

Educación e individualidad en Antonio Caso

Education and Individuality in Antonio Caso

Roberto Casales García
UPAEP, Universidad-Concytep
roberto.casales@upaep.mx
Orcid.org/0000-0003-4189-7961

DOI:

doi.org/10.23924/oi.v16i36.678

Fecha de recepción: 06/02/2024 • Fecha de aceptación: 24/07/2024

Resumen

En el presente trabajo analizo la concepción de Antonio Caso sobre la educación, con la intención de hacer dos cosas: por un lado, comprender en qué sentido sostiene Caso que el fin último de la educación es el desarrollo de la personalidad y la individualidad; por otro lado, determinar las implicaciones que esto último tiene en su análisis sobre el problema de la educación en México (un problema que aborda fundamentalmente en sus *Discursos a la nación mexicana*), en relación con la caracterización de la persona y la existencia humana que aparece en dos de sus obras más relevantes, a saber, *La existencia como economía y como caridad. Ensayo sobre la esencia del cristianismo* (1916 y 1943) y *La persona humana y el Estado totalitario* (1941).

Palabras clave

Caridad, individualidad, personalidad.

Abstract

In the present work, I analyze Antonio Caso's conception of education to accomplish two objectives: firstly, to comprehend in which sense Caso maintains that the ultimate purpose of education is the development of personality and individuality; secondly, to determine the implications that the latter has in his analysis of the issue of education in Mexico (an issue he fundamentally addresses in his *Discourses to the Mexican Nation*), concerning the characterization of the person and human existence that appears in two of his most relevant works, namely, *Existence as Economy and Charity. Essay about the essence of Christianity* (1916-1943) and *The Human Person and the Totalitarian State*.

Keywords

Charity, individuality, personhood.

Introducción

Como uno de los filósofos que más influyeron en la educación y en la consolidación de México durante la Revolución Mexicana (Hurtado, 2016: XVIII), no es raro que Antonio Caso dedique parte de sus reflexiones filosóficas a tratar de definir no sólo qué es la educación o cuál es el problema de la educación en México, sino también a pensar cómo debiera ser ésta. Uno de los textos más relevantes a este respecto se encuentra en sus *Discursos a la nación mexicana* (publicado en 1922), concretamente en un ensayo intitulado “Educar, arte de Filósofos”, donde Caso escribe, a decir de Hurtado, “como el maestro de la nación; como el sabio que aconseja sobre los ideales y valores que deben guiar su destino turbulento” (2016: 91). Llama la atención, en este sentido, que una de las primeras tesis que aparecen en este ensayo afirme que el fin último de la educación es la formación de la individualidad y “el desarrollo de la propia personalidad” (Caso, 1976a: 46). Mi hipótesis es que esta afirmación y sus implicaciones con respecto al problema de la educación en México sólo se pueden entender a la luz de su noción de persona y de su caracterización de la existencia humana, las cuales se encuentran en dos de sus obras más relevantes: *La existencia como economía y como caridad. Ensayo sobre la esencia del cristianismo* (tanto en su versión original de 1916, como en la versión extendida de 1943) y *La persona humana y el Estado totalitario* (publicada en 1941).

En el presente trabajo pretendo analizar la concepción de Caso sobre la educación, a fin de hacer dos cosas: por un lado, comprender en qué sentido sostiene que el fin último de la educación es el desarrollo de la personalidad y la individualidad; por otro, determinar las implicaciones que esto tiene en sus análisis sobre el problema de la educación en México, a la luz de su caracterización de la persona y su concepción de la existencia humana. Para lograr esto comenzaré reconstruyendo los argumentos que Caso esboza para

justificar su concepción de la educación y su análisis de la educación en México. Posteriormente analizaré los presupuestos metafísicos y antropológicos que subyacen a esta concepción de educación, para, finalmente, determinar la relación entre esta concepción de la educación y las principales tesis de su humanismo.

Educar la personalidad, educar la individualidad

Una de las primeras cosas que Caso advierte respecto a la educación es justo que, si “la ley suprema de la educación es el respeto a la personalidad de quien se educa” (1976a: 46), no podemos más que admitir que el fin último de la educación no puede estar desvinculado del carácter único, irreductible e independiente del espíritu humano. A partir de lo cual se siguen dos cosas: por un lado, que la educación, más que *formar* su objeto, lo *informa* en su individualidad; por otro, que la acción educativa de las escuelas “no debe educar directamente para la familia, para la patria, para la humanidad, para Dios, sino para la individualidad del que recibe educación” (1976a: 46). La educación, en consecuencia, debe orientar la totalidad de su quehacer pedagógico al cultivo de la personalidad,¹ de modo que ésta informe y desarrolle el “mayor número de individualidades irreductibles”, lo cual es fundamental para que en la sociedad

1 Que la finalidad de la educación es el desarrollo de la personalidad es una tesis que Caso repite en distintos momentos de su obra, para lo cual me limito a citar dos ejemplos: el primero se encuentra en *El peligro del hombre*, de 1942 (1975), una obra de madurez en la que afirma que “la verdadera educación se fundamenta en el amor a la libertad y la personalidad humanas” (1975b: 211); el segundo, en el *Discurso pronunciado en la distribución de premios a los alumnos de las Escuelas Superiores*, un escrito fechado en 1910 (1976), donde menciona que “nutrir la generosa vida de la juventud, dar pábulo a la inteligencia que ambiciona saber, y a la personalidad que quiere constituirse imprimiendo el sello de su cabal integración; en una palabra, preparar el espíritu de cada sujeto, y hacer a cada sujeto digno de su espíritu, es la misión de todo educador” (1976c: 222). También en *El problema filosófico de la educación* de 1921 advierte esto, y señala que “el mayor error podrá consistir, para quien pretenda educar, en detenerse en la síntesis general de las cosas y no haber integrado sino fórmulas, no haber constituido sino definiciones, cuando de lo que se trata es, precisamente, de algo muy diverso: de formar espíritus, de definir individualidades, de acrisolar vocaciones, y de cristalizar almas” (Caso, 1922: 13).

se engendre “la mayor heterogeneidad de fines y de obras, el más rico comercio de los espíritus, la lucha más constate y profunda de aspiraciones, los más nobles conflictos de caracteres” (1976a: 46). Para Caso es claro que “las cosas del espíritu, nunca son generales; la realidad es siempre individual” (1922: 15). De ahí que, de acuerdo con las palabras de nuestro autor, “querer pasar un rasero uniforme sobre los hombres es la más estúpida de las aspiraciones colectivistas y la más inútil de todas” (1976a: 46).

Caso sostiene, sin embargo, que en México existe una apremiante necesidad por orientar la educación al desarrollo y desenvolvimiento del individuo en la escuela, no porque en México no existan individuos excepcionales que sean “distintos por razón de su esencia”, sino porque nos encontramos frente a modelos educativos que tienden tanto a la uniformidad que, por ende, terminan por someter a estos individuos excepcionales “a la disciplina social, a las ideas de todo el mundo, a la odiosa férula de *Celui-qui-ne-comprend-pas*” (1976a: 46). Teniendo la posibilidad de ser un pueblo en el que “abundan las individualidades distintas, los caracteres de excepción”, nos encontramos con una serie de tendencias que pretenden instaurarse como “directorías exclusivas de nuestra vida psicológica”, al grado de hacer que, entre nosotros, la individualidad sea considerada como “un delito y una vergüenza” (1976a: 46-47).² Este es el peligro, según Caso, del modelo educativo instaurado por Barreda

2 No es raro pensar, en este sentido, que existe una cierta correlación entre este miedo y vergüenza, y el tipo de bovarismo nacional con el que Caso describe uno de los problemas más profundos y arraigados de México: si bien es cierto que “todo hombre, en el fondo, es un bovarista”, en cuanto que “cada uno piensa que sirve para fines que no son los que ingénitamente habría de realizar”, una forma de pensar que nos puede impulsar a alcanzar grandes logros, el bovarismo también puede correr la suerte de convertirse en algo trágico, en especial cuando el idealista que “va por la vida con el señuelo de lo que quiere ser”, termina por descuidar “la realidad que posee y el mundo que podría disfrutar” (1976a: 23). Un claro ejemplo de este bovarismo, según Zea, “ha sido la inútil adopción de sistemas y leyes extrañas a la realidad mexicana”, como si “la adopción de las mismas, su imposición a una realidad de la que no habían surgido, ni había tenido tiempo de asimilarlas, bastaría para que, como en un acto de magia, dicha realidad se transformase” (1976: VIII-IX). Para que México prospere, según Rosa Krauze, “hay que desistir de seguir asimilando atributos de vidas ajenas... la imitación irreflexiva ha sido causa de nuestros males” (2011: 352), algo que ocurre de manera frecuente en el campo de la educación.

en su afamada *Oración cívica*, de 1867, un modelo educativo que, por más que aspira a un cierto tipo de *emancipación* (1979: 7-8), conlleva un cierto positivismo dogmático, el cual sostiene, según Hurtado, “que debe haber una doctrina filosófica oficial en el campo educativo” (2011: 58). Caso, en este sentido, no tiene reparos en afirmar que a los positivistas los “espanta la idea de la «anarquía mental»” (1976a: 46), ni en decir que “el positivismo hispanoamericano ha fracasado...” (1976d: 229), como sostiene en un artículo publicado en *El Universal Ilustrado* el 10 de agosto de 1917.

Contrario a este miedo del positivismo, Caso defiende que la educación debe tender a “libertarnos, a despreocuparnos, a individualarnos”, ya que cuanta más diversidad de individuos bien formados exista en México, donde “cada uno de nosotros viva más y más de sí mismo, de su «yo profundo»... será más rico y más noble” (1976a: 47). No es raro, en este sentido, que al hablar sobre los problemas de la Escuela Preparatoria, advierta la necesidad de una educación que comprenda no sólo la enseñanza de las ciencias positivas, sino también una formación humanista, ya que “si la ciencia es, inconcusamente, uno de los fundamentos de la educación, las letras, el arte, la filosofía y la historia reclaman, con iguales derechos, su esfera de acción en la obra de la educación humana” (1976b: 187). Caso, en este sentido, no sólo insiste en lo absurdo que es una educación científica pura, al estilo positivista, sino que también sostiene que no es posible hablar de educación sin humanidades, pues “¿cómo integrar espíritus cabales sin cultura de salvación, sin filosofía, sin religiosidad?” (1976b: 188).³ Sólo podemos hablar estrictamente de educación, por ende, ahí donde, además de aprender ciencias naturales, se habla también de una ciencia cultural, sin la cual “no hay ni

3 Uno de los problemas del positivismo, según Caso, radica en no considerar “la experiencia de la vida espiritual del hombre en sus relaciones con la vida universal” (1973: 8). Caso, en este sentido, sostiene que el conocimiento científico propio de las ciencias “positivas”, debe ser complementado con el pensamiento religioso y metafísico, ya que, como advierte T. Ortiz, para Caso “no basta saber lo que es este mundo sino cómo vivir en él y cómo realizarlo, y no es suficiente atender a lo dado sino también a lo posible” (2019: 78). Caso, en este sentido, afirma que “la razón no es un peligro para la metafísica, sino su más firme sostén” (1971a: 144).

puede haber cultura” (1976b: 188).⁴ Caso, así, aboga en contra no sólo de una educación oficial positivista, sino también en contra de cualquier modelo reduccionista que pretenda encasillar la educación a una ideología.⁵

Las instituciones educativas, en palabras de Caso, deben ser “sitios de información intelectual y moral sistemática”, donde el individuo encuentra “repertorios o bibliotecas que ofrezcan buenos datos y premisas útiles al espíritu” (1976a: 47). Las escuelas, en otras palabras, “son lugares donde las almas se forman”, son “no un taller, no un laboratorio, no una cárcel, sino un lugar de libre discusión, en que el espíritu alcance su mayor plenitud por el contacto amistoso y sincero y constante de otros nobles espíritus” (Caso, 1922: 15). Aquellas escuelas que no se ajustan a este ideal, en consecuencia, terminan por corromper el sentido propio de la educación y por hacer de su institución un “lugar de vulgarización y no de individualización” (Caso, 1976a: 47).

Ahora bien, centrarse en la individualidad y en el desarrollo de la personalidad no implica ni que la patria ni la religión no puedan reclamar su imperio sobre cada hombre, o que no deban exigir a cada uno lo propio, sino tan sólo que “nadie puede ser religioso, caritativo y desinteresado, si antes no se formó a sí mismo” (1976a: 48). Caso se da cuenta de que una mala educación, al ser incapaz de atender la singularidad de cada individuo, tiende o bien a formar

4 Ya en su obra *El peligro del hombre*, de 1942, Caso advierte que este vínculo entre educación y cultura se funda sobre la libertad, ya que “sin libertad no puede haber cultura; tampoco puede haber educación, sino corrompida en sus fundamentos; porque la educación es una forma o un aspecto de la cultura” (1975b: 208).

5 Aunque en este periodo de su vida Caso enfoca su crítica hacia el positivismo, por ser la filosofía oficial del Porfiriato, en los escritos relacionados a la polémica sobre la orientación ideológica de la universidad en México, polémica suscitada en 1933 a raíz del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, advertimos que esta misma crítica se puede hacer frente a la tentativa de Lombardo Toledano de hacer del marxismo la doctrina o filosofía oficial de la Universidad Nacional (para comprender el trasfondo de esta polémica, véase: Hernández Prado, 2019: 143-150). Si bien Caso concuerda con Lombardo Toledano en la “orientación de la universidad hacia los problemas sociales”, rechaza “la consagración de un sistema social definido, el colectivismo, como credo de la universidad”, pues “las teorías son transitorias por su esencia, y el bien de los hombres es un valor eterno” (1971b: 177).

individuos incompletos que, más que aportar algo a la sociedad, se ven en la necesidad de pedir —pues, en palabras de Caso, “¿qué podrá dar a México el individuo incompleto y vulgar, el menesteroso espiritual que necesita que lo socorran?” (1976a: 48)—, o bien a formar individuos que, “como no se formaron a sí mismos, no podrán rendir su mayor esfuerzo”, individuos que, en consecuencia, no tendrán la fortaleza suficiente para elevar su existencia más allá de sí y terminarán, por ende, por transigir “con el mal y la violencia”, como ocurre con los casos del “perezoso, el preocupado y el egoísta” (1976a: 48).

Esto último, en particular, supone una crítica velada a la caracterización nietzscheana del cristianismo como una moral de esclavos o débiles —como se aprecia, por ejemplo, en la novena parte de *Más allá del bien y del mal* (Nietzsche, 2010: 547-575)—, una crítica que resulta fundamental para comprender la tesis central de *La existencia como economía, como desinterés y como caridad* (1916 y 1943). Para Caso es claro que, como sostiene en un artículo publicado el 10 de abril de 1942, intitulado *La cifra cósmica*, “para que el ser humano pueda realizarse como persona autónoma, como causa inteligente y libre de sus actos, es indispensable que luche contra las demás fuerzas naturales” (1972c: 139). En otras palabras: “hay que combatir con un gran esfuerzo, en cada hora del día... haciendo de la fuerza la condición esencial de toda virtud” (1972c: 139). Caso apuesta, en este sentido, por una versión fuerte de la moral cristiana, la cual hace mucho énfasis en la actitud heroica del virtuoso cristiano, i.e., en el esfuerzo que conlleva la caridad, como un *modus vivendi* que se opone de manera franca a la economía de la vida: “el cristianismo”, como sostiene Caso en el capítulo VII de la edición de 1943 de *La existencia como economía, como desinterés y como caridad*, “no es una apología de la debilidad... El cristiano es el fuerte: el apóstol, el héroe, el asceta, el mártir. Tiene la virtud que ha realizado las mayores hazañas de la historia” (1972b: 97). Contrario a la visión nietzscheana del cristianismo, Caso considera que la auténtica debilidad del espíritu radica en la incapacidad para “ofrecerse sin tasa” (1975a:

51),⁶ mientras que en la caridad cristiana se observa una “explosión de fuerza que... al vencer las resistencias del egoísmo... es indisolublemente fuerza y bondad” (1972b: 97).

¿Cómo educar a las personas para que desarrollen de manera plena su personalidad? ¿Cómo formar individuos completos, personalidades excepcionales que, en su autenticidad —su ser “sí mismos”—, sean capaces de salir de la economía de la vida, para aspirar a una existencia más plena? Para Caso es claro que, por más que la personalidad deba desarrollarse “en cada uno de los grados de la educación”, debemos hacer mayor hincapié en la infancia, ya que es “cuando menos se practica” y cuando “resulta más fácil pasar atropelladamente sobre los fueros de la personalidad humana” (1976a: 48). La escuela, sin embargo, no siempre ayuda al niño a crecer y a desarrollar de manera plena su individualidad, incluso a pesar de que “las virtualidades de la infancia son inmensas”, algo que ocurre, según Caso, con aquellos maestros que no sólo introducen en el espíritu del niño “desagradables preocupaciones y sentimientos poco nobles (culto a los hombres sanguinarios, a los héroes inhumanos, amor de los bienes extrínsecos, desdén por lo íntimo y espiritual, amor, también, a la emulación y la soberbia)”, sino que, además, “matan lo personal que pudieron hallar en la infancia, lo corrompen sistemáticamente, y por corromperlo cobran dinero que el Estado les paga” (1976a: 48).

Con una formación semejante, los niños terminan por convertirse en un “recipiente impersonal de hechos y nociones, un cuerpo sin iniciativa, una máquina sin entusiasmo” (Caso, 1976a: 48; véase también: Caso, 1922: 13-15). Toda educación que pretenda “lograr de «uno» lo que han logrado de «todos»” a través de la aplicación de un “molde común”, según Caso, termina por corromper y destruir la individualidad, que era la razón principal por la que el niño fuera

6 En *La persona humana y el estado totalitario*, de 1941, Caso no tiene reparo en decir que la auténtica moral de débiles es la de Nietzsche, Guyau y Stirner, “tipos enfermos” que, “enamorado de la vida, de la fuerza”, construyeron una moral que nace “de este profundo contraste de su vida animal con su ideal biológico” (1975a: 50). De ahí que, según Caso, no advirtieran la fuerza auténtica de la caridad y que “sólo quieren más poder los débiles sin ingenuidad, sin caridad, sin humildad” (1975a: 51).

a la escuela: “el niño, que fue a la escuela para individualizarse, sentirá toda su vida el dolor y la pesadumbre de haber sido «educado»” (1976a: 48-49).⁷

En el caso particular de México, según el ateneísta, ocurre algo particular, ya que, en palabras de Caso, “en México se trabaja poco” y en las escuelas primarias “casi no se trabaja” (1976a: 49). La consecuencia de esto es que, a pesar de que se enseñen un conjunto de materias literarias y científicas, éstas no terminan por generar algún tipo de aprendizaje: la pereza, en efecto, “es el mejor disolvente del carácter, el narcótico perfecto de la personalidad” (1976a: 49). Para el desarrollo de la personalidad o individualidad de los niños, por el contrario, debemos impulsarlos a “obrar”, a “hacer”, a “gastar su energía psíquica y animal”, de manera que aquella “simiente de humanidad, promesa de heroísmo, germen de santidad” que subyacen a la infancia, quede proyectada “sobre la acción” e impulsada “al movimiento creador, a la labor desinteresada” (1976a: 49).

Una educación proyectada sobre la acción debe “hacer que el hombre rinda su mayor esfuerzo, que se gaste y quemé en acción, en obra”, ya que sólo de esta forma la persona “no morirá sin haberse expresado por completo, con el espíritu inactivo, hinchado de vanidad y soberbia” (1972b: 100). Para Caso es claro que “las virtualidades de la infancia pueden más, mucho más de lo poquísimo que en México se exige de ellas; y al disminuirse el saber y la voluntad de los niños mexicanos, se corrompe anticipadamente a la población futura” (1976a: 50). Con esto último, Caso alude a dos cosas: por un lado, a la dimensión social de la educación; por otro lado, al esfuerzo que conlleva salir de la economía de la vida en aras de alcanzar una existencia más plena, a saber, aquella que se vive a través del desinterés y la caridad.

7 En *El problema filosófico de la educación*, Caso afirma que existen dos caminos para formar el espíritu: “o bien disponerlo en tal forma que siempre tenga un precepto general de donde derive una solución especial, adecuada, perfecta, o bien integrar la iniciativa del espíritu, disponerlo en tal forma, desligarlo en tales condiciones que el espíritu, siempre autónomo, siempre intuitivo, siempre ágil, pueda hacerse señas con la realidad de las cosas y vencer en el momento oportuno” (1922: 14). A lo que añade que sólo el segundo camino puede considerarse propio de la educación: “por él os aconsejaría, si pudiera, que marcharais como educadoras y educadores” (Caso, 1922: 14).

Respecto a lo primero, Caso afirma que “la educación es un factor o elemento social importantísimo, que tiene por fin el aprovechamiento individual de los caudales de la sociedad, pero sin que el aprovechamiento mate o disuelva la propia personalidad del que se educa” (1976a: 50). Esto que afirma en sus *Discursos a la nación mexicana*, encuentra cierta resonancia en *El peligro del hombre*, donde Caso advierte que la educación no debe estar ni referida meramente a la comunidad, ni volcada por completo a la humanidad, sino que debe considerar ambas, ya que, por un lado, “no hay sangre ni patria que prevalezcan sobre la obra total de la estirpe humana... no hay estirpe ni raza, ni pueblo, ni nación tan valiosos en sí, que puedan oponerse al esfuerzo conjunto de la humanidad” (1975b: 209); y, por otro lado, “porque los pueblos y las patrias no son puras ficciones de ideólogos, sino realidades históricas, que se vienen engendrando a través del tiempo y el espacio merced a la lengua, la religión, el arte, las tradiciones y las costumbres” (1975b: 209).

Una educación adecuada, por tanto, no debe ni renegar de lo propio, ni empeñarse por generar un “culto frenético de la nación, sin querer mirar, por encima de las fronteras, lo que otros hombres y otros pueblos están haciendo y elaborando” (1975b: 209). Ambas tentativas constituirían, según Caso, un atentado contra la libertad. A partir de lo cual, Caso concluye que “la educación es un arte filosófico por excelencia”, ya que todo acto educativo presupone “haber optado por alguna de las soluciones posibles de los problemas filosóficos”, como ocurre con lo relativo al “valor de la existencia” (1976a: 50).⁸ Con esto, Caso quiere decir que todo acto educativo conlleva una serie de presupuestos filosóficos, sin los cuales no es posible educar, pues, en sus palabras, “quien no hubiese analizado la significación de la existencia, el valor del conocimiento, los fines del

8 Algo semejante sostiene en *El problema filosófico de la educación* de 1921, donde sostiene que “no puede ser buen educador quien no es filósofo”, ya que “sólo la filosofía práctica abarca en su totalidad, como síntesis, la meditación ordenada de las cosas del mundo en función de las cosas del espíritu; y sólo merced a esta ordenada meditación de las cosas del mundo en función de las cosas del espíritu, es posible averiguar cómo hay que conducir a los hombres, cómo hay que formar su carácter, cómo hay que integrar sus personalidades” (1922: 11-12).

arte y de la conducta moral; quien no posea una epistemología, una estética y una moral propias, filosóficamente personal, jamás resolverá con éxito los problemas artísticos de la educación” (1976a: 50). No es raro, en este sentido, que tanto la educación como la filosofía abarquen “la totalidad de la existencia” y “las relaciones del espíritu con el mundo” y “con la acción”, y que, por ende, ambas constituyan dos caras de la misma moneda: “una pura y otra práctica” (1976a: 50). Otra consecuencia de esto se ve al analizar las pretensiones positivistas, ya que la pretensión de fundar la educación meramente en las ciencias positivas terminaría sólo por generar una “filosofía de la educación unilateral, inhumana, absurda” (1976a: 50).

Persona, personalidad y análisis existencial

La crítica de Caso al modelo positivista de educación, por tanto, apunta a una serie de presupuestos filosóficos y antropológicos, sin los cuales no es comprensible su propuesta ni sus implicaciones al ámbito educativo. Estos presupuestos se encuentran íntimamente ligados a una de las intenciones medulares del proyecto intelectual del Ateneo de la Juventud, a saber, la de “rehabilitar una metafísica comprendida al modo de una visión totalizadora del universo”, la cual, según Gustavo Leyva, se encuentra vinculada no sólo a “una ampliación de la comprensión de la experiencia humana” y “una extensión en la concepción de aquello que debía considerarse como saber”, sino también a “una suerte de humanismo que... caracterizará a todos los representantes del Ateneo de la Juventud” (2018: 76-77). En relación con la propuesta de Caso, su metafísica confluye con su nuevo humanismo, ya que para nuestro autor “toda filosofía es, en cierto modo, humanismo”, i.e., es “entendida como acto esencialmente humano por su origen, su desarrollo orgánico y su fin” (1973: 66). Un humanismo que encontramos plasmado en dos de sus obras más destacadas, a saber, *La existencia como economía y como caridad*, cuya versión extendida se titula *La existencia como economía, como desinterés y como caridad*, y *La persona humana y el estado totalitario*.

Aunque en un sentido cronológico *La existencia como economía y como caridad* es anterior a *La persona humana y el estado totalitario*, el hecho de que esta segunda obra apareciera tan sólo un par de años antes de la versión extendida de la primera, es prueba suficiente para decir que existe una cierta continuidad entre ambas obras. Se trata, en ambos casos, de una filosofía de la existencia a través de la cual se articula un humanismo cristiano *sui géneris* que, como advierte Hurtado, responde a “algunas de las concepciones más influyentes de la vida humana formuladas en el siglo XIX: el biologicismo darwiniano, el evolucionismo social de Spencer, la doctrina del superhombre de Nietzsche y el egoísmo extremo de Max Stirner” (2011: 146). Un humanismo cristiano de corte personalista que, en su “encarnación del heroísmo cristiano”, de acuerdo con Josep María Romero, desemboca en una filosofía práctica que propugna “la imitación de Cristo a través de la fe, la esperanza y la caridad” (2019: 125). Este humanismo cristiano, de acuerdo con lo expuesto en el capítulo séptimo de *La persona humana y el estado totalitario*, toma como punto de partida la distinción entre persona, individuo y cosa, distinción que nos permite advertir la impronta metafísica de su caracterización de la persona humana y, por ende, de la educación.

De acuerdo con Caso, todos los seres que existen en el universo pueden ser distinguidos y clasificados en virtud de su grado de ser, el cual se encuentra vinculado al tipo de unidad o individualidad presente en cada uno. Las cosas, en primer lugar, constituyen el grado más ínfimo del ser, ya que se limitan a “ser sin unidad”, de modo que “si se rompe una cosa, nada ha perecido en ella”: las cosas, a diferencia de otro tipo de seres, “pueden ser divididas, sin cambiar su naturaleza intrínseca” (1975a: 116). Los individuos, en segundo lugar, son todos aquellos seres dotados de vida, cuya naturaleza orgánica entraña una indivisibilidad constitutiva: “el ser viviente es siempre indivisible, siempre es individual, siempre asume en su propia sustancia un grado de ser superior a la cosa”, superioridad que admite, a su vez, “grados de elevación, de entonación de la potencia vital” (1975a: 116-117). Se llama individuo, por tanto, a todo aquel ser que, en caso de ser dividido, muere, grado de ser que implica a todas las formas de vida existentes y que, por tanto, admite también

diversos tipos de vivientes, entre los cuales el animal constituye “la forma más perfecta de la individualidad” (1975a: 117). Entre los animales, sin embargo, Caso sostiene que el ser humano es “el organismo más perfeccionado de todos”, no por su naturaleza biológica, “sino en virtud de su superioridad intelectual y moral” (1975a: 117).

Los seres humanos, en este sentido, poseen una doble naturaleza: una biológica, en virtud de la cual nos constituimos como individuos; y otra que va más allá del ámbito de lo biológico y que los define como personas. Mientras que lo primero nos permite hablar de unidad, identidad y continuidad sustancial, los segundo conlleva reparar tanto en su dimensión social y espiritual, como en su dignidad constitutiva, gracias a la cual podemos afirmar, junto con Hernández Prado, que “*ser persona es ser insustituible*” (2019: 159). Como ser social, en primer lugar, la persona es un ser que no sólo realiza y desempeña una función social, sino que también desempeña siempre un papel en la historia, ya que “sólo él es capaz de hacer servir sus facultades espirituales, la razón, la ciencia, el sentimiento, en pro de *esas ideas queridas*, de esas ideas que la voluntad afirma” y que, al ser queridas firmemente, se convierten en “un ideal” (Caso, 1975a: 117). De ahí que su naturaleza espiritual se eleve por encima de lo psíquico, y que el concepto de persona no pueda definirse por “la pura naturaleza psíquica del hombre”: el ser humano es un ser “creador de valores” (Caso, 1975a: 117), rasgo que caracteriza y distingue a las sociedades humanas de las sociedades animales.

Caso, en efecto, señala que en las sociedades animales “cada uno de los seres que la componen, realiza una función constante, una actividad que se repite tesoneramente”, de modo que nos encontramos con una “división del trabajo estereotipada, orgánica” (1975a: 117). Las sociedades humanas, en cambio, son sociedades que necesitan “de la persona para ser”,⁹ donde “el espíritu florece por encima de la

9 En el capítulo octavo de *El concepto de la historia universal y la filosofía de los valores*, Caso explica esto último afirmando que la realización del ser humano no es una labor individual, cuanto “*una obra colectiva de consecución individual*” (1985a: 71). De ahí que, como advierte en *El peligro del hombre*, “la persona humana se realiza, tradicional y solidariamente, en el respeto a sí misma, y el amor para los demás”, de modo que “una personalidad verdaderamente libre, constituye sus propias leyes, determina sus actos; pero admite los pensamientos ajenos, dentro del dominio de la razón” (1975b: 198).

vida, como la vida por encima de la naturaleza física” (Caso, 1975a: 118): esta sociedad se constituye, por tanto, por “*la unión moral de los hombres*”, una unión que escapa a la economía de la vida, i.e., a la “*struggle for life*” (Caso, 1975a: 119-120) darwiniana.

Como ser moral que posee una dignidad constitutiva, en segundo lugar, Caso advierte que la persona humana es un ser cuya acción no está gobernada por el mundo ni determinada por “el ambiente exterior”, de modo que “somos nosotros los que podemos gobernarlo” y “quienes podemos determinarlo” (1976a: 58). La persona, dice Caso, “es un todo” que no sólo existe “por completo en sí”, sino también “para sí” (1975a: 121), de modo que su esencia no es otra que su “personalidad”, pues “toda persona lo es, en cuanto que, precisamente, es ella misma y no las demás” (1975a: 123). De ahí que, en *El peligro del hombre*, se sirva de la distinción kantiana entre las cosas que poseen un precio y las cosas que poseen una dignidad, y termine por hacer un énfasis especial en el carácter insustituible de la persona: “si se trata de personas, no de «unidades biológicas», entonces la dignidad se halla en la reivindicación de lo insustituible. No se puede sustituir por ningún precio lo que posee dignidad” (1975b: 196). La dignidad, acorde con este mismo texto, tiene su sustento en la naturaleza racional de la persona humana, en la medida que “la razón es la capacidad de comprender” (Caso, 1975b: 195), lo que constituye el grado o la forma más elevada de conocimiento. A partir de lo cual se sigue que la persona humana “está dotada de comprensión, de la capacidad de discernir lo falso de lo verdadero; de la capacidad de conocer lo necesario y lo perfecto” (Caso, 1975b: 195).

No es raro, en consecuencia, que el ser humano, como sostiene en un artículo periodístico publicado el 29 de octubre de 1943 en *El Universal*, sea “la única criatura que pregunta: “¿qué es?”, y también: “¿por qué es?” (1985b: 246). Todo esto le permite al maestro Caso argumentar que la personalidad, en cuanto esencia del ser personal, “estriba en este modo de ser singular en cada sujeto”, i.e., su “modo de ser espiritual e irreductible”, donde “cada realización de la persona es propia y única” (1975a: 123). A lo que añade que “el reconocimiento de la personalidad de los seres humanos obliga a la sociedad

a aceptar su real desigualdad, en vez de su imposible uniformidad” (1975a: 124), puesto que:

La personalidad es una individualidad que sabe de sí; ser persona es ser dueño de sí; esto es, ser causa de la propia acción. La personalidad supone libertad. A medida que se eleva la obra de la creación, el determinismo puramente físico que resulta de la compensación, va disminuyendo; y, en la humanidad, la persona humana obedece también a leyes; ¡pero éstas son las leyes morales, que reclaman, precisamente, la libertad del albedrío, para poderse realizar! (1975a: 137).

Para Caso es claro que el ser humano es el único ser capaz de moralidad, en cuanto que es el único ser en el que “coexisten la naturaleza animal y la racional; la bestia y el ángel” (1976a: 59). De ahí que “solamente los hombres podemos sacrificar lo que arrastramos de zoológico en nuestra híbrida naturaleza a lo que de angélico hubiere en nosotros” (1976a: 59).

Su realización, tal y como advierte Rosa Krauze, debe volcarse hacia el “ser” y no hacia el “tener”, hacia “un mayor perfeccionamiento espiritual” (1990: 75), capaz de orientarnos hacia una existencia más plena y acorde a esa dignidad constitutiva. Pero, ¿cuál es esa existencia a la que estamos llamados? ¿Qué tipo de existencia es acorde a esa dignidad constitutiva a la que alude Caso? ¿Hacia dónde debe conducirnos la educación? Si el punto medular de la educación radica, como se ha insistido en el apartado anterior, en “formar e integrar personalidades humanas”, ¿acaso la educación no tendría que aspirar a formar —o, mejor dicho, informar— auténticas individualidades, i.e., personas cuya existencia sea plenamente humana? Y si es así, pregunta Caso, “¿qué es lo característico y distinto de la humanidad?” (1922: 16). Aquí es donde las nociones de persona y personalidad que hemos dilucidado, en principio, a la luz de *La persona humana y el estado totalitario*, se vinculan con las tesis centrales de *La existencia como economía, como desinterés y como caridad*, i.e., con su análisis de la existencia. Un análisis en el que se hace patente que lo característico de lo humano, de su ser personal, no reside tan sólo en

la inteligencia o en la racionalidad —que es lo que tradicionalmente se dice que nos distingue de los demás animales—, sino en algo mucho más profundo y que escapa por completo a las leyes físicas, biológicas y psicológicas, a saber: el desinterés y la caridad, como “los actos más profundamente originales de la vida” (Caso, 1971a: 147).

A diferencia de *La persona humana y el estado totalitario*, donde el punto de partida era una gradación del ser en la que se situaba a la persona frente a los demás seres del mundo, en ambas ediciones de *La existencia como economía, como desinterés y como caridad* nos encontramos con un análisis existencial que apunta, fundamentalmente, al ámbito de la vida: “la filosofía”, según Caso, “es la explicación de la existencia” (1972b: 32). El punto de partida de este análisis de la existencia, por tanto, es el biológico, ya que, como advierte Rosa Krauze, “desde ese punto de vista, se ocupa de las funciones elementales de la vida” (2011: 344). La existencia vista desde este primer nivel, según Caso, se encuentra profundamente marcada por una economía de la naturaleza, la cual, entendida en clave darwinista, nos remite necesariamente tanto a la lucha por la supervivencia, como al *conatus essendi* de Spinoza: “la forma biológica de esta tendencia a conservarse, el móvil, enseña Haeckel, que hace necesariamente la lucha y le da su fisonomía es el de la conservación individual (móvil de la nutrición) o el de la conservación de la especie (móvil de la reproducción)” (Caso, 1972a: 9). Se trata, en efecto, de una economía en la que “luchar y vivir son sinónimos” (Caso, 1972a: 8), lo cual, como señala Hurtado, “obliga a los organismos, incluyendo los seres humanos, a velar por su propio interés” (2016: 146): la existencia como economía se suscribe, por tanto, “al imperativo de la *entelequia egoísta*” (Caso, 1972b: 41). Economía vital cuya fórmula es: “vivir = máximum de provecho con mínimum de esfuerzo” (Caso, 1972b: 43).

Este principio, al regir sobre el mundo de la vida y todas sus manifestaciones, se presenta no sólo como un principio de carácter metafísico, sino también, como advierte José Manuel Cuéllar (2019: 22), como un principio epistemológico: “la inteligencia, *elegante solución del problema del vivir*, es la facultad de crear útiles, sobre todo, útiles con que crear útiles, *instrumentos de acción*; y la ciencia que, a

primera vista, parece un desinterés del conocimiento, es... una economía vital, un utilitarismo” (Caso, 1972b: 50). Para Caso, en efecto, “la inteligencia, la industria, las ciencias, la lógica son formas biológicas a base malthusiana” (1972a: 10), razón por la cual señala que “el hombre educado intelectualmente, sólo intelectualmente, sólo para el pensamiento puro, es un profundo egoísta... La inteligencia es la mejor manera de realizar los desiderátum de la vida, el modo de realizar de la manera más exacta y mejor los propósitos de la vida” (1922: 17).¹⁰ Algo semejante ocurre con el juego, con la salvedad de que en esta actividad nos encontramos con “el primer indicio de un canal por el cual los humanos, y algunos animales superiores, encauzan su energía para algo que no sirve para su sobrevivencia inmediata” (Hurtado, 2016: 146). En el juego, en efecto, nos encontramos con un superávit de energía vital, con un excedente que permanece tras haber satisfecho las necesidades biológicas (Cuéllar, 2019: 25) y que, por más subordinado que esté a la misma economía vital, sirve también como “*condición biológica* del orden estético y moral” (Caso, 1972a: 12).

Este superávit, por ende, “puede servir como soporte biológico para las finalidades propiamente humanas” (Krauze, 2011: 345). Ya en sus *Principios de Estética*, de 1944, Caso sugiere que es este mismo excedente es el que va explicando las diferencias cualitativas que se van gestando en la naturaleza a través de la evolución, lo que se comprende como el principio cosmológico: “*el incremento cuantitativo de la causa, produce no sólo la multiplicación correlativa de los efectos, sino su*

10 La ciencia, tal y como observa Rosa Krauze, nos permite ordenar los datos sensibles para reducir la experiencia “a un ordenamiento de conceptos abstractos”, los cuales nos permiten entender un hecho “con mayor comodidad” (1990: 91). No es raro, en este sentido, que Caso afirme que nuestro conocimiento del mundo no se reduce a este tipo de conocimiento científico, como sostiene el positivismo, y advierta que “junto al silogismo y su rigor dialéctico inherente, está la intuición” (1972b: 58). La intuición, en efecto, se encuentra a la base del conocimiento filosófico y humanista, de modo que, mientras “las ciencias nos entregan abstracciones sacadas de la realidad”, la filosofía, cuya metodología está basada en la intuición, “debe conducirnos al conocimiento de las individualidades irreductibles” (Caso, 1972b: 61-62). Es la intuición, en resumen, la que nos permite ir más allá de los datos en bruto, de los hechos que arrojan las ciencias, cara a elevarnos a los principios universales, donde se encuentran, incluso, los fundamentos mismos de las ciencias experimentales (Caso, 1972b: 62-64).

diferenciación cualitativa” (1971c: 77). Esta diferenciación cualitativa, sin embargo, cambiaría de trayectoria al llegar al ser humano, donde este excedente se dejó de usar para “la depuración más eficaz de los órganos y la complicación económica de las funciones”, y se empezaron a observar, según Caso, “una superioridad espiritual... tan grande, tan inmensurable y soberana, que nos prueba, ella sola, *el nuevo sentido del progreso universal de la vida*” (1971c: 79). El punto de inflexión se aprecia en el arte, ya que éste, según Caso, conlleva “un *desinterés innato* que la vida no explica; reclama un esfuerzo enorme y su resultado es inútil. Las obras de arte *no sirven* a la economía de la existencia” (1972a: 14). Por más semejanzas que se pueden encontrar entre el excedente o superávit que se observa tanto en el juego como en el arte, Caso da cuenta de una diferencia significativa: “*el juego delata en sus formas su naturaleza biológica; el arte, en las suyas, nos habla, con claridad, de la contingencia de la ley biológica y de la espiritualidad triunfante*” (1971a: 85).

A través del arte, en efecto, descubrimos un segundo nivel o tipo de existencia, donde la persona advierte que su ser, por más vinculado que esté a esa economía de la naturaleza, no se reduce a lo biológico: “el arte cotejado con el imperativo biológico del menor esfuerzo, parece un despilfarro chocante, una antítesis violenta y arcana” (Caso, 1972a: 15). Caso se refiere aquí no sólo al genio artístico, sino también a la contemplación de la obra de arte, ya que en ambos casos el ser humano rompe con el egoísmo: “en el arte se rompe el círculo del interés vital; y, como consecuencia inmediata, el alma, desligada de su cárcel biológica, refleja el mundo que se ocultaba en su egoísmo” (1972b: 72). Al romper con la economía de la vida, “la contemplación estética anula los intereses del individuo... El yo deja de captarse a sí mismo como un polo de apetitos frenéticos y cede su lugar a una especie de dormición en que los binomios felicidad-desdicha, sujeto-objeto, quedan anulados” (2019: 30). De esta forma, el arte nos abre a una forma de existencia que se proyecta más allá del egoísmo; el arte, efecto, sirve como condición de posibilidad para que podamos descubrir una forma más auténtica de existencia, una forma en la que el mundo se comprende más allá de cualquier utilidad: “en la belleza pura se mira el mundo, sólo por verlo, por

admirarlo, por gozarlo en su manifestación, sin otro pensamiento esencial, diferente ni coadyuvante” (1972b: 82). A partir de lo cual Caso extrae la siguiente consecuencia para la educación: “si vamos a formar hombre, los haremos, pues, buenos animales, enérgicos animales, pero no con el fin de encerrarlos, de enclaustrarlos en la parte menos noble de su ser: los haremos así, para que puedan servir de soporte a otras actividades del espíritu” (1922: 19).

Abiertos a esta nueva forma de existencia, donde el sujeto es capaz de ir más allá de sí mismo, la contemplación estética nos abre también las puertas al mundo del valor, a una nueva sensibilidad en la que se devela una forma más sublime de existencia, a saber, la existencia como caridad. Esta nueva sensibilidad al valor que nos proyecta más allá de nosotros mismos, que nos permite salir del letargo del ensimismamiento, nos permite “lanzar nuestra conciencia” a la alteridad, donde “la vivencia de otro sujeto vuélvase nuestra propia y singular vivencia” (Caso, 1972b: 88-89). La experiencia estética engendra en nosotros un efecto catártico que “consiste en la fusión, en grado supremo, con otra personalidad, a causa de la contemplación del espectáculo del sufrimiento y la indeliberada participación en la angustia de otro ser; angustia que, de rechazo, se torna nuestra propia y singular angustia” (Caso, 1972b: 89). Una experiencia que, por tanto, nos abre las puertas a comprender nuestra existencia como caridad: “no hay quien no haya sentido alguna vez, por egoísta que fuera, no hay quien no haya sentido en alguna ocasión este ímpetu de dar, este deseo de realizarse como desprendimiento, como providencia” (Caso, 1922: 20), a lo que podemos añadir que:

Cuando el hombre considera que el mundo es como una dádiva reciente, cuando el hombre se pone en tono con el infinito, y en el fondo de su conciencia se da cuenta de que la vida que transcurre en ese instante es una dádiva que él ha recibido de no sé qué mano; cuando no nos creemos los dueños de nuestra propia actividad, sino cuando nos pensamos capaces de recibir en este bien esta merced de ser, porque en el fondo ninguna razón necesaria hay para que cada uno de nosotros exista; cuando vemos que la vida misma que gastamos y llevamos, más o

menos penosamente sobre el mundo, puede considerarse como una dádiva, entonces podemos también imaginar que somos los dadivosos constantes para los que nos rodean (Caso, 1922: 20).

Es aquí donde se advierte una diferencia fundamental entre el segundo y el tercer nivel de la existencia: mientras que “el artista sacrifica la economía de la vida a la objetividad de la intuición, que es innata”, la persona de bien sacrifica su egoísmo para “socorrer al semejante, y tal sacrificio es libre” (Caso, 1972b: 95). De ahí que sólo la caridad sea capaz de invertir la fórmula de la economía de la existencia por una lógica de la alteridad, en la cual, como sostiene Hurtado, “se es más noble mientras más se sacrifica, mientras más esfuerzo se haga para actuar desinteresadamente y en beneficio del prójimo” (2016: 147). No es raro, en este sentido, que la caridad sea, como señala Rosa Krauze, “lo más antibiológico que existe, pero también lo más humano” (2011: 346). Cuanto más desinteresada es nuestra existencia, más noble es; y no hay acto o forma de vida más desinteresada que aquella propia de la caridad, cuyo bien apunta no a una “ley de la razón, como lo pensó Kant”, cuanto una forma de “entusiasmo” que “no manda” y “no es coacción de la razón pura ni de la vida exterior”, sino, más bien, algo que “inspira” y “es libertad, personalidad, divinidad” (Caso, 1972b: 96). Gracias a esta descubrimos que nuestra existencia no se reduce a un devenir propio de la economía vital, donde el sujeto se descubre profundamente ensimismado.

Para Caso, en efecto, esto implica que nuestra existencia, nuestra individualidad más profunda y auténtica, no puede ser comprendida sin la alteridad, ya que, como observa en *La persona humana y el estado totalitario*, así como “sin el amor a sí mismo —perfectamente legítimo en sí— no puede haber persona”, “sin el amor a los demás, sin el *tú* que completa al *yo*, tampoco” (1975a: 124). No es raro, en este sentido, que Caso encuentre una profunda afinidad entre su propuesta filosófica y el personalismo, particularmente de autores como Buber (1984: 8) o Marcel (2005: 34). Caso, en este sentido, sostiene que la caridad “es otra vida”, otro orden de existencia que nos permite dimensionar “la existencia en su profunda riqueza” (1972a: 18). Ésta es, según Caso, la verdadera esencia del

cristianismo y, en consecuencia, la clave para comprender la noción de educación que propone el ateneísta, tal y como se puede apreciar en *El problema filosófico de la educación*, particularmente cuando nos cuestiona:

¿Qué placer es mayor: el placer de acaparar o el placer que estriba en vencer todas las resistencias de todas las leyes cósmicas y producir entonces la individualidad en todas sus fuerzas y en toda su energía, dando sin espera de recibir beneficios, dando por dar con el propósito de educar, con el propósito de servir de providencia al semejante, es decir, sin ningún provecho para el mismo, sin ninguna razón para la propia individualidad? (Caso, 1922: 20-21).

Mientras que en el primer nivel de existencia “cada ser viviente es un punto de acción centrípeta”, en la caridad se advierte que “cada ser moral es un punto de acción centrífuga” (Caso, 1972b: 98). De donde se sigue, según Caso, que “la base suprema de la educación es ésta: hacer que el hombre rinda su mayor esfuerzo, que se gaste y quemé en acción... Así será, mientras más grande, más humilde; y no morirá sin haber expresado por completo, con el espíritu inactivo, hinchado de vanidad y de soberbia” (1972b: 100).

Conclusiones

Si la educación consiste prioritariamente en el desarrollo pleno de la individualidad o personalidad de cada uno, y ésta se encuentra íntimamente vinculada con nuestra dignidad constitutiva y, por ende, con un tipo de existencia que es capaz de trascender la economía de la vida en aras de una existencia más plena, luego la educación no puede limitarse a la formación científica y utilitarista, donde lo que prima es la formación para la lucha por la sobrevivencia. La educación, según Caso, apunta a una forma de existencia más plena, una existencia en la que el individuo es capaz de trascender ese impulso ciego a la vida, para orientar la totalidad de su existencia a la caridad.

La educación implica, por tanto, formar al individuo para que sea capaz de vencer “las sugestionas de la razón, que le dice: sé prudente, no des lo tuyo, darlo es imbécil” (Caso, 1922: 21), para instalarse en una lógica de la alteridad en la que “el bien dice: da lo que te pide tu egoísmo, porque tu razón no descubre tu verdadero ser profundo, tu real personalidad autónoma, emancipada de la vida biológica” (Caso, 1972b: 102). Es claro, así, que la educación, si es que pretende formar auténticas individualidades, no puede más que estar alineada a esta lógica de la alteridad, según la cual “si lo das todo, todo lo tendrás. Si algo conserva, serás esclavo de otra ley. Solamente el que no tiene propiedad se posee a sí mismo”, ya que “la existencia como caridad es la plenitud de la existencia” (Caso, 1972b: 102).

El desarrollo pleno de la individualidad, entendido como fin último de la educación, en conclusión, sólo es posible a través de la caridad, lo que significa en última instancia que, como sostiene Caso:

Si queremos, pues, hacer hombres en las escuelas, volviendo al punto de la disertación, formemos almas individuales, formemos buenos animales, eugenicemos las razas, formémosles hermosos y aptos para la acción, pero al tiempo, inculquemos en ellos este sutil egoísmo de pensar, este placer incomparable de ver, de contemplar, de oír, esta magnífica actividad *sui generis*, de dar por dar, que tiene un nombre clásico y cristiano. Hagamos al hombre caritativo; hagámoslo artista, obliguémoslo a ser inteligente, cada vez más inteligente en su acción en las cosas del mundo y de la escuela, y entonces habremos cumplido con los fines de la educación, integrando almas poderosas por sí mismas, que en las diversas emergencias de la vida, sabrán realizar la acción humana en la proporción y en la medida en que esta acción ha de realizarse para procurar la felicidad, o al menos, ya que no la felicidad, la oportunidad de la acción de un hombre verdaderamente digno de este nombre (Caso, 1922: 21-22).

■ Referencias

- Barreda, G. (1979). *Oración Cívica*. Serie: Latinoamericana. Cuadernos de Cultura Latinoamericana, n. 72, México: UNAM.
- Buber, M. (1984). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Caso, A. (1922). El problema filosófico de la educación. *Humanidades*, vol. 3: 9-22.
- (1971a). La polémica sobre el magisterio de Antonio Caso. *Obras Completas*. Volumen I. México: UNAM: 139-167.
- (1971b). La polémica sobre la orientación ideológica de la Universidad de México. Debate en el Congreso Universitario. *Obras Completas*. Volumen I. México: UNAM: 169-199.
- (1971c). Principios de estética. *Obras Completas*. Volumen V. México: UNAM, pp. 69-175.
- (1972a). La existencia como economía y como caridad. *Obras Completas*. Volumen III, México: UNAM: 1-22
- (1972b). La existencia como economía, como desinterés y como caridad. *Obras Completas*. Volumen III. México: UNAM: 23-120.
- (1972a). La cifra cósmica. *Obras Completas*. Volumen III. México: UNAM: 137-140.
- (1973). Problemas filosóficos. *Obras Completas*. Volumen II. México: UNAM: 1-76.
- (1975a). La persona humana y el estado totalitario. *Obras Completas*. Volumen VIII. México: UNAM: 1-176.
- (1975b). El peligro del hombre. *Obras Completas*. Volumen VIII. México: UNAM: 177-242.
- (1976a). Discursos a la nación mexicana. *Obras Completas*. Volumen IX. México: UNAM: 1-62.
- (1976b). México (Apuntamientos de cultura patria). *Obras Completas*. Volumen IX, México: UNAM: 159-219.
- (1976c). Discurso pronunciado en la distribución de premios a los alumnos de las Escuelas Superiores. *Obras Completas*. Volumen IX. México: UNAM: 222-227.
- (1976d). El fracaso del positivismo en América. *Obras Completas*. Volumen IX. México: UNAM: 227-229.
- (1985a). El concepto de la historia universal y la filosofía de los valores. *Obras Completas*. Volumen X. México: UNAM: 1-93.
- (1985b). Anthropos. En: *Obras Completas*. Volumen X, México: UNAM: 245-247.

- Cuéllar, J. M. (2019). El argumento antipositivista en *La existencia como economía y como caridad*. J. M. Cuéllar y J. Hernández (eds.). *Antonio Caso más allá de su siglo. Filosofía, cristianismo y revolución en México*. México: Pergamino: 15-41.
- Hernández Prado, J. (2019). El otro gran libro de Antonio Caso. J. M. Cuéllar, J. M. y J. Hernández (eds.). *Antonio Caso más allá de su siglo. Filosofía, cristianismo y revolución en México*. México: Pergamino: 139-164.
- Hurtado, G. (2011). *México sin sentido*. México: Siglo XXI / UNAM.
- (2016). *La Revolución creadora. Antonio Caso y José Vasconcelos en la Revolución mexicana*. México: UNAM.
- Krauze, R. (1990). *La filosofía de Antonio Caso*. México: UNAM.
- (2011). Antonio Caso. M. C. Rovira (coord.). *Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México. Siglo XIX y Principios del XX*. Tomo II. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro: 341-352.
- Leyva, G. (2018). *La filosofía en México en el siglo XX. Un ensayo de reconstrucción histórico-sistemática*. México: Fondo de Cultura Económica / Secretaría de Cultura.
- Marcel, G. (2005). *Homo viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Salamanca: Sígueme.
- Nietzsche, F. (2010). *Más allá del bien y del mal. Preludio para una filosofía del futuro*. Traducción de C. Vergara, Madrid: Gredos.
- Ortiz, T. (2019). Antonio Caso y la oposición al reduccionismo. J. M. Cuéllar y J. Hernández (eds.). *Antonio Caso más allá de su siglo. Filosofía, cristianismo y revolución en México*. México: Pergamino: 63-101.
- Romero, J. M. (2019). Releyendo a Antonio Caso. J. M. Cuéllar y J. Hernández (eds.). *Antonio Caso más allá de su siglo. Filosofía, cristianismo y revolución en México*. México: Pergamino: 103-137.
- Zea, L. (1976). Prólogo. A. Caso, *Obras Completas*. Volumen IX: *Discursos a la nación mexicana. El problema de México y la ideología nacional. Nuevos discursos a la nación mexicana, México (apuntamientos de cultura nacional)*, México: UNAM: VII-XXXVI.