

---

# Humanismo pedagógico en la España Contemporánea (1875-1951)

por Alfonso Capitán Díaz  
Universidad de Murcia

## 1. Introducción

La expresión «educación humanista» evoca por principio su origen helenístico y romano: *homo humanus* se contradecía al *homo barbarus* («hombre inhumano»). De *humanus*, *humanitas* que a partir de la República romana asumía la noción de *paideia* griega. La *romanitas* no fue sino un modo de *humanitas*; una forma de ser y de vivir del ciudadano (*civis*) romano con dignidad de hombre. A lo largo de la historia los diferentes humanismos pedagógicos han ensayado distintos modelos de ideal de hombre a partir de las varias concepciones de la dignidad humana [1]. El problema surge, sin embargo, al definir la singularidad de cada uno de ellos, y valorar el ideario propio que lo caracteriza así como el tipo de educación humanista que propone. La dificultad se agrava cuando se estima premisa mayor el postulado de que toda educación del hombre consiste simplemente en hacer de éste un «ser humano». No es raro, pues, que con el título de *educación humanista* se rotulen sistemas

educativos —o tendencias, corrientes, concepciones, políticas de formación...— que no lo son en realidad.

Puede afirmarse de entrada, y en líneas generales, que todo humanismo pedagógico designa al hombre una *forma de ser* y de vivir con dignidad y le propone, a su vez, el *camino para* recrear los valores propios — individual y socialmente — de su naturaleza humana. En sentido estricto, hay que precisar el concepto de *educación humanista* en virtud de unos principios, teóricos y operativos, que sean razones suficientes para avalar su contenido (objeto). No intento establecer *a priori* aquellos caracteres o criterios capaces de discernir y evaluar la autenticidad y consistencia de cualquier humanismo pedagógico. Es justamente a la inversa: el análisis histórico y fenomenológico de los distintos humanismos —y de su «tiempo cultural»— que han considerado el proceso educativo como referencia esencial, preferente y eminente, del progreso social de un pueblo, de su

año LX, n.º 223, septiembre-diciembre 2002, 461-480  
revista española de pedagogía



libertad y convivencia, de su felicidad, de la perfección de sus instituciones..., revela la presencia dinámica de códigos y registros —instituidos e instituyentes— de creencias, usos y costumbres, actitudes y talentos... en fin, de roles culturales que actuando como normas y preceptos, conforman los principios generales de la educación humanista:

- a) *principio de identidad* del sujeto educando bajo una doble formalidad: como *relación* recíproca —responsabilidad e imputabilidad— entre el individuo y sus actos humanos, de los que aquel es el *mis-*mo sujeto, que actúa desde y por los distintos estructurales que integran su individualidad (*mis-*midad); y como identidad de cada uno consigo mismo, es decir, como persona (*personalidad, ipseidad*) [2].
- b) *principio de comunidad* o de capacidad de apertura a los otros (*alteridad*, que no alienación). La capacidad de convivencia, creada y aceptada libremente, está en el modo natural de ser y existir de la persona. La «apertura al mundo» es un rango esencial de la estructura vital del hombre, de su radical constitución, orgánica y psíquica, de su sustantividad. Sociabilidad no se opone a individualidad, ambas conforman la realidad humana; la «implicatoriedad» entre la persona individual y la persona social —de *persona singular* y *persona común*, en palabras de M. Scheler [3]—

es fundamento antropológico del humanismo pedagógico y social.

- c) *principio de creatividad* o facultad de proponer un ideal humano y designar los valores y actitudes necesarios para realizarlo mediante una educación plena, que afecta a todos los aspectos y estructurales del hombre; tal *integridad* ha sido «lugar común» y supuesto general de los distintos paradigmas de educación humanista, aunque los códigos y escalas de valores puedan ser dispares, y hasta contrarios, en unos y otros.
- d) *principio de historicidad*: todo humanismo pedagógico asume rasgos de la tradición, manifiestos o latentes, los «recrea», e inventa —de *invenire*— otros nuevos para satisfacer las demandas de una sociedad que vive su «tiempo cultural», aquí y ahora; la *actualidad* de un ensayo o sistema de educación humanista se fundamenta en la *temporalidad* —no simplemente, sucesión cronológica— y *continuidad* de unos caracteres y arquetipos que atañen a la dignidad humana y actúan como presente histórico en el proceso educativo y cultural que inspira tal sistema.

## 2. Propuesta general

La síntesis de tales principios —o categorías y formas vacías, aunque a *posteriori*— con la realidad educativa de la España contemporánea permite formular ahora la siguiente hipótesis de traba-

jo: Con la Restauración de la monarquía española por Alfonso XII, en 1875, y tras la Constitución de 1876, se apreciaba ya con cierta claridad la alternancia determinante de dos modelos — tendencias, finalidades, proyectos...— en las prospectivas de educación del pueblo y en los planteamientos político-administrativos de la instituciones escolares. El proceso venía de atrás, desde los primeros lustros del siglo XIX: las revoluciones burguesas de 1808 a 1814, de 1820 a 1823, de 1836 a 1848, de 1854, y de 1868; los «Manifiestos» democráticos de 1849, 1854 y 1865; la política educativa del «sexenio» (1868-1873); y las reformas posibles y los decretos de instrucción pública de la I República española (1873) que no llegarían a realizarse... fueron caminos que presajaron la escisión divergente, tantos años perdurable, entre las opciones de educación humanista insertas en la cultura española de los siglos XIX y XX:

a) el *humanismo institucionista* (de la Institución Libre de Enseñanza, 1876) en F. Giner de los Ríos, M. B. Cossío, G. Azcárate, J. Costa, R. Altamira y otros, continuó vigente de alguna forma con las doctrinas pedagógicas del «reformismo» político —«Partido Reformista» republicano (1912) de Melquíades Álvarez, Uña, Zulueta...— las tesis educativas del «Partido Radical» (1908) elaboradas, sobre todo, por Hermenegildo Giner de los Ríos, las aportaciones del socialismo humanista de Fernando de los Ríos en materia de educación y enseñanza (con el influjo del neokantismo de Natorp y de Cohen) y las nuevas ideas europeas sobre la escuela, métodos y organización (recogidas

y ampliadas por Lorenzo Luzuriaga) hasta configurar la *escuela única* republicana —laica, democrática y progresiva, primaria gratuita y obligatoria, libertad de cátedra, igualdad para todos, magisterio unificado, no obligatoriedad de la instrucción religiosa en la Escuela pública...— proclamada en la Constitución de 1931 (art. 48).

b) el *humanismo cristiano* actualizaba su tradición con las Encíclicas sociales de la Iglesia Católica a partir de la *Rerum Novarum* (1891) de León XIII. Las doctrinas pedagógicas de A. Manjón, Rufino Blanco, R. Ruiz Amado, la recepción en España del pensamiento educativo de J. H. Newman, J. L. Spalding, Otto Willmann, E. Devaud..., el diseño de la escuela católica por la *Divini Illius Magistri* (1929) de Pío XI y otras instancias de orden cultural, conformaron la escuela nueva cristiana —razón y fe, ciencia y dogmas, lo natural y lo sobrenatural en el ser humano; moral cristiana, evangélica, dignidad humana, imagen y semejanza del hombre a su Creador, comunidad social...— que sería el modelo a seguir por la *escuela nacional* del primer franquismo.

### 3. Humanismo y educación en el pensamiento «institucionista» y republicano

El artículo 15º de los Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza, aprobados por la Junta General de Suscritores presidida por Laureano Figuerola, y autorizados oficialmente en agosto de 1876, declaraba: «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 de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas». Y el «Discurso» inaugural del curso 1880-81 de don Francisco Giner de los Ríos —documento señero y bosquejo magistral de lo que era y debería ser el estilo educador de la ILE— recordaba los buenos propósitos e intenciones de años atrás: «penetrada de severo respeto hacia la Religión, el Estado y los restantes órdenes sociales, la *Institución Libre*, de día en día más próspera y fecunda para bien de todos —aún de sus adversarios— merced al concurso espontáneo de la sociedad, a quien, después de Dios, todo lo debe, viene hoy a renovar ante ella sus votos, tendiendo con amistosa fraternidad la mano a todas las doctrinas y creencias sinceras, a todos los centros de cultura, a todas las profesiones bienhechoras, a todos los partidos leales, a todos los Gobiernos honrados, a todas las energías de la patria, para la obra común de redimirla y devolverla a su destino». Ambos testimonios bastan por sí solos para enmarcar la mayor parte de los supuestos o principios generales —científicos y educativos— que esbozan el humanismo «institucionista» [4].

El humanismo de Giner respondía a la idea neoliberal de individuo y de sociedad, a partir de criterios ético-naturales y sociales: la ciencia refuerza la capacidad del hombre para la libertad; el

progreso espiritual de un pueblo demanda la libertad de cátedra y de expresión; no se concibe una democracia «liberal» si faltan tolerancia, convivencia, pluralidad... La idea humanista del hombre se refiere esencialmente a la comunidad, que es *conciencia social* y *personalidad social*: la primera consiste en «darse cuenta de su naturaleza y vocación en el mundo, de la parte que lleva en el orden universal»; la personalidad es voluntad de progreso al grado superior de evolución de que es capaz la conciencia humana en cuanto al bien común. La educación conduce al hombre a su plenitud de ser, atiende al desarrollo gradual y armónico de todas las potencias de su alma como el «amor a lo bello y a las grandes cosas, el espíritu moral, el impulso voluntario, y, sobre todo, el sentido sano, viril, fecundo, que nos va emancipando de los limbos de la animalidad». Las ideas de *armonía* e *integridad* se repiten una y otra vez en el pensamiento pedagógico institucionista [5].

Recobraba el educador su protagonismo, comprometido con la actividad del discípulo y animador del proceso educativo, *intencional* por naturaleza. La eficacia del maestro está determinada por su vocación personal para educar y por su formación científica y pedagógica. La del discípulo, por el deseo y empeño de *hacerse hombre* y formarse «para ser y vivir en la unidad de su actividad, destino y relaciones». La comunicación pedagógica parte del diálogo entre la espontaneidad del alumno que muestra sus necesidades de aprender y la humildad del maestro que recibe la «lección» del propio alumno —*magister a puero*

*discat*— «intimidad que solo cabe en la idea de un fin común y de una igual dignidad». La educación moral marca el verdadero sentido humano de la formación integral del hombre. «A mi juicio —dice Altamira— el «principio ético de la vida es lo que caracteriza la influencia de Giner y lo que da valor a todas sus demás enseñanzas. No fue un «intelectual» que subordinara a los frutos y a las victorias de la inteligencia, como facultad y como saber, el resto de las cosas de la vida sino un moralista que utilizaba lo intelectual, como lo sensitivo, para el ennoblecimiento y la depuración de la conducta» [6]. De otro lado, la doctrina gineriana de la «persona social» con sus planteamientos y soluciones en lo jurídico como en lo moral, en lo político como en lo pedagógico —sobre todo, en su idea de «Universidad»— confiere a la institución docente, o «corporación» educativa, un fin social propio, involucrado esencialmente en lo que concierne a la formación de todos y cada uno de sus individuos. El humanismo pedagógico de Giner de los Ríos, que en sus comienzos incidía en la «complementariedad» dialéctica de *ciencia/libertad* evolucionó posteriormente —durante su segunda época universitaria y a instancias de su concepción de «persona social»— hacia la «implicatoriedad», también dialéctica, de *ciencia/comunidad social*.

La considerable labor de Manuel B. Cossío, Joaquín Costa, Rafael M.<sup>a</sup> Labra, Gumersindo Azcárate, José Lledó, Joaquín Sama, José de Caso, Rafael Altamira, Germán Flores, Francisco Giner de los Ríos y tantos otros forjó el espíritu docente y educador de la Institución. Su

talante humanista asumía actitudes de respeto a lo religioso, a lo político, al ordenamiento social de grupo, y defendía la ciencia, quehacer libre e independiente, como una forma de hermanar a los hombres en la convivencia. En cuanto a los contenidos de aprendizaje, la Institución Libre de Enseñanza dejó patente la necesidad de superar las posibles antinomias entre la formación «literaria» (o clásica) y la «cientifista» (o moderna, realista) sobre todo en la enseñanza secundaria, grado que concitó siempre sumo interés y atención del institucionismo. Lo importante era vivir «con sentido ideal», cualquiera que fuese el tipo de bachillerato, «clásico» o «moderno»; de ahí la necesidad de un bachillerato *único, integral, polivalente, general, popular...* para todos los estudiantes. Las ideas de *integralidad* en la educación general —primaria y secundaria— y de *comunidad* inspiraban nuevos aspectos y métodos de aprendizaje en la ILE [7]; el bachillerato debía de ser *cultura popular* que calase a todos los niveles de la vida social; los problemas de la comunidad, sus inquietudes y desvelos, sus aciertos y desaciertos... interesaban no solo a los alumnos, sino también a las familias, a las instituciones docentes y culturales, al Estado.

Salieron al paso de la pedagogía humanista de la ILE posteriores secuencias educativas: unas se ajustaron relativamente al curso de aquella sin forzarlo ni contravertirlo en virtud de un proceso de *continuidad*; otras se agruparon con el institucionismo pedagógico y doctrinas aledañas para constituir una corriente renovada, más compleja, plural, de pre-

sencias varias, resultantes de los influjos de la *actualidad* de cada época o momento cultural. Quiere decirse que el núcleo primigenio del humanismo «institucionista» —sobre comunicación pedagógica «maestro/discípulo», naturaleza y fin del proceso educativo, valores y personalidad, persona social... — evolucionó como para articularse y confluir en la corriente del humanismo pedagógico *institucionista - republicano*. ¿Cuáles fueron aquellas secuencias? ¿Qué aportaron? ¿De qué modo se insertaron y bajo qué forma influyeron?

a) Sobre la educación «reformista» he afirmado en otro lugar [8] que propició la continuidad entre el pensamiento pedagógico del «institucionismo» y algunos principios esenciales de la *escuela única* republicana declarada en el artículo 48 de la Constitución española de 1931. Junto a la herencia de la Institución Libre de Enseñanza en el «reformismo» hay que adscribir la influencia de la política educativa liberal (Montero Ríos, Moret, Canalejas) y la presencia en España del *neokantismo* alemán de Marburgo —a través de Ortega y Gasset, José Perojo, M. García Morente, Fernando de los Ríos...— y de Baden, el liberalismo radical de la política educativa de la III República francesa, y los «proyectos» —entre utópicos y neoliberales— engarzados en el sistema educativo anglosajón de finales del siglo XIX.

La «secularización» del Estado acoplaba las ideas de *neutralidad* e *independencia*, en el orden científico y académico, de la escuela con respecto al Estado y a la Iglesia; «Escuela neutral» no debía ser

en ningún caso «escuela atea», sino «escuela *libre* de comunión religiosa, doctrina filosófica, partido político». La implicación de las categorías lógicas (epistemológicas), éticas y estéticas en el análisis crítico del proceso de formación humana (*Bildung*) o de la educación para la comunidad y para el trabajo social (*Social-Arbeit*) o de la creación de los valores (*Wertgegenstände*) y la cultura (*Kultur*) fue la mejor donación recibida por el humanismo pedagógico neoliberal procedente del pensamiento europeo (incluidas las doctrinas krausistas y del positivismo francés). La Asamblea Nacional del Partido Reformista (1918) —cuyas ponencias corrieron a cargo de M. García Morente, Leopoldo Palacios, José y Luis Zulueta, J. Uña, F. Villalobos, R. Pérez de Ayala, Manuel Azaña, V. Álvarez Villamil, Gustavo Pittaluga, Pablo de Azcárate...— formulaba en su *Carta Programática* ciertas referencias pedagógicas: «Todo ciudadano tiene derecho a la plenitud de la educación humana»; gratuidad completa; escuelas primarias que atiendan a la salud y cultura física, a la formación intelectual, a la actividad y trabajo personal de los alumnos; educación estética y artística; libertad de conciencia y de cátedra; cooperación de los padres en la escuela pública; autonomía de los Centros... [9].

b) Las directrices educativas del «Partido Radical» (1908) de A. Lerroux habían sido redactadas en su mayor parte por Hermenegildo Giner de los Ríos en «Bases sobre las que debe fundarse la enseñanza en las escuelas del Partido Republicano» (1910): *coeducación*, *educación integral*, *neutralidad* (absoluta, laica), es-

cuela «no tendenciosa» (respetuosa con la forma de ser y creer del alumno) y, en el aspecto didáctico y organizativo, *escuela al aire libre, graduada, con métodos intuitivos y de razón*. La presencia del institucionismo, la escuela nueva, y el naturalismo pedagógico eran evidentes. (Quedaba a un lado la escuela moderna de F. Ferrer, más próxima al «lerrouxismo», a Blasco Ibáñez, a Rodrigo Soriano...). Otras referencias aparecieron en el *Manifiesto* del Directorio de la Federación Republicana (1918) y en el *Congreso Nacional de la Democracia Republicana*: creación de un organismo superior y específico para remediar el analfabetismo y la incultura; edificación de locales escolares adecuados y otras instituciones auxiliares o complementarias; creación de un Magisterio acreditado en instrucción y formación suficientes; autonomía de la Universidad; fomento de las escuelas especiales, técnicas y profesionales; organización de bibliotecas populares y, otros medios o actividades de cultura...», todo ello al cuidado y previsión del Estado.

c) El carácter humanista con que Fernando de los Ríos intentó sellar las tesis del socialismo democrático y la «socialización de la enseñanza» tenía sus orígenes en el humanismo «institucionista» —krausismo y pensamiento gineriano— y en el neokantismo de Marburgo (Natorp y Cohen). *El sentido humanista del socialismo* (1926) y «El sentido del humanismo en la evolución social» (Universidad de Ginebra, verano de 1927) aclaraban el concepto de humanismo al que he aludido en la «Introducción»: «No adopto la palabra humanista en el senti-

do que durante mucho tiempo le ha sido asignado por filólogos y literatos, para los cuales significa una especial devoción a los estudios de las humanidades; es decir, de las lenguas clásicas; sino que adopto la palabra humanismo como la más expresiva para explicar la posición de la conciencia que, singularmente a partir del siglo XVI, con el Renacimiento, hace de lo humano, de lo humano individual y colectivo, el centro de todos los criterios del pensamiento» [10]. La «socialización de la enseñanza» era el mejor camino para la educación: «El hombre, el hombre pleno, el hombre posible, el mejor hombre que en cada cual sea dable formar, este es el punto de partida y el punto de llegada para el educador; y ésta la misión de la enseñanza organizada en vista de las vocaciones. Como consecuencia, el numen de la escuela ha de ser aquello que sea más eficaz para despertar las ambiciones ideales latentes, las nobles apetencias aún dormidas, cuando contribuya a poner tensa, vibrante, la personalidad del educando...» [11].

La educación hace al hombre un ser apto para la comprensión y la simpatía, y lo predispone para crear e interpretar la verdad de las cosas más allá de cómo se muestran primaria e inmediatamente. Es primordial la *escuela única* para que haya una auténtica *socialización* de la escuela y se destierre el sentido patrimonial, «de clase», que atañe, sobre todo, a los estudios de Bachillerato, Universidad y otros centros superiores; la *gratuidad* y el régimen de pensiones deben extenderse a la juventud que tenga capacidad y vocación de saber, de modo que la enseñanza no sea solo para los privile-

giados. Con la «escuela unificada» se renovarán las viejas y caducas aristocracias: «el método por excelencia para crear las aristocracias efectivas, esto es, para sacar los mejores de entre todos, es la democracia social; nos encaminamos hacia el régimen de la competencia y la superioridad espiritual; mas, en vez de reducir el vivero de donde puedan elegirse los que alcancen tal significación, importa a los intereses generales de la Historia que no quede nadie fuera del vivero» [12]. Parece razonable que Fernando de los Ríos enlazara progresivamente el *orden jurídico* («armonía entre opuestos» frente a la «lucha de clases»), el *orden económico* (servicios sociales, «capitalización» frente a capitalismo, política de mercado), y el *orden político-social* (sociedad y democracia) para concluir a partir de tales premisas que la «enseñanza socializada» —la *escuela única*— es la que educa al hombre en su «plenitud» de ser, en su totalidad, en la *unidad* de su espíritu con la comunidad social [13]. Puede afirmarse que la clave del humanismo de Fernando de los Ríos (no siempre entendida con justeza por sus propios «compañeros de viaje», socialistas y marxistas) estuvo en la conjunción dialéctica —no marxista— del humanismo individualista (liberal) con el humanismo socialista, en cuanto que los métodos y los fines de uno y otro conciernen al bien de la comunidad, constituida por individuos capaces de libertad y razón para crear y «recrear» valores que la naturaleza humana por sí misma, y en sí misma, pone a su disposición. El camino del socialismo democrático vendrá trazado por la Democracia (*humanismo político*), el De-

recho (*humanismo jurídico*) y la Educación (*humanismo pedagógico*).

d) Posteriormente, Lorenzo Luzuriaga —y toda la élite de pedagogos y metodólogos que se agruparon en torno a la *Revista de Pedagogía* (1922)— recogía el testigo de la Educación Nueva europea asumiendo los principios o caracteres de ésta —Congreso Internacional de Calais, 1921— y acuñando el modelo de «escuela única» o *escuela unificada* (1922) en el que insistiría en «Idea de la Escuela Única» (1931) y en «Ideas para una reforma constitucional de la educación pública» (1931) preludios decisivos de la «escuela republicana» de la Constitución de 1931. Era otra versión, diferente a la de Fernando de los Ríos aunque de mejor acabado pedagógico, pero de menor calado jurídico y político social. (El «oficio de noticiar» es por lo general más somero que el «oficio de crear»). Es que la intención doctrinal y divulgadora pudo más en el Luzuriaga de la primera época (antes del exilio, 1939) que su reflexión pedagógica, ordenada y luminosa; de modo que el sentido humanista de su pensamiento pedagógico quedó difuminado —acaso devaluado— por otros intereses y actitudes, entre ellos los surgidos de su vocación política, como les ocurrió a Rodolfo Llopis, Fernando Sainz, Luis Santullano, Antonio Ballesteros... y, en menor grado, paradójicamente, a Fernando de los Ríos, cuya razón humanista y jurídica no cedió a las exigencias de su vida política. Para Luzuriaga la educación es función del Estado y de la sociedad; ha de atender a las necesidades de todos los ciudadanos y a los diversos estadios del desarrollo del individuo desde

el «jardín de infancia» hasta la formación científica y técnica, superior y universitaria; ha de incluir la educación de adultos. Será laica o extraconfesional, de uno y otro sexo, con unidad orgánica, productora de una cultura para adultos, dotada de un magisterio unificado, y administrada toda ella por el Ministerio de Educación Nacional [14]. Los fines de la educación —ensarta doctrinas de Platón y Aristóteles; de Condorcet, Rousseau, Pestalozzi...; de Natorp, Durkheim, Barth, Mannheim, Spranger, Nietzsche...; de Decroly, Montessori, Dewey, Kilpatrick...; incluso de Ortega y Gasset, al referirse al *fin vital* de la educación— interesarán a las perspectivas política, social, cultural, individual y vital del proceso educativo y a la estructura de la educación, en cuanto a sus actividades y funciones, a la educación física, estética, intelectual, moral, social y cívica, religiosa. La *Pedagogía* [15] de Luzuriaga no fue sino un tratado manual, útil y bien dispuesto, para estudiantes de la teoría de la educación; como lo fueron su *Pedagogía Social y Política* (1954) y la *Historia de la educación y de la pedagogía* (1951) dedicada a su maestro Manuel B. Cossío.

e) Por el contrario, devaluaron la fluencia humanista institucionista y republicana las incidencias de la *escuela libertaria* del anarquismo español y las posturas políticas y administrativas en materia de instrucción pública de «Acción Republicana» (1925) de Manuel Azaña, del «Partido Republicano Radical-Socialista» (1929) de Marcelino Domingo, y, más tarde, de la Izquierda Republicana. Y eso que Azaña contó con

la colaboración de socialistas, como Fernando de los Ríos o Julián Besteiro, que supieron imprimir cierta impronta humanista a la educación, y Marcelino Domingo que estuvo vinculado de algún modo a la Institución Libre de Enseñanza.

El pensamiento pedagógico anarquista tendía al modelo de *escuela libertaria*, «racionalista» y «científica», neutral, laicista, integral («ad intra» en cuanto a la individualidad de cada uno, y «ad extra» en relación a las demás instituciones sociales) e independiente de toda autoridad política, religiosa, o de otro tipo. Recogía la tradición de la «escuela moderna» de Ferrer Guardia y se actualizaba con la pluralidad de esquemas escolares del anarco-comunismo español (a partir de los planteamientos políticos de Kropotkin sobre la revolución del proletariado) y, sobre todo, del anarco-sindicalismo de la Confederación Nacional de Trabajo (C.N.T.) que se desmarcaba del comunismo marxista por el autoritarismo estatal de éste: «el comunismo autoritario —diría A. Pestaña en *El sindicalismo, qué quiere y a dónde va* (1933)— es la negación rotunda de todo principio de libertad individual». Pero, el comunismo anarquista contradecía también cualquier posible «lectura» humanista de la educación: las nociones de cultura popular, solidaridad proletaria, libertad y antiautoritarismo, educación emancipadora..., las vías propuestas para el establecimiento de la nueva moral, «consecuente natural de una convivencia social libre y natural aceptada por todos», la renovación que proclamaba para las instituciones culturales, políticas, económicas, sociales y educativas... no apor-

tarían referencia alguna a la pedagogía humanista.

Por otras razones, no era compatible la lucha de clases que algunos enarbolaban desde el denominado «humanismo marxista» (B. Suchodolski, R. Dunayevskaia, E. Kamenka, E. Bloch,... han utilizado la expresión) como medio para la revolución ideológica, política, económica y social... con la idea genuina del verdadero humanismo social. Ni lo era el programa educativo del Partido Republicano Radical Socialista; bajo el liderazgo del Marcelino Domingo y Álvaro de Albornoz se exponía en el «Ideario» de 26 de septiembre de 1930 el «decálogo» sobre la instrucción pública: instrucción integral, laica y gratuita para todos los órdenes y grados, prohibición de la enseñanza a las comunidades religiosas, urgente formación de nuevas y numerosas promociones de maestros con remuneración igual e idéntica proporcionalidad en sus plantillas que los restantes funcionarios públicos...

#### 4. Humanismo, catolicismo social y educación

Las Encíclicas sociales de la Iglesia Católica —*Rerum Novarum* (1891) de León XIII, sobre la condición de los obreros; *Quadragesimo Anno* (1931) o de la restauración del orden social; *Divini Redemptoris* (1937) contra el comunismo ateo; *Castii Connubii* (1930) del matrimonio y la familia, todas ellas de Pío XI— los Círculos Católicos de Obreros en su período de 1891/1892 a 1912/1914, los Congresos Católicos Nacionales (1889-1902), las Semanas Sociales (1906-1912)

para la formación del obrero católico (1906-1912) los tratados específicos, teóricos y prácticos, de educación o instrucción de autores como Andrés Manjón (1846-1923), Rufino Blanco (1861-1936), Ramón Ruiz Amado (1861-1934), la «Acación Católica» de Pío X (y la «Asociación Católica Nacional de (Jóvenes) Propagandistas (1908/1909) por iniciativa de Ángel Ayala, S.I.) y la Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929) de Pío XI sobre la educación de la juventud —documento clave y paradigmático de doctrina pedagógica católica— contribuyeron en España al *humanismo pedagógico cristiano* [16].

La pedagogía cristiana en España contó además con la presencia del pensamiento y obras educativas de L. Laberthonnière, J. H. Newman, John Lancaster Spalding, Otto Willmann, B. Kidd, E. Devaud, F. W. Foerster... [17]. La educación asumía el valor de lo religioso como respuesta a la problemática de Dios y de lo divino; y la religiosidad del hombre no era sino el camino de la vecindad de Dios. Frente a quienes negaban el carácter humanista de toda pedagogía religiosa cifrada en dogmas en que hay que creer y en actitudes y valores que se justifican por su vocación sobrenatural, *más allá* de la naturaleza humana, el nuevo humanismo cristiano enseñaba que la religiosidad de la persona no es solo cuestión de fe y sentimientos sino también una forma de vida sustentada en y por la práctica del amor, la fidelidad a sí mismo y a los otros, la justicia, el compromiso, la libertad, la tolerancia, el sacrificio... Como dirá mucho después X. Zubiri, «el problema de Dios

no es un problema teórico sino personal... Justificar la realidad de Dios no es montar razonamientos especulativos sino que es la explanación intelectual de la marcha efectiva de la religación» [18]. Lo religioso acontece en la persona, en su intrínseca humanidad, en la «vocación» misma del hombre, como ser «relativamente absoluto», a Dios, «absolutamente absoluto, y fundamento de toda realidad».

El horizonte social de la educación, la formación integral del educando, la convergencia y complementariedad de lo natural y sobrenatural en los medios y en los fines, la corresponsabilidad de la Familia, el Estado, y la Iglesia en la educación, los valores humanos imbricados en las virtudes morales, la fraternidad, la solidaridad, la justicia... eran señales propias y corrientes en el seno de la escuela cristiana desde comienzos de siglo.

El *hombre nuevo* de las «Escuelas del Ave María», según el pensamiento pedagógico de Andrés Manjón, se asentaba en supuestos antropológicos como los siguientes [19]:

- Lo humano informa a todo el hombre; cualquier rasgo que le afecte en su modo de ser ha de interesarle a la radicalidad esencial y «cordial» de su ser *persona*.
- Lo humano dice relación a la *realidad* del hombre que es participación de la presencia de Dios en todo lo creado.
- El ser humano se realiza por la

*libertad* y la *recreación* de Dios desde su propia humanidad.

- El trabajo humano es el medio de ejercer la libertad y la única razón que justifica la propiedad privada, la que, a su vez, solo tiene sentido en cuanto se orienta al bien de la comunidad.
- La felicidad humana tiene su razón de ser por el amor a los otros y a Dios, fundamento de la verdadera solidaridad y la paz de todos los pueblos.

Para Rufino Blanco (1861-1936) profesor de la Escuela Superior del Magisterio, la escuela nueva católica tenía que asumir las innovaciones teóricas, metodológicas, y de organización de la escuela europea a la luz de un humanismo cristiano, conformado por las doctrinas sociales de la Iglesia. La educación religiosa no es una parte o aspecto más de la formación humana —como la educación física, intelectual, moral, estética... (*Teoría de la educación*, 1912)— sino la educación *toda* orientada a Dios. La Religión es la base de la moral, de la educación fundamental del ser humano. La singularidad de la formación religiosa está en su exigencia coherente con los dogmas y preceptos evangélicos y en el ejemplo consecuente de la familia, de los docentes y de la sociedad. Por esta razón la «laicización» y «secularización» de la comunidad constituyen, a juicio de Rufino Blanco, una amenaza a la escuela en su formación integral y la agresión grave a una educación humanista.

Con un planteamiento similar, si bien con mayor insistencia en lo social, Ruiz Amado culminaba la formación *integral* del hombre con la educación religiosa; es «el descanso del arquitecto que ha acabado de alzar los muros de un edificio y lo ha cubierto» (*La educación religiosa*, 1912). Religiosidad y ciencia no se contradicen entre sí; la doctrina cristiana es fundamento de la «praxis» moral y social; así, las enseñanzas del Evangelio están ordenadas a la vida real de los hombres en el acontecer de cada día, en su «circunstancia» social. Si el fin social de la educación consiste en realizar en la tierra la *perfección humana* mayor asequible, que es de naturaleza moral, y la moralidad dice relación a la dependencia de la criatura con respecto de su Creador, a quien debe el ser, y a la trascendentalidad de su fin humano, la conclusión para Ruiz Amado es que el fin social es por esencia moral y religioso. En *La leyenda del Estado Enseñante* (1903) se denuncian las posturas totalitarias del Estado a las que podía dar lugar la «oficialización» de la enseñanza, (las reformas de García Alix y de Romanones, conservador el primero, liberal el segundo, conferían a los poderes públicos una intervención mayor en la Instrucción Pública). El orden jurídico-político del Estado ahogaba la libertad individual e invadía los derechos de la Iglesia y otras instituciones no públicas a la enseñanza. Ruiz Amado condenaba el socialismo de Estado, el cesarismo imperial, y todo régimen socialista laico, «que proclama la separación de la Iglesia y el Estado y seculariza la vida moral para imponer a las conciencias el yugo

político y aniquilar la influencia de la Iglesia».

La inquietud social y educativa llegó a sus cotas más altas con la labor incansable de la «Asociación Católica Nacional de (Jóvenes) Propagandistas» (1908/1909) iniciativa del P. Ayala, Ángel Herrera Oriá..., que incitaba a la juventud española al apostolado seglar del mensaje cristiano. La «Confederación Nacional de Estudiantes Católicos» (1920), los «Círculos de Estudio», la «Confederación Nacional Católico-Agraria» (1912), la «Escuela de Periodismo» (1926), «Acción Nacional» (1931), el «Instituto Social Obrero» (1932), el «Centro de Estudios Universitarios» (CEU) (1933)... fueron instancias y caminos reales para ejercer el espíritu cristiano y la doctrina social de la Iglesia.

La *Divini Illius Magistri* define el concepto de educación: «Consiste esencialmente en la formación del hombre tal cual debe ser y cómo debe portarse en esta vida terrena para conseguir el fin sublime para el cual fue creado...; tiende, en último término, a asegurar la consecución del Bien Sumo, Dios, a las almas de los educandos y el máximo bienestar posible en esta tierra a la sociedad humana» [20]. Se conjuntan, pues, el orden natural y el orden sobrenatural en la causalidad del proceso educativo: la formación del verdadero cristiano deberá ser la del «hombre sobrenatural, que piensa, juzga y obra constantemente según la recta razón iluminada por la luz sobrenatural de los ejemplos y de la doctrina de Cristo». Tal finalidad no excluye la prosperidad temporal, el progreso humano en las ciencias, en las letras, en la cultura y

## Humanismo pedagógico en la España Contemporánea (1875-1951)

civilización, la felicidad terrenal; en el desarrollo y perfección de la humanidad convergen la *Naturaleza* y la *Gracia*, la razón y la fe; la armonía entre la Familia, el Estado y la Iglesia.

La *Iglesia* tiene que vigilar la educación de sus hijos, los fieles, no solo en lo referente a la enseñanza religiosa; sus derechos están en «perfecta armonía» con los de la Familia y los del Estado, puesto que el orden sobrenatural, al que pertenecen los de la Iglesia, eleva y perfecciona el orden natural. La *Familia* tiene la misión de educar a la prole, que es anterior a cualquier derecho de la sociedad civil y del Estado, y por lo mismo inviolable por parte de toda potestad terrena; los padres están obligados a la educación de sus hijos, tanto religiosa como moral, física como civil...; la «patria potestad» —se decía literalmente en la *Rerum Novarum* (1891)— «es de tal naturaleza que no puede ser ni suprimida ni absorbida por el Estado, porque tiene un mismo y común principio con la vida misma de los hombres». El *Estado* ha de prote-

ger el derecho de la familia en cuanto a educación cristiana de los hijos, respetar el derecho sobrenatural de la Iglesia sobre la educación; pertenece, pues, al Estado

«promover la educación e instrucción de la juventud, favoreciendo y ayudando a la iniciativa y acción de la Iglesia y de la familia y complementándola por medio de escuelas e instituciones propias.»

El humanismo pedagógico cristiano contradecía cualquier abuso de poder estatal en la educación que pudiera deshacer la verdadera corresponsabilidad de los derechos de las sociedades que intervienen en la formación de la juventud: las actitudes totalitaristas, intervencionistas, marxistas frustran todo intento de educación humanista. Constituirían así mismo un error las doctrinas materialistas y naturalistas sobre el educando por atentar el principio de *identidad* y de *integridad* del ser humano. La escuela cristiana no puede ser, por definición, compatible con la escuela laica, neutra, mixta (católicos y no católicos), coeducadora...

|  |
|--|
| Educación: <i>formación del hombre, ordenada a su fin último:</i> (Cristo) |
|--|

|   |  |   |
|---|--|---|
| a) <i>Sociedades competentes</i> para la educación cristiana:<br>— <i>familia</i> (orden natural)<br>— <i>sociedad civil</i> (orden natural)<br>— <i>Iglesia</i> (orden sobrenatural) | <i>armonía</i> de los derechos de la Iglesia con los de la Familia y el Estado; subsidiaridad de la sociedad civil y política; | errores:<br>totalitarismos,<br>intervencionismos,<br>socialismos marxistas...     |
| b) <i>Sujeto de la educación</i> :<br>— Todo el hombre, caído y redimido.<br>— Facultades naturales y sobrenaturales.<br>— Razón y fe; ciencia y dogmas                               | errores y actitudes falsas:  | - naturalismo pedagógico<br>- coeducación<br>- educación sexual<br>- materialismo |

|  |  |
|--|--|
| <p>c) <i>Ambiente de educación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Familia cristiana</li> <li>— Iglesia: ministerio sacramental y obras educativas</li> <li>— Escuela católica</li> </ul>  | <p>errores: escuela neutra, laica, mixta,<br/>«escuela única»...</p> |
| <p>d) <i>Acción Católica para la escuela:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestros bien formados</li> <li>— Vigilancia de los medios de comunicación que atenten a la moralidad y a la verdad cristiana</li> </ul>              |  |
| <p>e) <i>Fin de la educación cristiana:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Formar el verdadero cristiano: lo natural y lo sobrenatural</li> <li>— El más noble y provechoso ciudadano</li> <li>— Modelo: Jesús, Maestro</li> </ul> |  |

Esquema de humanismo cristiano (*Divini Illius Magistri*, 1929)

## 5. Límites de la educación humanista. Escuela y poder político

Los problemas surgieron con los intentos de «realizar» en la vida escolar cualquiera de las dos fluencias de educación humanista, que venimos nominando «institucionista/ republicana» y «cristiana/social católica», y que inspiraron las formas de *escuela única* y *escuela nacional católica*, respectivamente. A los inconvenientes propios de llevar a la práctica doctrinas y principios teóricos, aún con suficiente disposición de operatividad, únense las dificultades, desajustes, y tentaciones autoritarias, y de control, a que dan lugar las políticas educativas de marcada tendencia «estatista» como fueron, salvando graves diferencias, la republicana y la del primer franquismo.

El artículo 46 del «Proyecto de Constitución» republicana (que en el texto definitivo sería el art. 48) encontró en la enmienda del socialista Rodolfo Llopis — suscrita además por Andrés Ovejero, Amós Sabrás, Fernando Sainz, Mariano Rojo y Marcelino Martín— la mejor defensa de la *escuela única*: a) el concepto

de *escuela única* tiene dos aspectos: el *social* y el *técnico*;

«hay que conseguir que desde la escuela maternal hasta la Universidad, todas las instituciones que existan en el país se produzcan de tal modo que estén todas ellas íntimamente coordinadas y enlazadas, como si fuesen los eslabones de una misma cadena; que no sean fin en sí mismo, sino medio, peldaño; b) en consecuencia el Estado deberá procurar las ayudas necesarias para que el ciudadano español pueda acceder al grado o nivel de instrucción que le corresponda: hay que *socializar* la enseñanza y no basta ya con su democratización; c) la enseñanza laica ha de estar inspirada en ideales de solidaridad humana; así nadie caerá en la tentación de sustituir los ideales de la Iglesia por los del Estado, ni la Iglesia por el Estado; la *socialización* concibe el encuentro del Estado, los docentes y los alumnos; y será el trabajo —y no los libros— el fundamento metodológico del aprendizaje...» [21].

El discurso de Llopis convenció a la Cámara de Diputados. Fernando Valera,

en nombre de la Comisión ensalzó la postura socialista:

«La idea de la Escuela unificada en su sentido social, no solamente es una idea socialista, sino que es un principio que se está imponiendo por su fuerza lógica y por su propia consistencia, de tal suerte que hoy todos los partidos democráticos, aún los del viejo liberalismo republicano, lo hacen suyo. La Escuela unificada es el sentido social; no es otra cosa que la realización práctica de uno de los derechos del hombre, aquel derecho que decía que todos los hombres, todos los ciudadanos, por el mero hecho de ser ciudadanos, eran admisibles a los empleos públicos, sin otra distinción que la virtud y el mérito» [22].

Otro de los asuntos más importantes de las Cortes Constituyentes de la II República Española fue la cuestión religiosa. El artículo 3.º de la Constitución —«El Estado español no tiene religión oficial»— y el art. 27 que proclamaba la libertad de conciencia, el derecho de profesar y practicar libremente cualquier religión, siempre con el respeto debido a las exigencias de la moral pública, la facultad de ejercer sus cultos en privado y en público (si fuesen autorizados por el Gobierno) y que la condición religiosa no debería constituir circunstancia modificativa de la personalidad civil ni política, tendrían que influir necesariamente en la educación en valores religiosos y en la actitud moral del pueblo, acostumbrado a unos criterios de conciencia profundamente cristianos. En los debates parlamentarios se exacerbaban los ánimos con los discursos de algunos Diputados de la Cámara

quienes, anticlericales y laicistas, pretendían una enseñanza no religiosa por una convivencia plural de las distintas confesiones. La «enseñanza laica» y el reconocimiento del derecho de las iglesias de enseñar sus respectivas doctrinas en sus establecimientos, bajo la inspección del Estado, rubricaba lo que meses antes se había decretado por el Gobierno Provisional republicano [23].

En cuanto a la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua castellana y las de las regiones autonómicas —artículo clave del «Proyecto» no solo en materia de educación— los discursos se centraron más en la perspectiva política y administrativa que en la pedagogía propiamente dicha (y de aquí, humanística). Intervinieron Unamuno, Sánchez Albornoz, Enrique de Francisco, Ricardo Crespo y otros [24]. El aprendizaje de la enseñanza en castellano no tendría por qué marginar el de las lenguas respectivas de las regiones bilingües. A Unamuno le dolía la posibilidad de una España «invertibrada», sin unidad cultural y espiritual. Para Claudio Sánchez Albornoz era conveniente, por necesidad, para el interés cultural de las regiones y del nuevo Estado de la República española el respeto sagrado de las minorías a su cultura propia y a sus libertades con el obligado mantenimiento de la lengua castellana y de otros determinantes de «la unidad espiritual del España» [25].

Cabe suponer que la exigencia política y social que acogió la teoría y la práctica de la *escuela única*, tal y como fue diseñada, desfiguraba en parte el carácter «humanista» que podía esperarse de

su noción por sus orígenes y antecedentes. En realidad, uno de los motivos fue con frecuencia el desencuentro entre el talante personal e individual de quienes eran responsables de la administración educativa y la propia dinámica, institucional, del régimen republicano o del ordenamiento político del Estado. No ha de parecer raro que durante el «bienio azañista» (1931-1933) la política educativa de la República mostrara diferencias menores de Manuel Azaña con Marcelino Domingo que con Fernando de los Ríos, su sucesor en Instrucción Pública, socialista y demócrata, y convencido de que una sociedad podía transformarse sin necesidad de un proceso revolucionario: el sentir humanista de Fernando de los Ríos en su época de Ministro de Instrucción Pública —*Bases de la Enseñanza Primaria*, «Proyecto» de Ley de Reforma Universitaria, que no perdía de vista la *Misión de la Universidad* (1930) de Ortega y Gasset— no encontró el reflejo suficiente ni el aprecio merecido en el propio Gobierno [26].

Al otro lado, el humanismo católico y social inspiraba la escuela de los primeros años del franquismo con el empeño de avalar la razón pedagógica del ideario falangista y del Movimiento Nacional. La encíclica *Divini Illius Magistri* fue «santo y seña» de la nueva educación nacional; la tradición cultural de la época imperial y del Siglo de Oro español animó el estudio indispensable, no sin ribetes de patrias añoranzas, de las antiguas y siempre actuales «Humanidades», clásicas e hispánicas. La *Ley Reguladora de los estudios de Bachillerato* (1938) y el «Proyecto sobre reforma universitaria»

(Orden de 25 de abril de 1939) siendo titular de la cartera de Educación Nacional Pedro Sainz Rodríguez sentaron las directrices de estas enseñanzas: formación patriótica y moral, inspirada en un sentido religioso, tradicional y católico; la idea del Imperio y de la Hispanidad; la cultura clásica y humanista, «base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias» [27]; los estudios científicos eminentemente formativos; la educación física, artística, formación social y política...

La vocación humanista de José Ibáñez Martín, Ministro de Educación Nacional, se dejó sentir en la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1939) y en la Ley de 29 de julio de 1943 sobre Ordenación Universitaria. Su interés por la educación, como medio de promoción social y profesional del pueblo, quedaba reflejado en la Ley de educación primaria de 17 de julio de 1945 y la Ley de 16 de julio de 1949 sobre enseñanza media y profesional. El talante católico y la coherencia de su ideología política con la actuación pública definían a grandes rasgos su figura humana [28]. La Universidad —«ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún logar con voluntat et con entendimiento de aprender los saberes» como reza la segunda *Partida* alfonsina— se ordena a la realización y orientación de actividades científicas, culturales y educativas de la Nación, que habilitarán a los jóvenes estudiantes al ejercicio profesional; la difusión de la cultura y de la ciencia española, la investigación de los saberes, el mejoramiento y selección científica y pedagógica del profesorado, la formación

espiritual de los universitarios teniendo como «guía suprema el dogma y la moral cristiana»... tendrían que ser los fines de la nueva Universidad española, «dotada de personalidad jurídica, centrada en una justa línea media que excluye el intervencionismo rígido y la autonomía abusiva...» [29]. El Estado español reconocía a la Iglesia en materia universitaria sus derechos docentes conforme a los sagrados cánones y a lo que en su día se determinase mediante acuerdo entre ambas supremas potestades [30].

La Ley de Ordenación Universitaria fue la continuidad del modelo tradicional humanista de la Universidad española y de la más reciente historia liberal, encuentro eficaz y de suma utilidad para la sociedad de su tiempo. La edad liberal podría haber sido «liquidada el 18 de julio» comentaba Ibáñez Martín (aperturas de cursos, 1939-1940, 1940-1941, 1941-1942). Pero el modo liberal de Universidad, centralista y jerárquico, y con ciertos rasgos, acaso tímidos, de autonomía legal y académica, ofrecía la mejor solución posible dentro de la circunstancia económica y política de la España de los años cuarenta.

La Ley de 1945 afirmaba, junto a su *obligatoriedad* y *gratuidad*, el carácter *integral* de la educación primaria:

«la educación social, para la formación del ciudadano; la educación física, necesaria para el desarrollo fisiológico del escolar y como instrumento de formación intelectual y moral; la educación profesional, con la que se rompe el viejo concepto de nuestra primera enseñanza, para enlazar-

la con la iniciación del alumno en lo que ha de ser su vida futura: la superior formación intelectual o el ejercicio de las actividades agrícolas o industriales» [31].

Se reconocían los derechos (y deberes) en materia de educación a la Familia, la Iglesia, y el Estado; y prevalecía la instancia cristiana y patriótica en la vida escolar. La formación científica y pedagógica del magisterio por las Escuelas Normales y, en la vida profesional, por la orientación y dirección de la Inspección técnica de enseñanza primaria, eran claves del arco de la nueva educación nacional; era la escuela española de 1945. La renovación del gobierno en 1951 y el nombramiento de Joaquín Ruiz Giménez en Educación Nacional mostraban, al parecer, cierta tendencia aperturista, dentro de un orden, con la contribución de intelectuales como Pedro Laín Entralgo y Antonio Tovar, hombres de talante humanista cristiano, Rectores que fueron de las Universidades de Madrid y Salamanca.

**Dirección del autor:** Alfonso Capitán Díaz, Universidad de Murcia, Campus de El Espinardo, 30071 Murcia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.VI.2002.

### Notas

- [1] «Si se entiende por humanismo en general el empeño destinado a que el hombre esté en libertad de asumir su humanidad, y en ello encuentre su dignidad entonces —según se entienda la «libertad» y la «naturaleza» del hombre— es el humanismo, en cada caso, algo distinto. Igualmente difieren las vías de su realización. El humanismo de Marx no necesita una regresión a la Antigüedad, ni tampoco el humanismo que entiende Sartre por existencialismo. En este sentido amplio es también el Cristianismo un humanis-

mo, en cuanto según su doctrina lo que importa es la salvación del alma (*salus aeterna*) del hombre y la historia de la humanidad está en el marco de la gracia (salvación). HEIDEGGER, M. (1949) *Carta sobre el Humanismo (Über den Humanismus)* (Véase, la edición de Buenos Aires, 1981, pp. 72-74).

- [2] Para los griegos, *auvto,j*—en oposición a *e[teroj*—designaba la identidad del sujeto y de la persona: 1) con el artículo *o'*, *autos* significaba «el mismo que», que se tradujo al latín como *idem*; 2) con el pronombre personal (o con un nombre de persona) como *evgw, auvto,j*, «yo mismo»—o en el caso de *seauton*, «a ti mismo»— la versión fue la del latín *ipse*; las diferencias, pues entre *idem* e *ipse* marcan las nociones de *mismidad* e *ipseidad*, y, a la vez las dos formas del *principio de identidad*. La expresión délfica y socrática *gnw/qi seauto,n*, se trasplanta al latino *nosce te ipsum*, y al cristiano patrístico «noli foras ire, in te ipsum redi, in interiori homine habitat veritas» (San AGUSTÍN, *De vera religione*, 39,72); no son sino secuencias claves de una pedagogía humanista que se inicia con la *ipseidad* o cualidad de ser «sí mismo».
- [3] Vid. SCHELER, M. (1926) *Die Wissensformen und die Gesellschaft* (trad. esp. *Sociología del saber*, Madrid, Revista de Occidente, 1935).
- [4] JIMÉNEZ LANDI, A. (1996) *La Institución Libre de Enseñanza, y su ambiente* (Madrid) I, pp. 377 y ss. GINER DE LOS RÍOS, F. (1880) Discurso inaugural del curso 1880-81, en *Ensayos* (Madrid, 1969), pp. 102-117,
- [5] «En el primer (momento) se forma el hombre como hombre, en la integridad de sus varias fuerzas para ser y vivir en la unidad de su actividad, destino y relaciones. Esta obra no tiene límite definido alguno, no se reduce a un período determinado de la vida, sino que comienza con ésta y dura tanto como ella dura». GINER DE LOS RÍOS, F. (1924) *Pedagogía Universitaria* (Obras, T. X) p. 12.
- [6] ALTAMIRA y CREVEA, R. (1923) *Ideario pedagógico* (Madrid), p. 56. (Vid.: «Giner de los Ríos y su influencia social y política», B.I.L.E., 1915, pp. 110-128; y *Giner de los Ríos educador*, Valencia, 1915).
- [7] «La educación primaria como secundaria jamás puede consistir, no ya en la mera instrucción, mas ni en el desenvolvimiento puramente intelectual, sino que ha de promover íntegramente el sentimiento y la voluntad como el conocimiento; el carácter moral, como el desarrollo y fuerza física, disponiendo, en suma, al joven para entrar como hombre en el concierto de la sociedad y del mundo... en ese programa debe ser incluida una idea sumaria de las diversas aplicaciones, especialidades, profesiones e industrias, que en cada tiempo se hallan más extendidas y cultivadas en la vida social». GINER DE LOS RÍOS, F. (1927) *Ensayos menores sobre educación y enseñanza en Obras Completas*, T. XVII, p. 167.
- [8] CAPITÁN DÍAZ, A. (2000) Intenciones pedagógicas del «reformismo» en España (1903-1918), *Revista de Educación*, número extraordinario, Madrid (MEC) pp. 249-267.
- [9] *Carta Programática del Partido Reformista* (1 de diciembre de 1918), en M. ARTOLA (1991) *Partidos y programas políticos (1808-1936)* Madrid, II, pp. 162-183.
- [10] RÍOS, Fernando de los (1927) *El sentido del humanismo en la evolución social* (Universidad de Ginebra) (Véase: *Escritos sobre Democracia y Socialismo*, Madrid, Taurus, 1974).
- [11] RÍOS, Fernando de los (1926) *El sentido humanista del socialismo* (edición de Madrid, Castalia, 1976) pp. 250 y ss.
- [12] *Ibidem*, p. 253.
- [13] «La enseñanza tiene, pues, un doble mandamiento: educar al hombre cultivando en él la unidad del espíritu y crear al profesional respetuoso con su obra, encariñado con ella, que es su creación y, por tanto, aquello en que debe recrearse, como lo hace con el hijo de su carne». *Ibidem*, p. 255.
- [14] Vid. Ideas para una reforma constitucional de la educación pública, *Revista de Pedagogía*, n.º 112, abril de 1931, pp. 145-150, y Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública, *Revista de Pedagogía*, n.º 117, septiembre de 1931, pp. 417-421. Ésta fue la respuesta de Luzuriaga a la «Carta» que el Ministro de Instrucción Pública, Marcelino Domingo, remitió a finales de julio de 1931 a Miguel de Unamuno, presidente entonces del Consejo de Instrucción Pública (El texto íntegro de la «Carta» está reproducido en *Revista de Pedagogía*, n.º 116, agosto de 1931, pp. 370-371).
- [15] LUZURIAGA, L. (1950) *Pedagogía* (Buenos Aires, Losada).
- [16] La Federación de Amigos de la Enseñanza (F.A.E.) nace en Madrid (1930) con la finalidad de «proteger y fomentar la educación y enseñanza privada» dentro de las normas de la Encíclica de Pío XI —*Divini Illius Magistri*— sobre educación de la juventud: a) Ante

## Humanismo pedagógico en la España Contemporánea (1875-1951)

los poderes públicos, especialmente influyendo en la legislación para que las normas de la Encíclica se traduzcan en leyes que armonicen los derechos de la familia, la Iglesia y el Estado. b) Fomentando la enseñanza y educación en los centros privados, con el fin de que los centros católicos se acrediten cada día más por su organización y sistema». (*Estatutos de la Federación de Amigos de la Enseñanza*, 15 de marzo de 1930). La labor infatigable de Domingo Lázaro, Pedro Poveda, Enrique Herrera Oria, el Cardenal Segura (Arzobispo de Toledo), Ramón Ruiz Amado, F. Restrepo, Teodoro Rodríguez, Lázaro Ercilla Ortega, Hilario Felipe, Manuel Rodríguez y otros fue decisiva para la educación cristiana de la España contemporánea.

- [17] Véase: J. H. NEWMAN, *El asentimiento religioso* (Barcelona, Herder, ed. de 1960); *Historia de mis ideas religiosas* (Madrid, Fax, 1934); *Antología* (Buenos Aires, 1946); *Naturaleza y fin de la educación universitaria* (Madrid, Epesa, 1946). De F.W. FOERSTER, *Temas capitales de la educación* (Barcelona, Herder, 1963, 2.<sup>a</sup>); *Instrucción ética de la juventud* (Barcelona, Labor, 1935). De B. KIDD, *La civilización occidental* (Madrid, 1904). De O. WILLMANN, *Teoría de la formación humana* (Madrid, C.S.I.C., 1948).
- [18] ZUBIRI, X. (1984) *El hombre y Dios*, pp. 115, 165 (Madrid, Alianza Ed.).
- [19] «Educar al hombre —diría Manjón— es perfeccionarle según todo su ser físico e intelectual, moral y religioso, individual y social». «La salud es un bien que se hereda, pero no se conserva sino con la higiene más exquisita del cuerpo y el alma. La cabeza se adorna con varios conocimientos, pero se completa con ideas fundamentales arraigadas en la conciencia. La voluntad se entretiene con bienes transitorios, pero se completa con los totales y trascendentales. El corazón se ilusiona con dichas aparentes, pero se completa con el hondo sentimiento y posesión de la verdad y el bien infinito». MANJÓN, A. (1947) *Tratado de la educación en Obras selectas* (Granada. Patronato de las Escuelas del Ave-María) p. 422.
- [20] *Divini Illius Magistri* (1929). Encíclica de S.S. Pío XI. «Introducción».
- [21] *Diarios de las Sesiones de las Cortes* (Constituyentes) 20 de octubre de 1931, pp. 1820-1823.
- [22] *Ibidem*, p. 1824.
- [23] El Decreto de 6 de mayo de 1931 afectaba a la no obligatoriedad de la instrucción religiosa en los Centros «oficiales»: art. 1.º. La instrucción religiosa no será obligatoria en las Escuelas primarias, ni en ninguno de los demás Centros dependientes de este Ministerio; art. 2.º. Los alumnos cuyos padres signifiquen el deseo de que aquellos reciban en las Escuelas primarias, la obtendrán en la misma forma que hasta la fecha; art. 3.º. En los casos en que el maestro declare su deseo de no dar esta enseñanza, se le confiará a los sacerdotes, que, voluntaria y gratuitamente, quieran encargarse de ella en horas fijadas de acuerdo con el Maestro», *Colección Legislativa de España*. T. CXXIV, pp. 42-43.
- [24] D.S.C. 21 de octubre de 1931 (Apéndices 3.º, 4.º, 5.º y 6.º).
- [25] D.S.C. 22 de octubre de 1931, p. 1887.
- [26] Los trazos de Manuel Azaña sobre la personalidad de Fernando de los Ríos dejaban entrever más sombras que luces. En *Diarios* (12 de agosto, 1932): «Después de cenar, se presentó Fernando de los Ríos. Me traía un pleito granadino. Está muy confuso porque ha irritado a Casares. No sabe por qué motivos muchos se irritan con él: si será que carece del don de gentes, o será que abusan de su cortesía, que procura extremar. (Me abstengo de decirle que su tono profesoral, su expresión pedante y rebuscada y su terquedad fanática le hacen a veces muy cargante)». En otra ocasión (7 de julio, 1933) Azaña sentencia: «La vanidad de Fernando reaparece en este asunto (sobre el Tratado de Uruguay). Una vez más la cuestión, que es de Gobierno, y de política general, se convierte para él en temas de amor propio y de lucimiento personal... Hay que hacerle la justicia de que es mucho mejor ministro que Zulueta y, no hay que decirlo, que Lerroux». (*Diarios Completos*, Barcelona, Crítica, 2000; pp. 592 y 899).
- [27] «Complemento natural de las humanidades clásicas han de ser las humanidades españolas. Es nuestra lengua el sistema nervioso de nuestro Imperio espiritual y herencia real y tangible de nuestro imperio político-histórico. Como dijo Nebrija en ocasión memorable, fue siempre la lengua compañera inseparable del Imperio. Sólo un profundo estudio de nuestro idioma sobre sus textos clásicos y el aprendizaje de su empleo y de sus bellezas, puede darnos la seguridad de que el presente renacer de nuestro sentido nacional y patriótico, labrado a golpes de dolor y adversidad, no sea nunca una exaltación pasajera, sino algo permanente y sustantivo en el espíritu de las generaciones venideras». *Ley Reguladora de los estudios del Bachillerato* de 20 de septiembre de 1938 (B.O. del E., 23 de septiembre). Preámbulo.

- [28] Vid. VV.AA. (1998) *José Ibáñez-Martín. En el centenario de su nacimiento* (Zaragoza, Instituto «Fernando el Católico». C.S.I.C.).
- [29] *Ley de Ordenación Universitaria* de 29 de julio de 1943 (B.O. del E., 31 de julio). Preámbulo.
- [30] *Ibidem*, cap. II, art. noveno.
- [31] *Ley de Educación Primaria* (17 de julio de 1945) (B.O.E. del 18 de julio). «Preámbulo».

### Resumen: Humanismo Pedagógico en la España Contemporánea (1875- 1951)

Con la Restauración de la Monarquía en España (1875) y a partir de la Constitución de 1876 surgen dos corrientes de humanismo pedagógico: a) el *institucionista - republicano*, que tiene su origen y curso en la Institución Libre de Enseñanza y recibe afluencias posteriores del republicanismo, reformista y radical, del socialismo democrático de Fernando de los Ríos, de la escuela nueva europea... hasta llegar a la escuela única de la II República Española; b) el *humanismo cristiano* —católico y social— que alentado por las Encíclicas de León XIII, de Pío XI... y con las contribuciones de Andrés Manjón, Rufino Blanco, R. Ruiz Amado, y de diversas instituciones sociales y educativas —A.C.N. de P., F.A.E...— inspirará la *escuela nacional* durante el primer franquismo.

**Descriptor:** Humanismo pedagógico. Institución Libre de Enseñanza. Humanismo cristiano. Escuela única. Escuela nacional. Historia de la educación española de los siglos XIX y XX.

### Summary: Pedagogic Humanism in Contemporary Spain (1875-1951)

With the restoration of the monarchy in Spain (1875) and after the 1876 Constitution two tendencies of pedagogic humanism arose: a) republican institutionalism which had its roots and directions in the Free Institution of Teaching and received later influences from reformist and radical republicanism, from Fernando de los Ríos democratic socialism and the new European school and until the unique school of the second Spanish Republic was founded; b) Christian humanism (catholic and social) which was encouraged by the Leon XIII and Pius XI encyclicals and with contributions from Andrés Manjón, Rufino Blanco, R. Ruiz Amado, and social and educational institutions —A.C.N. de P. (National Catholic Association of Propagators) and the F.A.E. (The Teaching Friends Federation)— inspired the *national school* during the first Franco's period.

**Key Words:** Pedagogic Humanism. Free Institution Teaching. Christian Humanism. History of Spanish Education in the nineteenth and the twentieth centuries. The common school. The national school.