España que deseaba promover Giner recayese precisamente en la ciencia (Cerezo Galán, 2012: 41). Sobre la ciencia, dice Giner al respecto en *Condiciones del espíritu científico*:

Es, de común consentimiento, la obra de la Ciencia, primera en la vida; no porque exceda en mérito y valor a las restantes que solicitan la consagración de nuestras fuerzas; sino porque el conocimiento establece el antecedente lógico de cuanto nosotros mismos, con propia conciencia, como seres racionales, hacemos. [...] el cultivo y purificación del conocimiento sea cada vez más estimado como base indispensable de la vida toda, imposible sin él, y miserable y torpe cuando apenas alumbra con inciertos reflejos al sujeto inculto. [...] Y toda vez que el conocimiento en su máxima plenitud constituye la Ciencia, y su obra reflexiva y sistemática la indagación científica, es ésta, como inextinguible foco de donde proviene la luz central de la vida, el primer bien a que nos debemos, y el primer factor en la historia de la humanidad (Giner, 1922 a, vol. VI: 8).

Muy interesantes resultan asimismo las palabras que se transcriben a continuación de Nicolás Salmerón, amigo y compañero krausista de Giner, que vienen a remarcar el carácter de la ciencia como vía hacia la verdad y hacia la formación integral humana:

Entre los fines racionales humanos, toca sin duda a la ciencia el primer lugar como maestra y directora de la vida. En ella y por ella se reconoce la

importancia y la misión del arte, del derecho, de la moralidad, de la religión misma. No hay adelanto ni mejora en ninguna esfera de nuestra actividad que no sean perfectamente concebidos y aconsejados por la ciencia. La industria le debe, por el conocimiento de la naturaleza, sus poderosos descubrimientos; el arte, su ideal; el derecho, su regla; la moral, su ley; su principio, la religión (Nicolás Salmerón, 1881, [en Sánchez Ron, 2012: 620]).

Con las definiciones de ciencia como *luz central de la vida y primer bien al que nos debemos*, por parte de Giner, y de *maestra y directora de la vida*, por parte de Salmerón, se nos traslada una visión de ciencia como algo genérico, es decir, no ya sólo de la que pueden participar en ellas todos los individuos, aunque en diferentes grados, en tanto que se sometan a los principios de la razón, sino de la que deben participar haciendo uso de su propia conciencia (libertad de ciencia) (Cerezo Galán, 2012: 45). Esta noción de ciencia como “producto de la naturaleza esencial humana” se opone a los especialismos, que chocan contra el ideal gineriano del enciclopedismo, ya que “no se cuidan de indagar su lugar de razón y sus relaciones esenciales en el todo” (Giner, 1922 a, vol. VI: 16).

Dicho lo cual, ciencia y libertad quedan íntimamente ligadas en la búsqueda de la verdad por parte del individuo, ya que se trata de su propia búsqueda, como más adelante se detallará. Pero además, es un deber orientar al individuo en este proceso, por lo que, como ya se había adelantado en páginas anteriores, ciencia, libertad y educación quedan indefectiblemente unidas (Nieto Blanco, 2014: 25).

Constituye un deber orientar la acción humana hacia la verdad, de ahí que sea necesario tanto educar y formar a los individuos para que reciban la enseñanza que necesitan, pero que por sí mismos no pueden adquirir, como gozar de la libertad necesaria para que cada cual emprenda sin limitaciones de ninguna índole la investigación que lo conduzca a su búsqueda, sometiéndose sólo a los requerimientos de la propia razón. De esta suerte, la relación triangular que forman la ciencia, la educación y la libertad, “asociará” definitivamente entre sí sendas actividades (Nieto Blanco, 2014: 25).

La ciencia, en la formación del individuo, desarrolla en éste los principios de rigor y crítica, en oposición a la opinión y el memorismo (Gómez García: 1983, 139). Rigor y crítica han de servir para el desarrollo y la correcta

educación de la razón y del entendimiento. Lo que busca Giner es una educación intelectual que exceda al mero intelectualismo, que supere al erudito (Villalobos, 1998: 237). El rigor y la crítica tienen como misión patentizar la verdad, ya que sin verdad no hay ciencia.

Por otra parte, el conocimiento, la ciencia, no ha de llegar única y exclusivamente al educando como una verdad revelada, como un saber heredado, sino que éste último, para lograr su formación integral como ser humano, ha de poner en práctica los principios de actividad e intuición, claves en el desarrollo de la espontaneidad (Viñao, 2013: 52).

El principio de actividad está íntimamente ligado a la libertad inherente al ser humano por el hecho de serlo, así como a la libertad de ciencia. Mediante el principio de libertad, el saber es concebido como algo que el individuo adquiere por sí mismo, mediante el análisis y la reflexión, y no por la simple aceptación de lo dado (como ya se había comentado, una de las funciones del científico, aparte de hacer ciencia, es la de transmitir el conocimiento adquirido a través de su labor investigadora). Explica Viñao que el principio de actividad surge del traslado al ámbito de la educación de la concepción krausista de la toma de conciencia del Yo como ser racional, a partir del equilibrio armónico entre el pensar, el sentir y el querer (Viñao, 2012: 424).

Muy en relación con lo anterior se encuentra el principio de intuición o método intuitivo, clave en la pedagogía gineriana. Sobre el método intuitivo, dice Giner:

Él es quien [el método intuitivo] rompiendo los moldes del espíritu sectario, exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas 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: la personalidad racional, que no es una vana prerrogativa, de que puede ufanarse y malgastar a su albedrío, sino una ley de personalidad y de trabajo. Así considerado este método intuitivo, realista, autóptico [*sic*], de propia vista y certeza, el método, en suma, de Sócrates, no es un proceso particular, empírico, ni mejor entre otros, sino el único autorizado en todo linaje de enseñanzas (Giner, 1922 b, vol. VII: 24).

Por consiguiente, la ciencia contribuye en la formación del ser humano como tal, aparte de como fin, como método. Es decir, la ciencia no sólo interviene en la formación del individuo en tanto que a éste le sirve de guía en su camino hacia el discernimiento de la verdad, sino que la propia búsqueda del conocimiento por parte del educando, del método, interviene directamente en la formación de éste como ser humano. Se trata, pues, de una doble relación de ciencia y educación: el conocimiento por el conocimiento y el conocimiento a través de un método, el método científico.

La ligazón entre ciencia, enseñanza y método intuitivo se puede apreciar en el siguiente fragmento escrito por Giner, y que aparece en *Instrucción y educación*:

La enseñanza perdió su carácter indagativo; pero como la ciencia no pudo perderlo, apartáronse una de otra más o menos amigablemente, y las investigaciones originales se verifican desde entonces, digámoslo así, a puerta cerrada, por los profesores [...]. Los resultados, luego, de las propias o ajenas investigaciones que mejor comprobados parecen, se comunican al alumno, el cual ya no tiene más que aprenderlos, librándose de la tarea enojosa de buscarlos (Giner, 1922 b, vol. VII: 91-92).

Pero el método intuitivo no sólo se restringe al experimentalismo de lo sensible, va mucho más allá (Viñao, 2013: 53). Escribe Giner al respecto:

No pide este método [el intuitivo], como se piensa a veces, que la enseñanza sea siempre experimental, que presente a los sentidos del alumno hechos, datos, formas individuales y concretas sobre que levantar luego sus conclusiones. La observación sensible, con todos sus procesos particulares, tiene lugar sin duda, y prepotente, en los primeros tiempos del desarrollo del espíritu, que entonces apenas excede esos límites, de los cuales ha de alzarse algún día a más amplias esferas. [...] Pues no es menor en la esfera de las ideas primordiales, en la dialéctica de su formación, allí donde no alcanza la observación sensible (Giner, 1922 b, vol. VII: 24-23).

Este último párrafo es importante debido a que nos deja entrever otra de las funciones de la ciencia: el acercamiento a Dios, la verdad absoluta, al Ser Supremo del racionalismo armónico. Recordemos que en el sistema krausista, mediante la *análitica* se asciende desde el yo hasta Dios. Este ascenso se produce recurriendo a la ciencia, entendida ésta como "*Wissenschaft*" o ciencia

suprema. La metafísica será la ciencia primera, pues permitirá al ser humano acercarse a Dios. Además, como ciencia del ser, contiene los primeros principios del resto de ciencias (Giner, 1922 a, vol. VI: 83). Así pues, dice Giner que la ciencia es parte de la religión, y que fe y ciencia no sólo conviven armónicamente, sino que existe un apoyo mutuo entre ambas en la búsqueda de la verdad ya que, atendiendo a la concepción panenteísta, todo conocimiento está fundado en el conocimiento del Ser Supremo. Los siguientes fragmentos, pertenecientes al escrito de Giner de los Ríos *Religión y Ciencia*, ejemplifican lo expuesto:

Tiene, pues, la Ciencia dos aspectos: según el uno, posee esencia propia y sustantiva; según el otro, es parte de la religión; posición semejante a la de los varios sistemas y órganos del cuerpo, donde cada uno de ellos se haya, bajo un respecto, subordinado al todo y a las demás partes, e interesado, por éstas, que le condicionan, mientras que, en otro respecto, se mantienen en cierta independencia de ellas, constituyendo a modo de un centro del todo, tan enteramente peculiar como cualquiera otro (Giner, 1922 a, vol. VI: 261-262).

Esta idea de unión indisoluble entre ciencia y religión queda reforzada con las siguientes palabras:

La indagación científica tiene ya en sí misma, esto es, prescindiendo de toda otra relación ética, y sólo por cuanto busca pura y exclusivamente la verdad, un alto valor a los ojos del hombre realmente religioso, si considera que la verdad se funda en el conocimiento de Dios y en el que Dios nos da y que, consistiendo el conocimiento en una esencial unión del conocedor con lo conocido, tiene aquella su más propio fin en esta unión con Dios (Giner, 1922 a, vol. VI: 256-257).

Es gracias a la ciencia como el ser humano llega a Dios, mediante el proceso conocido como *analítica*. Expone Giner:

La indagación científica, como tal, desde sus primeros comienzos en la Conciencia y en la inmediata percepción sensible (esto es, en la de los estados de nuestros propios sentidos), hasta su más alta y plena perfección, por una parte, en la certeza y conocimiento científico de Dios y, por otra, en la experiencia iluminada por éste, no tiene más que un único y exclusivo fin: Saber (Giner, 1922 a, vol. VI: 228).

En resumen, de lo visto hasta ahora cabría hablar de una triple dirección de la ciencia para Giner en la formación del ser humano, a saber:

- 1) La ciencia como búsqueda de la verdad, tanto en su fin (conocimiento científico) como en su método (método científico). La ciencia requiere indefectiblemente de la libertad individual.
- 2) El conocimiento científico debe ser compartido: educación y ciencia quedan irremediabilmente unidas debido la propia concepción gineriana de ésta última (función social de la ciencia).
- 3) La ciencia como camino hacia Dios (función soteriológica de la ciencia).

7. CONCLUSIONES

La introducción y difusión de la filosofía krausista o racionalismo armónico en España tuvo enormes repercusiones en la intelectualidad liberal y más progresista del país, que la acogió e hizo suya. Tras la muerte de Julián Sanz del Río (principal difusor del pensamiento de Krause en España), su discípulo Francisco Giner de los Ríos recogió el testigo y se convirtió en uno de los máximos representantes o valedores de este sistema en nuestro país. Giner asumió los postulados krausistas y los incorporó a su propia cosmovisión.

Así pues, a partir de los postulados ontológicos y epistemológicos del krausismo, la Institución Libre de Enseñanza nació en 1876 de la mano de Francisco Giner de los Ríos como respuesta a una revolución burguesa y de carácter liberal frustrada (Revolución de 1868). Lo que buscaba Giner mediante la creación de la ILE era la transformación de España mediante una profunda reforma pedagógica, cuyo culmen sería la creación de un *hombre nuevo*.

El sistema de Krause defendía la necesidad de autorrealización del sujeto mediante el conocimiento de la verdad. Y es precisamente el ser humano, mediante el conocimiento, quien crea la ciencia. La ciencia (ciencia suprema o "*Wissenschaft*") se convierte así en una vía de salvación, como "*luz central y directora de la vida*".

Se podría definir al racionalismo armónico como un sistema filosófico organicista, del que emana una concepción del ser humano como unidad orgánica (naturaleza y espíritu) y de la ciencia como todo orgánico. Ello implica una difícil sistematización del pensamiento gineriano, heredero de este sistema, pues todo está en relación con todo, dentro además de un sistema *panenteísta* (mundo en Dios). Prueba de ello es que ciencia no se puede entender sin educación, y ambas sin libertad. Ciencia y educación se han de desarrollar en un entorno de total libertad del individuo, pues ésta pertenece al sujeto por el mero hecho de serlo. Ciencia, libertad y educación se conciben como los tres puntos de unión que forman un triángulo inquebrantable.

Esta solemne e indisoluble unión entre ciencia y educación nace de la propia noción krauseana de ciencia. El educando ha de recibir una formación científica para su formación como integral como ser humano. Por otra parte, la ciencia se concibe de tal forma que debe ser enseñada (tanto es así, que el krausoinstitucionismo tomó por emblema esta idea, y toda su labor partió de este enfoque).

La pedagogía de Giner, en la que la ciencia ocupaba un papel primordial (que no exclusivo) defendía una concepción de la educación como formadora de personas y no sólo como transmisora de conocimientos. Asimismo, destacaba el respeto a la conciencia e individualidad del educando, y por lo tanto la necesidad de neutralidad religiosa e ideológica de la educación. Giner abogaba por una sustitución del método pasivo de “estampación de conocimientos” por una metodología protagonizada por la libre participación del educando. El individuo debía participar de una manera activa e involucrada en su propia educación (método intuitivo). El papel del profesor era, pues, de acompañante, de mentor y guía en este proceso de enseñanza.

Por otra parte, se hace necesario destacar que en Giner la idea de educación era entendida como un proceso sin límites en la trayectoria vital de cada individuo (educación general), ya que el individuo nunca deja de aprender. Ahora bien, es obviamente durante la infancia y adolescencia (incluso también en la primera juventud) cuando más empeño se ha de poner en el proceso educativo, pues es durante esta etapa cuando se *forman hombres*.

En otro orden de cosas, cabría destacar el papel de la religión en la formación del individuo. Para Giner, la religión debía estar presente en la educación, pero se trataba de una religión muy personal e interiorizada por el propio sujeto, rechazando siempre todo tipo de concepción dogmática. El individuo, por el uso de su razón y mediante la ciencia llega a Dios, y por lo tanto existe una armonía entre fe y ciencia. Todo ello desarrollado en un contexto de absoluta neutralidad religiosa.

Para concluir, quisiera exponer algunas apreciaciones personales. Así pues, a mi entender, el tema de la educación se encuentra hoy en nuestro país de rabiosa actualidad. La reciente aprobación de la LOMCE ha vuelto a generar grandes debates sobre cómo ha de ser entendida la educación. Frente a una educación en la que prima el memorismo y los exámenes, como la que propone la LOMCE y la que ha venido protagonizando el panorama educativo español, Giner abogaba por la total supresión de los exámenes y por una educación en la que participase activamente el propio educando, por señalar un par de aspectos.

No obstante, creo sinceramente que, a pesar de la presencia en nuestro sistema educativo de viejas y obsoletas interpretaciones de lo que es y cómo ha de ser entendida la educación, muchas de las ideas educativas por las que apostaron Giner y los institucionistas suponen, a día de hoy, una realidad inherente a toda concepción educativa. Ellos fueron los precursores en nuestro país de una educación de calidad, neutra, activa, integral y defensora de la coeducación. A estos hombres y mujeres les debemos mucho, y es justo reconocerlo.

Finalmente, no quisiera terminar este trabajo sin incluir unas palabras de Giner de los Ríos sobre el modelo institucionista de reforma educativa (a largo plazo, gradual y efectivo), pronunciadas en el discurso de apertura del curso 1880-1881 de la Institución Libre de Enseñanza, en las que cita a Saavedra Fajardo, pues, aun aludiendo a la situación de la educación de la España de su época, bien podrían servir para referirnos a su situación en la actualidad:

El vaso de vidrio, formado de un soplo, otro soplo lo rompe. Las obras lentas son las duraderas. ¡Ojalá esta nación lo comprenda algún día!

BIBLIOGRAFÍA

- Cacho Viu, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Rialp.
- Capitán, A. (1980). *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*, Granada, Universidad de Granada.
- Capellán, G. (1998). “La renovación de la cultura española a través del pensamiento alemán: Krause y el krausismo”, *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, nº 22, pp. 137-153.
- Capellán, G. (2006). *La España Armónica. El proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Cerezo Galán, P. (2012). “Giner de los Ríos, el “Sócrates español”. De la política a la pedagogía”, en García Velasco, J. y Morales Moya, A. (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, vol. 2 de *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] y Acción Cultural Española, pp. 28-67.
- Díaz, E. (1999). “Krausismo e Institución Libre de Enseñanza: pensamiento político y social”, en Pita Andrade, J. M. [et. al.], *Jornadas de homenaje a Giner de los Ríos*, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 47-66.
- Esteban Mateo, L. (1987). “La obra institucionista en el Levante español”, en Ruiz Berrio, J.; Tiana, A.; Negrín O. (eds.), *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, pp. 265-286.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*, 4 vols., Barcelona, Ariel.
- Giner, F. (1920). *Lecciones sumarias de psicología. Obras completas, vol. IV*, Madrid, La Lectura.
- Giner, F. (1922 a). *Estudios filosóficos y religiosos. Obras completas, vol. VI*, Madrid, La Lectura.

- Giner, F. (1922 b). *Estudios sobre educación. Obras completas, vol. VII*, Madrid, La Lectura.
- Giner, F. (1925). *Filosofía y Sociología. Estudios de exposición y de crítica. Obras completas, vol. XI*, Madrid, La Lectura.
- Giner, F. (1969). "Francisco Giner de los Ríos: ensayos", en López-Morillas, J. (selección, edición y prólogo), Madrid, Alianza.
- Gómez de Castro, F. (1992). "El Concepto de Formación General en Giner", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 3, nº 1 y 2, pp. 193-206.
- Gómez García, M. N. (1986). *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Gómez Molleda, D. (1981). *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., Escuela de Historia Moderna.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1987). "El programa pedagógico de Giner de los Ríos", en Ruiz Berrio, J.; Tiana, A.; Negrín O. (eds.), *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, pp. 91-109.
- Hernández Laille, M. (2010). *Darwinismo y manuales escolares en España e Inglaterra en el siglo XIX (1870-1902)*, Madrid, UNED.
- Jiménez García, A. (1985). *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Cincel.
- Jiménez García, A. (1986). "La implantación del krausopositivismo en España", en Heredia Soriano, A. (coord. y ed.), *Actas del IV Seminario de Historia de la Filosofía Española. Salamanca, del 24 al 28 de septiembre de 1984*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 649-658.
- Jiménez-Landi, A. (1973). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, Taurus.
- Jiménez-Landi, A. (1976). "La Institución Libre de Enseñanza y sus coordenadas pedagógicas", *Revista de Educación*, nº 243, pp. 48-54.

- Jiménez-Landi, A. (1987). "El planteamiento educativo de la Institución Libre de Enseñanza", en Ruiz Berrío, J.; Tiana, A.; Negrín O. (eds.), *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, pp. 73-89.
- López-Morillas, J. (1979). "Francisco Giner y la redención nacional", *Sistema: revista de Ciencias Sociales*, nº 33, pp. 39-49.
- Nieto Blanco, C. (2004). "Estudio preliminar", en *Augusto González de Linares. La vida de los astros*, Santander, Universidad de Cantabria, pp. 11-99.
- Nieto Blanco, C. (2010). "Un krausista en el laboratorio. La aportación del naturalista Augusto González de Linares (1845-1904)", *Revista de Hispanismo Filosófico*, nº 15, pp. 77-102.
- Nieto Blanco, C. (2011). "Ciencia y Krausismo. González de Linares y Menéndez Pelayo", en Mandado, R.; Bolado, G. (dir.), *La Ciencia Española. Estudios*, Santander, Universidad de Cantabria, pp. 81-107.
- Nieto Blanco, C. (2014). "Estudio preliminar", en *González Linares, A. Obra completa*, Santander, Universidad de Cantabria, pp. 15-162.
- Núñez, D. (1987). *La mentalidad positiva en España*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Otero Carvajal, L. E., y López Sánchez, J. M. (2012). *La lucha por la modernidad. Las Ciencias Naturales y la Junta para la Ampliación de Estudios*, Madrid, CSIC y Publicaciones de la Residencia de estudiantes.
- Payo de Lucas, J. P. (2010). "Teoría del conocimiento de Francisco Giner de los Ríos: la formación de lo humano", *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, nº 25, pp. 165-184.
- Payo de Lucas, J. P. (2012). "La concepción antropológica en el krausismo. Krause: una visión del hombre", *Thémata. Revista de Filosofía*, nº 46, segundo semestre, pp. 193-199.

- Payo de Lucas, J. P. (2013). "La ciencia en el krausismo español: la crítica a las ideas de la modernidad", en Mora García, J. L.; Manzanero, D.; González, M. [et. al.] (eds.), *Crisis de la modernidad y filosofías ibéricas: actas de las X Jornadas Internacionales de Hispanismo Filosófico, Universidad de Santiago de Compostela, 13-15 de abril de 2011*, Madrid, Fundación Ignacio Larramendi, pp. 219-234.
- Pérez-Villanueva, I. (2004). "Francisco Giner de los Ríos y la educación en España", en *Francisco Giner de los Ríos. Obras selectas*, Madrid, Espasa Calpe.
- Ruiz Berrio, J. (1993). "Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, nº 3-4, pp. 808-821.
- Sánchez Ron, J. M. (2012). "La ciencia en la Institución Libre de Enseñanza", en García Velasco, J. y Morales Moya, A. (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, vol. 2 de *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] y Acción Cultural Española, pp. 616-657.
- Villalobos, J. (1969). *El pensamiento filosófico de Giner*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Villalobos, J. (1998). "Giner de los Ríos, pensador liberalista", *Cuadernos sobre Vico*, nº 2, pp. 231-238.
- Viñao, A. (2012). "Las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza", en García Velasco, J. y Morales Moya, A. (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, vol. 2 de *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] y Acción Cultural Española, pp. 420-435.

Viñao, A. (2013). “Francisco Giner de los Ríos. Educación, pedagogía y reforma social”, en Esteban Albert, M.; Sáez Carreras, J. (coords.), *Pensadores de ayer para problemas de hoy: Teóricos de las Ciencias Sociales*, Barcelona/Valencia, UOC/Nau Llibres, pp. 41-62.