

TEMA MONOGRÀFIC

La idea d'universitat educadora en els discursos de Giner de los Ríos i Manuel García Morente

The Concept of Teaching Universities in the Discourse of Giner de los Ríos and Manuel García Morente

Xavier Laudo Castillo
xavier.laudo@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Andrés Payà Rico
andres.paya@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

RESUM

En aquest article s'aborda l'estudi de la idea d'universitat educadora a partir de l'anàlisi del significat pedagògic dels conceptes de cultura, ciència, investigació i ensenyança utilitzats en els discursos de dos pensadors contemporanis: Francisco Giner de los Ríos i Manuel García Morente. Aquesta anàlisi té com a horitzó, seguint la història conceptual i intel·lectual, qüestionar la relació unívoca entre significant (paraula), significat (concepte) i referent (realitat o ideal que assenyalen) d'aquests conceptes clau en els textos dels autors estudiats i, més enllà, en l'estudi històric de la idea d'universitat. Aquesta anàlisi, que encara és en una fase inicial, pot ser una contribució a la història política de l'educació i alhora útil en l'actual debat pedagògic polític sobre els sistemes universitaris del segle XXI.

PARAULES CLAU: universitat, història política de l'educació, història conceptual, pensament pedagògic, educació superior, ensenyament, aprenentatge.

ABSTRACT

This article examines the idea of teaching universities based on an analysis of the pedagogical significance of the concepts of culture, science, research and teaching used in the discourse of two contemporary intellectuals: Francisco Giner de los Ríos and Manuel García Morente. In line with conceptual and intellectual history, this analysis aims to question the univocal relationship between signifier (word), signified (concept) and referent (reality or signposted ideal) of these key concepts in the works of the authors and, beyond this, in the historical analysis of the idea of the university. This analysis is still at an initial stage but could be a contribution to the political history of education, as well as being useful in the current pedagogical political debate surrounding university systems in the 21st century.

KEY WORDS: university, political history of education, conceptual history, pedagogical thought, higher education, teaching, learning.

RESUMEN

En este artículo abordamos el estudio de la idea de universidad educadora a partir del análisis del significado pedagógico de los conceptos de cultura, ciencia, investigación y enseñanza utilizados en los discursos de dos pensadores contemporáneos: Francisco Giner de los Ríos y Manuel García Morente. Este análisis tiene como horizonte, siguiendo la historia conceptual e intelectual, cuestionar la relación unívoca entre significante (palabra), significado (concepto) y referente (realidad o ideal que señala) de estos conceptos clave en los textos de los autores estudiados y, más allá, en el estudio histórico de la idea de universidad. Este análisis, que aún está en una fase inicial, puede ser una contribución a la historia política de la educación, al tiempo que útil en el actual debate pedagógico-político sobre los sistemas universitarios del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: universidad, historia política de la educación, historia conceptual, pensamiento pedagógico, educación superior, enseñanza, aprendizaje.

I. LA IMPORTÀNCIA DE LES PARAULES I ELS CONCEPTES. CONSIDERACIONS SOBRE HERMENÈUTICA, HISTÒRIA CONCEPTUAL I INTEL·LECTUAL

Quan dirigim la nostra mirada al passat per a respondre'ns alguna pregunta tenim sempre una expectativa de sentit que guia la nostra comprensió i està determinada per la nostra relació amb la tradició a la qual pertanyem. És el que Gadamer va denominar l'«anticipació de la perfecció»:¹ un pressupòsit formal que significa que només és comprensible el que representa una unitat perfecta de sentit. Es tracta d'una pressuposició que fem cada vegada que llegim un text; una pressuposició que domina la nostra comprensió i que en cada cas queda determinada per algun contingut. D'aquesta forma, Gadamer va rehabilitar els prejudicis com a condicions de la veritat, entenent la veritat com a concordança entre entendre i la cosa, però amb l'especificitat que és una concordança constantment intervinguda per prejudicis que són considerats metafísicament inevitables. Es reconeix, per tant, la historicitat de la mateixa consciència històrica.

Tota mirada al passat està condicionada per la nostra situació en el present, el nostre context, els nostres prejudicis i les nostres preocupacions ací i ara. I aquesta distància en el temps en què habita el prejudici és precisament la condició de possibilitat de fer una interpretació històrica. És coneguda la crítica realitzada per Arthur Danto al model de l'historiador com a cronista ideal,² en el qual es presenta la hipòtesi d'un historiador que poguera fer un registre perfecte del que succeeix en un lloc i moment donats, però sense posseir la perspectiva històrica i la suficient distància del temps per atorgar sentit al que es descriu. Així es fa evident, per exemple, que el fet que el dia 1 d'agost de 1914 la declaració de guerra austrohongaresa es va estendre a Rússia no podia dir-se que fos el començament de la Primera Guerra Mundial, mentre que en la teoria hermenèutica del romanticisme es considerava la comprensió com la reproducció d'una producció originària («comprendre l'autor millor del que ell mateix es comprenia»).

La distància de qui estudia el passat no és un obstacle que haja de ser superat, ja que, en contra del pressupòsit ingenu de l'historicisme, pel qual calia desplaçar-se a l'esperit de l'època, pensar en els seus conceptes i representacions en comptes de les pròpies, «es tracta de reconèixer la distància

¹ GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 2003.

² DANTO, ARTHUR. *Historia y narración*. Barcelona: Paidós, 1989.

en el temps com a possibilitat positiva i productiva del comprendre».³ Per a descobrir el significat d'alguna cosa cal considerar simultàniament el seu passat i el seu futur, disposant de la suficient distància en el temps per a emetre judicis. Igual que el *topos* hegelian de l'òliba de Minerva que només aça el vol al capvespre, només una vegada transcorregut un temps és possible ordenar, jutjar i comprendre els fets i els esdeveniments educatius. Tots reconeixem hui l'experiència personal de sentir la impossibilitat d'emetre un bon judici o deliberar sobre una bona acció perquè la immediatesa ens priva de la suficient distància temporal per a trobar patrons més segurs. I al seu torn, aquest principi hermenèutic conforma un procés infinit. I no solament perquè amb el temps es poden anar desconnectant noves fonts d'error, sinó perquè constantment apareixen noves fonts de comprensió que fan paleses relacions de sentit abans insospitades. És la condició hermenèutica de la infinitud del cercle interpretatiu.

Des de l'anomenada història conceptual s'ha posat l'èmfasi en l'estudi de com s'articulen sincrònicament els conceptes en tematitzar situacions i diacrònicament en assumir la seua modificació semàntica. Es poden distingir dos derives diferents. D'una banda, la de la filosofia continental que arranca de l'hermenèutica, representada i que representa la *Begriffsgeschichte* de Reinhart Koselleck, que dona més importància al seguiment diacrònic. D'altra banda, tenim la història conceptual a la manera de Quentin Skinner, l'anomenada Escola de Cambridge, que procedeix de la filosofia analítica i que es queda en un plànol sincrònic estudiant els actes de parla i les redescrípcions teòriques.⁴ L'Escola de Cambridge es basa en els actes de parla (*speech acts*) i destaca el sentit pragmàtic dels textos en un context temporal fitat, mentre que el plantejament de la *Begriffsgeschichte* privilegia la semàntica històrica i la seua complexa articulació diacrònica a través dels diferents estrats temporals.⁵ Però en síntesi, en referir-se a aquesta doble dimensió sincrònica i diacrònica, la història conceptual rastreja les diverses significacions d'un concepte que es troben acumulades en una sort de capes estratigràfiques que són reactivades

³ GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. *Op. cit.* p. 367.

⁴ SKINNER, Quentin. *Lenguaje, política e historia*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

⁵ VALLESPÍN, Fernando. «Giro lingüístico e historia de las ideas: Q. Skinner y la Escuela de Cambridge», ARAMAYO, Roberto R.; MUGUERZA, Javier; VALDECANTOS, Antonio (Eds.). *El individuo y la historia: Antinomias de la herencia moderna*. Barcelona: Paidós, 1995.

en cada ús efectiu del llenguatge i que marquen les condicions de possibilitat de les històries.⁶

És interessant fixar-nos en la distinció entre paraula i concepte de Koselleck: «una paraula es converteix en un concepte si la totalitat d'un context d'experiència i significat sociopolític, en el qual s'usa i per al qual s'usa aqueixa paraula, passa a formar part globalment d'aqueixa única paraula».⁷ És a dir, no totes les paraules són conceptes històrics. Si una paraula ja no és capaç durant més temps de reunir les experiències acumulades en un concepte comú, perd el seu vigor com a concepte fonamental i a poc a poc va caient en desús. D'alguna manera, la història conceptual qüestiona la relació unívoca entre significant (paraula), significat (el concepte) i referent (o realitat que descriu).

D'altra banda, Skinner i el que es va denominar el gir contextual, proposa que per a respectar i aprofitar les idees dels que ens han precedit, cal rebutjar la sensació de proximitat o «familiaritat» pel simple fet de, per exemple, llegir un text del passat en la mateixa llengua i projectar les idees del nostre present en el passat. L'objectiu és, a través d'arrelar els textos en les convencions lingüístiques de cada moment i espai cultural, «comprendre el que volien dir els seus contemporanis, recuperar les intencions (actes il·locucionaris) i el que aqueixos textos van dir o van voler dir en el moment en el qual es van produir».⁸ En aquesta línia, el programa contextualista⁹ tracta de combatre, entre altres coses, la mitologia de les doctrines (identificar autors amb doctrines i considerar-los els seus inventors), la mitologia de la coherència (unificar interpretacions fins a establir una perspectiva coherent i sistemàtica de cada autor, encara que ni tan sols aquest l'haguera assolit o pretès), la mitologia de la prolepsis (quan l'historiador assumeix que la intenció del text o autor tractat ha d'entendre's en termes del que en el present de l'historiador es considera un tema central o universal).

La història conceptual, així com la història intel·lectual, s'han distanciat tradicionalment de la *longue durée* de Braudel, i aquesta ha donat per

⁶ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós, 1993, p. 123; KOSELLECK, Reinhart. *Aceleración, prognosis y secularización*. València: Pre-Textos, 2003, p. 93.

⁷ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós, 1993, p. 117.

⁸ ONCINA COVES, Faustino (Ed.) *Tradición e innovación en la historia intelectual: Métodos historiográficos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013, p. 33.

⁹ SKINNER, Quentin. *Lenguaje, política e historia*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2007, p. 113-141.

descomptat la persistència d'un continu semàntic i ha suposat conceptes produïts per subjectes desencarnats en un món d'idees pures. Sobre el concepte de la *longue durée*, Koselleck assenyala que indueix a confusions, ja que la durada no té res d'estàtic, encara que en la durada es donen repeticions: «Durada implica repetició, és a dir, els esdeveniments particulars contenen un sens fi de comportaments, mentalitats, projectes subjectius, reglamentacions institucionals, etc., els quals depenen tots que es repetisquen».¹⁰ No obstant açò, historiadors com David Armitage han rescatat la possibilitat de combinar amb èxit la *longue durée* amb la història intel·lectual i dels conceptes. Més enllà de treballar amb les idees com si foren abstraccions amb vida pròpia freturoses d'agència humana i intencionalitat, Armitage proposa estudiar diacrònicament els conceptes centrals dels nostres vocabularis a través del contextualisme seriat. Açò és, «reconstruir seqüències de contextos en què els agents identificables van fer ús del llenguatge disponible a fi d'aconseguir finalitats assolibles».¹¹

A continuació, tenint en compte els fonaments teòrics descrits, començarem el treball de resseguir els conceptes de cultura, ciència, ensenyament i recerca en l'àmbit de la universitat a principis del segle xx a Espanya a través de l'ús que van fer en els seus discursos dos intel·lectuals de referència en aqueix context: Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) i Manuel García Morente (1886-1942).

2. LA UNIVERSITAT COM A PROBLEMA EN EL PRIMER TERÇ DEL SEGLE XX

Per a l'anàlisi dels conceptes enunciats, a banda d'algunes fonts secundàries, hem fonamentat el nostre treball en el contingut i examen de les següents fonts primàries: els textos recopilats a *La universidad española*¹² i *Pedagogía universitaria*¹³ a partir dels volums II (1916) i X (1924) de les obres completes

¹⁰ DUTT, Carsten. «Historia(s) e històrica: Reinhart Koselleck en conversació con Carsten Dutt», *Isegoria*, 29 (2003), p. 215.

¹¹ ARMITAGE, David. «Historia intelectual y *longue durée*. "Guerra civil" en perspectiva històrica», *Ariadna històrica. Llenguajes, conceptos, metàforas*, 1 (2012), p. 21-24.

¹² GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *La Universidad española*. Madrid: Imprenta Clásica Española [Obras Completas, II], 1916. La presentació sense autoria ni inicials correspon a Manuel Bartolomé Cossío i està datada a San Victorio, octubre de 1916.

¹³ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*, Madrid: La Lectura; Espasa-Calpe [Obras Completas, X], 1924. La presentació està signada amb les inicials A. S. (Aniceto Sela) i està datada a Oviedo, desembre de 1924.

de Francisco Giner de los Ríos; així com els *Escritos Pedagógicos*¹⁴ i *El ideal universitario*,¹⁵ de Manuel García Morente, que reuneixen textos des de 1914 fins a 1938. Però abans de començar aquest estudi, farem un repàs breu de com s'han contextualitzat en la historiografia educativa els autors d'aquestes obres de referència, tot prestant una atenció especial a algunes notes introductòries i als vincles existents entre si, així com als temps universitaris, intel·lectuals i pedagògics en els quals es van publicar aquests escrits.

Tot sovint s'ha dit que qui va ser el rector de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), Giner de los Ríos, va voler establir ponts cap a Europa i acabar amb l'aïllament intel·lectual d'Espanya,¹⁶ però no optant per la via política –una tendència natural entre els membres d'aquella generació del 68 que van confiar en la Gloriosa– «sinó pel regeneracionisme pedagògic, idea-força que no va fer més que accentuar-se després del fracàs del 98».¹⁷ Com també ha escrit Jesús Payo, «Giner, com després farà Ortega, va impulsar la “Nova Política”: revitalitzar aquest país mitjançant una nova pedagogia política, renovant l'ànima de l'Espanya vital».¹⁸

El projecte reformista de Giner s'ha considerat com el d'una «universitat ideal», que preludiva les reflexions d'Ortega y Gasset sobre l'educació superior;¹⁹ una concepció integral que inclou els diversos graus de l'ensenyament i que havia d'estendre's fins i tot a l'universitari, l'orientació, l'esperit i els mètodes del qual, «abans patrimoni de les suposades aristocràcies intel·lectuals», havien d'obrir-se i universalitzar-se. I des d'aquesta perspectiva s'analitzaria el problema de la universitat amb una actitud crítica però al seu torn carregada d'esperança.²⁰ Pel que fa a la idea d'universitat, Giner de los Ríos remarcava la importància de la dimensió pedagògica i formativa de l'educació

¹⁴ GARCÍA MORENTE, Manuel. *Escritos pedagógicos*. Madrid: Espasa-Calpe, 1975.

¹⁵ GARCÍA MORENTE, Manuel. *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: Euna, 2012.

¹⁶ PAYO DE LUCAS, Jesús. *La antropología de Francisco Giner de los Ríos. En busca de la libertad democrática*. Madrid: Dykinson, 2012, p. 39.

¹⁷ DELGADO, Buenaventura. «Regeneracionisme, universitat i educació», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Pedagogia universitària i altres escrits*, Vic: Eumo, 2005, p. L-LI.

¹⁸ PAYO DE LUCAS, Jesús. *La antropología de Francisco Giner de los Ríos. En busca de la libertad democrática*, Madrid: Dykinson, 2012, p. 34.

¹⁹ RUIZ BERRIO, Julio. «Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)», *Perspectives* (Unesco), XXIII, 3-4, núm. 87-88 (1993), p. 557-572.

²⁰ MAYORDOMO, Alejandro; RUIZ, Cándido. *La universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas*. València: Universitat de València, 1982, p. 31.

superior,²¹ com es pot apreciar al fons del contingut editorial de les seues obres a la casa Calpe, un fons al qual va passar la *Pedagogía universitaria* de Giner després de ser editada en dues ocasions (1905 i 1910) en les col·leccions «Manuales Soler» i «Manuales Gallach», respectivament, amb l'objectiu de posar a l'abast del públic el pensament de grans autors de l'anomenada línia progressista. El seu editor –Manuel Soler– era proper als ambients republicans que mostraven admiració per Francisco Pi i Margall, president de la Primera República Espanyola (1873).²² La *Pedagogía universitaria*, de Giner los Ríos, va eixir la impremta el 1905. Si més no, l'origen dels textos és divers, i malgrat el que escriu Aniceto Sela en la presentació de l'edició de 1924,²³ haurem d'anar amb compte d'atorgar una unitat o coherència fictícia que no estiguera en l'haver-hi o la intenció de l'autor. La tasca de l'ILE i el seu esperit es plasmaran clarament en la Segona República, de 1931, i hi haurà moltes concomitàncies republicanes amb Giner i els propòsits educatius institucionistes. En aquest sentit, podem ubicar la idea de regeneració del país a través de la cultura i de la ciència.²⁴ Com veiem, és la universitat el problema i la principal solució dels intel·lectuals regeneracionistes,²⁵ un aspecte clau de la seua filosofia i discursos que dona continuïtat als seus pensaments.

Pel que fa a Manuel García Morente, subsecretari d'Educació Pública el 1930 i degà de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universidad de Madrid del 1932 al 1936 (on tornaria a ser professor de 1940 a 1942 en tornar de l'exili), cal dir que la historiografia ha situat la seua doctrina pedagògica també dins del moviment de renovació educativa de l'ILE. En les seues publicacions al *BILE*, *La Lectura* i la *Revista de Pedagogía* s'hi ha apreciat l'empremta de Giner, fonamentalment en el rebuig dels tipus educatius diferenciats i formalistes.²⁶

²¹ RODRÍGUEZ DE LECEA, Teresa. «Prólogo», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Escritos sobre la universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1990, p. 30-31.

²² CERCÓS, Raquel; LAUDO, Xavier; VILANOU, Conrad. «Francisco Giner de los Ríos y su manual de pedagogía universitaria (1905)», *Historia de la Educación*, 34 (2015). p. 377.

²³ «Aun escritos casi todos al correr de la pluma ante las solicitudes de la actualidad, y, a veces, bajo el apremio de la necesidad de original del *Boletín*, sobran en ellos ideas para constituir una verdadera pedagogía universitaria». SELA, Aniceto. «Presentación», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid: La Lectura, Espasa-Calpe, 1924, p. VI.

²⁴ PAYO DE LUCAS, Jesús. *La antropología de Francisco Giner de los Ríos. En busca de la libertad democrática*. Madrid: Dykinson, 2012, p. 298-299.

²⁵ MAYORDOMO, Alejandro; RUIZ, Cándido. *La universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas*. València: Universitat de València, 1982.

²⁶ MURO, Pedro. *Filosofía, pedagogía e historia en Manuel García Morente*. Sevilla: Instituto de Estudios Giennenses CSIC, 1977, p. 91-92.

Va ser Giner de los Ríos qui va oferir a Morente la càtedra de Filosofia a l'ILE, càtedra que va exercir durant un any a partir del 30 d'abril de 1908 i fins a 1909.²⁷ En aquest mateix curs, García Morente va conèixer Ortega y Gasset, que acabava de guanyar la seua primera càtedra a l'Escola Superior del Magisteri de Madrid, i «des del primer moment Morente va sentir per Ortega una profunda admiració, i entre ells es va travar una profunda amistat».²⁸ A més a més, els dos coincidiren a Marburg (Alemanya) el 1911 gràcies a una beca de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) de Madrid, on, segons certa historiografia, Morente va rebre d'Ortega la preocupació pel problema de la vida humana i també el seu vitalisme essencial. Van ser moments de maduresa intel·lectual en què s'afirma que Morente es trobava totalment identificat amb Ortega, rebé d'ell l'alliberament de l'ésser com a idea i desenvolupà el perspectivisme, tema central per a entendre la vida i la seua connexió amb la història.²⁹ No obstant això, la seua «conversió»³⁰ al catolicisme fruit d'una profunda vivència de transformació interior que tingué el 1937 a París i la seua reincorporació a la universitat durant el franquisme, devia influir en el fet que bona part de la historiografia l'hagi bandejat per prejudicis, i hagi menystingut la vàlua i l'interès dels seus plantejaments filosòfics i pedagògics sobre la universitat, com veurem a continuació.

3. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS: QUAN LA LLIBERTAT D'INVESTIGACIÓ ÉS L'ENSENYANÇA

S'ha dit que la pedagogia universitària de Giner de los Ríos està informada per una concepció global de l'educació que arrenca des de l'educació primària i s'inspira en la intuïció de Pestalozzi, el gust per la llibertat i la tradició anglesa del *self-government* entesa com una disposició necessària per a viure al món.³¹ Al pròleg mateix de la *Pedagogía universitaria*, Giner escriu que «entre ambdues, la Universitat i l'Escola, sura el segon ensenyament, tan aviat enllaçant-se a la

²⁷ BARRES, Carlos. *Un viajero hacia el infinito. Itinerario espiritual de Manuel García Morente*. Barcelona: Borealia, 2005, p. 20.

²⁸ *Ibidem*, p. 112.

²⁹ *Ibidem*, p. 115.

³⁰ IRIARTE, Mauricio de. *El profesor García Morente, sacerdote. Escritos íntimos y comentario biográfico*. Madrid: Espasa-Calpe, 1956 (tercera edició).

³¹ CERCÓS, Raquel; LAUDO, Xavier; VILANOU, Conrad. «Francisco Giner de los Ríos y su manual de pedagogía universitaria (1905)», *Op. cit.*

primària, com a terme superior d'una sèrie contínua –la d'educació general–, com esquivant aquest enllaç i preferint la missió propedèutica que l'Edat Mitjana, més o menys vagament, li assignava a l'entrada de les Universitats». ³² També en altres textos assenjala com a desitjable l'educació a través dels sentits que nodreix a través de les arrels, «no de les branques, com s'entesta [a afirmar] l'educació escolàstica», i fa concordar aquesta idea amb les de Fröbel, Pestalozzi i Rousseau. ³³ Tot seguit intentarem veure com la seva concepció de l'educació es trasllada també al nivell de l'educació superior i es beslluma la idea d'universitat educadora.

És prou conegut que Giner distingeix amb total claredat entre la universitat alemanya i l'anglesa, i que considera de tipus científic la primera i de tipus general educatiu la segona. De fet, una de les qüestions que preocupaven els qui pensaven sobre pedagogia universitària en aquell temps era l'explosió científicotècnica que es produïa entre el segle XIX i el XX i que amenaçava d'esborrar la dimensió educativa que, fins llavors, almenys les universitats angleses havien cuidat.

La idea d'universitat com a «societat per a la ciència mateixa» que empra Giner, seguint Krause i Sanz del Río, s'omple de contingut d'acord amb tres moments que la constitueixen: la conservació del coneixement de la humanitat, «la investigació dels problemes pendents de cada època, [i] la comunicació social a través de l'ensenyament». ³⁴ El model alemany té el seu paradigma a la Universitat de Berlín que, a través de Fichte i Humboldt, es constitueix com una institució que no pot assolir la seva finalitat –diu Giner citant Humboldt– «si no viu en la idea pura de ciència», amb autonomia interna i sense la ingerència pertorbadora de l'Estat. No obstant això, a Giner li sembla insuficient i creu necessari completar-la amb la dimensió educativa que ell insisteix a associar a la universitat anglesa. La universitat alemanya es descriu com una institució on «l'objectiu fonamental és el culte a la ciència», en canvi, la universitat anglesa també és «la ciència, com l'art, la religió, la

³² GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid: La Lectura, Espasa-Calpe, 1924, p. 4.

³³ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La enseñanza del porvenir», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 74.

³⁴ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La crisis presente en el concepto de universidad», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 32.

moral, els jocs, tot, allò que pren per a la majoria, potser inevitablement, el caràcter de tants elements que contribueixen a l'educació humana».³⁵

El model educatiu d'escoles i universitats angleses enlluernava Giner. El 1887 escrivia que hi predominava l'educació en un sentit «omnilateral, íntegre i orgànic», per sobre de la idea d'instrucció. A més, entre els seus resultats desitjables hi enumerava: «principalment: el desenvolupament de la personalitat, el sentiment de dignitat, la independència del judici i de la vida, l'ànim baronívol, la lleialtat, la noblesa de maneres, el respecte als altres, la veracitat, portada a l'increïble –almenys a l'increïble per a pobles familiaritzats amb l'hàbit covard de la mentida–, etc».³⁶ De fet, Giner era ben conscient que, en el tombant de segle, estava emergint com mai abans en l'època moderna un gran moviment «en pro de l'educació general de la joventut». Això és fàcilment comprovable veient els corrents de renovació escolar de l'època, especialment en el nivell primari però també en el secundari. Però el que sobta és que Giner ho observi també en referència amb la universitat, assumint que: «a la vegada, la direcció de tot aquest corrent tan poderós sembla que, per una mena de gravitació invencible, tendeix a condensar-se a la universitat, com el seu òrgan més autoritzat i suprem».³⁷

No obstant això, podríem dir que Giner té una concepció àmplia del que pot significar una universitat educadora, més enllà de l'educació del caràcter i en valors característica de les universitats angleses. En quin sentit és educadora la universitat alemanya? «El més alt institut científic de la nació, és cada vegada més i més educativa, solament que dins de la seua peculiar esfera: en la recerca i l'ensenyament. [...] En comptes d'ensenyar-los la ciència “feta”, vol més aviat ensenyar-los “a fer-la”. I per açò, si la universitat anglesa és essencialment educativa, no ho és l'alemanya menys, només que cenyida a la seua fi particular [científica]».³⁸ Altra volta, com veurem també més avant a Morente, a l'hora d'entendre la ciència a la universitat, seguint el seu concepte de moral de la ciència,³⁹ ens apareix la diferència entre donar-la com

³⁵ *Ibidem*, p. 31.

³⁶ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Ensayos menores sobre educación*, tomo II, Madrid: La Lectura, Espasa-Calpe, 1927, p. 233-235.

³⁷ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La crisis presente en el concepto de universidad». *Op. cit.*, 1924, p. 34.

³⁸ *Ibidem*, p. 31.

³⁹ PAYO DE LUCAS, Jesús. *La antropología de Francisco Giner de los Ríos. En busca de la libertad democrática*. Madrid: Dykinson, 2012, p. 300-301.

a quelcom tancat i fer-la. És la segona acció la que formaria part del significat del concepte d'universitat educadora.

Com ja manifestaren els professors Mayordomo i Ruiz Rodrigo al voltant de la nova imatge i el concepte de la universitat a Giner de los Ríos,⁴⁰ aquesta ha de sobrepassar la seua funció merament instructiva, és a dir, de distribució mecànica de doctrina «feta, tancada i conclusa», i excitar i fomentar la indagació personal. En definitiva, tenir en compte el concurs de l'«home» en el «científic». Procedeix així transformar les universitats en «laboratoris per al treball personal i per a la formació de l'esperit en el sentit, els hàbits i els procediments de la recerca científica». Dues, doncs, són les notes que, segons Giner, definirien la universitat: el seu caràcter científic i el seu caràcter educatiu. Ha de donar-se així una interacció entre tots dos aspectes. La universitat no pot oblidar ni descurar la formació científica dels seus estudiants, ni tampoc ha de desentendre's del seu desenvolupament general. No pot oferir exclusivisme intel·lectualista que oblide la cultura personal i social dels seus deixebles, ni descuit de la formació científica. L'ensenyament universitari ha de promoure l'activitat, la recerca i l'heurística, més que impartir coneixements fets havent de bandejar tot dogmatisme.

Dins la concepció preferida de l'educació gineriana hi ha el mètode intuïtiu com a forma d'ensenyança, la naturalesa del qual «no es troba a confirmar a posteriori l'exactitud d'una exposició prèvia, sinó a dur de la mà l'alumne, perquè ell mateix, partint de les dades que se li presenten, pugui resoldre-les en un sistema de conceptes».⁴¹ Pel que fa a la universitat, les idees d'ensenyament i aprenentatge que respiren els textos de Giner es basen en una relació, si no d'igualtat, sí de mútua col·laboració, sovint arriscada, car el professor no té un resultat prefixat d'antuvi al qual vol fer arribar l'alumne, sinó que el que fa és lliurar-se a «la discussió dels més controvertits i àdhuc “perillosos” problemes per mitjà de la col·laboració entre mestres i deixebles».⁴² Per tant, podem afirmar que hi ha una coherència significativa pel que fa al mètode intuïtiu en el concepte d'educació de Giner, ja sigui referit a l'escola primària, secundària o a la superior universitària.

⁴⁰ MAYORDOMO, Alejandro; RUIZ, Cándido. *La universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas*. València: Universitat de València, 1982, p. 36-38

⁴¹ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La enseñanza del porvenir». *Op. cit.*, 1924, p. 79-80.

⁴² GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «Enseñanza superior», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 66.

En el petit text *La idea de la universidad*, Giner flirteja amb la idea d'una universitat que no tingui «catedràtics que expliquin lliçons als seus deixebles, sinó tan sols companys que treballen en comú en laboratoris i classes d'investigació personal», i que no només formi professionalment sinó que —emprant aquella expressió tant del seu temps i que també popularitzaria Ortega—, prepari per a la vida.⁴³ I res més lluny d'això que una universitat, com l'espanyola, on «la falta de tradició i fons de reserva científic [...] s'agreuja entre nosaltres per la superabundància d'exàmens. [...] La universitat és un cos destinat, no a la recerca de la veritat, ni a formar i educar la joventut per a ella, [...] sinó a preparar-la per als exàmens, exposar “veritats adquirides” i donar a la joventut res més que “la ciència feta”». ⁴⁴ I el pitjor, es queixa Giner, és que «pocs s'aterreixen de la immoralitat que suposa aprendre's el text favorit per a donar gust al tribunal d'examen». ⁴⁵

La idea de llibertat lligada a l'ensenyament sembla tenir un paper clau en la manera en què Giner articula la seva concepció d'una universitat educadora. Per exemple, hi ha poques coses més contràries a la llibertat de càtedra que l'existència de programes obligatoris per als professors; i poques coses més contràries a la capacitat de fer ciència, a inventar noves solucions a vells problemes o a la llibertat d'investigar seguint noves aproximacions a la veritat que el exàmens. Els exàmens són, alhora, un impediment per a l'autèntic estudi, sota el perill d'arribar a un punt on «els seus membres s'ocupen, respectivament, no d'estudiar, sinó d'examinar, o ser examinats». ⁴⁶ Dir als estudiants què han de llegir, fins i tot pàgina per pàgina, i, per tant, què han de respondre quan se'ls pregunta en un examen no és estudiar. Deia Giner —fa un segle, i ressonen hui les seves paraules— que «hom no pot posar-se a estudiar fins que no acaba d'examinar-se. I això, en el cas que no n'hagi perdut les ganes. Segur que aquests axiomes no són novetats per als professors, ni per als estudiants espanyols». ⁴⁷ Llibertat i veritat o exàmens.

Sense llibertat no pot haver-hi plaer intrínsec en l'acció d'estudiar. Quan només es pensa en l'examen, en lectures de textos imposats i no es permet a

⁴³ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La idea de Universidad», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 41.

⁴⁴ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «Enseñanza superior». *Op. cit.*, 1924, p. 66.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 67.

⁴⁶ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «O educación o exámenes», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 90.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 91.

l'estudiant perdre's –diu Giner–, s'apaga tota iniciativa i tot plaer associat als llibres, a l'autèntic estudi o a la ciència. En aquest sentit, anys més tard es va popularitzar una paràfrasi del famós discurs d'Azaña sobre la dissolució dels ordes religiosos: «només hi ha llibertat de càtedra per a ensenyar la veritat», argumentant que evitar l'ensenyança dogmàtica és una «qüestió de salut pública» que supera la llibertat de consciència i càtedra.⁴⁸ Es desprèn aquí una idea de veritat amb prioritat genètica a l'hora de discutir-la i investigar-la. En canvi, creiem que per Giner ni veritat ni llibertat són prioritizables com a elements constitutius de l'acció autènticament educativa, i només la llibertat d'estudi i investigació duu a la veritat. Ho podem veure en aquestes paraules del pedagog institucionista: «Un cas de consciència en una classe de moral, l'observació d'un fenomen o la discussió d'un concepte en una de psicologia, de botànica, de lògica, de física, no són exemples per a il·lustrar una doctrina, sinó la base, la matèria, l'objecte mateix de la investigació i la discussió, o, per dir-ho d'un cop, de l'ensenyança».⁴⁹

Seguim Giner: Quan la veritat és quelcom a què els humans només poden aproximar-se, i aquesta és la tasca de la ciència i en bona mesura també de la universitat, l'ensenyança ha de ser també recerca, qüestionament i investigació de la veritat.

4. MANUEL GARCÍA MORENTE: EL COMPROMÍS ENTRE CULTURA I CIÈNCIA PER A LA FORMACIÓ HUMANA

El debat al voltant del paper de la ciència i la cultura a la universitat era viu al segle XIX i també a principis del XX. John Henry Newman defensava, a mitjan segle XIX, que l'ésser humà intueix l'existència de la realitat creada per Déu, i com que no pot refrenar la seva raó, tracta de conèixer-la de manera ordenada a través de les diferents ciències. No obstant això, pel cardenal Newman és necessària la inclusió de la teologia a la universitat per tal que la ciència, com a abstracció parcial de la realitat, no corrompi la interpretació de l'harmonia de la creació.⁵⁰ Saber situar cada nou coneixement assolit per

⁴⁸ AZAÑA, Manuel. *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República española*, 55 (13 d'octubre de 1931), p. 1668-1670.

⁴⁹ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La enseñanza del porvenir». *Op. cit.*, 1924, p. 81.

⁵⁰ NEWMAN, John Henry. *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: Eunsa, 2011, p. 129-133.

la ciència dins un sistema que ho relacioni amb el que és precedent i el que és contemporani és motiu suficient perquè la universitat existeixi.⁵¹

El mateix debat entre la pedagogia científicoexperimental i la normativoidealista del tombant del segle XIX al XX també té lloc en l'àmbit de la pedagogia universitària. És interessant constatar que el cardenal Mercier, que va tenir una gran influència en la pedagogia universitària de les universitats catòliques de principis del segle XX i, de manera indirecta, àdhuc en tot l'àmbit de la reflexió pedagògica universitària, defensava que la ciència i la fe no eren contradictòries sinó complementàries. Segons ell, la combinació de ciència i fe permet harmonitzar el món natural i el sobrenatural, i superar l'escissió entre les dades experimentals i les metafísiques.⁵²

Manuel García Morente, ja convertit al catolicisme més convençut el 1937, té clar que la ciència i l'activitat científica van aparèixer històricament totalment al marge de la universitat i que molt lentament van incorporar entre les seves finalitats la funció de l'activitat científica investigadora. N'és un paradigma la Universitat de Berlín, gràcies a Humboldt, el 1810. Segons el parer de Morente, durant tot el segle XIX, les tres quartes parts de la ciència moderna tenen lloc a les universitats alemanyes. Després, a les franceses, mentre que les angleses s'hi resistiran i trigaran a adoptar-la.⁵³ Però arribat el segle XX, per a García Morente són tres les funcions de tota universitat: formar professionals, transmetre el saber culte i organitzar la investigació científica. S'hi ha d'afegir una quarta: «educar els grups dirigents». Vejam de quina manera.

Però què diu Morente sobre la funció de transmissió de la cultura i la transmissió i producció de ciència? En una època en què el saber és tan bast, diu Morente, «la proliferació de la seva fullaraca amenaça greument d'afogar el que és humà en nosaltres mateixos».⁵⁴ Alhora, això fa que el científic sigui *unius libri*, home d'una sola especialitat i que, podent saber quelcom admirablement, no sap gairebé res més que allò. Això duu qualsevol política universitària, segons García Morente, a la necessitat de distingir entre el saber

⁵¹ REYERO, David; LUQUE, David. «De Corazón a corazón. Ideas de John Henry Newman para la Universidad por venir», REYERO, David; GIL, Fernando (eds.). *Educación en la universidad hoy*. Madrid: Encuentro, 2015, p.124.

⁵² VILANOU, Conrad; LAUDO, Xavier. «Los discursos pedagógicos en la España reciente», RABAZAS, Teresa (Coord.). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis, p. 65-85.

⁵³ GARCÍA MORENTE, Manuel. *El ideal universitario*. Op. cit. p. 17-18.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 21.

especialitzat i el saber culte. La característica essencial del saber culte és que «se sustenta sempre en la unitat total del coneixement»,⁵⁵ mentre que el saber especialitzat o científic s'orienta a la diversitat de cada objecte. Podem veure aquí que el Morente convers coincideix amb Mercier i Newman en el que podríem anomenar la prioritat jeràrquica de la unitat vers la diversitat, del tot vers la part.

El concepte d'harmonia, que trobem en Newman, Mercier i García Morente, encara podia tenir sentit en la ciència moderna dels seus orígens, però al segle XIX ja havia prevalgut la seva tendència a la desintegració i a la divisió del treball científic. D'aquí que es jutgi que s'ha «renunciat a la humanització del saber» i «el científic s'ha mutilat com a home, creient que és l'única manera de ser en veritat científic». Ben al contrari, per a aquests autors, el tipus de saber que ens constitueix com a humans és la capacitat de confegir síntesis integradores del saber. Àdhuc la sort de la cultura humana depèn de l'existència d'aquestes síntesis integradores, de manera que tant el científic com el professional formats a les universitats han de ser, necessàriament per la supervivència de la cultura, persones cultes.⁵⁶

Al mateix temps, però, Morente afirma amb contundència que a una universitat sense investigadors científics li passaria com a la universitat medieval, que l'ensenyament es convertiria en escolàstica. Però no s'ha de confondre això amb una aposta per l'esperonament forçat dels estudiants per a dedicar-se a tasques investigadores. El filòsof estima que «les vocacions autèntiques per la investigació científica són raríssimes, i pot ocórrer que no es donin durant llargs períodes en la vida d'una universitat».⁵⁷ Per a Morente, la funció de la universitat com a productora de ciència ha d'oscil·lar entre dos pols: d'una banda, el de vigilar i protegir les autèntiques vocacions científiques, discernint-les de les fingides i mancades d'autèntic talent creador. De l'altra, dedicar-se humilment a investigacions locals, des de la biologia a la història, passant per totes les disciplines, però lluny de grans pretensions.

Al mateix temps, cal remarcar que el desig de García Morente per impulsar la recerca i la seua preocupació pel canvi del sistema d'ensenyament feien que no posara cap objecció a aquells companys que decidiren dirigir la seua carrera acadèmica cap a la docència: «no vull dir que tots els professors han de ser a l'una científics de producció respectada. Es pot ser un excel·lent mestre,

⁵⁵ *Ibidem*, p. 23.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 23-25.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 26.

movent-se en el terreny i la vocació purament professional, sense orientar la pròpia activitat cap a la producció científica. I es pot ser en la ciència un creador laboriós i fecund sense posseir la capacitat pedagògica, la “gràcia” docent, l’atractiu de l’exposició viva, clara i seductora». ⁵⁸ Malgrat tot, ell també denunciava que la universitat espanyola patia escassetat d’autèntics investigadors, per la qual cosa calia promocionar i facilitar la seua formació i capacitació.

Resseguint la seva idea de ciència i investigació, analitzem els seus textos de 1914 i 1918, a redós del magisteri d’Ortega i de l’experiència de Marburg, on la petja neokantiana de Paul Natorp deixà una influència significativa, tal com palesà en escriure el pròleg de l’edició castellana de 1913. La pedagogia empíricoexperimental i d’arrel positivista va ser sempre bandejada o combatuda, abans i després de la seva conversió, per part de García Morente. La influència de Natorp i la seva pedagogia social s’ha interpretat de vegades com a necessària per a una Espanya que sortia de la seva crisi finisecular arran del desastre colonial de 1898, on es jutjava necessari prioritzar l’educació de la voluntat i el sentit de comunitat més enllà de l’atomització del saber i la societat que podien acompanyar els corrents de pensament i ciència positivistes. Per al jove García Morente «no hi ha més que una sola manera de conèixer el que és real i és elaborar, crear conceptes que introdueixin ordre en les nostres sensacions [...]. No hi ha altre camí d’arribar a les coses que el camí de la ciència. La vella fórmula que demana que l’intel·lecte s’adeqüi a la cosa ens sembla ara mancada de tot sentit. [...] Escepticisme significa pròpiament investigació». ⁵⁹ La prioritat de la ciència i de l’escepticisme com a motor són entusiàstiques. Tot i que a l’edat mitjana es podia dir «aquesta és la veritat, aquesta és la ciència», aquesta afirmació no podrà ser mai més així a partir del segle XVIII. Per a Morente, des del segle XIX, tota veritat esdevé històrica. Fent referència a Nietzsche, «l’home és quelcom que ha de ser constantment superat». La universitat alemanya és un model a seguir, així com l’afirmació de Fichte d’entendre la institució universitària com «una escola per

⁵⁸ GARCÍA MORENTE, Manuel. «La reforma de la Facultat de Filosofia Letras», *Obras Completas*, 1932, p. 346.

⁵⁹ GARCÍA MORENTE, Manuel. «La universidad», GARCÍA MORENTE, Manuel. *Escritos pedagógicos*. *Op. cit.* p. 34-35. [Publicat originalment al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 651-652, 1914, p. 161-168 i 199-204].

al desenvolupament de l'art d'emprar científicament la intel·ligència»: no es tracta de formar savis sinó investigadors.⁶⁰

Ara bé, la universitat no solament ha de formar investigadors. Si fos així, el caràcter humanista de la universitat restaria incomplet. Universitat i cultura són i han de ser indestriables. La universitat, per al jove García Morente acabat d'arribar de Marburg, «ha de ser el centre on s'elabori la cultura, tota la cultura, no només la científica, sinó la cultura moral, artística, tècnica. De les seves aules, laboratoris, biblioteques, tallers o estudis han d'estar sortint constantment noves contribucions a l'haver de la humanitat».⁶¹ Seguint Terenci, res humà pot ser aliè a la universitat, pensada com el lloc on es forgen els productes de l'activitat humana i a la qual, alhora, cal unir la tasca educadora: «Només la cultura, en la seva universalitat, ens fa homes».⁶² Es tracta d'una idea de cultura que només es tradueix com a «fer-nos homes» quan és interioritzada i sentida, no merament apresada com un coneixement superficial i deslligat de la vida, de manera que «el docent no necessita saber-ho tot, ni tan sols, si voleu, necessita saber massa. Però és indispensable que el que sàpiga ho sàpiga bé».⁶³

Per a García Morente, seguint les idees del Natorp de la *Pedagogia Social*, el sentit de l'educació és «la humanitat com a ideal de l'home». El que cal formar en l'individu són les qualitats humanes universals i «l'educació és educació per a la comunitat», «una exigència ideal que, mai plenament satisfeta, ordena sempre els nostres esforços cap a la comunió dels homes».⁶⁴ El que anomena el 1914 «tasca educadora de la universitat» es refereix a la preparació que la universitat no només ha de donar, sinó sobretot fer animant perquè els estudiants hi tinguin un paper actiu. La preparació d'investigadors, moralistes, polítics, artistes per a les seves funcions és la responsabilitat educadora de la universitat i «els alumnes no seran estudiants que aprenen, sinó com aprenents que assagen a poc a poc en el treball científic i artístic».⁶⁵ És molt interessant notar que García Morente significa l'estudiant universitari com un aprenent,

⁶⁰ *Ibidem*, p. 40.

⁶¹ *Ibidem*, p. 48.

⁶² *Ibidem*, p. 49.

⁶³ GARCÍA MORENTE, Manuel. «Virtudes y vicios de la profesión docente», *Revista de Pedagogía*, 169, p. 195.

⁶⁴ GARCÍA MORENTE, Manuel. «Prólogo a "Pedagogía Social" de Paul Natorp [1913]», GARCÍA MORENTE, Manuel. *Escritos pedagógicos*. *Op. cit.* 15-16.

⁶⁵ GARCÍA MORENTE, Manuel. «La universidad», *Op. cit.* p. 48.

al·ludint a un sentit de qui comença a fer els seus primers passos en un ofici i el resultat del qual ha de ser una obra, si no artística, sí personal i creativa. Però l'aprenent de García Morente és diferent de com l'utilitza coetàniament, per exemple, Eugeni d'Ors, que l'entén com «un graó més amunt que l'estudiant, en l'escala productora, perquè l'estudiant no exercita més que l'esperit, i l'aprenent ja exercita tota la vida».⁶⁶ Per a Morente l'estudiant ha de fer, però no en un model de productivitat o sota la guia d'un model a reproduir, sinó seguint la seva pròpia iniciativa, de manera que, en aquest cas, «els mestres respectaran la seva independència, acolliran les seves iniciatives, ajudaran a la seva formació, lluny d'impedir-la amb imposicions intolerables i destructores»,⁶⁷ ja que «l'estudiant ha de ser el guia dels seus propis estudis».⁶⁸

Encara el 1937 García Morente es queixa que la pedagogia moderna se n'ha ocupat molt poc, atès que «ha deixat abandonat totalment el problema de l'ensenyament pròpiament universitari». I cal, no obstant això, que «els pedagogs disposin mètodes adequats per a dur l'alumne de l'escola superior universitària [...] a la intel·lecció culta, que no és igual que la intel·lecció minuciosa del científic professional».⁶⁹ Ell, per la seva banda, entre altres canvis metodològics i organitzatius, en qualitat de degà de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Madrid, havia suprimit els exàmens per assignatures: «[els exàmens] convertien la Facultat en una oficina administrativa, on l'important era la matrícula, l'examen a fi de curs i els requisits per a l'obtenció del títol. L'ensenyament es limitava a l'adquisició d'uns pocs coneixements —generalment memorístics— necessaris per a complir decorosament en l'acte de l'examen. L'estudiant no sentia estímul per a dur a terme una tasca pròpia. El professor, sobirà en la seua càtedra, tenia sotmesos els estudiants i els lliurava com a pastura un llibre, unes anotacions, o en el millor cas (aquest era el cas de la nostra Facultat), les seues explicacions orals. L'alumne oficial es matriculava, assistia dòcilment a classe, i al cap d'uns anys, sense esforç, però també sense profund interès, adquiria còmodament el títol vingut de gust. Eixia de la Universitat, per a no tornar-la a trepitjar més».⁷⁰

⁶⁶ D'ORS, Eugenio. *Aprendizaje y heroísmo*. Madrid: Residencia de Estudiantes, 1915, p. 27.

⁶⁷ GARCÍA MORENTE, Manuel. «La universidad», *Op. cit.* p. 48.

⁶⁸ GARCÍA MORENTE, Manuel. «La nueva Facultad de Filosofía y Letras en la Ciudad Universitaria de Madrid», *Residencia*, 3 (1932), p. 116.

⁶⁹ GARCÍA MORENTE, Manuel. *El ideal universitario*. *Op. cit.* p. 24-25.

⁷⁰ GARCÍA MORENTE, Manuel. «La nueva Facultad de Filosofía y Letras...» *Op. cit.*, p. 115.

La idea d'una universitat educadora és present en el primer i el segon Morente. Es busca per a l'alumne «una formació autèntica i personal, no l'embotellament d'un qüestionari». ⁷¹ La prioritat de la unitat i del coneixement sintètic i integrador de què parlàvem més amunt es mantenen: «La tasca educativa consisteix a despertar vivament el sentit de la unitat radical del coneixement de la moralitat i de l'art. Aquella unitat té el seu seient en la unitat de l'activitat espiritual, en la consciència humana. [...] i necessitaran sentir i viure aquella mateixa unitat. [...] Aital és la remota Universitat que somiem. El camí que hi condueix té dos corriols paral·lels: un és tasca personal, l'altre és tasca social i política». ⁷²

5. ALGUNES CONCLUSIONS PER A CONTINUAR L'ESTUDI

En la breu narració que un alumne de Giner ens fa de la presentació del primer dia de curs podem veure-hi moltes de les característiques que hem estat resseguint: «Amics meus –ens va dir, després d'asseure's entre nosaltres, com un camarada–, desitge fer-me mereixedor de l'afecte de vostès, i el meu major pesar serà no col·laborar dignament en l'obra de cultura que tots junts hem d'emprendre. Jo no passe llista ni examine; així, l'assistència a la meua classe és absolutament voluntària. Assec no oferir a vostès el meu llibre de text, perquè no en tinc, i els deixo a elecció de cadascú; quant al programa de l'assignatura, l'he imprès i els suplique a vostès que tinguen la bondat d'acceptar-ho. [...] I va començar un diàleg espontani, admirable, veritablement pedagògic. Vam comprendre que érem en un univers nou [...] fins llavors havíem estat alumnes estudiosos; a partir d'aquell dia, començarem, en veritat, a ser homes». ⁷³

Hi havia la idea d'universitat educadora en el rerefons i la finalitat política dels discursos pedagògics de Giner i Morente? En aquest article hem començat a veure com es concreta i significa conceptualment en els seus textos. Hem vist que aquests autors de referència, aborden, entre altres coses, els temes de permetre i promoure la lliure iniciativa de l'estudiant, de donar la ciència per fer i no ja feta, la investigació com a forma d'ensenyança, la concepció de

⁷¹ GARCÍA MORENTE, Manuel. «Palabras del profesor don Manuel García Morente», *El Sol* (22 de març de 1933), p. 195.

⁷² GARCÍA MORENTE, Manuel. «La universidad», *Op. cit.* p.51.

⁷³ ZOZAYA, Antonio. «Don Francisco el Magno», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 659-660 (1915), p. 64.

l'obligatorietat i imposició del programa de l'assignatura i els exàmens com a dispositius impedidors del que faria possible la finalitat educadora de la universitat.

Els conceptes de ciència, investigació, cultura i ensenyança, en què hem posat l'atenció estan molt lligats en el camp pedagògic i tenen fortes relacions semàntiques entre si. El que hem volgut veure és com, a través d'aquests conceptes i els significats que els conformen dins els discursos de Giner i García Morente, pren forma el que podríem anomenar la idea d'universitat educadora, una forma específica d'entendre la universitat que s'explica dins el concepte d'educació propi de l'imaginari social i pedagògic modern, associat a la idea de perfeccionament i llibertat humanes, que s'està consolidant en el tombant del segle XIX al XX.

No hem pretès identificar ni confirmar els autors estudiats amb una doctrina, ni política ni pedagògica, i tampoc creiem haver trobat –almenys de moment– una unitat doctrinal coherent entre els dos autors pel que fa als conceptes estudiats. No obstant això, sembla que comparteixen la mateixa concepció politicopedagògica de l'educació. Volem evitar caure en la història de les idees tradicional i hem de ser prudents a afirmar que en els seus discursos hi ha una línia de continuïtat i que responen a una mateixa intenció per part dels autors.

Ara bé, si la concepció moderna de l'educació implica els dos elements essencials: 1) la possibilitat de contribuir a la formació i perfeccionament humans («fer homes» com a partícips actius de la cultura), i 2) promoure la presa de consciència i l'alliberament d'individus i col·lectius. Aquests dos elements es troben sens dubte en l'ideal d'universitat de Giner i García Morente. Per a ells la universitat només pot ser universitat educadora, a diferència de la tasca instructora o de formació professional.

D'una banda, des del punt de vista de l'anàlisi historiogràfica, encara cal fer un estudi més aprofundit de l'ús d'aquests conceptes en el llenguatge dels agents estudiats i posar-lo en relació amb les seves finalitats polítiques assolibles i les dels seus contextos (per exemple, la premsa i els parlaments de l'època), però també altres d'anteriors i posteriors. D'altra banda, des del punt de vista de la pedagogia política i les polítiques pedagògiques, recuperar aquests i altres autors de la nostra història educativa pot ajudar a aportar elements a l'actual debat sobre els sistemes universitaris i plantejar-se en què s'està convertint avui la universitat.