

*El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n<sup>os</sup> 3-4, 1993, págs. 808-821.*

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

*Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente.*

# FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

## (1839-1915)

*Julio Ruíz Berrío<sup>1</sup>*

### La formación de Giner

Francisco Giner fue un jurista de formación y profesión, con amplios conocimientos en varios campos del saber, una fundamentación filosófica sistemática, una gran sensibilidad artística, una curiosidad intelectual múltiple y grandes exigencias éticas, que destacó especialmente como uno de los grandes innovadores pedagógicos y como un educador nacional. Fue compositor y ejecutor de un extraordinario programa de pedagogía nacional, de una auténtica *paideia*, como diría Werner Jaeger, que se confunde con una *politeia* por su calidad y por sus intenciones.

Nació en Ronda (Málaga) en 1839 y murió en Madrid en 1915. Vivió sus primeros años en Andalucía y a partir de los veinticuatro residió siempre en Madrid. Cursó estudios primarios y secundarios en Cádiz y Alicante, e inició la formación universitaria en Barcelona, completándola en Granada, donde consiguió el título de Licenciado en Derecho. En Granada hizo también estudios especiales de literatura y estética, de filosofía alemana, y de pintura y música, saberes que cultivaría toda su vida, reflexionando, escribiendo, pintando o tocando el piano. Estos saberes, en su conjunto, nos aclaran bastantes rasgos de la personalidad de Giner, a la vez que explican muchas de las características de su pedagogía.

Entre las influencias personales importantes de esta época hay que destacar al filósofo Llorens y Barba, positivista, profesor de la Universidad de Barcelona, “tal vez el manantial más copioso que sobre su privilegiada naturaleza vino a vertirse en aquel primer tiempo. Verdadero influjo educador [...] de la severa disciplina del pensar y del noble y puro sentido de la vida”. (Cossío, 1919). También merece recordarse a su profesor de literatura y estética en Granada, Francisco Fernández y González. Y, por supuesto, aunque sea en otro plano, hay que señalar que en Granada comenzó la amistad con uno de sus amigos permanentes y compañero en tareas intelectuales y reformistas, Nicolás Salmerón, también jurista, y uno de los Presidentes de la Primera República española.

En torno al año 1870, gran parte del mundo sufrió importantes transformaciones de tipo político, económico, social e ideológico: Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, por ejemplo. También España intentó un cambio decisivo en aquella época. Este período coincide, en su fase previa y en la del desarrollo de los acontecimientos, con los primeros quince años de la vida de Giner en Madrid. Por ello no es de extrañar que en ese tiempo completara su principal período de formación, tanto a nivel de pensamiento como de práctica política.

Hizo el doctorado en derecho y en 1867 obtuvo por oposición una cátedra de filosofía del derecho y derecho internacional de la Universidad Central de Madrid. A los pocos meses

renunció a ella, en solidaridad con los colegas expulsados por el gobierno al no haber aceptado firmar una adhesión especial a la persona de la reina y haberse negado a jurar fidelidad al trono y a la iglesia católica, por estimar que un ciudadano no está obligado a manifestar su fe religiosa y sus tendencias políticas. Fue la primera demostración pública de la coherencia gineriana entre su proclamación de varios principios básicos, sobre todo los de libertad y dignidad del ser humano, y la defensa de los mismos hasta las últimas consecuencias.

El país se encontraba en una situación intrincada en todos los aspectos, hasta el punto que pocos meses después, en septiembre de 1868, triunfó la revolución y los profesores expulsados fueron repuestos en sus cátedras. Es más, muchos de ellos pasaron a ocupar puestos importantes en la política, pero Giner, ni entonces ni después perteneció a ningún partido o confesión. Además, como dijo a su muerte Rafael Altamira, “radical como nadie, pero antirrevolucionario por principios, no simpatizaba con ninguna de las soluciones extremas” (Altamira, 1915). Lo que no fue obstáculo para que aceptara asesorar a las autoridades en diversos asuntos, especialmente en la renovación de la vida carcelaria y en cuestiones de enseñanza, apoyando proyectos y decretos caracterizados por la libertad de enseñanza que suponían, así como por intentar una rotunda modernización científica, cultural, moral y pedagógica.

## **El krausismo español**

El optimismo de Giner saldría malparado al final del período denominado “Sexenio democrático”, y a partir de esos momentos desconfiaría siempre de las algaradas y revoluciones callejeras, tanto de las triunfantes mediante las armas como de las impuestas desde las páginas de la gaceta ministerial. Y aunque deseó con más ahínco el cambio para España, llegó a la conclusión de que éste sólo sería posible y auténtico mediante “la revolución de las conciencias”, es decir, si erra deseado y puesto en práctica por todos y por cada uno de ellos. A planificar esa revolución, a motivarla, a promoverla, a guiarla, entregó el resto de su vida, sin desánimo y sin descanso.

Para comprender mejor tal tarea es conveniente tener presentes los principales supuestos filosóficos de Giner de los Ríos, asumidos mediante contacto personal unas veces, y mediante lecturas otras, pero casi siempre durante aquellos primeros quince años de estancia en Madrid. Un buen resumen de las influencias filosóficas que acrisolaron el pensamiento y la acción de Giner lo hizo en su día uno de sus mejores discípulos, José Castillejo: “Recibió inspiraciones de Kant y Rousseau; recogió el sentido de unidad de Hegel y la síntesis de Naturaleza y Espíritu de Schelling, aceptó el proceso de formación del derecho en la conciencia del pueblo, que la escuela histórica de Savigny había desentrañado; aprovechó las conquistas del positivismo y de la Sociología, el análisis psicológico de Wundt, la dirección idealista de la escuela teológica y la solidez armónica del sistema de Krause” (Castillejo, 1926). A ellos habría que añadir nombres como Ahrens o Spinoza.

Sin embargo, se hace necesario subrayar la importancia que tuvo el sistema filosófico de Krause en la elaboración de su ideario y en la configuración de su personalidad, caracterizados en su globalidad, como sostiene López Morillas, por un “racionalismo pragmático” (López Morillas, 1988). En realidad, Giner y su obra nunca cobrarían sentido sin conocer también la aventura intelectual y moral del krausismo en España, por lo que es preciso mencionarla, aunque sea de modo esquemático.

La historia comienza en la primera década del régimen liberal en España, poco antes de 1840, es decir, cuando ya había muerto K.C.F. Krause (Ureña, 1991). Es una etapa de reconstrucción de España en todos los aspectos, de transición, en la que se buscan nuevos caminos de pensamiento, de investigación, de vida. Un grupo de intelectuales amigos inicia el conocimiento del krausismo a través de un *Curso de Derecho natural* de Ahrens, uno de sus

discípulos en vida, *Curso* que fue traducido y publicado. En 1843, la figura más importante del grupo, Julián Sanz del Río, viajó a Europa para estudiar las tendencias filosóficas del momento, se detuvo en Bruselas para conocer a Ahrens personalmente, y luego permaneció una larga temporada en Heildelberg, sin duda el principal núcleo del krausismo por entonces en Alemania. A su vuelta tradujo algunas obras del mismo Krause (Ureña, 1988), promovió otras traducciones y constituyó con amigos y discípulos un círculo de marcado carácter krausista.

Para Sanz del Río, el “racionalismo armónico”, como llamaba Krause a su sistema filosófico, daba cuenta completa del proceso de conocimiento, a través de dos fases netas, una primera de análisis, y otra posterior de síntesis. Partiendo del principio de que conocer es conocerse, el análisis nos conduce hasta el Ser, “infinito absoluto” que debe coordinar a los tres “infinitos relativos”: naturaleza, espíritu y humanidad. La contemplación de Dios es la vida perfecta, el sueño de la humanidad. “Ahí termina el análisis, mas no el trabajo del filósofo. Ahora, por un trabajo deductivo, la síntesis se recompone y reconstruye toda la obra analítica anterior. Si el análisis nos ha llevado hasta Dios, la síntesis, descendiendo desde Dios, nos conducirá a la explicación total del mundo, lo que dará lugar a la serie de ciencias que existen, de las cuales la más importante es la Filosofía. La ciencia, pues, nos mostrará el orden armonioso del universo. Encontrar esa armonía y hacer que ella reine en la humanidad es quehacer esencial e indeclinable de la filosofía práctica. Ese es el mensaje que el krausismo trajo a los españoles” (Llopis, 1956).

Sanz del Río acentuó ese mensaje krausista de la educación de la humanidad, así como las exigencias de preparación para llevarlo a cabo: conocimientos amplios, rigor científico, espíritu de tolerancia, solidez ética; sobre todo, integridad moral. Y hasta su muerte en 1869 se preocupó de formar un grupo de iniciados, los llamados “krausistas españoles”, grupo constituido por un buen número de amigos y compañeros y otro mucho más numeroso de discípulos, entre los cuales Giner fue el más destacado. En una España con resabios feudales, una economía prácticamente agrícola, un gran atraso en muchos ámbitos y poco respeto a las ideas de los demás, la tarea con que se enfrentaba el krausismo español era considerable y muy oportuna. Lo que no significa que fuera fácil y apreciada, salvo en círculos progresistas. Al fin y al cabo, como resaltó Elías Díaz, “la filosofía krausista se mostrará desde su origen como concepción política y expresión ideológica de las tendencias progresistas de la burguesía liberal. Fuera de este contexto, frente al liberalismo ... estarán siempre los idearios tradicionalistas y carlistas, así como, después “y diferenciados de aquéllos”, las diversas posiciones de “neocatólicos” e integristas” (Díaz, 1973).

## **La institución libre de enseñanza**

En 1875 se restauran en España la monarquía y la dinastía borbónica, y el Ministerio de Fomento (encargado por entonces de los asuntos de la enseñanza, entre otros) se ocupa de controlar rígidamente la enseñanza oficial. A tal efecto ordenó el sometimiento de los programas de enseñanza a la aprobación de los rectores y prohibió cualquier enseñanza que fuera contra el dogma o contra el trono. Un grupo importante de profesores, la mayoría de los cuales era krausista, se indignaron contra tal ataque a la libertad de ciencia y de enseñanza y manifestaron su protesta. Entre ellos estaba Giner (para entonces reconocido líder del grupo krausista), que fue detenido, encarcelado y desterrado. Por no cumplir con aquellas órdenes y por matizar la obediencia que debían a las autoridades académicas, todos ellos fueron expulsados de sus cátedras. Así se consumaba la llamada “Segunda cuestión universitaria”.

Este acontecimiento es relevante por ser un testimonio más de la intachable actitud moral de Giner, así como de las dificultades para el desarrollo de la ciencia y del pensamiento

en España, pero su importancia verdadera radica en haber precipitado el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), centro de experimentación pedagógica de Giner y motor de su obra reformadora.

Ante las trabas y ataques que iban encontrando desde 1857 para renovar la enseñanza de toda la nación, y singularmente la universidad, que ocupaba un lugar puntero dada la estrategia por la que se inclinó Sanz del Río desde el primer momento de formar las élites intelectuales y sociales que luego se ocuparían de reformar a los demás, los krausistas españoles pensaron varias veces abrir un centro de enseñanza superior en el que poder modernizar los estudios universitarios, en contenidos, métodos, organización, etc. La primera vez que se pudo materializar esa idea fue en 1866, cuando Nicolás Salmerón, que llegaría a ser catedrático de metafísica de la Universidad de Madrid, abrió el Colegio Internacional en la capital de España. Fue una experiencia muy interesante que duró ocho años, y que constituye el gran antecedente de la ILE. En ese Colegio se impartían clases de rango universitario y otras con carácter abierto, casi todas ellas con nuevos enfoques y temas. Las impartieron profesores con diversas orientaciones filosóficas, siendo nuestro pensador uno de ellos.

Por eso, cuando Giner se vio cesado y perseguido, se planteó el proyecto, con Salmerón y otros, de poner en marcha una universidad libre, donde ni las autoridades ni la reacción les impidieran configurar una enseñanza universitaria a su gusto. El artículo 24 de la Constitución española de 1876, que permitía establecer centros de enseñanza, siempre que se cumplieran las normas morales e higiénicas, les proporcionó el marco legal para satisfacer su deseo. Comunicaron su proyecto a varios amigos y simpatizantes, de diversas profesiones y de diferentes ideologías, tuvieron varias reuniones y se elaboró el proyecto de estatutos a partir del borrador que Giner había redactado. Para solventar la cuestión financiera, más importante que en otros casos, puesto que se trataba de mantener la total independencia por encima de todo, se fundó una sociedad de accionistas mediante suscripciones. Entre los suscriptores figuraban profesores, políticos, banqueros, médicos, militares, científicos, escritores, algún aristócrata y muchos propietarios: la burguesía liberal. De esa manera se hizo posible que la ILE nunca recibiera ayuda económica ni del Estado ni de ninguna otra institución o grupo a lo largo de toda su vida.

El 31 de mayo de 1876 quedaron aprobados los Estatutos de la ILE. El artículo 15, el más importante, merece ser reproducido aquí: “La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas” (Institución Libre de Enseñanza, 1876).

Ahí se condensan los principios que rigieron el quehacer de la ILE hasta 1936/1939, tanto las actividades pedagógicas del Colegio que fue, como las de su acción social educadora. Se trataba de buscar la armonía, la convivencia, en todas las esferas de la actividad del hombre y en toda la humanidad, concediendo una importancia extraordinaria al cultivo y desarrollo de la ciencia y marcando el territorio del hombre como un espacio de libertad, para asegurar su dignidad.

Puesta en marcha la Institución en 1876, empezó a funcionar como un auténtico centro de enseñanza superior, contando con un profesorado integrado en su mayoría por los cesados en la “Segunda cuestión universitaria”. Se continuó con la amplia labor de extensión cultural y científica iniciada en torno a 1868 y apareció una publicación propia, dirigida y elaborada por Giner, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), que durante su primera etapa, 1877 - 1936, fue una de las revistas pedagógicas europeas de mayor importancia. Pero a medida que Giner fue adentrándose en la tarea de reformar a la sociedad española, o “de formar maestros” (Barnés, 1927), concedía mayor importancia a la educación general (Gómez

y Rodríguez de Castro, 1992), a la impartida hasta los 16 ó 18 años. Y en 1878 dio un golpe de timón e introdujo esos estudios generales, de la infancia a la adolescencia. Tres años más tarde, cuando el gobierno readmitió a los profesores expulsados, la mayoría de éstos se dispersó por el país para poder volver a sus destinos en la enseñanza pública, con lo que la Institución quedó convertida, en tanto que centro de enseñanza, en un colegio libre de formación general, en un colegio de párvulos, primaria y secundaria sin solución de continuidad.

De las características pedagógicas de esa Institución y de su carácter innovador, muy semejante al de las “Escuelas nuevas”, pero con un cuarto de siglo de adelanto, hablaré al referirme a la pedagogía de Giner, puesto que se trata, en último término, del banco de pruebas de las ideas ginerianas al respecto. Me limitaré aquí a mencionar el testimonio de uno de los discípulos de ella: “Si de la obra de la Institución queda algo, si su labor educadora deja huella, habrá que buscarlo siempre en la tonalidad moral de los espíritus. D. Francisco quería que sus muchachos fueran no sólo sanos, fuertes, alegres, “en modo alguno melancólicos”, sino también cultos y reflexivos, pero, sobre todo, sinceros, leales, veraces” (Do Rego, 1927).

## La educación nacional

La ILE fue esa escuela de innovación permanente de que he hablado, en su concepción, en su estructura, en sus métodos, en su administración, en sus técnicas, en su profesorado principalmente, pero fue a la vez el motor de una intensa actividad de regeneración de la sociedad, que era el gran trabajo que Giner se había planteado realizar, y en el que fue secundado valiosamente por muchos amigos y sucesivas generaciones de discípulos. Era, como dijo Luis de Zulueta, la “Institución difusa” (Zulueta, 1915), que también se puede denominar la “Institución-movimiento”. Ella impulsó o vehiculó gran parte de la modernización de España, a través de nuevas instituciones sociales, políticas, docentes, científicas y artísticas, congresos, debates, centros para la mujer, residencias de estudiantes, artículos y libros, misiones pedagógicas, teatro, asociaciones, cursos, etc., y, sobre todo, a través de los nuevos modos de ser, de hacer y de comportarse. Su limitación principal radica en el exiguo número de los afectados, debido principalmente al error de los primeros krausistas de adoptar únicamente una estrategia de carácter elitista. No obstante, hay razones suficientes para que los institucionistas hayan podido ser caracterizados como “los reformadores de la España contemporánea” (Gómez Molleda, 1966).

El alma de esa reforma nacional y el conductor de la misma no fue otro que Francisco Giner. A medio camino entre un Sócrates y un San Francisco, muchos lo consideraban en cierto modo como un santo. Veamos lo que decía el escritor griego Kazantzakis: “Era un santo, un hombre tranquilo, dulcísimo, profesor de Filosofía del Derecho en la Universidad de Madrid. Delicado, de pocas palabras, tan limpio que casi resplandecía y parecía transparente. Llevaba siempre corbata blanca. Su conversación estaba llena de ironía, de humor, de calidez” (Kazantzakis, 1966). Pero los que hablan de su vida ascética, de su delicadeza, ciertas, por supuesto, quizá olviden la transformación de su personalidad cuando se trataba de combatir la zafiedad cultural y moral de individuos y organismos, de hacer hombres, de luchar por la regeneración del país. Entonces su vena sarcástica se pone al servicio de su santa ira y se convierte en un fustigador duro e incansable.

En ese estilo parece ser que se expresó Giner en muchas ocasiones, y también nos dejó muestra por escrito. Cuando critica a la sociedad española, para intentar situarla a la altura que los tiempos exigen, su capacidad dialéctica rivaliza con su talento de escritor y nos ofrece algunos de los mejores párrafos de la prosa satírica española (Giner, VII-127, XVII-177 a 180, etc.). Aquí podemos resumir esas críticas afirmando que Giner consideraba que gran

parte del pueblo español se encontraba en un claro estado de perversión moral, por lo que, como heredero de la Ilustración que era, pensó en proceder a su regeneración, o “redención” como dice Morillas (López Morillas, 1988). Pero, al mismo tiempo, superador de tal Ilustración, y buen conocedor de los hombres, no se contentó con programas de instrucción, sino que combatió por educar a las personas a fondo, en toda la extensión de la palabra, por “hacer hombres”, por emancipar las conciencias.

En uno de los pocos discursos inaugurales de la ILE decía: “La Institución no pretende limitarse a instruir, sino cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la Humanidad y de la patria. Para esto, no desdeña una sola ocasión de intimar con sus alumnos” Sólo de esta suerte, dirigiendo el desenvolvimiento del alumno en todas las relaciones, puede con sinceridad aspirarse a una acción verdaderamente educadora en aquellas esferas donde más apremia la necesidad de redimir nuestro espíritu: desde la génesis del carácter moral, tan flaco y enervado en una nación indiferente a su ruina, hasta el cuidado del cuerpo, comprometido como tal vez en ningún pueblo culto de Europa, por una indiferencia nauseabunda; el desarrollo de la personalidad individual, nunca más necesario que cuando ha llegado a su apogeo la idolatría de la nivelación y de las grandes masas; la severa obediencia a la ley, contra el imperio del arbitrio, que tienta a cada hora entre nosotros la soberbia de gobernantes y de gobernados; el sacrificio ante la vocación, sobre todo el cálculo egoísta, único medio de robustecer en el porvenir nuestros enfermizos intereses sociales; el patriotismo sincero, leal, activo, que se avergüenza de perpetuar con sus imprudentes lisonjas males cuyo remedio parece inútil al servil egoísta; el amor al trabajo, cuya ausencia hace de todo español un mendigo del Estado o de la vía pública; el odio a la mentira, uno de nuestros cánceres sociales, cuidadosamente mantenido por una educación corruptora; en fin, el espíritu de equidad y tolerancia, contra el frenesí de exterminio que ciega entre nosotros a todos los partidos, confesiones y escuelas” (Giner, VII-50-51).

Giner creía firmemente, al igual que otros famosos educadores contemporáneos como el italiano Francesco Tonucci, que las reformas no las hacen las leyes, sino los maestros, los profesores. Y confió a la escuela la noble misión de emancipar a las gentes, de formar a los hombres, para llevar a cabo “la redención intelectual y moral de la patria”. Pero se puede suponer que habla de un profesorado y de una escuela completa y debidamente renovados; no de la escuela de “leer, escribir y contar” sino de una escuela educadora ante todo, con cantinas, con excursiones, con colonias, con teatro, con visitas, con métodos activos, con modernos conocimientos, con apoyo sanitario, etc. Y con un maestro que haya sido formado como un educador auténtico, que tenga un nivel cultural y científico bastante alto, que sea digno y que gane un sueldo que impida que alguien, Estado, municipio o particulares limiten o despojen su dignidad. Y que a la escuela rural vayan los mejores maestros, donde se les pague más alta retribución que a los demás. Que se inunde España de bibliotecas y que las escuelas dispongan de “Bibliotecas pedagógicas” en las que el maestro mantenga y actualice su formación ( Ruiz Berrio, 1987).

Y para esa “obra sagrada de la educación nacional”, solicitó Giner la colaboración de todas las fuerzas posibles, todas las instituciones preparadas, porque aseguraba que tal tarea estaba “por encima de las más hondas divergencias, y pudiera y debiera ser labor común, a que todos los hombres de buena voluntad coadyuvasen con análogo espíritu en fraternal alianza” (Giner, XII-13).

## **La nueva educación**

Si la “regeneración nacional” (o “redención nacional”) es una obra de educación nacional, y a la escuela se le confía semejante empresa, es fácil comprender la extraordinaria importancia que Giner concedió a la educación. Por ello, en primer lugar hizo un análisis muy negativo de

la enseñanza que se impartía “en el mejor de los casos pura instrucción y memorismo”, estudió y debatió los modelos pedagógicos renovadores existentes hasta entonces y buscó con ansiedad todas las novedades que en punto a educación fueran surgiendo en el mundo occidental.

Sus presupuestos filosóficos y sus ideas educativas le condujeron a valorar una línea de modernización pedagógica que comienza en Comenio y que se aproxima a él en la persona de Fröbel, pasando por Rousseau y Pestalozzi. Pocas veces mencionó al inglés Locke, pero es indudable que lo había leído y que le había influido en muchas cuestiones educativas, como la importancia de la “formación del carácter”, la educación física o el programa realista de los estudios, así como en otros aspectos tales como la tolerancia política y religiosa o la teoría empirista del conocimiento. Entre los españoles modernos creo que tuvo en cuenta especialmente a Jovellanos y Montesino, sobre todo este último, del que escribió páginas muy elogiosas, pese a la parquedad de Giner en el aplauso a vivos o a muertos. No en balde Jovellanos y Montesino habían encontrado también soluciones educativas al problema político, económico y cultural de España.

En cuanto a sus contemporáneos, baste con decir que estaba al día de los últimos experimentos escolares, métodos o doctrinas. Sus constantes colaboraciones en el BILE así nos lo ponen de relieve, certificando su actualizado conocimiento de la pedagogía del área inglesa, la alemana, la francesa, la norteamericana, la italiana, en fin, de todo el mundo occidental. En su afán diario por descubrir novedades pedagógicas que le pudieran ayudar a mejorar la actividad educativa, se mostró como un gran comparatista (por supuesto, con un campo de objetivos más amplio que el de los sistemas educativos), y aunque conocía muy bien la pedagogía en Europa no dejó de interesarse por la de otras civilizaciones como Japón y China. Tal dominio de las nuevas concepciones o técnicas educativas lo adquiría mediante la lectura de las principales obras pedagógicas, así como las literarias, filosóficas y científicas, que iban apareciendo en todo el mundo; a través de una importante selección de revistas especializadas que se recibían en la ILE; manejando diariamente la prensa internacional de más categoría; con estancias en otros países (sobre todo el Reino Unido y Portugal) y asistiendo a varios congresos internacionales en los que defendió importantes ponencias.

Con esa cultura pedagógica como fondo de partida, y ese esfuerzo por mejorar permanentemente sus conocimientos y habilidades educativos, unidos a sus presupuestos filosóficos, es fácil suponer que Giner defendió una educación no simplemente modernizada en sus técnicas, sino verdaderamente nueva, en su concepción, en sus planteamientos, en sus métodos. Sostuvo una pedagogía en la que todas las innovaciones que presenta con respecto a su tiempo, más que en sí mismas, tienen valor en cuanto favorecen la realización de un mejor proceso educativo, destinado a hacer del hombre un ser digno de ese nombre, y la raza humana una humanidad que sea auténticamente la obra de Dios, que sea reflejo de la armonía divina. Lo que era fundamental en el marco de la doctrina “pan-teísta” del sistema krausista que profesaba (López Morillas, 1956).

Como ha resaltado la profesora Nieves Gómez “dos axiomas constituyen el núcleo esencial a partir del cual se despliega el pensamiento filosófico de Francisco Giner de los Ríos: la existencia de un Ser Superior, Perfección Suma, y la existencia del hombre como ser finito pero perfectible en un continuo devenir-progreso” (Gómez García, 1983). Los dos, y las relaciones dialécticas en que se implican según el pensamiento gineriano, fundamentan su enfoque antropológico de la educación y nos perfilan a Giner como un adelantado del humanismo del segundo tercio del siglo XX, ya en la línea personalizada de Meunier, ya en la social de Erich Fromm, hasta el punto, creo yo, de poderse hablar de su humanismo pedagógico y, por qué no, de su pedagogía humanista. Una pedagogía al servicio de la formación de caracteres (como ya había defendido Pablo Montesino medio siglo antes), volcada en la reforma del hombre, en la reforma interior del hombre.

“Parece que cada día va reconociéndose más y más que en la educación humana no hay sino dos esferas: **a)** la educación general, para formar al hombre como tal hombre, en la unidad y armonía de todas sus fuerzas; **b)** la educación especial o profesional, que lo prepara para el desempeño de una formación social determinada, según su vocación, aptitud y demás condiciones naturales y sociales de su vida individual”, insistía Giner una vez más en 1892 (Giner, XVII-161), intentando aclarar en las mentes de los pedagogos y de los políticos los períodos y los tipos en la formación del hombre.

En el mismo escrito añadía que tales principios fundamentaban estas conclusiones: “1. La primera enseñanza forma con la primera un mismo período continuo de cultura, el propiamente general, fuera del cual no hay lugar ya más que para el profesional o especial. 2. La clasificación de los grados de enseñanza en primera, secundaria y superior debe rectificarse en el sentido de que no existen más que las dos esferas cualitativas dichas...”. Difundía así su concepto renovador y educativo de la enseñanza secundaria, concediéndole un sentido en sí misma que pocas veces ha tenido, a la vez que rechazaba el mal trato pedagógico dado a las muchachas y muchachos a mitad de su formación general sin otra razón que los prejuicios sociales y el corto desarrollo de la psicología evolutiva.

A partir de esa clara y rotunda distinción entre formación general y formación especial-profesional, que considero fundamental, voy a intentar resumir los principios pedagógicos y didácticos más característicos en la formación general gineriana. Entre los primeros hay que recordar el de la necesidad de educar en libertad y para la libertad, como algo exigido por la categoría de hombre. En honor a ese requisito la educación será neutral en lo religioso, en lo filosófico y en lo político. Lo que no significa ausencia de ese tipo de educación, sino educación “en espíritu y base comunes”. Es más, Giner, persona profundamente religiosa (aunque no confesional) (García Morente, 1992), afirmó en los primeros años de su formación como educador, que “sin espíritu religioso, sin levantar el alma del niño al presentimiento siquiera de un orden universal de las cosas, de un supremo ideal de la vida, de un primer principio y nexo fundamental de los seres, la educación está incompleta, seca, desvirtuada, y en vano pretenderá desenvolver íntegramente todas las facultades del niño e iniciarlo en todas las esferas de la realidad y del pensamiento” (Giner, VII-76).

Por ello, en esa etapa de formación general, habrá educación religiosa, y educación social, y educación física, estética, intelectual y moral. Se persigue una educación integral, activa, unificada, en régimen de coeducación (se consideraba este régimen básico para formar el carácter moral y también para combatir la inferioridad de la mujer en la sociedad). Entre sus objetivos se encontrarán la formación de la conciencia del deber, de un cuerpo sano y vigoroso, de hábitos nobles, de una correcta actividad intelectual, de gustos estéticos depurados, de un espíritu tolerante, de autodomínio moral, todo para llegar a conseguir personas “con un sentido ético de la vida”. En la línea del ilustre educador inglés Arnold, con el que tuvo bastantes relaciones, Giner repetiría con frecuencia que quería hombres cabales, veraces, viriles, limpios, sufridos.

Entre las prácticas que recomendaba (y que fueron experimentadas en la Institución a partir de 1880) estaba la relación constante con la familia, así como una vida escolar familiar como modelo de dinámica de las actividades en la escuela, la frecuente intimidad con la naturaleza y el arte, los juegos corporales al aire libre, los paseos y las excursiones escolares, los viajes de estudio, las colonias escolares, la orientación profesional, etc.

Giner fue un ardiente defensor de la graduación y seriación de la enseñanza a través del proceso de formación general. Lo mismo que del valor de la intuición, sobre lo que nos dejó muchos textos. El desarrollo del método intuitivo en la línea de Pestalozzi y Fröbel encajaba perfectamente en su idea de la actividad como principio fundamental didáctico, anhelando en todo momento que la instrucción fuera educadora. Como había observado que ciertos profesores que presumían de utilizar el método intuitivo no sabían aplicarlo, insistió varias

veces sobre su correcto uso. Dice en una de estas ocasiones: “La excursión, como el experimento, como el análisis de un concepto o la observación de un hecho de conciencia, como todos los resortes, en suma, del procedimiento intuitivo, en vez de constituir, según es uso, una ilustración y comprobación de la teoría previamente expuesta, deben precederla como bases para su formación por el discípulo, dirigido y excitado, pero no sustituido, por el maestro” (Giner, XII-173).

Adoptó también el principio de la individualización de la enseñanza y el de la continuidad de la acción educativa. No podemos olvidar, como dije al principio, que Giner más que un pedagogo fue un educador, y en ese sentido es bueno recordar que él utilizaba el método socrático, la mayéutica, ayudando a sus alumnos y discípulos a encontrar por sí mismos la formación necesaria. Condenó tajantemente los exámenes en los colegios, como instrumentos de perversión pedagógica y por ello moral. Suprimió los deberes para casa y desterró los textos de la escuela, y en la ILE los alumnos hacían sus propios libros mediante cuadernos de clase. En esa línea defendía la importancia de la elaboración del material escolar por los mismos alumnos. Como se ve, el principio de la creatividad era uno de los soberanos de su pedagogía.

En realidad Giner abordó, a lo largo de toda su vida, casi todos los problemas en torno a todos los niveles de la enseñanza y a toda la problemática de la educación, y de casi todos nos dejó enfoques y soluciones auténticamente modernos. A veces parece increíble que un hombre con una profundidad filosófica y una actividad profesional tan importantes conociera y se preocupara de asuntos tan aparentemente lejanos como la necesidad de botiquines en la escuela, el origen y repercusiones de las neurosis, el fútbol, el emplazamiento de los colegios, el valor de los campus escolares, las drogas, etc. Una muestra del sentido que tenían esas preocupaciones en el conjunto de su teoría de la educación, siempre encaminada a formar al hombre, es un párrafo de un discurso pronunciado en 1880, pero que por su carácter vibrante, por su modernidad pedagógica, por sus peticiones parece escrito después de la Primera Guerra Mundial. Dice así: “Transformad esas antiguas aulas, suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos; por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección, o alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor, a todos esos elementos clásicos, un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos [“] Y entonces la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompa y en gallardas libreas” (Giner, VII-34/35).

No obstante el valor que da a estos principios, métodos y técnicas, hay un elemento del proceso educativo que considera de mayor transcendencia: el profesor. Estaba convencido, en parte debido a la influencia de su discípulo preferido, Manuel Bartolomé Cossío (Otero, 1992), de que el elemento básico y que más había que cuidar en la educación era el maestro. Abogó por empezar la reforma por el profesorado exigiéndoles una formación superior a los demás, una buena preparación pedagógica de carácter teórico y práctico a la vez, y, por supuesto, los saberes propios de su especialidad. Comprobada la ausencia de preparación pedagógica de los catedráticos de enseñanza secundaria, e incluso de inquietudes respecto a la pedagogía, intentó que se establecieran centros de formación completa de tal profesorado, como único medio de conseguir un carácter verdaderamente educador para sus enseñanzas.

## La universidad ideal

En el organigrama reformista de Giner la Universidad ocupó siempre un lugar privilegiado, ya que era la esfera óptima para el cultivo de la ciencia, para el desarrollo del conocimiento en su grado máximo, para la formación de hombres “más que profesionales” en plenitud. Es cierto que era la institución docente con más experiencia, con más recursos físicos y humanos, y también con más poder. Y proyectó hacer de ella la cúpula directiva de la regeneración nacional, un poco al estilo de los ilustrados españoles. Pero como les pasó a ellos, el proceso correspondiente fue muy lento y sólo se aceleró algo poco antes de la muerte de Giner, con la creación de la “Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas”.

Sin llegar a suscribir la vehemente petición de Joaquín Costa (ardiente adalid del regeneracionismo político en España) de que era necesario prender fuego a la universidad, Giner la ridiculizó varias veces y clamó incesantemente por su reforma, deseando que España disfrutara de una de tanta calidad como la alemana o la británica, caracterizadas respectivamente por su rendimiento científico y educador.

Estimaba que la universidad latina se ocupaba en exclusiva de formar profesionales y deseaba mejorar ese panorama. Conocedor de la historia de gran parte de las universidades occidentales, así como de su funcionamiento en aquellos mismos años, pudo hacer un perfil de lo que debía ser la española. En primer lugar, solicitaba su carácter autárquico, recabando su autonomía con respecto al Estado. Y le señalaba como funciones propias el cultivo de la ciencia mediante la investigación y la docencia, la educación general de sus alumnos así como la protección y guía de los mismos dentro y fuera del recinto universitario, la difusión de la cultura en todas las clases sociales, la dirección superior (por su influjo moral y desarrollo libre) de la educación nacional y sus particulares institutos, y la formación pedagógica de todos los profesores del país, de un modo directo o indirecto.

Acciones particulares para cooperar a ese tipo de universidad serían: relegar la preparación de títulos a un lugar más secundario, dando preferencia al perfeccionamiento científico, relacionar más los diferentes estudios y facultades, cuidar más de la vida material, moral e intelectual de los estudiantes, procurar la participación estudiantil en la vida universitaria, ayudar y convivir más con otras instituciones culturales, establecer más contactos y promover actividades educativas que hoy llamaríamos de carácter no formal o informal. En último término, Francisco Giner quería que la universidad fuera “no sólo una corporación de estudiantes y sabios, sino una potencia ética de la vida” (Giner, II-121).

## Incidencia de Giner

La reforma universitaria propuesta por Giner y los institucionistas en general se aceleró en el primer tercio del siglo XX, al lograr que el Estado pusiera en marcha un organismo capaz de llevar adelante parte de la estrategia soñada por ellos, la de llevar al extranjero a los mejores profesores e investigadores para su actualización, así como la de empezar a contar con más recursos para la investigación científica en España y para una formación completa del universitario. Se trataba de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas que, además de establecer una interesante política de pensiones de estudio, promovió el establecimiento en el país de otras instituciones diversas que fueron cumpliendo tareas complementarias en aquella gran empresa de la educación nacional, como el Instituto-escuela, laboratorios, el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas, etc.

A su vez, las generaciones formadas en esos organismos fueron ocupando diversos puestos en la enseñanza y en la investigación española a todos los niveles, y colaboraron en la difusión de los ideales educativos por varios rincones de España, en sus clases, en revistas, en

tareas de inspección, en planes de estudio, en la formación de maestros, en misiones pedagógicas. A nivel político el programa reformista de Giner fue escuchado con interés durante los primeros años de la II República española (1931-1936).

El régimen de Franco condenó duramente a personas, programas o métodos que tuvieran que ver con la ILE, pero aún así hubo un centro privado, el Colegio Estudio, que mantuvo encendida la llama del ideal gineriano. A partir de 1975 se devolvió el colegio-domicilio de la Institución a la Fundación Giner de los Ríos, se reanudaron algunas actividades, se ha vuelto a reeditar el BILE, y, lo que es más significativo, muchos aspectos del programa educativo de Giner son valorados pedagógica y socialmente. Otros, como es lógico, han perdido su vigencia con el paso del tiempo.

## Nota

1. Julio Ruíz Berrío (España). Catedrático de historia de la educación española en la Universidad Complutense de Madrid, Presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación, antiguo miembro del Comité directivo de la International Standing Conference on History of Education, Director de la Revista Complutense de Educación, autor de varias obras y de un centenar de artículos sobre historia de la educación.

## Referencias

- Altamira, R. 1915. *Giner de los Ríos, educador*. Valencia, Prometeo.
- Barnes Salinas, D. 1927. Nota preliminar. En Giner, F., *Obras Completas*. Vol. XVII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Madrid, La Lectura.
- Castillejo, J. 1926. Prólogo. En Giner, F., *Obras Completas*, Vol. XIII, *Resumen de Filosofía del Derecho*. Madrid, La Lectura.
- Cossío, M. B. 1919. *Su primer libro. Prólogo*. En: Giner, F., *Obras completas*, vol. III, *Estudios sobre Literatura y Arte*. Madrid. La Lectura. XVII.
- Díaz, E. 1973. *La filosofía social del krausismo español*. Madrid, Edicusa.
- Do Rego, A. 1927. Nota preliminar. En Giner, F., *Obras Completas*, Vol. XVII, N°3 *op. cit. Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, 3. Madrid, La Lectura.
- García Morente, M. 1922. Prólogo. En Giner, F., *Obras Completas*, Vol. VI, *Estudios filosóficos y religiosos*. Madrid, La Lectura.
- Giner de los Ríos, F. *Obras completas*: Vol. II. 1916. Madrid, Espasa Calpe; Vol. VII. 1922. Madrid, La Lectura; Vol. XII. 1925. Madrid, La Lectura; Vol. XVII. 1927. Madrid, Espasa Calpe.
- Gómez y Rodríguez de Castro, F. 1992. *El concepto de formación general en Giner*. Revista Complutense de Educación, N°s. 1 y 2. Madrid, Universidad Complutense.
- Gómez García, N. 1983. *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Gómez Molleda, M.D. 1966. *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.)
- Institución Libre de Enseñanza. 1986. *Bases y Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza. Juntas directiva y facultativa*.
- Kazantzakis, N. 1966. *Viajando por España* (en griego en el original), Atenas, Ed. Kazantzakis.
- López Morillas, J. 1956 *El krausismo español: perfil de una aventura intelectual*. México, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. 1988 *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid, Alianza.
- Llopis, R. 1956 *Francisco Giner de los Ríos y la reforma del hombre. Cuadernos para la libertad de la cultura*. París, N° 16, págs. 63-67 (citado en DIAZ, E. *op.cit.*)
- Otero, E. 1992 *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid, C.S.I.C. Publicaciones de la Residencia.
- Ruiz Berrío, J.; Tiana, A.; Negrín, O. (eds.) 1987 *Un educador para un pueblo. Manuel Bartolomé Cossío y la renovación pedagógica institucionista*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ureña, E.M. 1988 *El fraude de Sanz del Río y la verdad sobre su ideal de la humanidad. Pensamiento*, N° 44, págs. 25-47.
- \_\_\_\_\_. 1991. *Krause, educador de la Humanidad. Una biografía*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, Unión editorial.
- Zulueta, L. 1915. *Lo que nos deja D. Francisco*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, N° 39, págs. 48-56.

## Obras pedagógicas de Giner de los Ríos

- Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Selección y estudio preliminar de Francisco J. Laporta. Madrid, Santillana-Aula XXI, 1977.
- Escritos sobre la Universidad española*. Edición de Teresa Rodríguez de Lecea. Madrid, Espasa Calpe-Colección Austral, 1990.
- Obras completas* Vol. II, *La Universidad española*. Madrid, Espasa Calpe, 1916.
- \_\_\_\_\_. Vol. VII, *Estudios sobre educación*. Madrid, La Lectura 1922.
- \_\_\_\_\_. Vol. X, *Pedagogía universitaria*. Problemas y noticias. Madrid, Espasa Calpe, 1924.
- \_\_\_\_\_. Vol. XII, *Educación y enseñanza*. Madrid, La Lectura, 1925.
- \_\_\_\_\_. Vol. XVI, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, 1. Madrid, Espasa Calpe, 1927.
- \_\_\_\_\_. Vol. XVII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, 2. Madrid, Espasa Calpe, 1927.
- \_\_\_\_\_. Vol. XVIII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, 3. Madrid, Espasa Calpe, 1927.
- \_\_\_\_\_. Vol. XIX, *Informe del Comisario de Educación de los Estados Unidos*. Madrid, Espasa Calpe, 1928.

## Obras sobre Giner de los Ríos

- Cacho Viu, V. 1962. *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Rialp.
- Esteban Mateo, L. 1978 *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nómina bibliográfica (1877-1936). Valencia, Universidad de Valencia.
- Gómez García, N. 1983 *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Gómez Molleda, M.D. 1966 *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, C.S.I.C..
- Jiménez Landi, A. 1973-1988 *La Institución Libre de Enseñanza*. 2 volúmenes. Madrid, Taurus.
- López Morillas, J. 1988. *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid, Alianza.
- Luzuriaga, L. 1957. *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Molero Pintado, A. 1985. *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid, Anaya.
- Moser, G. 1960. *O lusófilo exemplar: Francisco Giner de los Ríos*. Vértice, 202-203, 394-404.
- Posada, A. 1981. *Breve historia del Krausismo español*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Prellezo García, J.M. 1976. *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza*. Bibliografía (1876-1976). Roma, L.A.S..
- Turín, I. 1967. *La sociedad y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid, Aguilar.
- Ureña, E.M. 1988. *Krause y la educación. Historia de la Educación*, 7. 149-162.