

«TAN PRÁCTICO ES PENSAR COMO CAVAR LA TIERRA»: FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y PAISAJE EN GINER DE LOS RÍOS

JUAN NAVARRO DE SAN PÍO

Doctor en Filosofía

Resumen

Giner de los Ríos transformó el krausismo en una filosofía práctica. De nada sirve la filosofía si no es capaz de suscitar un pensamiento autónomo que inspire a su vez una acción. Y esa renovación filosófica se llevó a cabo por medio de la educación, arte de vivir que permite armonizar la teoría y la práctica, la inteligencia y la voluntad, la naturaleza y el espíritu. Aprendemos a filosofar cuando prescindimos de las ideas ajenas y extraemos el pensamiento del contacto directo con el mundo circundante. De igual modo, captamos el sentido de lo bello cuando nuestra sensibilidad dialoga con la naturaleza sin el reflejo del espejo artístico. El excursionismo y la pedagogía del paisaje confieren sentido estético y ético a la filosofía gineriana, cuya herencia intelectual será más reconocible en Ortega que en la generación finisecular.

Palabras clave: Giner de los Ríos; filosofía; educación; paisaje; Ortega y Gasset; Unamuno.

Abstract

Giner transformed Krausism into a practical philosophy. Philosophy is useless if it is not able to create an autonomous thinking that in turn inspires action. And this philosophical renewal was carried out by means of education, art of living that allows to harmonize theory and practice, intelligence and will, nature and spirit. We learn to philosophize when we ignore other people's ideas and thinking draws direct contact with the surrounding world. Similarly, we grasp the sense of beauty when our sensibility dialogues with nature without the reflection of the artistic mirror. Hiking and pedagogy landscape confer an aesthetic and ethical sense to Giner's philosophy, whose intellectual legacy will be more recognizable in Ortega than in the finisecular generation.

Keywords: Giner de los Ríos; philosophy; education; landscape; Ortega y Gasset; Unamuno.

Aprender a filosofar

El pensamiento de Giner de los Ríos nunca adoptó la forma del sistema filosófico cerrado sino que lo concibió como una actividad ética e intelectual. Meditando y dialogando con sus alumnos en excursiones fue el modo en que desplegó su filosofar. No es de extrañar que ese otro «agitador de espíritus», Unamuno, viera en su amigo Francisco la encarnación del «Sócrates español»: «Nunca olvidaremos nuestras conversaciones con él, con nuestro Sócrates español, con aquel supremo partero de mentes ajenas. Inquiría, preguntaba, objetaba, obligábanos a pensar» (Unamuno, 1966: 1178). Claro que Giner, a diferencia de Sócrates, dejó una voluminosa obra escrita sobre filosofía del derecho, sociología, pedagogía o crítica literaria. Pero para él las ideas apenas tenían valor si no eran vividas, si no eran conversadas con los otros o con el paisaje. De ahí la dificultad de llevar a cabo un análisis de sus ideas pensadas y vividas. Como escribiera Manuel García Morente, «sus escritos de filosofía son como momentos inmovilizados, fragmentos arrancados violentamente» de su pensamiento (García Morente, 1922: 7). ¿Cómo resolver entonces esta aporía? ¿Tiene sentido entonces interpretar la filosofía de Giner? A pesar de esa inconmensurabilidad del concepto respecto al sustrato vital originario, cabe ensayar una reconstrucción de su filosofar a partir no únicamente de sus textos sino de los diversos testimonios que glosan su sentido vital y valor educador.

Como es sabido, el krausismo fue traído a España por Julián Sanz del Río tras su estancia en Heidelberg en 1843 y 1844. La razón por la que Sanz del Río eligió a este filósofo idealista y críptico, Krause, como referente regenerador de la sociedad española sigue siendo hoy un enigma. Lo cierto es que el krausismo fue un «estilo de vida» que influyó decisivamente en la educación, la cultura y política española, desde la Gloriosa hasta la II República. Giner confesó que la importancia del pensamiento de Sanz del Río no fue tanto el legado de una determinada doctrina ideológica como el haber representado una «corriente de emancipación espiritual» y de «austeridad ética» (Giner, 1933: 235). Algo similar podría decirse de Giner de los Ríos, aunque sin olvidar que este no fue el filósofo solitario que se retiró durante años para dar forma al krausismo aprendido durante su peregrinaje místico por tierras germánicas. A diferencia del «pensador de Illescas», como calificó Ortega a Sanz del Río en uno de los ensayos anunciados tras la publicación de *Meditaciones del Quijote*, Giner siempre tuvo claro que el filosofar era una actividad compartida: si el paseo fue el

escritorio donde las ideas caminaban, el paisaje y el paisanaje fueron la biblioteca que inspiraba la meditación ética y estética:

Mas donde esa acción de influjo ético, estético, educador, en suma, del maestro se produjo con más éxito y eficacia fue en los paseos o excursiones por el campo, por los montes del Pardo, por los de la Sierra [...]. Don Francisco sentía en lo más hondo el paisaje austero y grandioso de los místicos lugares y, como nadie, sabía comunicar la emoción de su alma serena y vibrante a quienes le acompañaban, jóvenes casi siempre. Aquellos paseos —¡inolvidables paseos!— eran verdaderos ejercicios espirituales (Posada, 1981: 92).

Tras el fracaso político de la efímera I República, presidida por el catedrático krausista de Metafísica Nicolás Salmerón, la segunda generación krausista, liderada por Giner de los Ríos, se dio cuenta de que los cambios sociales buscados debían comenzar por la educación. «Donde hay que hacer la revolución es en las cabezas, es decir, en los espíritus». De este modo, Giner logró dar un giro práctico y educativo al krausismo, corriente filosófica que constituye un inmenso y abstracto sistema metafísico. Su labor resolvió la encrucijada del krauso-institucionismo: ni metafísica ni política. Solo a través de la educación podría alumbrarse el esperado horizonte transformador de la sociedad. Y lleva razón Pedro Cerezo al sostener que, aunque no fuera un pensador original, Giner «inflexionó el krausismo en un sentido práctico y educativo» (Cerezo, 2013: 64). Por tanto, la regeneración o la «redención» (López-Morillas) se alcanzaría a través de la educación. El humanismo ético de Giner supo combatir el fanatismo, la ignorancia, la vulgaridad o la corrupción en unos tiempos muy convulsos como los que le tocó vivir (Payo de Lucas, 2012: 73-74). La educación fue la clave para emprender esta reforma social, sin sucumbir a la tentación revolucionaria —que en su opinión no erosionaba las entrañas del mundo, apenas arañaba su superficie— y sin buscar refugio en la soledad del soliloquio metafísico.

El pensamiento de Giner, de acuerdo con la tesis de López-Morillas, «liquida el krausismo como filosofía especulativa para convertirlo en un racionalismo pragmático, en un estilo de vida» (López-Morillas, 1988: 11). Y en este giro pragmático y vitalista de la razón, habría que ver un antecedente del proyecto orteguiano de la razón vital. Partiendo de un bagaje formativo marcado por el idealismo krausista (Giner) y neokantiano (Ortega), ambos autores buscan, desde atalayas filosóficas muy diferentes, una reformulación de la razón sin excluir la vida, el cuerpo y el paisaje. Aunque Ortega nunca se tomó muy en serio la filosofía krausista —a

juzar por el relato de formación intelectual que describe en *Prólogo para alemanes*—, la influencia del racionalismo armónico pudo llegarle a partir de la lectura de Renan. Europeístas convencidos y reformadores elitistas, Giner y Ortega se distancian por igual de los sueños metafísicos —adheridos a los sistemas idealistas— y del nihilismo irracionalista que empieza a propagarse en la conciencia finisecular. Quizá por ello pueda establecerse un arco generacional de continuidad entre Giner y Ortega, pasando por encima del paréntesis que supuso el pesimismo contemplativo de la generación finisecular. Aunque esta es una cuestión que desborda claramente la pretensión de este ensayo, podría sugerirse que mientras la llamada Generación del 98 heredaría de Giner una estética del paisaje (especialmente en Azorín y Unamuno)¹, en el caso de Ortega habría que añadir a esa mirada en torno a la circunstancia una importante herencia ética y política, dando forma así a una tradición liberal que muy pronto sería sepultada por el franquismo.

Tanto la Institución Libre de Enseñanza como la Generación del 14 se percibieron a sí mismas como «minorías pensantes» (López-Morillas, 1988: 60) comprometidas con la puesta en práctica del discurso regeneracionista, algo que no llegó a hacer efectivo la generación intermedia. Ortega se alejó muy pronto del pesimismo finisecular, encontrando en la figura de Giner de los Ríos un referente regenerador. Como sostuvo otro miembro de la generación del 14, Josep Pijoan, «teníamos abuelo, pero no teníamos padre espiritual». La mente sosegada de Giner huía también de los «rugidos de la desesperación» que proferían los intelectuales nihilistas. Su «obra lenta pero segura» era la educación, con el objetivo de «podar e injertar el Espíritu en los ramos tiernos de la nueva generación» (Pijoan, 2002: 59).

Tal vez Giner de los Ríos viese en el joven Ortega la posibilidad de continuar la labor regeneradora de la cultura y la sociedad. Una carta del maestro al discípulo apunta en esta dirección:

1. Podría hablarse de una influencia mutua en la relación entre Unamuno y Giner de los Ríos. En una carta del 25 de marzo de 1908, Giner le habla a Unamuno de «nuestra inmortal comunión espiritual». Años atrás, el 5 de diciembre de 1902, Giner le agradece a Unamuno que le haya enviado su libro *Paisajes*, dentro del cual estaba el importante ensayo «La Flecha», que causó una honda impresión en Giner. Las cartas aparecen recopiladas en el volumen editado por M.^a Dolores Gómez Molleda, *Unamuno, agitador de espíritus y Giner de los Ríos*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1976. He desarrollado el tema de la estética del paisaje en mi tesis *Crítica de la razón topográfica. Génesis cultural del paisaje y la circunstancia en el joven Ortega y Gasset* (Universidad de Valencia, 2007).

Tengo toda mi vida en perpetua sacudida enfermiza entre la desesperación y la esperanza. Sí, renacemos y desde abajo, que es donde están siempre las raíces [...] Yo solo pienso en el nuevo estadio que en esa nueva sesión de fermentación ganará V. para la espiritualidad de nuestra España [...] En VV. —y en V. personal y especialmente— está la fuerza de hoy y por tanto la responsabilidad (Giner, 1965: 133).

Si Elías Díaz estableció un posible paralelismo entre la krausista «razón armónica» y la orteguiana razón vital, en su crítica al racionalismo absoluto (Díaz, 1987: 116), posteriormente Villacañas llegó a situar a Ortega como miembro destacado de la tercera generación krausista, no tanto por afinidades filosóficas sino por la voluntad de reformar intelectual y moralmente la sociedad española (Villacañas, 2004: 116).

Pero más allá de esta continuidad regeneracionista entre ambas generaciones, un análisis de algunos de los ensayos ginerianos dedicados a la filosofía anticipa parte de la crítica que realizará Ortega al idealismo. Las ideas pierden todo su valor si no se ponen en conexión con su horizonte vital; no son un producto exclusivo de la razón sino que surgen desde el paisaje circundante.

En «Cómo empezamos a filosofar» (1887), sostiene Giner que el pensamiento «no es una esfera distinta y aun opuesta a la vida». No darse cuenta de ello supone incurrir en posiciones dogmáticas y doctrinarias. De ahí que las cosas y el mundo circundante sean para Giner el inicio de toda actividad intelectual. Si el filosofar nace del diálogo con el mundo, la belleza surge en contacto con la naturaleza. Solo después, reflexionando en torno a un ensayo filosófico o una obra de arte, se despierta en el educando un «espíritu crítico» ante el pensamiento o la estética de otros. Pero nunca el «comercio [...] con el pensamiento ajeno a nadie hará filósofo» (Giner, 1973: 145).

De acuerdo con el *dictum* kantiano, aprender a filosofar sería más importante que el conocimiento de la historia de la filosofía. «“Aprender Filosofía” es ante todo aprender a filosofar», escribe Giner en otro texto esencial, «La enseñanza de la Filosofía». En él, Giner atribuye a la filosofía una función práctica en la medida que se trataría de un saber que enseña a vivir y a actuar. La pedagogía filosófica, al igual que el resto de materias y disciplinas, ha de estar sometida a este imperativo práctico y vitalista: «Se nos enseña a formarnos ideas de las cosas, a ver, a oír, a pensar, a andar, a manejar un instrumento, a hablar, a exigir, a hacer, a evitar, a guardar tales o cuales reglas de conducta: en suma, vivir y obrar. Toda enseñanza

lo es, pues, de cosa práctica: tan práctico es pensar, como cavar la tierra» (Giner, 1973: 153).

Siguiendo la estela de otros autores, como Epicuro o Montaigne, Giner concibe la filosofía como una actividad, como una forma de vivir y actuar desde la reflexión y el pensamiento. Frente a la tradicional oposición entre saberes teóricos y prácticos, la pedagogía institucionista quiso disolver ese antagonismo. Es en este sentido en el que habría que entender que tanto el pensamiento como el cultivo de la tierra sean dos experiencias prácticas que modulan una filosofía de vida donde la razón y el sentimiento, la inteligencia y la voluntad no se excluyen sino que se integran y dialogan en una filosofía de la vida armónica. Como el jardín de Epicuro, el campo puede ser un lugar para cultivar hortalizas y pensamientos. Y es que, para Giner, «todas las enseñanzas deben darse con preferencia al aire libre» (Giner, 2011: 156). También la propia actividad filosófica, que en muchas ocasiones se despertaba en el transcurso de una excursión o ante la contemplación del paisaje. Pero, ¿en qué consistiría filosofar para Giner? Aprender a filosofar supondría «aprender a investigar y hallar relaciones, aspectos, problemas, que trascienden, no solo del conocer sensible, sino de cada particular objeto, y lo enlazan gradualmente con otros y con todos hasta reconocerlo lo más completamente posible como un objeto de valor y trascendencia universales» (Giner, 1973: 153).

Pero para Giner la «función del filósofo no es crear los movimientos ideales que en cada sociedad se desenvuelven» (López-Morillas, 1988: 62). Es decir, el filósofo debe renunciar a una metafísica de lo absoluto. Su labor crítica y reflexiva surge del «espíritu del tiempo» con la intención de modificar el entorno. La educación filosófica de Giner persigue extraer el pensamiento de las cosas y no solo de las doctrinas filosóficas: «Cuando halla el espectador hartado más realidad en el objeto que en las concepciones de un Platón o de un Hegel, hartado más que ver en la sociedad y el Estado que en los libros de Aristóteles, Montesquieu o Stuart Mill» (Giner, 1973: 146).

Se trata, pues, de iniciar el filosofar en la realidad, el bien y la justicia en la sociedad y en sus instituciones, y la belleza en la naturaleza. Pensar es saber mirar desde el asombro: aprender por sí mismo (*sapere aude*), atreverse a mirar el mundo que nos rodea sin la tutela ajena. Y ello ha de hacerse sin olvidar que las cosas no coinciden con el pensamiento, como sostiene el idealista. El pensamiento no puede reemplazar a la experiencia, la idea no puede eliminar la sensación. Lo que representa el sujeto en su actividad intelectual «es solo una visión, aunque directa, en parte errónea

y siempre limitada de su inagotable realidad». La realidad no solo es pensada a partir de perspectivas singulares sino que, además, la expresión de esas ideas también es particular: «La riqueza interior de nuestras representaciones, que son ya una visión finita del objeto, fluctúa constantemente, desvaneciéndose y deformando sus límites para responder de algún modo, a fuerza de sustituir unas por otras, a la inabarcable riqueza de la realidad» (Giner, 1973: 147).

En el fondo, estas reflexiones de Giner ponen de manifiesto la relación entre pensamiento y vida, teoría y práctica: «Y es que la teoría auxilia fundamentalmente la práctica, la dirige, la fecunda, hasta la hace posible, pero no la substituye» (Giner, 2011: 41). A través de la educación pretenderá Giner superar el «irracional divorcio entre teoría y práctica» que afecta a la mayoría de filósofos, científicos, políticos y demás intelectuales. El pensamiento vivo, cuyas ideas no mueren perdidas en el laberinto solipsista de la conciencia, adquiere una dimensión práctica y ética porque «trasciende y se realiza en el mundo y en la sociedad» (Giner, 1973: 168).

La educación y el arte de ver el paisaje

La Institución Libre de Enseñanza combatió el intelectualismo estéril —«antiguo intelectualismo dogmático y verbalista», lo denomina Giner— que reinaba en las aulas, buscando una educación integral y armónica que cultivase en equilibrio la razón y la voluntad, la ética y la estética. De acuerdo el *Ideal de la humanidad* krausista, compartido por Sanz del Río y Giner, el ser humano sería un todo unitario e inseparable de espíritu y cuerpo, ciencia y arte: «Debe, pues, el hombre, educado en el puro y entero sentido humano, abrazar en unidad la esfera de la ciencia y el arte [...] Hombre no quiere decir solo cuerpo y espíritu en simple compañía, uno al lado de otro, sino en libre armonía y omnilateral comercio, en intimidad de vida, de fuerzas y de expresión» (Krause / Sanz del Río, 1985: 101 y 103).

Más allá del dualismo platónico y cristiano, el racionalismo armónico y vitalista de Giner busca la integración no excluyente. El antídoto contra el dualismo lo brinda «el arte de vivir, en que ética y estética, valor moral y buenas maneras encuentran su reconciliación y armonía» (Cerezo, 2013: 57).

La vida, como en Nietzsche, adquiere la forma de una obra de arte. Y la pedagogía para Giner constituye el arte del desarrollo armónico de la persona donde el maestro, «en el choque y contraste de su pensamiento con el discípulo, sacude en este el ánimo apocado y le despierta al ansia de la

razón» (Giner, 1973: 34). Las ideas y la reflexión que despierta el diálogo mayéutico con el maestro ha de «inspirar la conducta», transformando el pensamiento en acción.

Lo que busca Giner son «escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que *están vivos*». En este mismo texto, «El espíritu de la educación en la *Institución Libre de Enseñanza*», Giner se lamenta del espectáculo escolar de ver a «jóvenes macilentos, consumidos por una vejez prematura, víctimas de un intelectualismo despótico, sin vitalidad, sin salud, sin alegría, apartados de la Naturaleza, de la sociedad y aun de sí propios» (Giner, 1973: 107-108). La pedagogía activa del institucionismo considera que la instrucción teórica no tendría sentido si no formase parte de una educación integral; para ello la memoria y la inteligencia han de cultivarse junto a otras facultades esenciales, como la imaginación, la voluntad, la conciencia moral, la sensibilidad estética y la salud física, que no suelen ser atendidas en el medio educativo. Así Giner considera que «la inteligencia por sí misma, da luz, no calor» (Giner, 1973: 169), anticipando en un siglo las teorías de las inteligencias múltiples (Howard Gardner) y emocionales (Daniel Goleman). Se trata, pues, de subordinar la instrucción a la educación. Y como escribiera el amigo y principal discípulo de Giner, Manuel Bartolomé Cossío, «[e]ducar antes que instruir; hacer del niño, en vez de un almacén, un campo cultivable» (en López-Morillas, 1988: 191).

En la escuela se enseñan muchas cosas pero se olvida lo esencial: enseñar a pensar y a vivir. Los dos principales problemas de la educación son, según Giner, los siguientes: considerar que el «elemento intelectual» es el único que interviene en el proceso de aprendizaje y enseñanza; y, consecuencia de lo anterior, el predominio de una educación «casi exclusivamente, pasiva, asimilativa, instructiva», que no procura el desarrollo de la espontaneidad, la originalidad, la inventiva. Así, el maestro suele limitarse a poner a prueba la memoria y la inteligencia del educando, recurriendo al «procedimiento usual de estampación» en su mente, pero dejando a un lado esas otras facultades antes mencionadas. La educación integral, autónoma, activa y crítica pasa, además, por la sustitución de la lección magistral —«sistema de mera exposición» y «discurso»— por el diálogo socrático: «conversación familiar, práctica y continua entre maestro y discípulo» (Giner, 1973: 87).

El maestro ha de ser «a la vez maestro y discípulo». Sin deseo de aprendizaje ni de renovación, el maestro acaba languideciendo en sus rutinarias tareas de transmisión y *estampación* de contenidos en sus alumnos. Quien

pretenda enseñar a dudar, deberá empezar a cuestionar sus propios métodos de enseñanza, buscando y experimentando diferentes caminos en la filosofía de la educación: Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Spencer y Dewey son algunos de los referentes que aparecen en la obra de Giner.

El aprendizaje del educando no comienza en las «palabras del maestro», sino en las cosas mismas que forman parte del entorno educativo. Lo que rodea al niño: el espacio del aula, el jardín, el huerto, el campo escolar, el camino que lleva a la escuela. «No es posible tolerar que los niños permanezcan horas y horas seguidas en un local cerrado» (Giner, 2011: 154). En este «epicureísmo institucionista» (García-Verlasco, 2013: 152) el paisaje educa antes que las ideas. La dimensión paisajística de la educación resulta esencial para el «esparcimiento de su imaginación —que también pide espacio—, estimulando así la creatividad y la fantasía del niño.

Para aprender a mirar la naturaleza, Giner propone un proceso que se iniciaría en la contemplación directa del mundo. En ese instante debemos dejarnos llevar por la curiosidad y la libre observación. Después, la mirada se sumerge en otros paisajes pintados o escritos, que nos enseñan a ver la naturaleza de otro modo. Ese bagaje cultural va dando forma a nuestra sensibilidad. Pero el verdadero disfrute de lo visto acontece cuando nos distanciamos de esos otros paisajes culturales, cuando evitamos que ellos se apoderen de la escena contemplada. Al final de esta pedagogía del paisaje alcanzaríamos una autonomía estética:

De tal modo en que llega un día en que, prescindiendo del mérito del artista y atendiendo solo a la función de su obra, hallamos que la pintura de paisaje [...], por fiel y noblemente que interprete la belleza del campo, es una simple nota de atención, un estímulo para que nos representemos interior y libremente cien y cien originales llenos de varonil realidad, de encanto y de poesía, en cuya comparación el cuadro del más grande artista palidece (Giner, 1973: 145).

Es decir, que el sentido estético nace en la naturaleza y se cultiva en el arte para, después, poder captar mejor la belleza del mundo. El arte sería, según Giner, «una preparación para el natural», en el amplio sentido del mundo exterior, ya físico, ya social: una educación que nos enseña a verlo, a penetrar y a sentir sus delicadezas» (Giner, 1973: 162).

Tanto Giner como Cossío estaban convencidos de que educar consistía en el *arte de hacer ver*: «Las tres cuartas partes, y aun es poco, de lo que sabe un hombre culto, no lo aprende en los libros, sino *viendo las cosas*, quiero decir, *sabiendo verlas*» (Cossío, 1985: 19). Se trata, pues, de

aprender a mirar la circunstancia más próxima, dentro y fuera del aula. A partir del método intuitivo, el educando forja su sensibilidad y reflexión autónoma. Al igual que Nietzsche, los institucionalistas creían que la educación de la mirada eran tan importante como la lectura o escritura: «Se ha de aprender a *ver*, se ha de aprender a *pensar*, se ha de aprender a *hablar* y a *escribir*» (Nietzsche, 1996: 84). El autor de *Así habló Zaratustra* critica el prejuicio intelectualista de la educación que desconfía de la imagen y deposita toda su esperanza en la palabra.

Y ese «arte de hacer ver» fue el que se cultivó en las excursiones institucionalistas. En el valle del Manzanares, junto al Palacio del Pardo, Giner salía a pasear los domingos con amigos y discípulos. En las conversaciones que tenían mientras recorrían esos parajes, relatadas desde el recuerdo de Pijoan, llama la atención la diferente sensibilidad con que vivían el paisaje. Los acompañantes percibían el paisaje como un fondo o escenario donde reflexionar y debatir. Para Giner esto era secundario: mientras hablaban y hablaban, ensimismados en sus propias ideas y creencias, el paisaje se les escapaba. En ocasiones, Giner les apremiaba para que mirasen y escuchasen el paisaje: «¡Escuchen ustedes al cuclillo que canta! ¡Miren este cielo azul! Vivamos, vivamos; gocemos de este vivir como gozan de él todas las demás cosas...» (en Pijoan, 2002: 72).

Ese ideal místico de fusión con el paisaje fue expresado por Giner una tarde que paseaba con Pijoan en Barcelona. Estando junto al mar, le dijo: «Yo no quisiera humanizar al Océano —añadió suspirando—, sino ser como él. Solo entonces comprendería su esencia» (Pijoan, 2002: 109). Para captar el paisaje hace falta despojarse de toda cultura y palabra. Tan solo mirar, escuchar y sentir en silencio. Devolver el paisaje a la naturaleza, *desidealizarlo*. Es así como cobra sentido ese imperativo estético que Giner propuso ante el paisaje: «Mira y goza».

Para Ortega, en cambio, el paisaje lo lleva uno puesto de casa, como le comentó Giner en una de las excursiones que realizaron juntos:

Poco antes yo había manifestado mis opiniones sobre el paisaje y don Francisco Giner habló así: —Yo no pienso como usted, pero como usted pensaba aquella admirable mujer, doña Concepción Arenal. No olvidaré nunca que en cierta ocasión me decía: Desengañese usted, con los paisajes ocurre lo que en las posadas de aldea. Cuando llega el viajero y pregunta a la posadera: «¿Qué hay de comer?», la posadera contesta: «Señor, lo que usted traiga». Pues esto es el paisaje; lo que cada cual traiga (Ortega, 1988: 48).

A pesar de esas diferencias, acentuadas tras el descubrimiento de la fenomenología, el joven Ortega heredó el espíritu gineriano del paisaje en escritos anteriores a *Meditaciones del Quijote* (1914). De Giner aprendió Ortega el valor pedagógico y místico del paisaje. En algunos de sus primeros ensayos, como «La pedagogía del paisaje» (1906), Ortega despliega un diálogo filosófico con un interlocutor imaginario, Rubín de Cendoya, con el que camina «por las lomas nerviosas del Guadarrama» (Ortega, 1983: I, 53). El personaje de Rubín de Cendoya, inspirado en la figura de Giner, es presentado en otro texto como un místico español, cuya dedicación preferida es la «estética espacial» (Ortega, 1983, I: 434).

El paisaje enseña a ver y a ser; transmite virtudes como la sinceridad y la serenidad. Rubín de Cendoya, al igual que Giner, piensa que el paisaje enseña antes que las ideas: «cada paisaje me enseña algo nuevo y me induce una nueva virtud. En verdad, te digo que el paisaje educa mejor que el más hábil pedagogo» (en Ortega, 1983, I: 54).

Como he desarrollado en otro lugar (Navarro de San Pío, 2011: 151-172), este panteísmo spinozista que comparten Giner y Ortega tendría ciertas afinidades estéticas con la filosofía del paisaje de Emerson y Thoreau. Tanto Emerson como Giner se convirtieron en pedagogos del paisaje para las generaciones trascendentalista e institucionista, respectivamente. En torno a Concord y al Guadarrama se expandió una cultura del paisaje que modeló la sensibilidad vital e intelectual de pensadores, poetas y científicos. Caminar y conversar con la naturaleza se convirtieron en tareas esenciales para el conocimiento de sí mismo y del mundo circundante.

El paisaje, además de transmitir valores éticos y estéticos, es símbolo de identidad individual y colectiva. Giner y los institucionistas hicieron de la Sierra del Guadarrama un poderoso símbolo identitario y existencial heredado por las generaciones sucesivas. Pero fue Ortega quien articuló filosóficamente, a través de su *razón topográfica*, esa cultura del paisaje iniciada por Giner de los Ríos: «Mi salida natural hacia el universo se abre por los puertos del Guadarrama o el campo de Ontígola. Este sector de realidad circunstante forma la otra mitad de mi persona: solo al través de él puedo integrarme y ser plenamente yo mismo» (Ortega, 1983: I, 322).

Giner y Ortega devolvieron la mirada al paisaje, absorta hasta entonces en lejanos y difusos mundos metafísicos. «Mira y goza», sugería Giner; mientras que Ortega buscaba «posibles maneras nuevas de ver las cosas» (*modi res considerandi*) que no desatendieran la realidad más inmediata. Una cultura viva ha de despertar del ensimismamiento intelectual, asumiendo que las ideas, aisladas de su horizonte vital y paisajístico, nacen ya

muertas. La *tragedia de la cultura* acontece, según Simmel, cuando el régimen intelectual acaba siendo enemigo de la vida: cuando pensamos que el paisaje se da solo en el arte y no en la naturaleza más próxima, cuando creemos que no hay más filosofar que el que cabe en la historia de la filosofía, cuando educar se reduce a una estampación de conocimientos. De ahí que la regeneración cultural y social pasara, para Giner y Ortega, por un nuevo equilibrio armónico entre razón y sensibilidad, ciencia y arte, pensamiento y vida.

Bibliografía citada

- CEREZO GALÁN, P., «Giner de los Ríos, el “Sócrates español”. De la política a la pedagogía», en AA. VV., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos, II: La ILE y la cultura española*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos / Acción Cultural Española, 2013.
- DÍAZ, E., «Ortega y la Institución Libre de Enseñanza», *Revista de Occidente*, 68 (1987), pp. 113-127.
- G[ARCÍA] M[ORENTE], M., «Introducción» a Francisco Giner de los Ríos, *Estudios filosóficos y religiosos [Obras completas, VI]*, Madrid, La Lectura, 1922.
- GARCÍA-VELASCO, J., «Giner y su descendencia. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española contemporánea», en AA. VV., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos, II: La ILE y la cultura española*, cit. *supra*.
- GINER DE LOS RÍOS, F., *Estudios sobre educación [Obras completas, VII]*, Madrid, Espasa-Calpe, 1933, 2.^a ed.
- «Carta a Ortega» [13 de mayo de 1911], *Revista de Occidente*, 23 (1965), pp. 125-133.
- *Ensayos*, ed. Juan López-Morillas, Madrid, Alianza, 1973.
- *Educación y enseñanza*, Madrid, Espasa, 2011.
- GÓMEZ MOLLEDA, M.^a D., *Unamuno, agitador de espíritus y Giner de los Ríos*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1976.
- KRAUSE / SANZ DEL RÍO, *Ideal de la humanidad para la vida*, trad. y adapt. Julián Sanz del Río, Barcelona, Orbis, 1985.
- LÓPEZ-MORILLAS, J., *Racionalismo pragmático: el pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Alianza, 1988.
- NAVARRO DE SAN PÍO, J., «La sombra mística del paisaje orteguiano: Giner de los Ríos y Emerson», *Revista de Estudios Ortegaianos*, 22 (2011), pp. 151-172.
- ORTEGA Y GASSET, J., *Obras completas*, Madrid, Alianza / Revista de Occidente, 1983.

- «Temas del Escorial», en *Notas de andar y ver: viajes, gentes y países*, Madrid, Alianza, 1988.
- PAYO DE LUCAS, J., *La antropología de Giner de los Ríos: en busca de la libertad democrática*, Madrid, Dykinson, 2012.
- PIJOAN, J., *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*, intr. O. Ruiz-Manjón, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- POSADA, A. G., *Breve historia del krausismo español*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1981.
- UNAMUNO, M. de, «Recuerdo de don Francisco Giner», en *Obras completas, III*, Madrid, Escelicer, 1966.
- VILLACAÑAS, J. L., «Introducción» a J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

Fecha de recepción: 17-6-2015

Fecha de aceptación: 1-12-2015