

La recepción de Natorp por los pensionados de la JAE (1906-1916): revisionismo republicano del socialismo, elitismo político y educativo, y escuela unificada

The Natorp's reception by the students of the JAE (1906-1916): republican revisionism of socialism, political and educational elitism and comprehensive school

Carlos Martínez Valle

e-mail: carlos03@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen: El artículo explora las condiciones de posibilidad y usos político y educativos de la recepción de Paul Gerhard Natorp entre 1906 y 1916 por los pensionados españoles en Marburgo. Para perfilar estas, analiza las ideas que rechazaron en posibles alternativas como John Dewey: naturalismo, moral definida socialmente y escuela comunitaria y participativa. El neoidealismo era un posicionamiento político contrario al conservatismo, individualismo, liberalismo y positivismo. Su gnoseología defendía un organicismo trascendente al individuo y la superioridad de la filosofía como ciencia normativa que reunía las leyes naturales y morales, lo que permitía reformular un ideario republicano-reformista, que denominan «liberalismo socialista», que concede un papel directivo a las élites filosóficas y les permite realizar una revisión republicana del socialismo. Natorp también les provee de la «religión de la humanidad» y la educación social, que permiten justificar la dirección de la regeneración del país por las élites reformistas burguesas y atacar a la Iglesia y su poder educativo, este si un elemento común a la escuela única. Natorp no fue recibido en este periodo fundamentalmente para apoyar ésta, pues su gnoseología y pedagogía respaldaban discursos tradicionales que justificaban el papel de una élite intelectual dirigente distinta del práctico, el maestro, y de una pedagogía academicista que reforzaba la reproducción social impidiendo la democracia educativa.

Palabras clave: Pedagogía social; Paul Natorp; Escuela unificada; Republicanismo; Procesos de recepción; Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Abstract: The article explores the conditions of possibility and political and educational uses of the reception of Paul Gerhard Natorp between 1906 and 1916 by his Spanish students. The article analyzes the ideas that were rejected in possible intellectual alternatives such as John Dewey: naturalism, socially defined morality and radical participatory democracy. These ideas impeded spiritualism, which they consider a requisite for regeneration directed by the elites. Neo-idealism rejected conservatism, and individualism, liberalism and positivism. His gnoseology defended a transcendent organicism and the superiority of philosophy as a normative science that united natural and moral laws. These ideas allowed them to reformulate a republican-reformist ideology, which they call «socialist liberalism». These ideas granted them a directive role as the philosophical elites and allowed them to carry out a republican revision of socialism. Natorp also provides them with a «religion of humanity» and social education, which allow them to justify the direction of the regeneration of the country by the bourgeois reformist elites and attack the Church and its educational power, which was in line with the program of the *Einheitschule*. The students of the JAE didn't received Natorp for supporting the comprehensive school, as his gnoseology and pedagogy justified the role of a leading intellectual elite separated from the teachers, and an academic pedagogy that reinforced social reproduction by preventing educational democracy.

Keywords: Generation of 1914; Paul Natorp; Neo-Idealism; Elites; Reception Processes; Republicanism.

Recibido / Received: 06/03/2018

Aceptado / Accepted: 17/05/2018

1. Introducción¹

En el discurso de los juegos florales de Valladolid que José Ortega y Gasset escribe para su padre Ortega y Munilla (1906) aparece una de las primeras menciones a Paul Gerhard Natorp (1854-1924) en la prensa española (Gracia, 2014, p. 63). El hijo le hace decir al padre que, como no había un sistema educativo, se debían orillar las disputas sobre su conformación para crearlo. Ortega pregunta: «¿debemos seguir el “Credo” de Pestalozzi, el de Herbart, el de Natorp? ¿Vamos á enseñar todo á todos, como quería Comenius (sic)? ¿Hemos de empezar por abajo ó por arriba, por la escuela popular ó por la Universidad?» Ortega solo considera necesario que la escuela que se implantase debía «crear un pueblo», ser «nacional», lo que enlaza este discurso con *Vieja y nueva política* (1914a). Ortega no podía ignorar que el sistema educativo ya estaba conformado desde mediado el S.XIX. ¿Qué pretende entonces? Ortega se responderá a sí mismo con *La pedagogía social como programa político* (1910), que adopta el título de la obra de Natorp, al que cita en un lugar central de su argumentación. En ella mantiene que «España no existe como nación» y su solución es una «pedagogía social». ¿Cuál es la relación de esta pedagogía social con la escuela única republicana?

Una parte de la historiografía educativa mantiene que el proyecto de modernización y europeización de la ILE extensa, en definitiva la respuesta de la burguesía reformista a la pregunta retórica de Ortega y Gasset, evoluciona hasta el

¹ Quiero agradecer a Juan Mainer Baqué la exhaustiva revisión del artículo, críticas y enriquecedores comentarios. De los defectos que permanecen, pese a todo su trabajo, solo yo soy responsable.

modelo de la «escuela única republicana» y que los pensionados de la JAE median en esta evolución, introduciendo el neokantismo y el concepto de *Einheitsschule* (Capitán Díaz, 2000)². La recepción del neokantismo se entiende así dentro de un discurso bastante teleológico que, a su vez, se asocia a una poderosa narrativa del progreso, regeneración y europeización del país, y a su aniquilación por el fascismo. Gran narrativa, teleología, lucha y caída contra el mal conceden a sus agentes caracteres casi hagiográficos. El objeto de este artículo es analizar las razones de la recepción de Natorp y sus usos educativos y políticos (fuerza ilocutiva) (Skinner, 1969) por el reformismo burgués español entre 1906 y 1916, años respectivamente del discurso que abre este artículo y la reedición de *La pedagogía social* de Ortega en el *Boletín de la ILE*³. El artículo pondera la relación de esta recepción y usos con el programa de una escuela unificada que, si bien está siendo discutida, recibe su definición más acabada en España de la mano de algunos de los receptores de Natorp (Luzuriaga) una década más tarde. Por tanto, no pretendemos una historia de la recepción de Natorp en España, tampoco tratar el origen, evolución y características de una eventual «escuela unificada republicana» ni evaluar los usos de Natorp en la divulgación de esa escuela unificada fuera de este periodo o por agentes distintos a los pensionados de la JAE. Así, no estudiamos cómo los maestros Teodoro Causí o Adolfo Maillo usaron a Natorp, tampoco cómo lo hizo Luzuriaga en la *Revista de Pedagogía* (1922) ni la eventual influencia de las ideas natorpianas en el Instituto de Estudios Históricos (1910) o el Instituto-Escuela (1918) a los que estarán ligados por ejemplo los pensionistas de los Ríos y Maeztu.

Si una parte de la historiografía tendía a considerar los procesos de recepción implícitamente como una incorporación de conocimientos relevantes desde culturas más avanzadas, estudios comparados e históricos muestran que la lógica de la recepción y adopción es extremadamente selectiva e implica una reelaboración-transformación de los contenidos intelectuales y sus valores normativos para adecuarlos a los marcos y necesidades culturales y políticos de los receptores [por ejemplo Schriewer y Martínez (2007)]. Un supuesto básico de los estudios de procesos de recepción es que estos pueden ser entendidos como movimientos políticos para incrementar la legitimidad intelectual de los agentes de la recepción y de los programas que defienden, pues la recepción muestra que aquellos detentan un acceso privilegiado a conocimientos relevantes y que las referencias internacionales validan con su cualidad internacional esos programas, de forma que, siguiendo a Zymek (1975), el extranjero se convierte en parte de la argumentación. Pero, más allá de esta hipótesis, argumentamos aquí que la difusión de Natorp entre 1095 y 1916 fue un movimiento político más que educativo, no tanto vinculado a la promoción de la escuela única con cuyo programa hay alguna discrepancia importante, como a la obtención de un espacio de poder como élite intelectual para los receptores de Natorp.

² «El “reformismo” en España, como concepción política y social, originó un conjunto doctrinal, no sistemático, sobre educación y cultura, que fue ocasión propensa y elemento coadyuvante de la continuidad dialéctica entre el institucionismo pedagógico y la “escuela única” republicana», 236.

³ *BILE* 40, 678 (30/9/1916) pp. 831-852; *La Escuela Moderna* (1/11/1916) pp. 682-698; (1/12/1916), pp. 755-764.

2. La «ofensiva» Natorp (1905-1916)

Entre 1910 y 1916, los pensionados de la JAE en Marburgo, todos cercanos a la ILE, lanzan una serie de monografías que, junto a reseñas y menciones en diversas publicaciones, conforman lo que podríamos considerar una «ofensiva» intelectual para presentar a Natorp, al público español (García, 1978; Marín Eced, 1986). Ortega (1910) usa el concepto pedagogía social de Natorp en *La pedagogía social como programa político*, leída en El Sitio de Bilbao. Fernando de los Ríos publica la memoria de su pensión, *El fundamento científico de la pedagogía social en Natorp* (1911); Manuel García Morente prologa *Pedagogía social* (1913); Lorenzo Luzuriaga publica *Direcciones actuales de la pedagogía alemana* (1912), donde considera que la filosofía de Natorp es el elemento central de la pedagogía científica alemana; María de Maeztu, prologa y traduce *Religión y humanidad* (Natorp, 1914) y traduce *Curso de pedagogía* (Natorp, 1915a). Juan Vicente Viqueira traduce *Emmanuel Kant y la escuela filosófica de Marburgo* (Natorp, 1915b).

Seguían al reformista del Perojo⁴ quien, desde posiciones eclécticas pero cercanas al krausismo, había introducido el neokantismo de Heidelberg en España como instrumento de superación del krausismo tras la crisis de éste que sigue al Sexenio Revolucionario (Díaz Regadera, 1996; Ribas, 2011). El acercamiento al neokantismo y Natorp viene facilitado por las estrechas relaciones profesionales y personales de Perojo con los Maeztu, quienes publican a menudo en *Nuevo Mundo* fundado por aquel. Perojo fue delegado de España en el Congreso Internacional de Educación Moral y coordinador de la comisión de pensionados por la JAE en Londres para estudiar las escuelas inglesas, visitar la sección de pedagogía de la Exposición Franco-Británica y participar en el citado congreso, para los que María de Maeztu (1909) recibió una pensión. A Perojo y los Maeztu les había unido también su apoyo al proyecto de Maura de crear un conservadurismo burgués separado del reaccionarismo del S. XIX (*Hermida, 2014*).

Los pensionados mencionados arriba, que formarán parte de la llamada Generación del 14, seguirán en el periodo analizado fundamentalmente carreras académicas, que les conferirán reconocimiento como intelectuales (Charle, 1996). Comienzan a establecerse en el mundo académico a su vuelta de Alemania. A Ortega se le concede la Cátedra de Psicología, Lógica y Ética de la todavía Escuela Superior del Magisterio en 1909 (a partir de 1911, Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, en adelante EESM), aunque en palabras de María de Maeztu solo hubiera producido «unos cuantos artículos en el Imparcial» (Gracia, 2014, p. 83). Imparte allí sus clases hasta 1912, aunque en 1910 obtenga la de Metafísica de la Universidad de Madrid. De los Ríos, sobrino de Francisco Giner y marido de Gloria, hija de Hermenegildo Giner, toma posesión de la de Derecho Político Español Comparado en marzo de 1911 en la Universidad de Granada,

⁴ José del Perojo (1850-1908), parlamentario por el Partido Conservador de Maura, editor, periodista hispano-cubano y traductor del *Origen de las especies* de Darwin. Participó junto a Manuel de la Revilla en la «tercera polémica de la ciencia española» desatada en 1878, en la que mantuvieron que la intolerancia religiosa y política habían ahogado la libertad de pensamiento permitiendo sólo la filosofía escolástica y creado un carácter español contrario a la ciencia moderna. Estudió en Heidelberg y tradujo en 1883 la *Crítica de la razón pura* de Immanuel Kant.

aunque su incorporación al Centro de Estudios Históricos retrasa sus clases hasta el curso 12/13. Manuel García Morente, que llegará a Subsecretario de Instrucción Pública en el gabinete del general Berenguer en 1930, gana en 1912 la de Ética de la Universidad de Madrid. Solo ese mismo año termina la tesis sobre la estética kantiana y sus escritos sobre Kant son posteriores, por lo que debe su cátedra a Bergson o a Natorp⁵. La alumna de Ortega en la EESM y vecina de la misma finca en la Calle Goya, María de Maeztu, que es amiga de la hermana de Ortega, como éste lo era de Ramiro (Gracia, 2014, p. 102), deviene profesora agregada en la EESM, en 1915 directora de la Residencia Internacional de Señoritas y en 1918 patrona del Instituto-Escuela (Mainer, 2009; Ramil, 2012).

Avalados por su posición académica se presentan a la opinión pública integrados en la Liga de Educación Política, en adelante LEP (1913-1916) para apoyar al incipiente Partido Reformista (liberal-republicano) (Menéndez, 2006; Ortega y Gasset, 1914a, 1914b). Aunque la LEP esté más relacionada con el giro fenomenológico de Ortega (Bagur, 2015; Vilanou, 2001), muchos de ellos continúan publicando a Natorp durante la existencia de esta y el instrumento de «reconversión de la Liga», el semanario *España*, le sigue prestando gran atención, pues Natorp era una elección instrumental en el proyecto de nacionalización que apunta en los juegos florales vallisoletanos y es el objetivo de la LEP. Así, a pesar de la difusión que le prestan, la adhesión intelectual a Natorp está lejos de ser incondicional y global. Es muy plausible que Ortega se inclinara desde muy pronto por las posturas más realistas de los sucesores del neokantismo de Baden (Lemke Duque, 2016; Vilanou, 2001) y comienza a estudiar la fenomenología y Husserl ya en Marburgo en 1911 (Gracia, 2014, p. 131) y García Morente pasa a trabajar a Bergson o Kant.

3. Condiciones de posibilidad de la recepción y objetivos definidos negativamente

¿Por qué estos becarios, como hicieron sus predecesores con Krause, eligen una filosofía que su amigo Ramiro de Maeztu consideraba marginal en Alemania? (Maeztu, 1912) Como todos los procesos de recepción, el de Natorp aunque contingente no es azaroso o aleatorio. El prestigio y los lazos tradicionales con Alemania y su filosofía conforman las primeras condiciones de posibilidad de la recepción. Si la de Krause es una reacción a las críticas kantianas al iusnaturalismo tradicional, una filosofía cercana a la del Aquinate (Abellán García, 2000) que los krausistas españoles adoptan por su similitud con la tradición iusnaturalista española, los pensionados de la JAE encuentran en Natorp una filosofía muy similar al ideal-realismo en el que se habían formado. Un ejemplo de las continuidades sería el mantenimiento de la «humanidad» como ideal superior en las tradiciones filosóficas alemana y española desde Kant y Krause. En su introducción a la *Sozialpädagogik*, García Morente (1913) retoma explícitamente el uso natorpiano de «humanidad», lo considera el «ideal individual» y objetivo educativo, lo que resuena con el *Ideal de la humanidad para la vida* de Krause.

⁵ *La estética de Kant* (1912), traducción de la *Crítica del juicio* (1914).

Los receptores de Natorp siguen a Perojo que ya había identificado ideal-realismo, algunas formas del neokantismo y reformismo republicano (Ribas, 2011). Natorp es una elección determinada (es *path-dependent* en la terminología de la historia comparada) por la evolución intelectual del krausismo-ideal-realismo, que permite mantener muchas de sus concepciones ideológicas, científicas (biológicas), sociopolíticas y pedagógicas básicas del krausismo-idealrealismo. Además, al igual que el krausismo, el neokantismo es un instrumento para reconsiderar y actualizar la tradición propia. La externalización hacia la historia y hacia el mundo se engarzan. El viaje al extranjero es, al tiempo una vuelta al origen, el redescubrimiento de sí y una reflexión sobre los caminos a seguir. Así, Cohen lleva a Fernando de los Ríos a estudiar el pensamiento de los teólogos y juristas españoles del siglo XVI (De los Ríos, 1927b).

Podríamos iniciar nuestro análisis de las razones de la elección y usos de Natorp considerando la posición de sus receptores ante algunas de las, para algunos contemporáneos superiores, alternativas (Luis André, 1914) como Dewey o Kerschensteiner (Blanco, 1912; Navarro, 1910; Sadler, 1908). Ni el pragmatismo jamesiano introducido por los padres Martínez (1909) y Arnáiz (1907), o el catedrático de canónico Izquierdo Martínez (1910), ni Dewey, cuyo *Credo* se tradujo en 1998, consiguen eco entre las élites intelectuales españolas del momento. La falta de conocimientos de inglés y el desdén por la filosofía y cultura americana son factores de la preterición de Dewey hasta mediados los 20 y la opción por Natorp (Arroyo, 1917). Pero Dewey presentaba una incompatibilidad intelectual y programática. Los académicos españoles recelan, más que del pragmatismo –no tan lejano a su episteme realista–, de su naturalismo, la definición social de la moralidad y la participación y democracia política y educativa comunitaria que impedirían la guía intelectual y moral necesaria para una regeneración guiada por las élites. Fernando de los Ríos, campeón de Natorp y uno de los pocos españoles junto a Juan Pijoan (1932) que conoció personalmente (1926) a Dewey, nunca aprovechó la oferta de correspondencia de Dewey, aun conociendo la supuesta repercusión de su pedagogía social en el México postrevolucionario. De los Ríos (1911, 1926) estaba embebido en valores cristianos y legales, y concebía la ley y el Estado, no la comunidad, como las instancias superiores de la acción moral. Las ideas que relegan en Dewey sirven de indicios de las que buscan en Natorp y que continuaban la tradición krausista e ideal-realista: concepción nacional de la escuela y dirección moral y espiritualidad para una regeneración dirigida desde las élites. En esta *episteme* la escuela unificada, mucho más cercana a Dewey o Kerschensteiner, no encaja completamente como iremos analizando a través del texto.

4. Las razones de la recepción: usos políticos de la gnoseología

Uno de los aspectos de Natorp que interesaba a los pensionistas de la JAE era su gnoseología. Los coetáneos, también en España, entendieron el neokantismo como parte de una finisecular «revolución paradigmática», que incluía del pragmatismo o la fenomenología a la biología de Jakob J. Uexküll. Este giro paradigmático reaccionaba contra el naturalismo, positivismo, psicologismo e individualismo, a los que consideraba sofismas filosóficamente reductivos, científicamente estériles

y moral y socialmente deficientes, pues impedían las mismas ideas de «humanidad, verdad, justicia y belleza» y por tanto la proposición de estándares éticos y estéticos claros y la regeneración social (García Morente, 1913; Pintos Peñaranda, 2004). Una de las ideas centrales del nuevo paradigma es la necesidad de un conocimiento holístico para entender al individuo en interacción con su medio y construir una verdadera ciencia y un individuo moral. Estas corrientes proponían un conocimiento abarcante que restaurase la unidad del individuo y el medio, lo natural y lo humano, cuerpo y espíritu, y mente y cultura para que sirviera de instrumento de renovación intelectual y social (Navarro, 1910). Esto explica la atención de estas corrientes a las grandes ideas biológicas que permitirían incardinar los conocimientos o concepciones biológicas y culturales en construcciones organicistas *trascendentes* a los individuos. Los pensionados en Marburgo encuentran dos concreciones de estas ideas en Natorp, una gnoseología o programa epistemológico abarcante basado en la unidad del conocimiento y una antropología (¿sociología?) que comprende al hombre en grandes construcciones que le trascienden y que estaríamos tentados a considerar como holístico-organicistas. Veremos primero los usos de la gnoseología.

La gnoseología neokantiana busca reformular la relación entre conocimientos y considera que la filosofía, cuyo tema es el estudio de la unidad del conocimiento, ha de ser elemento central en su coordinación. El objetivo del neo-kantismo era, según Cassirer (1925), crear una filosofía como ciencia, esto es, un conocimiento superior construido sobre las ciencias como una meta-ciencia para descifrar los principios metodológicos y cognitivos en una progresiva generalidad (una concepción ésta bastante cercana a Dewey). Este planteamiento, que atañe en particular a la lógica, se extrapola a todo conocimiento, en definitiva a la cultura, que se habría desarrollado en tres vías: la científico-técnica, la moral y la estética (Cassirer, 1925; Natorp, 1915a).

Así, los «natorpianos», siguiendo la *reformulación* de Perojo de Kant (Ribas, 2011), proponen la filosofía para recuperar «para todas las ciencias, la dignidad metódica que habían perdido» con el positivismo, que «aniquilaba la objetividad» y «desamparaba a la ciencia positiva al negar su fundamento lógico» (García Morente, 1913, p. 6). La filosofía era también la proveedora de las normas científicas y los principios centrales del conocimiento racional, esto es legal, normativo, del arte (estética), la moral (ética) y la religión, que se conforman como ciencias normativas, siguiendo el modelo de relación de la lógica y la ciencia física de restricción a datos y operaciones. El holismo neokantiano promete que la guía filosófica puede sacar de la crisis del reductor positivismo a las ciencias, al explicitar sus normas, formas de actuación y conocimientos generales (De los Ríos, 1911; García Morente, 1913).

El rechazo de Natorp al positivismo se sustanciaría en su reformulación del concepto de experiencia científica que no sería una experiencia psicológica de las cosas como aparecen a los sentidos (*Erlebnis* lo experimentado vivido) ni la experiencia refinada por experimentos, sino un conocimiento objetivo científico un acto «legislativo» de definición categórica (*Erfahrung* como procedimiento racional) (Natorp, 1910, p. 13). Una consideración que Ortega reproduce en su rechazo de las sensaciones y su petición de una ciencia como verdad universal (Gracia, 2014, p. 73). Este rechazo del positivismo y del método experimental, que explican el rechazo

a Dewey, permite a los filósofos una interpretación autoritativa de la educación, la cultura y la política nacional y minusvalora el conocimiento de los prácticos.

Pero en el proceso de recepción se producen dos ajustes al contexto ideal-realista español que explican también el posterior abandono de Natorp. Mientras Natorp propone la comunidad y la humanidad como las categorías centrales de su programa educativo, los receptores de Natorp acentúan el Estado-nación como medio y objetivo del conocimiento. Si el método transcendental kantiano restringe la filosofía al estudio de métodos, datos y relaciones como las abstracciones científicas de las leyes normativas (siguiendo especialmente la relación de la lógica y las matemáticas) rechazando la especulación metafísica (Natorp, 1912, pp. 197 y 196), los autores españoles subrayan la unión platónica, Platón fue una de las vías de acceso de Fernando de los Ríos (1907a, 1907b) a Natorp (1903, 1925), de verdad, bondad y belleza bajo el bien. En España el acento se pone en la idea de la filosofía como instrumento de conocimiento global que reúne y funde las ciencias normativas, esto es la ley moral, la científica y la estética (Natorp, 1896). Así, acentúan la idea de la ley como principio que une ciencia y ética dirigiendo el conocimiento, una idea central en la tradición académica española que derivaba del iusnaturalismo. Así, la misión de la filosofía es constituirse «en *tribunal supremo* que recoja y unifique los productos de la cultura y señale con ello a los especialistas nuevas orientaciones después de haberles dado conciencia de su labor dentro de la unidad de la cultura» (Maeztu, 1912, p. 1. cursivas añadidas).

Pero Natorp, con su reafirmación del criticismo kantiano por ejemplo en *Platons Ideenlehre* (1903), no se prestaba a la transformación que Ortega ya perfila en 1908, cuando afirma que la novedad de Kant, no está en la *Crítica de la razón pura*, con su rechazo de la metafísica, sino en la *Crítica de la razón práctica* que basaría «la moral como ciencia» y permitiría la «fundamentación científica de la única y verdadera democracia como ley de la moralidad», (cursivas añadidas) (Gracia, 2014, p. 164) y por lo tanto apunta a uno de los núcleos intelectuales de la academia española, la construcción de un conocimiento moral sólido y por tanto vinculante que oponer al relativismo moral del liberalismo, anarquismo e individualismo. La necesidad de una fundamentación sólida de la moral es una de las razones del rechazo de Dewey y plausiblemente de la evolución hacia posturas realistas que Lemke Duque (2016) considera elemento definitorio del proyecto de recepción del pensamiento alemán por Ortega y sus discípulos en la Revista de Occidente. Natorp se mantiene demasiado cercano al criticismo kantiano para ser adoptado en la tradición ideal-realista de Salmerón o González Serrano, quienes abogaban por una «metafísica» elaborada a través del estudio de la realidad que permitiese guiar la regeneración, reuniendo la moral y la ciencia (García, 1993; Salmerón, 1878).

A pesar de las discrepancias en torno a las limitaciones de su kantismo, Natorp era útil pues su gnoseología permitía justificar un claro elitismo cognitivo, con las ciencias normativas y el filósofo en el ápex. Solo los filósofos pueden llegar a conocer plenamente las normas del conocimiento y de la moral. El concepto neokantiano de una ciencia filosóficamente dirigida (Mehring, 1961) permite a los «natorpianos» españoles justificar la creación de una élite política (como la que se propondrá en la LEP) y pedagógica, definiendo una pedagogía anti-psicológica y anti-materialista. Veamos primero los aspectos políticos y luego los pedagógicos.

5. La nostalgia «del pastor de las almas al Bien»: renovación del republicanismo, revisión republicana del socialismo

Un aspecto de la filosofía de Natorp, unido al holismo cognitivo, interesante para el programa político de sus receptores es su «antropología» (¿sociología?) que considera al individuo como ser social, pues permite poner en valor aspectos centrales del republicanismo moralizante, que pensamos es la ideología de estos pensionados.

Pero antes de explicar cómo usan a Natorp para esta reformulación del republicanismo, que Ortega mismo denuncia había sido reducido por los propios republicanos a una mera forma política contrapuesta a la monarquía (1914a), permítasenos ponderar las cambiantes auto adscripciones y apoyos políticos del grupo, especialmente Ortega, pues creemos que aquí se da un proceso similar de ocultación del republicanismo bajo el término liberalismo al que desvela la Escuela de Cambridge. Ya en *La reforma liberal*, Ortega (1908) se refiere a un partido liberal «fronterizo de la revolución» como la solución al desorden y desorientación ideológica de la política española del incipiente siglo XX (Menéndez, 2006). Aunque use el término liberalismo, buena parte del artículo se basa en ideas republicanas fácilmente engarzables con el neo-kantismo como la preponderancia del cuerpo socio-político, la realización del ideal moral y el bien general. Creemos que el mismo fenómeno se da también tras el uso por muchos natorpianos, incluido Ortega, de «socialismo» y el oxímoron de «socialismo liberal» o «liberalismo socialista» (Maetz, 1909; Menéndez, 2006), que como los revisionismos socialistas o las terceras vías serían formas más o menos reformistas del republicanismo. Este «neo-republicanismo» permitiría entender también los cambios en los apoyos de Ortega al socialismo y la conjunción republicano-socialista, su acercamiento a Lerroux o al reformismo y su defensa de la «accidentalidad» de la forma de gobierno cuando este rompa en 1913 el entendimiento con el PSOE para aliarse condicionalmente a los monárquicos (Ortega, 1914, p. 289).

Ortega (1910) y García Morente (1913) repiten la idea natorpiana de que el individuo, como el átomo, es una ficción que no puede sobrevivir sin la sociedad, rechazando así el individualismo y el liberalismo y derivando de sus concepciones biológico-evolutivas organicistas la supuesta necesidad de la cooperación, la armonía social, la educación y la moralización como fuentes y destino de la evolución biológica y objetivo del Estado-nación.

La nación encarnada en el Estado es el resultado y el principio que permite funcionar a la democracia frente a los disgregadores intereses de clase o grupos (la lucha de clases). Siguiendo la doctrina republicana de las virtudes en la que el bien, la virtud y el Estado libre coinciden, de los Ríos mantiene que la recta organización de la república está necesariamente sometida a la misma ley del «bien» que asegura la constitución orgánica del alma individual y la virtud. Con la imagen del individuo y el átomo como entelequias, de los Ríos (1907b, p. 375) afirma la «imposibilidad de una apriorística distinción entre los dos derechos» (individual y social). Natorp y de los Ríos retoman el locus republicano de la interrelación cuerpo social-individual, forma política y carácter de los individuos. En éste, la constitución de toda república está condicionada por la educación de sus miembros, pero, también, la organización

del Estado es factor esencial de la educación del individuo, lo que implica la función educativa (de la forma) del Estado, esto es, la política como pedagogía. Por ello el foco fundamental de los «natorpianos» españoles no es la transformación del sistema educativo para transformar la política, sino viceversa (De los Ríos, 1907a, 1907b; Redondo, 2011).

El holismo cognitivo de Natorp les permite también considerar la armonía social no solo como objetivo sino casi como condición, equiparando individuo y cuerpo social, e invisibilizando el conflicto en un ente superior: el Estado-nación. A pesar de que de los Ríos use conceptos como la «colectividad» como sujeto formador de la norma jurídica, ésta se concreta solo en el Estado-nación. No reconoce, a diferencia de Dewey, ni la comunidad ni las sociedades u organizaciones intermedias. Es posible que esta negación sea la respuesta a la falta de sociedad civil, al individualismo o a la postración económica e intelectual española, pero también puede tener que ver con la adopción del programa de regeneración dirigido por las élites. En sus «programas» para la LEP, Ortega menciona la necesidad de crear «lazos de socialidad» que permitan el afianzamiento de la sociedad civil y señala diversos instrumentos de producción, participación y educación social: «cooperativas, círculos de mutua educación; centros de observación y de protesta comunitaria», pero los precede afirmando que los asistentes han de «hacerse amigos de quienes luego vamos a ser conductores» (1914a, p. 286) y se lamenta de «la falta ... de minorías directoras para sacarlas (masas) de su indolencia». «¿Cómo, se pregunta, sería posible lograr esto sin la existencia de una minoría entusiasta que opere sobre ellas con tenacidad, con energía, con eficacia?» (1914b, pp. 301 y 302). La escuela única y activa (Dewey) proponen una solución que quizá su elitismo no dejaba ver a los natorpianos, la democracia educativa.

En esta concepción republicana del Estado, la democracia es necesaria, pero en el discurso de los natorpianos esta es, mucho más el medio para la constitución de un cuerpo social sano basado en el meritocratismo que el instrumento del debate y coordinación de intereses dispares. El Estado nacional funciona a través de la democracia jurídica, como forma de libertad negativa, que despeja los privilegios legales y los impedimentos a la participación, y la democracia política que implica la efectiva participación en las funciones directoras de la comunidad política y que debe contar con la ayuda del Estado (libertad positiva). Los receptores de Natorp usan a Platón para condenar la demagogia-oclocracia (lo que hoy denominarían populismo) y la «penetración abusiva» de los no competentes (De los Ríos, 1917a, pp. 20 y ss.). Mantienen en cierta medida el recelo de Giner a la democracia que transluce la concepción republicana de la educación y la virtud como precondiciones para la participación política (Lipp, 1985). Platón les sirve para mantener las ideas de la educación y las élites como necesarias dirigentes en las democracias: «al Bien, idea suma, exponente máximo de la vida, somos guiados por el gobernante filósofo, pastor de las almas» (De los Ríos, 1907b, p. 375). El papel central de las elites intelectuales en la construcción del Estado y la educación nacional será, a pesar de las transformaciones de su pensamiento, un leitmotiv intelectual en Ortega y Gasset (1922).

Pero la determinación de los conceptos de élites y masa en los «natorpianos» españoles, incluyendo a Ortega, adolece en nuestra opinión de una cierta indefinición

teórica que les permite gran flexibilidad en su determinación práctica. Los receptores de Natorp son pensionados de la JAE, institución que, aunque mantenga criterios de excelencia, en buena medida se crea y dirige por miembros de los mismos círculos a los que emplea y beca. El becado Ortega sirve de evaluador y recomienda a otros pensionados. El pensionista Domingo Barnés, yerno del discípulo de Salmerón, González Serrano, se integra en ella como secretario (Marín Eced, 1986; Méndez Francisco, 2000). Los «natorpianos» también mantienen los hábitos tradicionales en la construcción del poder académico. A pesar de la bandera de la regeneración y europeización, Ortega es nombrado, sin concurso público, numerario de Psicología, Lógica y Ética de la EESM (Gaceta de Madrid, 4 de agosto de 1909), aunque la abandone por la de Metafísica de la Central, en la que sucede a un destacado krausista, Nicolás Salmerón.

Si la regeneración se debía realizar a través de la «europeización», la JAE se perfila como un instrumento clave para crear una élite europeizada que acometa, siguiendo el ideario de la ILE, una europeización de España, que como mantiene la literatura redundaría en beneficio de esta, pero que no es una estrategia desinteresada. La virtualidad retórica del discurso de la regeneración por la europeización concede a los «europeizados» un estatus de élite. El proceso de institucionalización es así auto-validado, pues, en un círculo lógico, los agentes con alto grado de endogamia diagnostican, definen el remedio, crean la institución que les permite definirse como remedio y se recetan como tal.

El problema entonces es cómo se cohonesta la democracia con la necesidad de una virtuosa élite rectora. La respuesta es coincidente con la que dan a la que consideran necesaria reforma del socialismo. Natorp y Cohen proveen a los pensionados de las clases medias-altas de un conjunto de ideas para retornar el socialismo al republicanismo al criticar el materialismo histórico y la lucha de clases. En la consideración de la relevancia de la ética kantiana para la fundamentación del socialismo, que Vorländer dedica a Cohen ya se encuentra el programa neokantiano para reformar el «socialismo político del momento». Aquel pide al SPD eliminar el materialismo para construir el nuevo socialismo sobre el Estado de derecho como fuente de la libertad y las ideas de nación y Dios como vías hacia la humanidad, esto es, la creencia en el papel político del idealismo nacional, la bondad y la esperanza en una justicia futura para relajar las tensiones sociales (Vorländer, 1902). Natorp y Cohen permiten a los españoles redefinir un socialismo sin materialismo, concienciación y lucha de clases, ideas que substituyen por otras neo-kantianas/ideal-realistas: organicismo, armonía social y cultural, religiosidad espiritualista (la religión de la humanidad) y educación social por las élites.

Quizá no sea fortuito que buena parte de esta recepción tenga lugar en la coyuntura del reformismo entre el abandono (1913) y el regreso (1917) a la conjunción socialista-republicana, cuando el socialismo no es un «aliado». Las posiciones de los «natorpianos» españoles frente al socialismo parecen distinguirse fundamentalmente en la implicación personal en esta transformación. En 1908 Ortega llama a los intelectuales a integrarse en el PSOE, que a diferencia de los partidos socialistas europeos habría sido creado sin la dirección de los intelectuales, y afirma que esta incorporación lo transformará radicalmente (usa la metáfora de la

muerte) (Gracia, 2014, pp. 87-88). En menos de 5 años estará dispuesto a apoyar al reformismo.

En plena guerra, García Morente (1915) explora las fracturas del socialismo alemán. Su ambigua posición, compartida con el revisionismo, frente al «imperialismo socialista» (*Sozialimperialismus*), que reivindicaba el derecho de las potencias occidentales a un reparto colonial «justo y proporcionado» que exportase sus tensiones sociales a las colonias satisfaciendo las reivindicaciones obreras con el expolio colonial (Hildebrand, 1910), nos informa de que su objetivo es la creación de la nación. García Morente apoya el revisionismo afirmando que el futuro del socialismo, que sufrirá «en todas partes hondas transformaciones», dependerá de si se desprende de «dogmatismos universalistas» (materialismo, lucha de clases, revolución, estatualismo, etc.) para considerar «el presente y las realidades nacionales (...) perdiendo la fe en el Estado» (García Morente, 1915, p. 2) pues la estatalización es siempre, también según de los Ríos, conservadora. Así, definen un socialismo casi idéntico al ideal-realismo, pues aquel «no significará partido ni clase, sino una generosa aspiración, realizable en las diarias conquistas y común a todos los hombres de buena voluntad» (García Morente, 1915, p. 2). García Morente entiende el socialismo desde el republicanismo clásico en el que las libertades y las virtudes se aseguran mutuamente entre los individuos y la sociedad englobada en el Estado. De los Ríos hace lo mismo, pero denominándose a sí mismo socialista. En su socialismo organicista desaparecen los cuerpos intermedios generadores de desarmonía. No distingue entre Estado y sociedad, rechazando las clases y sus luchas y mantiene una concepción del derecho en que intereses grupales, poder o fuerza desaparecen (De los Ríos, 1907a; Maeztu, 1914). Esa misma negación de la comunidad como la base de la democracia determina el rechazo a Dewey. El problema entonces es ¿en qué consiste este socialismo?, ¿cómo se puede encauzar la lucha de clases y satisfacer las reivindicaciones sociales para mantener la armonía social? Mucho más, ¿cómo se puede cohesionar las respuestas a estas preguntas con la democracia y la exigencia de una élite rectora?

6. Democratización educativa

Durante una Semana Trágica que evidencia el creciente poder de los movimientos e ideologías de masas, Zulueta (1909a, p. 500), quien también estudia en Marburgo, mantiene que las izquierdas podrían crear un frente político con un programa reformista no revolucionario, que afrontase la cuestión social a través de un procedimiento redistributivo que financiase la enseñanza. Este «colectivismo de cultura» concitaría más adhesión que la ortodoxia socialista. Maeztu propone un «socialismo administrativo» de carácter fabiano que, dirigido por los «educadores del pueblo», redistribuiría los recursos indirectamente a través de la democratización de la escuela (Maeztu, 1909, p. 12). Esta revisión del socialismo y el cambio de paradigma se debaten en torno a Platón, que deviene como hemos apuntado arriba, un locus de discusión política y pedagógica, especialmente para avanzar ideas organicistas y corporativistas. Pero tanto Natorp como de los Ríos desautorizan para el mundo moderno la concepción platónica de la estructuración social por la casi «biogenética» «diferenciación de funciones sociales». Recuerdan que Platón

en *Las leyes* se desdice de las propuestas de *La república*, prestando más atención a la educación general y pretiriendo el ideal del gobierno (directo) de los filósofos (De los Ríos, 1907b). Pero sobre todo rechazan la idea platónica de las castas como opuestas y no armónicas (cooperantes, corresponsables). El valor krausista de la armonía social pervive en los receptores de Natorp. Afirman que el hombre contemporáneo de cualquier clase debería participar en todos aspectos de la vida moderna (Follak, 2005; Natorp, 1925). Pero esta participación no puede ser igualitaria pues la democratización educativa pretende fundamentalmente (De los Ríos, 1907a) potenciar un meritocrático «elitismo democrático» o una «aristocracia del talento», que solventase las tensiones de la modernización sin cuestionar sus premisas. Todavía en 1927 considera que la creación de una verdadera aristarquía o aristocracia es el objetivo de la escuela nacional (De los Ríos, 1927a). Como instrumento político, los proponentes de la escuela única mantienen divergencias internas y una de las más importantes es si aquella ha de dedicarse a la promoción educativa de toda la población o a la creación de una aristocracia intelectual (Luzuriaga, 1922).

Si bien Ortega en su *La pedagogía social* afirma que la cultura es *hacer* (algo que comparte con Dewey), no es claro que todos puedan o deban hacer. Ortega (1910), de los Ríos o Cossio-Giner (Patronato, 1934) pretenden la «participación» en la obra de la cultura pero, como muestran las Misiones Pedagógicas, esta no es activa, como agentes de la propia cultura. La participación cultural está regida por el mismo principio que la política pues requiere la previa recepción del canon cultural destilado normativo de la cultura como precondition para la creación. Frente a Dewey quien pretende la democracia cultural y educativa, los receptores españoles de Natorp buscan la democratización cultural y educativa (Evrard, 1997).

7. Religión y educación social

La construcción de una república armónica en un momento marcado por la cuestión social plantea grandes problemas. El idealismo (antimaterialismo) del socialismo que proponen les acerca al socialismo utópico y el republicanismo y así ponen su esperanza no solo en las políticas redistributivas, sino también en la educación y la religión como instrumentos complementarios que comparten los mismos presupuestos centrales para alcanzar la «humanidad» esto es, para resolver armónicamente los problemas sociales sin estatismo (De los Ríos, 1907a, 1915; Natorp, 1914; Ripollés y Vilanou, 1996; Vilanou, 2001). Para Natorp el «bien sumo es que el entero organismo del Estado se dirija hacia la vida espiritual y el pleno desarrollo educativo del individuo» (Natorp, 1913, p. 48; Ortega y Gasset, 1910). La nueva «teología social» de la «religión de la humanidad» considera que la forma más liberal y espiritual de la religión inspira a los humanos hacia más altos conocimientos y moralidad. Así, la religión debía fomentar la abnegación, la renuncia voluntaria a privilegios, intereses y libertades individuales y reivindicaciones grupales en favor del bien común, inculcando la esperanza en la justicia y humanidad venidera. García Morente (1907, 1913) duda que una ética positiva pueda reemplazar todas estas funciones sociales de la religión.

Pero la religión que proponen, concomitante con el espiritualismo (¿unitarismo?) del institucionismo, está subordinada también a la filosofía. Esta postura se expone

más clara en una conferencia pedagógica de Casiano Costal, en la que desgranando distintos tipos de educación religiosa menciona a Natorp como defensor de que «el niño debe ser educado religiosamente desde su más temprana edad», «pero no dogmáticamente, sino históricamente» (Costal, 1915, p. 3). En España, esta concepción de la religión ataca a las posiciones neocatólicas pues revierte la posición jerárquica y los contenidos de la religión y la Iglesia frente a la filosofía y las élites filosóficas. Ortega considera que, en su conformación en España, la Iglesia y la «religión particularista» eran antisociales. Especialmente dañina es la división de la escuela religiosa, que escinde a propósito la unidad humana y la nación. Corolario natural de la educación social que proponen será la escuela laica instituida por el Estado. Esta es la defensa más clara de la escuela única, a la que cita explícitamente, por Ortega (1912).

En *¿El Estado, maestro?* publicado en un periódico republicano, Zulueta (1909b) mantiene que el resurgimiento del platonismo reacciona al liberalismo que, con su inacción, permitió a la Iglesia acaparar el poder político y educativo. El platonismo también permite crear la pedagogía social como instrumento para pensar el «Estado educador», pues, según Natorp, las funciones y el contenido de Estado y educación serían los mismos desde distintas perspectivas. Zulueta termina el artículo afirmando que Salmerón y Marquina han sostenido las mismas ideas en ese periódico.

Así, la pedagogía social que proponen concurre con la del catolicismo social (María del Suceso Luengo usa el mismo concepto) y la de los movimientos obreros y su fomento de la conciencia de clase por escuelas, ateneos y casas del pueblo (Torio, 2006). Ambas tienen en las primeras décadas del S.XX un gran crecimiento (Luis Martín y Arias González, 2009). Ortega (1910, p. 518) manifiesta que los partidos obreros se han olvidado en buena medida de la «escuela única». La pedagogía social no es solo la que el Estado, a través de su conformación, ejerce sobre los ciudadanos, sino específicamente la diseñada por las élites intelectuales (los filósofos) para formar el «ideal colectivo» de todo el Estado-nación como receptor del espíritu común, para fomentar la identificación con él de todos sus miembros (De los Ríos, 1907b, p. 377). En palabras de García Morente (1913, p. 14): «el hombre ideal dista tanto de ser individuo que es, más bien, (...) la unidad total de los hombres en la totalidad de la historia, (...) es la idea incondicionada de la humanidad, de la comunidad absoluta, es la idea del Estado», como Estado-nación. Además, el platonismo de la formulación, «la pedagogía social se refiere (...) a la educación idea, (...) como tipo regulativo que rige eternamente nuestros esfuerzos empíricos», permitía determinar su contenido de acuerdo a las necesidades de las élites y las posibilidades del país, como concepto reformista (García Morente, 1913, p. 16). Otro aspecto claro de esta indefinición es que la educación que proponen no era, como para Dewey, vida vivida.

8. El programa natorpiano y la escuela unificada

La filosofía y pedagogía de Natorp tenían otras virtualidades. Dado que la educación debe incluir todos los aspectos de la realidad físico-humana-social, desde los fenómenos físicos hasta la cultura como precipitado de la experiencia humana, para formar el intelecto y la voluntad, la pedagogía como construcción sistemática

había de basarse en la filosofía como conjunto de las ciencias normativas (lógica, ética, estética y religión). Luzuriaga afirma que la verdadera base de la pedagogía científica, junto al estudio de la escuela y la práctica educativa, es la filosofía (Ziegler, Lipps y especialmente Natorp) y contraponen esta pedagogía filosófica a la experimental (Meumann, Lay), la independiente de Gurlitt y la psicológica (Rein, Lange, Barth). Los receptores de Natorp contraponen la «pura subjetividad de la psicología individual» a la «pura objetividad de la realidad misma». Como la psicología conoce solo la existencia subjetiva de los fenómenos en la conciencia, pero no los objetos del conocer y su objeto es conocer lo individual de la vida subjetiva solo puede ser una psicología diferencial, incapaz de guiar la educación. La psicología también se concibe como ciencia subsidiaria porque, como afirman las introducciones a Natorp, en su estado de evolución solo puede dar indicaciones generales, «inútiles para dirigir al educador que tiene su arte pedagógico» (De los Ríos, 1911; García Morente, 1913, p. 15; Maeztu, 1915a, pp. 26-27). En la prensa general y pedagógica, Natorp se contraponen a Dewey, Binet y Claparède, o Rein como modelos de la pedagogía psicológica y experimental y se le relaciona con las ideas tradicionales de los aspectos intuitivos de la educación, la importancia de la relación personal entre profesor y alumno y la educación como arte: «el tacto del maestro al recoger la genialidad personal» [por ejemplo, Arroyo (1917, 1337); Llarena (1911)].

Aunque los natorpianos dirijan más el foco a subrayar el carácter necesariamente subsidiario de la psicología, su relativo olvido de la pedagogía experimental, basado en la distinción que tratamos arriba entre *Erlebnis* y *Erfahrung*, es significativo de su medio intelectual. También porque la minusvaloración del conocimiento práctico niega la posibilidad de que los maestros creen su propio conocimiento pedagógico científico, distinto del mero arte o tacto educativo, dejando la tarea a los filósofos.

Aunque compartan con los conservadores esta concepción tradicional de la pedagogía filosófica se diferencian de ellos en el tipo de filosofía que ha de informar aquella. La centralidad de una filosofía holística en Natorp implica el rechazo al herbartianismo, al que acusan de querer fundar una pedagogía reductiva basada en la filosofía moral y psicológica, independiente del resto de las ciencias normativas que rigen la cultura, necesaria posesión espiritual del individuo que ha de ser facilitada por la pedagogía (Luzuriaga, 1912; Maeztu, 1915a).

A pesar de que Ortega despotricase contra el plan de creación de la EESM (Gracia, 2014, pp. 9-12), estas concepciones entrarán con él en ella. Ortega, probablemente mientras enseña en la Cátedra de Psicología, Lógica y Ética de la EESM que se ocupa de la fundamentación de la pedagogía⁶, prologa *La pedagogía general derivada del fin de la educación* de Herbart, traducida por Luzuriaga. Esta introducción es un ejemplo claro de apropiación de Herbart, «el menor de los grandes pensadores ... (de) Alemania entre Kant y Schopenhauer», que «parece un retrasado del S.XVIII», para transformar o reconducir su lectura. Ortega niega que la

⁶ Ortega dice que es injusto acusar anacrónicamente a Herbart, como hace Natorp durante «los últimos años», con ideas que se desarrollan más tarde. Para aclarar el significado de «estos últimos años» cita: *Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre* (1908); *Kant oder Herbart. Eine Gegenkritik* (1908) y *Neue Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre* (1907).

psicológica y ética sean ciencias filosóficas suficientes para informar a la pedagogía, recalcando la necesidad del conjunto de la filosofía (ciencias normativas) como directora de la educación. Pero incluso este rechazo es relativo: Ortega considera a la ética lo mejor de la filosofía de Herbart, probablemente porque se asemeje más al ideal-realismo, en su intento de definir principios morales sólidos, trascendentes: «La ética no puede inventar, construir racionalmente el bien; ha de limitarse a describirlo» ya que «lo bueno no se puede definir racionalmente, demostrar ni decir: sólo se puede mostrar». Su ética «se aproxima a la concepción de bueno y malo como valores», que «no se conocen ni se reconocen, sino que se aceptan», que «empieza a triunfar entre los filósofos», y que se dirige a «la perfección un “sistema de cultura”, de cultivo de las fuerzas humanas en dirección a su plenitud». «La idea de libertad íntima, en la que se basa, termina Ortega, conduce a la de una “sociedad unánime” corona del mundo ético» (Ortega s.f., pp. 10, 42 y 53).

La EESM era una institución en línea con los principios de la escuela única de elevación del magisterio a la educación superior. Empero, podríamos preguntarnos si la creación por la EESM de una élite de normalistas, inspectores y directores de grandes graduadas, quizá conexas con la centralidad de las concepciones de las elitistas pedagogías filosóficas, especialmente frente a las experimentales que hubieran permitido a los maestros formarse a sí mismos, no contrastaría con el principio de la escuela única de la «unificación del personal educador» (Luzuriaga, 1922, p. 36). A nuestro entender esta unificación llegaría a la creación de lo que podríamos llamar un cuerpo único de docentes. Luzuriaga afirma que la escuela única se basa en un «principio unitario entre todos los miembros del personal docente de los diversos grados de la enseñanza» que se sustancia en la unificación de la preparación de los docentes (incorporación del magisterio a la universidad) ligada a la «equiparación de maestros y profesores respecto a la remuneración y el trabajo» y «facilidades al personal docente para pasar de unos grados a otros de la enseñanza». Critica también incluso la existencia de denominaciones distintas: catedrático o profesor y maestro. Aunque Luzuriaga no use el término «cuerpo único», la extensa cita de Cossio con la que desarrolla su tema hace referencia explícita a la diversidad de «cuerpos» docentes que sería necesario unificar (1931, pp. 36-37, 52 y ss.).

En todo caso, como mantiene Mainer (2009), la diferenciación entre alta y baja pedagogía y el establecimiento de una mayor separación entre los cuerpos docentes se produce con la creación de las secciones de Pedagogía de Madrid y Barcelona (1932-33) que fueron impulsadas por el meritocrático programa reformista republicano de Fernando de los Ríos.

Además, la aplicación a la didáctica de la gnoseología natorpiana realizada por los pensionados de la JAE rechaza también didácticas más paidocéntricas de la escuela nueva (el aprendizaje por problemas o los centros de atención) para recuperar concepciones muy normativas del curriculum y la didáctica derivadas de la tradición y el canon cultural. Si las leyes del espíritu, y no la psicología, han de dirigir la acción educadora, la didáctica vendrá determinada no por las necesidades del receptor sino por la construcción disciplinar. Así, por ejemplo el «edificio de la matemática», construido sobre la lógica, es el que tiene que determinar su didáctica (Luzuriaga, 1912, pp. 132, 133). Así las concepciones de

Natorp contrastaban, al menos de forma general en su enunciación como principios, con los de la escuela unificada que para la democratización educativa exigía la «diferenciación psicológico-pedagógica», esto es la gradación en los conocimientos y «los métodos de transmisión de los contenidos culturales», uno de los principales puntos propuestos por Kerschensteiner y aprobados en la Asamblea de Kiel de 1914. Esta se relacionaba con la falta «de la organización escolar pública» que no posee ninguna institución para la ocupación y desarrollo intelectual de los «intereses predominantemente prácticos de la infancia y la juventud» (Luzuriaga, 1922, p. 35). La reforma de los métodos didácticos no es el objetivo de la escuela unificada pero la imbricación entre esta y la escuela nueva, destacada por los proponentes de la escuela única, se basa en que la adecuación didáctica a las capacidades e intereses del niño es también un instrumento de democracia educativa, pues elimina la barrera del academicismo reproductor de las diferencias sociales necesaria para crear la escuela única.

Así hay concomitancias entre las ideas recibidas de Natorp y la escuela única, como la democratización de la educación, la relación con la creación del Estado-nación, la coeducación, la laicidad o al menos la eliminación de la segregación por las escuelas religiosas, pero no hay una identidad total. No podía ser de otro modo pues hasta 1918, año del inicio de su evolución hacia el *ethischen Sozialismus*, pasada ya la «ofensiva» en España, Natorp no adopta el programa de la *Einheitsschule* y sus medidas de equidad educativa. Solo en *Sozial-Idealismus* (1920) recoge las exigencias de los reformistas escolares de izquierda, en particular la escuela unificada (*Einheitsschule*) y autónoma (*selbstorganisierte Einrichtung*) de Paul Oestreich y el *Bund entschiedener Schulreformer* (BESch). Allí expone las «nuevas líneas directrices de la educación social» sobre la «Escuela social única» (*Sozial-Einheitsschule*) y la educación cooperativa (*genossenschaftliche Erziehung*) como instrumentos de la creación del nuevo pueblo y humanidad, una transformación de su pensamiento que él mismo consideró una «revolución» (Jegelka, 1992; Uhlig, 2008). Mehring (1961, p. 213) considera que, con anterioridad, Natorp pide una «verdadera escuela popular (Volksschule), pues todos tienen derecho al mismo cuidado en la educación (*Bildung*) (...), pero no a la misma educación, definida por las capacidades y no por otros privilegios». Natorp es, para los pensionados de la JAE, un instrumento de reivindicación de la democratización educativa incluida la coeducación, no tanto de la escuela unificada. Si, como afirma Capitán Díaz, el neo-idealismo coadyuva a la introducción de la escuela unificada, el aporte de Natorp a esta introducción se da fundamentalmente en sus trabajos pedagógicos posteriores, recibidos junto a otros autores⁷, de manera que no pueden ser considerados su fuente.

Excepto el inspector Lorenzo Luzuriaga y la normalista María de Maeztu, los receptores de Natorp tienden a interesarse por la universidad, esto es, la formación de las élites. María de Maeztu (1909, 1911a; 1911b, p. X) usa el término escuela única siguiendo modelos anglo-franceses (Fernández Soria, 2007) antes de ir a

⁷ En *Direcciones actuales de la Pedagogía alemana* Luzuriaga (1912, p. 103) cita *Allgemeine Pädagogik* (1905) y *Philosophie und Pädagogik* (1909) y en *La escuela unificada* (Luzuriaga, 1922, p. 20-1) cita *Sozialidealismus* (1920).

Marburgo en 1912, como sinónimo de escuela universal coeducadora que integra a «ricos y pobres», mujeres y hombres. Pero este significado no es exclusivo de los receptores de Natorp y ya se defiende entre los maestros, entre otros por Francisco Pérez Cervera (1907, 1912). Luzuriaga comienza a usar el término «escuela unificada» en los BILE de 1913 como alternativa al dilema escuela privada/ pública (quizá como instrumento de justificación de la ILE frente a la escuela católica) y defenderá la concepción más amplia y social del término fuera ya de nuestro foco, a partir de 1918, con su acercamiento a la Escuela Nueva de Nuñez Arenas y al PSOE. Los artículos de su sección de Pedagogía e Instrucción Pública de *El Sol* (13/5/1918, p. 8; 21/10/1918, p. 8; 3/2/1919, p. 8; 3/3/1919, p. 8) prepararán sus publicaciones *La escuela unificada* (1922) y *La escuela única* (1931).

9. Conclusión

Natorp fue un instrumento de sectores de la burguesía cercanos a la ILE para reclamarse como élite intelectual y dirigir el elitista programa reformista-republicano de regeneración denominado «europeización». La recepción de Natorp viene facilitada por una similitud de su pensamiento y el ideal-realismo hispano. Pero para los pensionados de la JAE no es tan interesante su filosofía, en general todavía demasiado cercana al criticismo kantiano, como aspectos de su gnoseología, antropología, religión y pedagogía que permiten un *aggiornamento* del republicanismo a través de un organicismo que justifica un Estado-nación superador del individualismo liberal y que permite realizar una revisión republicana del socialismo que elimina el materialismo (histórico), la lucha de clases, la revolución y la estatalización para mantener concepciones sociales organicistas y armónicas basadas en políticas de democratización educativa tendentes a la creación de elites meritocráticas, un proyecto este que justifica a sus receptores como tales. Esta última idea se apoya además en otro aspecto de la gnoseología natorpiana, la concepción de las ciencias normativas de la filosofía como ápex de todo conocimiento y la unión de las leyes científicas y éticas, que funda un sistema de conocimiento elitista que confiere implícitamente a los filósofos un papel social central. El imperfecto funcionamiento de estos mecanismos ha de ser suavizado por una nueva religión de la humanidad y la pedagogía social que han de fomentar la abnegación en pro del bien común y la autoridad de unas élites que a pesar del papel otorgado no tienen una caracterización clara.

Un elemento central de este proyecto modernizador era la idea republicana de que la participación política tiene como prerrequisito la educación (virtud), por lo que esta élite se define también como élite educativa para dirigir «las almas al bien». Empero, el foco de su pedagogía social es la influencia pedagógica del sistema político en la conformación de los miembros del Estado nación. Si la política es pedagogía, su interés primario es la reforma política, no la educativa.

Hay evidentes coincidencias entre las posturas de los pensionados en Marburgo y la escuela unificada: democratización educativa, escuela nacional que elimine la segmentación educativa y social de la escuela católica, laicismo o neutralidad educativa, coeducación, dignificación social y elevación progresiva de los estudios del magisterio hacia la educación superior. Pero la coincidencia no es total, no

en vano, el Natorp recibido antes de 1918 no defiende la *Einheitsschule*. Así, la elitista gnoseología y pedagogía natorpiana respaldaba discursos tradicionales que justificaban el papel de una élite intelectual dirigente distinta del práctico, el maestro, que incrementaba la diferenciación en vez de la unificación del personal docente y de una pedagogía academicista que no se ajustaba a las necesidades de los educandos y reforzaba la reproducción social impidiendo la verdadera democracia educativa.

Los programas de regeneración y democratización desde arriba se ven inmersos en la contradicción o antinomia entre los fines a largo y los medios y fines a medio o corto plazo. Natorp también vehiculó una concepción extensa de la escuela unificada, pero tras 1918, como parte de una malla referencial más extensa y desde posiciones menos elitistas y más comunitarias e izquierdistas.

10. Referencias

- Abellán García, J. (2002). Sobre la recepción de Krause en España: La continuidad del derecho natural tradicional. In Wegener, H., Vega, M. A. (Eds.), *España y Alemania. Percepciones mutuas de cinco siglos de historia* (pp. 131-144). Madrid: Universidad Complutense.
- Anónimo. (1909, marzo 22). María de Maeztu. *El País*, p. 1.
- Arnáiz, M. (1907). Pragmatismo y humanismo. *Cultura Española*, 5(6), 616-634.
- Arroyo, J. C. (1917). Homenaje a D^a Carmen Rojo. *Suplemento a La Escuela Moderna*, 2.168, 1335-1337.
- Bagur Taltavull, J. (2015). La Liga de Educación Política Española como instrumento de nación. *TALES*, 5, 139-157.
- Blanco y Sánchez, R. (1912). *Pedagogía*. Madrid: s.n.
- Capitán Díaz, A. (2000). Intenciones pedagógicas del reformismo en España, 1903-1919. *Revista de Educación*, 1, 249-268.
- Cassirer, E. (1925). Paul Natorp. *Kant-Studien*, 30(3/4), 273-298.
- Charle, C. (1996). *Les intellectuels en Europe au XIXe siècle*. Paris: Seuil.
- Costal, C. (1915). Séptima conferencia pedagógica: «El momento religioso en la educación». *El Magisterio Gerundense*, IX(335), 3.
- De los Ríos Urruti, F. (1907a). La concepción social de Platón. *La Lectura*, 9, 358-369.
- De los Ríos Urruti, F. (1907b). El Estado pedagogo del filósofo griego revive hoy en Natorp. *La Lectura*, 9, 361-389.

- De los Ríos Urruti, F. (1911). *El fundamento científico de la pedagogía social en Natorp*. S.I.: s.n.
- De los Ríos Urruti, F. (1915). La faz conservadora del socialismo. *España*, 38, 1-5.
- De los Ríos Urruti, F. (1917). *La crisis actual de la democracia*. Granada: s.n.
- De los Ríos Urruti, F. (1926). *Carta de Fernando de los Ríos a Gloria Giner*. Nueva York: Unpublished manuscript.
- De los Ríos Urruti, F. (1927a). La organización vocacional de la vida civil. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, LI(802), 30-42.
- De los Ríos Urruti, F. (1927b). *Religión y Estado en la España del siglo XVI*. Madrid: Molina.
- Depaepe, M. (2006). La relevancia práctica y profesional de la investigación educativa y el conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la Historia. In *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos* (pp. 79-106). Barcelona: Octaedro.
- Díaz Regadera, M. D. (1996). *José del Perojo y Figueras (1850-1908). Neokantismo y reformismo*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Evrard, Y. (1997). Democratizing culture or cultural democracy?. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 27(3), 167-175.
- Fernández Soria, J. M. (2007). Fundar la ciudadanía, formar al hombre, construir la democracia: Europa como solución para las escuelas de España. *Revista de Educación*, 1(Extra), 241-264.
- Follak, A. (2005). *Der «Aufblick zur Idee»*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- García, A. J. (1993). El Krausopositivismo psicológico y sociológico en la obra de U. González Serrano. *ASHF*, 10, 73-92.
- García, E. F. (1978). Los becarios de filosofía de la Junta para Ampliación de Estudios. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 5, 435-446.
- García Morente, M. (1907). M. Brunetiére. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (XXXI), 571(10), 309-312.
- García Morente, M. (1913). Introducción. In Natorp, P., *Pedagogía Social* (pp. 11-22).
- García Morente, M. (1915, marzo 19). El socialismo alemán y la guerra. *España*, p. 2.
- Hermida de Blas, F. (2014). El pensamiento pedagógico de María y Ramiro de Maeztu y el primer neokantismo español. *Pensamiento*, 70(264), 601-611.
- Hildebrand, G. (1910). *Die Erschütterung der Industriebherrschaft und des Industriesozialismus*. Jena: Fischer.

- Izquierdo Martínez, J. M. (1910). *Del Pragmatismo*. Sevilla: Lozano.
- Jegelka, N. (1992). *Paul Natorp: Philosophie, Pädagogik, Politik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lemke Duque, C. A. (2016). «Von Kant zu Aristoteles»: Transformationen des Neukantianismus bei José Ortega y Gasset und seinem Schülerkreis (1905-1936). *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 64(6), 894-924.
- Lipp, S. (1985). *Francisco Giner de los Ríos: A Spanish Socrates*. Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Llarena, J. (1911). Boceto de información mundial pedagógica. *La Escuela Moderna*, XXI(234), 112-118.
- Luis André, E. (1914). El problema de la educación cívica. *La España Moderna*, 4, 92-106.
- Luis Martín, F., & Arias González, L. (2009). *Casas del pueblo y centros obreros socialistas en España*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- Luzuriaga, L. (1912). *Direcciones actuales de la pedagogía en Alemania*. Madrid: Moliner.
- Luzuriaga, L. (1922). *La escuela unificada*. Madrid: J. Cossano.
- Luzuriaga, L. (1931). *La escuela única*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Maeztu, M. de (1909). *La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos*. Madrid: Junta para Ampliación de Estudios.
- Maeztu, M. de (1911a, noviembre 2). Jesús en la fábrica. *Nuevo Mundo*, p. 8.
- Maeztu, M. de (1911b, diciembre 14). Por los niños pobres. *Nuevo Mundo*, p. 7.
- Maeztu, M. de (1914). Introducción. In Natorp, P., *Religión y humanidad* (pp. IV-XIV). Barcelona: Estudio.
- Maeztu, M. de (1915). Introducción. In Natorp, P., *Curso de pedagogía*. Madrid: s.n.
- Maeztu, R. de (1909). El liberalismo socialista III. El idearium común. In Maeztu, R. de (1984), *Liberalismo y socialismo: Textos fabianos de 1909-1911*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Maeztu, R. de (1912, junio 11). Cumpleaños de un filósofo. *Heraldo de Madrid*, p. 1.
- Maeztu, R. de (1914). El problema de la educación cívica. *La España Moderna*, 4, 96-99.
- Mainer Baqué, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España, 1900-1970*. Madrid: CSIC.

- Marín Eced, T. (1986). Los becados de la Junta de Ampliación de Estudios y la pedagogía alemana. *Revista de Educación*, 280, 115-128.
- Martínez, A. (1909). El pragmatismo. *España y América*, 1, 528-534.
- Mehring, F. (1961). *Philosophische Aufsätze*. Berlin: Dietz.
- Méndez Francisco, L. (2000). *Ética y sociología*. Salamanca: Editorial San Esteban.
- Menéndez Alzamora, M. M. (2006). *La generación del 14: Una aventura intelectual*. Madrid: Siglo XXI.
- Natorp, P. (1896). Ist das Sittengesetz ein Naturgesetz?. *Archiv für Systematische Philosophie*, 2, 235-253.
- Natorp, P. (1903). *Platos Ideenlehre: Eine Einführung in den Idealismus*. Leipzig: Durr.
- Natorp, P. (1910). *Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften*. Leipzig: Teubner.
- Natorp, P. (1912). Kant und die Marburger Schule. *Kant-Studien*, 17, 193–221.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía social*. Madrid: La Lectura.
- Natorp, P. (1914). *Religión y humanidad: La religión dentro de los límites de la humanidad*. Barcelona: Estudio.
- Natorp, P. (1915a). *Curso de pedagogía*. Madrid: s.n.
- Natorp, P. (1915b). *Em. Kant y la escuela filosófica de Marburgo*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Natorp, P. (1920). *Sozial-idealismus: Neue richtlinien sozialer Erziehung*. Berlin: Springer.
- Natorp, P. (1925). *Platón*. Madrid: Revista de Occidente.
- Navarro, M. (1910). Movimiento psico-filosófico. *Nuestro Tiempo*, 5(137), 87-103.
- Ortega Munilla, J. (1906, octubre 3). Los juegos florales de Valladolid. Discurso de Ortega Munilla. *El Imparcial*, p. 2.
- Ortega y Gasset, J. (s.f.). Prólogo. In Herbart, J. F., *La pedagogía general derivada del fin de la educación* (pp. 7-53). Madrid: La Lectura.
- Ortega y Gasset, J. (1910). *La pedagogía social como programa político*. In Ortega y Gasset, J. (1966), *Obras completas*. T. 1. (7 ed.) (pp. 503-520). Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1914a). Vieja y nueva política. In Ortega y Gasset, J. (1966), *Obras completas*. T. 1. (7 ed.) (pp. 265-299). Madrid: Revista de Occidente.

- Ortega y Gasset, J. (1914b). Prospecto de la «Liga de Educación Política Española». In Ortega y Gasset, J. (1966), *Obras completas*. T. 1. (7 ed.) (pp. 300-307). Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1922, febrero 4). Patología nacional I. imperio de las masas. *El Sol*, p. 3.
- Patronato de Misiones Pedagógicas. (1934). *Patronato de Misiones Pedagógicas: septiembre de 1931 - diciembre de 1933*. Madrid: Aguirre.
- Pérez Cervera, F. (1907). La escuela única de la patria. *La Escuela Española*, 3, 6-13.
- Pérez Cervera, F. (1912). Escuela para todos. Conferencias pedagógicas reglamentarias. *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, XXIV(24 de julio), 451-454.
- Pijoán, J. (1932, noviembre 8). Las elecciones norteamericanas las ganaron los demócratas. *Luz*, p. 5.
- Pintos Peñaranda, M. L. (2004). La fenomenología y las ciencias humanas y bio-sociales. *Philosophica*, 27, 215-245.
- Ramil, R. V. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea*. Madrid: Akal.
- Redondo Rodelas, J. (2011). Los orígenes del reformismo en España. *Actas del X Congreso AECPA*. s.p.
- Ribas Ribas, P. (2011). José del Perojo: Neokantismo y reformismo. In Mandado, E., & Bolado, G. (Eds.), *La ciencia española* (pp. 37-54). Santander: Universidad de Cantabria.
- Ripollés, E., & Vilanou, C. (1996). Sobre els orígens de la filosofia de la Pedagogia Social: la Religió de la Humanitat de Paul Natorp. *Temps d'Educació*, 15, 59-82.
- Ruiz Berrio, J. (1976). El significado de la Escuela única y sus manifestaciones históricas. *Revista de Educación*, 242, 51-63.
- Sadler, M. E. (1908). El fermento de la educación en el continente y América. *La Lectura*, 9.
- Salmerón, N. (1878). Prólogo. In Giner de los Ríos, H., *Filosofía y arte* (pp. VII-XXXV). Madrid: Minuesa.
- Schriewer, J., & Martínez Valle, C. (2007). ¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX. *Revista de Educación*, 343, 531-557.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*, 8(1), 3-53.

- Torio, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. *ESEE*, 10, 37-54.
- Uhlig, C. (2008). *Reformpädagogik und Schulreform*. Frankfurt: Lang.
- Vilanou, C. (2001). Introducción. In Natorp, P., *Pedagogía social* (pp. 1-22). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vorländer, K. (1902). *Die neukantische Bewegung im Sozialismus*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Zulueta, L. de (1909a). Crónica. *La Lectura*, 1, 497-503.
- Zulueta, L. de (1909b). ¿El Estado, maestro? *El Pueblo*. Órgano del Partido de Unión Republicana de Tortosa, IX(858), 1.
- Zymek, B. (1975). *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*. Rattigen: Henn.