



**MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO:  
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO  
Y ACCIÓN EDUCATIVA**

**Eugenio Otero Urtaza**

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA  
DE AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E.**

Número 94  
Colección: INVESTIGACION

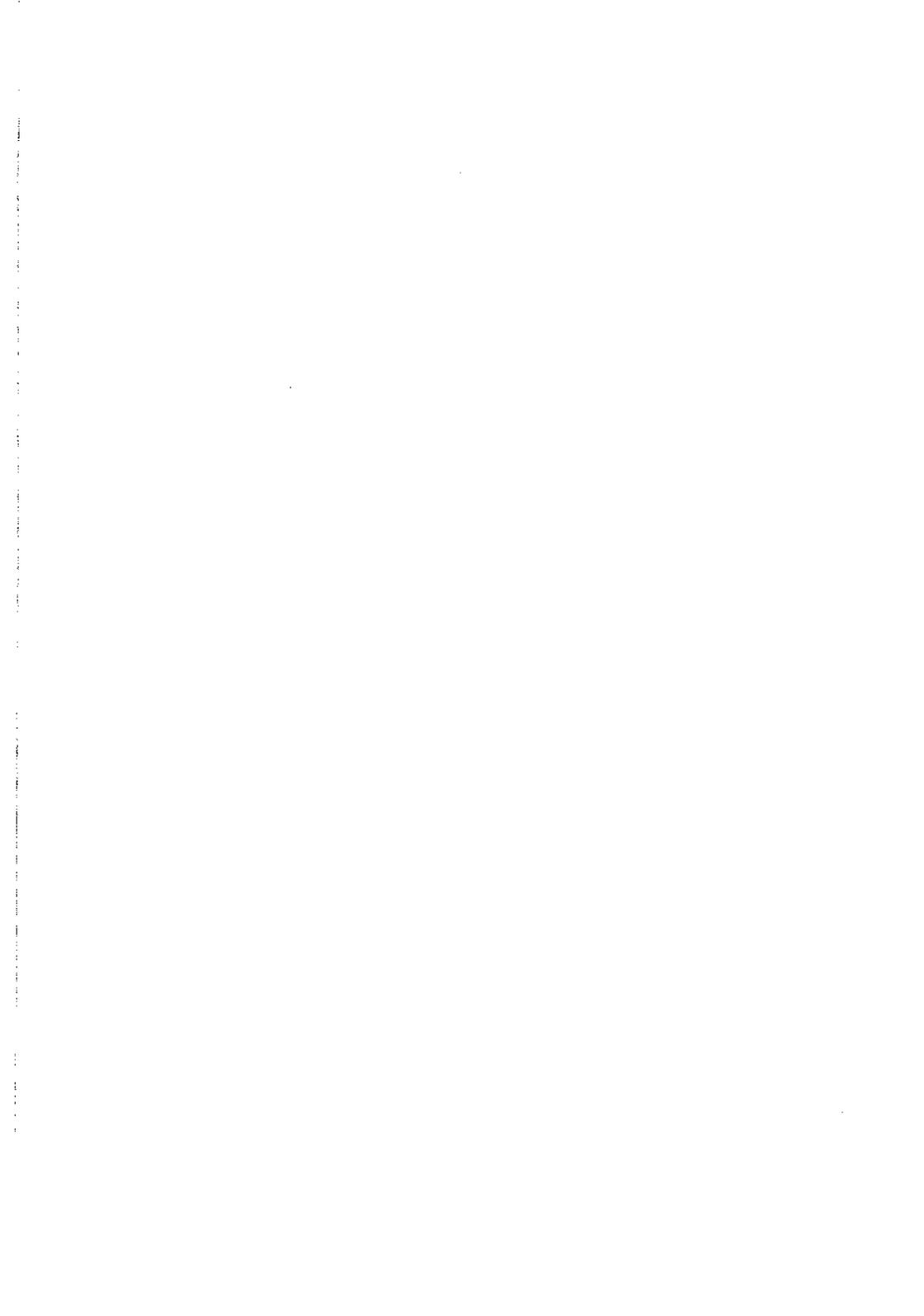
Otero Urtaza, Eugenio

Manuel Bartolomé Cossío : pensamiento pedagógico y acción educativa / Eugenio Otero Urtaza. — Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : CIDE, 1994.

1. Cossío, Manuel Bartolome 2. Biografía 3. Historia de la educación 4. España  
5. Siglo XIX 6. Siglo XX

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Renovación Pedagógica  
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación  
EDITA: Secretaría General Técnica  
Centro de Publicaciones  
Tirada: 1200 ej.  
Depósito Legal: M-35146-1994  
NIPO: 176-94-121-3  
I.S.B.N.: 84-369-2534-3  
Imprime: DIN IMPRESORES  
Marqués de San Gregorio, 5. 28026 Madrid

**A mis padres.**



## INDICE

PRESENTACIÓN .....	11
--------------------	----

### CAPÍTULO 1

#### El talante educador de Cossío

1.1.-Apuntes Biográficos .....	15
1.1.1.- <i>Algunas precisiones sobre el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza</i> .....	17
1.1.2.- <i>Un joven de conciencia honesta</i> .....	23
1.1.3.- <i>Viajes y realizaciones</i> .....	28
1.1.4.- <i>La plenitud del educador</i> .....	34
1.1.5.- <i>El decoro de la madurez</i> .....	42
1.2.-Una vida luminosa .....	54
1.2.1. <i>Retrato de un seductor</i> .....	58
1.2.2. <i>La sensibilidad del artista</i> .....	61
1.2.3. <i>Cossío versus Giner</i> .....	65
1.2.4. <i>La generosidad del maestro</i> .....	70
1.2.5. <i>Cossío como modelo de intelectual</i> .....	74

## CAPÍTULO 2

### El pensamiento educativo: presupuestos y bases

2.1.- Las fuentes del pensamiento de Cossío .....	82
2.2.- El curso de Pedagogía superior .....	88
2.2.1.- <i>Documentos manuscritos y trabajos de alumnos</i> ....	92
2.2.2.- <i>La estructura del curso</i> .....	100
2.2.3.- <i>Significado del curso</i> .....	107
2.3.-Escuela y maestro .....	110
2.3.1.- <i>Evolución del concepto de escuela</i> .....	112
2.3.2.- <i>El maestro, el primer material de la escuela</i> .....	116
2.3.3.- <i>Escuela y familia</i> .....	121
2.3.4.- <i>Cossío dentro del movimiento de la Escuela Nueva                   y la Escuela Unificada</i> .....	124
2.4.-Saber ver, saber pensar, saber gozar .....	131
2.5.-La educación como bella arte .....	136

## CAPÍTULO 3

### Por una enseñanza educadora

3.1.-Educación Física y Educación Moral .....	144
3.1.1.- <i>Excursionismo y juegos deportivos</i> .....	146
3.1.2.- <i>Colonias escolares</i> .....	151
3.2.-La educación técnica .....	154
3.3.-La enseñanza de la Geografía .....	160
3.4.-La enseñanza de la Historia .....	165
3.5.-La educación de los sentimientos estéticos .....	170
3.6.-La educación religiosa .....	177
3.6.1.- <i>El concepto de educación religiosa en la Institu-                   ción Libre de Enseñanza</i> .....	179
3.6.2.- <i>Lo que pensaba Cossío de la educación religiosa</i> ...	183

## CAPÍTULO 4

### Ideas para una reforma

4.1.-El afán reformista de Cossío y el primer gobierno liberal .	191
4.2.-Influencia en la política educativa del gabinete largo de Sagasta .....	200
4.3.-Relación con otras reformas anteriores a 1902 .....	205
4.3.1.- <i>Un debate en la Institución Libre de Enseñanza</i> .....	206
4.3.2.- <i>La resistencia de las reformas empieza a ceder</i> .....	208
4.3.3.- <i>La eficacia de una nota</i> .....	211
4.4.-La construcción de edificios escolares .....	216
4.4.1.- <i>Las bases para la construcción de edificios escolares</i>	219
4.4.2.- <i>Un plan para las escuelas de Madrid</i> .....	221
4.5.-Hacer más y más deprisa .....	225
4.5.1.- <i>Aumenta el poder político de la educación</i> .....	226
4.5.2.- <i>Altamira en la Dirección General de Primera Enseñanza</i> .....	231
4.5.3.- <i>Reformismo institucionista y resistencia conservadora</i> .....	234
4.5.4.- <i>Cossío y la política educativa republicana</i> .....	239

## CAPÍTULO 5

### Pensamiento, reformas e instituciones

5.1.-El Museo Pedagógico Nacional .....	248
5.2.-Las Escuelas Normales .....	261
5.3.-La reforma de la segunda enseñanza: el Instituto-Escuela	274
5.4.-La Fundación Sierra-Pambley .....	285
5.4.1.- <i>El sembrador de escuelas</i> .....	287
5.4.2.- <i>Cossío, presidente del Patronato de las escuelas Sierra-Pambley</i> .....	295
6. BIBLIOGRAFÍA .....	309

7. APÉNDICES .....	333
7.1.-Algunos documentos relativos al curso de pedagogía superior.....	337
7.2.-Programa del curso de pedagogía superior para alumnos no oficiales .....	343

## PRESENTACIÓN

El presente libro forma parte de la tesis doctoral "Pensamiento pedagógico y acción educativa de Manuel Bartolomé Cossío" que fue premiada por el C.I.D.E. en la convocatoria de 1990<sup>1</sup>. Una parte del trabajo, de carácter biográfico, ha sido ya editada por la *Residencia de Estudiantes*. Quedaba esta otra parte que abarca los aspectos más relevantes del pensamiento de Cossío, su intervención en las reformas del sistema educativo en distintos momentos políticos y el apoyo que prestó a diversas instituciones educativas. Este volumen recoge así las bases y peculiaridades de sus concepciones pedagógicas, sus ideas acerca de la enseñanza, las innovaciones introducidas en el sistema educativo, los debates que plantean estas innovaciones en las instituciones, y también una visión sobre el propio reformador según el testimonio de las personas que le trataron asiduamente.

El estudio de la Institución Libre de Enseñanza ha atravesado varios períodos desde que Jobit publicara en 1936 *Les éducateurs de L'Espagne Contemporaine*. Si dejamos atrás las obras apologéti-

---

<sup>1</sup>Esta tesis doctoral fue dirigida por el Dr. D. Julio Ruíz Berrio. Se defendió en la Universidad de Oviedo el 15 de junio de 1990 ante un tribunal presidido por el Dr. D. León Esteban Mateo, y del que formaban parte los Doctores D. Federico Gómez y Rodríguez de Castro, D. Antoni J. Colom Cañellas, D. Herminio Barreiro Rodríguez, y Dña Aida Terrón Bañuelos.

cas y los libelos de los detractores, los primeros estudios tienden a visiones globales, bien desde posiciones críticas como Cacho VÍu y Gómez Molleda, bien desde el debate que suscitaron los temas educativos en la sociedad española, como la conocida obra de Turin, bien desde posiciones más personales como Jiménez-Landi. Partiendo de estos primeros estudios se han establecido varias líneas de trabajo que abarcan a organismos creados bajo su influencia, en donde cabe destacar los trabajos de García del Dujo o Luis Palacios; zonas geográficas concretas, investigadas entre otros, por Buenaventura Delgado, León Esteban o Porto Ucha; y, en tercer lugar, preocupación por las personas que en mayor o menor medida han configurado este ambiente, como es el caso de los trabajos de Carmen Gamero o Herminio Barreiro. Es evidente, sin necesidad de hacer aquí un repaso exhaustivo, que el repertorio bibliográfico de Prelezo en 1976, año clave en la renovación del estudio de la I.L.E., necesita ser complementado por la floración de aportaciones que desde entonces se ha producido.

Manuel Bartolomé Cossío ocupa un lugar medular en el desarrollo de los planes reformadores de la I.L.E. Director del Museo Pedagógico Nacional, primer catedrático de Pedagogía de la Universidad española y discípulo predilecto de Francisco Giner de los Ríos, fue el institucionista más preparado pedagógicamente, y sin duda, el que consiguió influir más decisivamente con sus propuestas de reforma en la enseñanza pública española desde los comienzos de la Restauración hasta la II República. Aunque el *arquitecto* de esta reforma ha sido Giner, Cossío fue quien supo conectar a Don Francisco con una realidad social más tangible, y resulta necesario establecer en qué sentido los organismos creados bajo la influencia del grupo responden a los requerimientos que urgían al sistema educativo, cómo su pensamiento se plasma en corrientes de opinión que influyen en los maestros, y de que manera sus planteamientos pedagógicos han penetrado en la cultura escolar durante esos años.

En un momento en que el sistema educativo está sometido a una transformación tan profunda como la que ordena la *LOGSE*, este libro puede ayudar a comprender las tensiones en que se vieron envueltas otras reformas durante nuestra historia contemporánea. Ninguna reforma educativa es posible sin un debate amplio dentro de la sociedad a la que va dirigida, y mucho menos si no es com-

prendida por los profesores que deben aplicarla. Llevarlas a cabo suele ser el fruto de reflexiones de muchos años, de luchas sociales e incluso de cambios inevitables en la mentalidad de los pueblos. El trabajo realizado por Cossío como innovador de la educación es crucial en la Historia de la Educación española contemporánea, aunque sus aportaciones no pueden separarse del fenómeno pedagógico que desencadena la propia I.L.E., cuya complejidad desborda el estudio de su propia obra personal. Y aún así, al examinar sus ideas, no podríamos olvidar que los textos educativos más esenciales de este movimiento, como los *Principios pedagógicos de la Institución*, o el *Informe corporativo* que el establecimiento dió al Ministerio de Instrucción Pública en 1919 sobre segunda enseñanza, fueron redactados por él.

También ha tenido mucho influjo en los cambios producidos durante su tiempo en la enseñanza del arte, la educación física, la distribución de los espacios escolares, la enseñanza técnica y la educación popular, ya de la juventud obrera, como con la Escuela-Asilo Sotés o la Fundación Sierra-Pambley de la que damos cumplida noticia, ya con instituciones dirigidas a un público de todas las edades, como se hizo con las Misiones Pedagógicas.

Podríamos señalar otros rasgos de estas innovaciones, y comprobar el enorme peso que en ellas ha tenido su pensamiento y su propia experiencia. Es sabido que el sistema de excursiones fue introducido en la I.L.E. por Rafael Torres Campos en 1878, pero es Cossío quien ha escrito los textos más básicos sobre su práctica, y él mismo necesitaba probar en todo sus ideas, como hizo con la colonia escolar que se organizó en 1887, modelo de todas las posteriores que se efectuaron en España.

Como hombre que le gustaba hacer realidad su pensamiento trató de llevar a la práctica todas sus concepciones pedagógicas. Para él era muy importante vivir como se pensaba, y consideró que *ser educado* consistía en el arte de vivir bien, meta que no era posible de alcanzar si uno actuaba violentando sus propias convicciones personales. De esta manera, algunas de sus propuestas educativas chocaron frontalmente con los hábitos del país y una mentalidad sedimentada en la tradición cristiana que había situado a España como el pueblo católico por excelencia. Sólo así puede entenderse la fuerte resistencia que ocasionaron sus ideas sobre la educación religiosa, opuestas al dogmatismo de las confesiones concretas

pero también al laicismo. El tenía, igual que Giner, unos sentimientos religiosos muy arraigados, pero que vivía libremente y creía que algo tan íntimo, que afectaba al fondo de la conciencia, no podía enseñarse en la escuela mediante la coacción de un credo positivo.

Todas estas ideas, que representan una herencia valiosísima en nuestra tradición educativa, produjeron un debate apasionado y una resistencia enconada hasta tal punto, que la insurrección militar contra la II República podría explicarse por el rechazo que las ideas institucionistas provocaban en quienes la apoyaron. Cuando ahora vemos a los niños y a las niñas salir juntos de un colegio, o llevar un profesor a un grupo de estudiantes a visitar un museo o una fábrica, o incluso examinar en el aula los objetos recogidos en una excursión al campo, nos parecen hechos naturales de la actividad escolar; sin embargo, ¡cuanto esfuerzo costó explicar que tales cosas eran no sólo necesarias sino que contenían altos valores formativos!. Cossío difundió estas innovaciones como pedagogo, después de probarlas como maestro en las aulas de la I.L.E.

## CAPÍTULO 1

# EL TALANTE EDUCADOR DE COSSIO

### 1.1. APUNTES BIOGRAFICOS.

No se pretende insistir en estos apuntes biográficos en aspectos ya conocidos de la vida de Cossío, sino trazar a grandes pinceladas algunos rasgos de su obra como reformador de la educación, su influjo y responsabilidad en los planes diseñados por la I.L.E., y relatar de una forma abreviada los entresijos de una tarea educadora que influyó con mucha fuerza en la vida política de la Restauración.

Como es sabido, Cossío nació en Haro el 22 de febrero de 1857. El 8 de septiembre de 1868 entró interno en el colegio de sacerdotes seculares de El Escorial, recibiendo una educación religiosa fuerte, en abierta polémica con los cambios políticos que se estaban produciendo en aquellos momentos en España, según se atestigua en un cuaderno que recoge las ideas del Padre Montaña<sup>1</sup>. Obtiene el grado de bachiller en artes el 2 de junio de 1871, en el Instituto

---

<sup>1</sup>Biblioteca de la Real Academia de la Historia (en adelante B.A.H.): Caja nº 14 de Manuel B. Cossío. Apuntes sobre ideas filosófico-históricas de Montaña. [Se advierte que el fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, conservado en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia se cita según la signatura antigua que tenían las cajas, cuyo contenido ha sido reorganizado recientemente].

de Avila, siendo calificado de aprobado por unanimidad<sup>2</sup>. El término de sus estudios de bachillerato coincidió con el fallecimiento de su padre, y en compañía de su madre se trasladó a Madrid ese otoño para estudiar Filosofía y Letras.

Se instaló primeramente en casa de su pariente, y futuro concuñado, Vicente Viqueira y Flores Calderón, y más adelante parece vivir con Guillermo Cifre, Alexandre Rey Colaço y Germán Flórez, a quienes acompaña en ciertos períodos su madre, Natalia Cossío. No hay documentos que vinculen a Giner y a Cossío anteriores a 1877, aunque parece que ambos se conocieron en los cursos que el primero impartía los domingos en la Universidad sobre doctrina de la ciencia, entre 1871 y 1875.

El ambiente universitario estaba muy caldeado, no sólo por la efervescencia política de la revolución democrática, sino también

---

<sup>2</sup>En su expediente académico, conservado en el Archivo Histórico Nacional, Leg. E/FyL, 97/1, consta el siguiente certificado expedido por el Instituto de Avila.

*Don Benito Cid y Conde, Catedrático y Secretario del Instituto provincial de Avila, Certifico: que Don Manuel Bartolomé Cossío, natural de Haro, provincia de Logroño, previo examen de Instrucción primaria, en que fue aprobado, y pago de los derechos correspondientes de matrícula, ha ganado y probado los estudios siguientes. En el curso de mil ochocientos sesenta y siete a mil ochocientos sesenta y ocho en este Instituto de Avila, el primer año de Latín y Castellano, con la censura de Mediano, y Doctrina cristiana e Historia sagrada con la de Bueno. En el de mil ochocientos sesenta y ocho a mil ochocientos sesenta y nueve, en el Instituto de Noviciado de Madrid, como estudio libre, el Segundo año de Gramática latina y Castellana y Nociones de Geografía, con la de Aprobado. En el de mil ochocientos sesenta y nueve a setenta en el instituto anteriormente citado y con el mismo carácter, Retórica y Poética, Historia Universal, Historia de España y Aritmética y Algebra, con la misma nota. Finalmente en el actual de mil ochocientos setenta a setenta y uno en este Instituto de Avila por traslado de matrícula hecha en el referido Instituto de Noviciado, mediante el pago de sesenta pesetas, las asignaturas de Geometría y Trigonometría, Física y Nociones de Química, Psicología, Lógica y Filosofía moral, Nociones de historia natural y Fisiología e Higiene con la calificación de Aprobado.*

*Asimismo certifico: que en el día dos del actual practicó en este Instituto, conforme a lo prevenido en los arts. veintiuno, veintidós y veintitrés del decreto de seis de Mayo de mil ochocientos setenta, los ejercicios para el Bachillerato, habiendo obtenido la calificación de Aprobado por unanimidad en ambos. Hizo*

por el impacto que sobre las conciencias estaba produciendo esos años el positivismo, especialmente las ideas darwinistas, que rompían la unidad de la nación, basada en el estado de cristiandad, suscitando controversias apasionadas. Los krausistas participaban muy activamente en estos debates, que se pueden seguir muy bien a través de las obras de Patricio y Gumersindo de Azcárate, Urbano González Serrano, Alfredo Calderón, o Luis Vidart, entre otros, cuya consecuencia, en el contexto cultural español, fue ejercer una función moderadora ante los excesos de un cientismo a veces muy dogmático y falto de perspectivas integradoras. No todos los krausistas se desprendían de su fondo metafísico, y algunos trataban de conciliar los nuevos saberes con el racionalismo armónico, tal como lo habían heredado de Sanz del Río. Uno de estos últimos era Francisco Giner, que resaltaba el fondo ético y "la actitud intelectual flexible y abierta" que dejaba la escuela filosófica<sup>3</sup>.

### 1.1.1. Algunas precisiones sobre el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza.

El krausismo positivado es el sustrato que va a sustentar el marco teórico de la I.L.E. en su irrupción en la vida española, en los primeros momentos de la Restauración. Sin embargo, el espíritu institucionista no es un fenómeno aislado en el contexto de las

---

*el depósito que el vigente reglamento previene, y en su consecuencia se le expidió por esta Dirección con esta fecha el correspondiente título, que recogió el interesado en el mismo día. Así resulta de las actas de examen, libros de matrícula y demás documentos referentes al mismo que obran en su expediente, anotado con el número doscientos ochenta y seis, folio primero del registro de los de su clase a que me remito. Y para los efectos que puedan convenirle, libro a su instancia el presente sellado con el que usa este Establecimiento y autorizado con el visto bueno del Señor Director del mismo, en Avila a cuatro de Junio de mil ochocientos setenta y uno.*

VºBº

Benito Cid y Conde.

El Director

Andrés del Portillo.

<sup>3</sup>. NUÑEZ RUIZ, D.: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Tucur Ed., 1975, p. 81.

sociedades que se crean en estos años buscando difundir un nuevo tipo de cultura científica en la vida española. Un somero repaso, mostraría que ya existían, al constituirse la I.L.E., algunos centros que intentaban construir un saber diferente al que oficialmente prevalecía supervisado por el clero. La Sociedad Libre de Economía Política y la Sociedad Libre de Histología, creadas respectivamente en 1856 y 1874, nos revelan ciertas semejanzas en su formulación a la I.L.E., poniendo énfasis en su independencia respecto al Estado<sup>4</sup>. La Sociedad Antropológica Española y la Sociedad Española de Historia Natural, abundan, aunque no de manera tan explícita como el famoso artículo 15 de los Estatutos de la I.L.E., en la independencia de la ciencia respecto de cualquier poder que intentara instrumentarla. Así, la primera determinaba en el artículo 16 que "la Sociedad no consiente discusión ajena al objeto de su institución"<sup>5</sup>, mientras que la segunda, establece en el artículo 19 que "no será permitida discusión alguna que sea extraña al objeto científico de la Sociedad"<sup>6</sup>, prevenciones necesarias para que los debates no degeneraran en discusiones estériles. Aspecto en el que también incide la Sociedad Abolicionista al cambiar los fines de su programa de 1865 en 1870, declarándose "absolutamente extraña a todo interés de Partido, todo exclusivismo de Escuela y todo compromiso de Escuela"<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup>A la Sociedad Libre de Economía Política, pertenecieron entre otros, Francisco de Paula Canalejas, Segismundo Moret, Vidart, Santiago Madrazo y Francisco Silveira. La Sociedad Libre de Histología, está mencionada en el libro de GLICK, T.F.: *Darwin en España*, Barcelona, Península, 1982, p. 25.

<sup>5</sup>*Estatutos de la Sociedad Antropológica española*, Madrid, Imp. de J.M. Ducazcal, 1865, p. 8. La Sociedad Antropológica volvió a reconstruirse en 1879, por Pedro González de Velasco. En el artículo 12 de los nuevos estatutos, se decía: "La sociedad no consiente discusión alguna religiosa ni política". Estos estatutos fueron aprobados por R.O. el 13 de febrero de 1880. *Vid. Leg. 6961* (caja 6947) de la sección del MEC, del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

<sup>6</sup>*Circular y Reglamento de la Sociedad española de Historia Natural*, Madrid, Imp. de T. Fortanet, p. 7. A esta Sociedad, fundada en 1871, pertenecían entre otros, Ignacio Bolívar, Salvador Calderón, Francisco Giner de los Ríos, Augusto González de Linares, Antonio Machado y Nuñez, José Macpherson y Francisco Quiroga.

<sup>7</sup>LABRA, R.M.: *El Ateneo de Madrid 1835-1905*, Madrid, Tip. de Alfredo Alonso, 1906, p. 59.

Cuando Giner fue expulsado de su cátedra y confinado en el castillo de Santa Catalina en Cadiz el 2 de abril de 1875 por negarse a acatar la circular de Orovio, fue pergeñando los primeros planes para crear una universidad libre, de los que dejó algunas notas manuscritas. En una de ellas sintetiza su idea más primitiva:

1. Reunir 100 acciones. [Con una pluma más fina señala al margen 400]
2. Redactar un proyecto y circularlo a toda España, Ultramar y extranjero.
3. Buscar otra fuente de ingresos.
4. Cátedra de D. Julián.
5. Escuela de Institutrices.
6. Publicaciones de Maranges.
7. Bases:— Libertad de la ciencia.
  - Nada de exclusivismo, ni de escuela, nada de hostilidad pues contra doctrina ni creencia.
  - Suplir y completar, no rivalizar con la enseñanza del Estado pues esta tiene fines académicos estrechos.
  - Y formar profesores.
  - Y estudios que no hay en la enseñanza oficial.
8. Los profesores son nombrados y removidos libremente por el Consejo, compuesto de ellos, del Director, y de un delegado de los accionistas.
9. La enseñanza es de exclusiva competencia del Consejo.
10. La administración económica, exclusivamente de la Junta de accionistas.
11. El presupuesto formado por el Consejo y discutido por ambos juntos reunidos.
12. La Junta es elegida por mitad anualmente por los accionistas.
13. El director, vicedirector y secretario por el Consejo.
14. Los profesores podrán disponer cada dos años de uno para ir al extranjero, con la obligación de dar cuenta de sus estudios y adelantos en la forma que el Consejo, al darle el permiso, acuerde.

En este mismo documento, Giner había hecha una lista de posibles accionistas en la que entre otros aparecen Valera, Moret, Figueras, Chao, Quevedo, Messía, Riaño, Calderón, Gervasio Gon-

zález de Linares, Azcárate, Salmerón, Beruete, Eulogio Jiménez, Labra, Torres Campos, Vidart, Lizárraga, Federico Rubio, Veragua, Salamanca, Urquijo, Conde San Juan, Carvajal, además de sus hermanos.

El plan que tenía Giner para organizar el centro constaba de varias secciones; la primera estaría constituida por los Estudios Superiores de Filosofía, Química, Historia Natural y Ciencias Morales y Políticas, que impartirían, además de él mismo, Augusto González de Linares, Gumersindo de Azcárate, Calderón, presumiblemente Laureano, y Augusto Arcimis, que podían completarse con conferencias, si se disponía de medios, de Echegaray, Valera, Riaño, E. Jiménez, y Varela. La segunda sección estaría constituida por los Estudios Profesionales. Giner cuenta con una Escuela de Derecho en la que incluye como profesores a Salmerón, Quevedo, Azcárate, Messía, Labiano, Soler, Atienza, Uña, Poley, Costa, Alfredo Calderón, y él mismo. También apunta como posibles escuelas a crear las de Medicina y Farmacia, pero no menciona profesorado. La tercera sección correspondería a los Estudios de Cultura General, contando para impartir dichos estudios con José de Caso, Alfredo y Salvador Calderón, Serrano Fatigati, Lledó, Juan Uña, Buireo, Hermenegildo Giner y Andrés Montalvo. Para estos estudios parece contar con el fallido plan de Chao y la Escuela de Institutrices. Una sección diferente, que sólo menciona en uno de los documentos en el que traza este proyecto, estaría constituida por los estudios especiales que divide en superiores, profesionales y populares. Tiene además la previsión de organizar conferencias sueltas. Algunos profesores, varios ya citados, son considerados como "personal problemático": son, Tomás Azcárate, R. Varela, M. Varela, Serrano Fatigati, Buireo y Guimerá.

En otro documento, Giner se preocupa de los fines que debe perseguir la nueva institución:

- a) La investigación científica.
- b) La educación de los científicos.
- c) La preparación para ciertas carreras profesionales.
- d) La difusión de la cultura.

La planificación de Giner se extiende incluso a realizar un presupuesto del costo de la sección de Estudios Superiores y la Escue-

la de Derecho, que estima, según dos documentos diferentes, en 200.000 y 352.000 reales, preocupándose en general de las fuentes de financiación:

- La cantidad que los fundadores entreguen a la Comisión la distribuirá esta en dos partes, una para el establecimiento de la Universidad y otra para sostener los gastos de la misma durante un año, a razón de 12 profesores a 12 mil reales y a la cantidad que para personal subalterno y material científico parezca indispensable.
- Los fundadores conservarán el carácter de patronos por su vida, ejerciendo la función de tales en unión con el Consejo directivo.
- En el caso de que los ingresos de la Universidad sobrasen, los fundadores tendrán la mitad. La obra dispondrá de ella en pro de la enseñanza, de mejoras de dotación, creación de cátedras nuevas, etc,
- Tendrán también el 2% de comisión por todas las inscripciones que hiciesen fuera de España.
- ¿Conservarán su capital en la Institución en qué términos?.
- Comisión fundadora y administrativa.  
Consejo académico: su [inintelig.] gasta lo que le da el otro en lo que quiere.  
Profesores: pocos y bien dotados.  
Ayudantes.
- El sueldo mínimo será de 12.000 y 8 [mil reales] los ayudantes. De los ingresos se completará hasta 30 y 20 [mil reales].

A continuación, en letra escrita con una pluma más fina, dice:

Comisión de patronos ingleses en Londres, id. española en Madrid, id. en Gibraltar.

La universidad será de ingleses, no de españoles. Los empresarios o patronos & la administrarán en unión del comité de Profesores (de los profesores fundadores natos). Estos nada harán sin consultar con el claustro.

Se abrirá suscripción de cantidades, libros, instrumentos, aparatos, etc. Productos químicos, en suma de todo cuanto sirva (papel, tinta, sobres, inclusive).

### Cátedras prácticas de arte (Arqueología, pintura, música).

Como vemos, por la referencia a la ubicación y propiedad del establecimiento, estas ideas fueron esbozadas en las primeras semanas de su destierro, cuando el Sr. D'Asti buscaba patrocinar una universidad en la colonia británica con los profesores expedientados, idea que no fructificó porque el gobierno español presionó sobre el británico hasta lograr expulsarle de la Roca. Finalmente Giner también se preocupaba por la validez de las titulaciones que podrían expedirse, anotando en un papel minúsculo:

#### *Grados:*

- 1) Doctor: se exige:
    - a) Gran provecho en cultura general.
    - b) Estudios superiores en una especialidad en la cual será el grado.
  - 2) Abogado, etc.
    - a) Conocimientos medios en cultura general.
    - b) Gran provecho en la especialidad.
- No hay más títulos.

Se podrá conceder (cuando el crédito de la Institución esté asegurado) grados de doctor honoris causa a científicos eminentes españoles y extranjeros, y recibirán gratis las publicaciones de la Universidad<sup>8</sup>.

Se podrá observar en todos estos documentos, que Giner no ha pensado en ningún momento en la educación primaria. Su deseo es crear un centro alternativo de enseñanza superior tomando como modelo a las Universidades Libres. Parece ser que fue Gumersindo de Azcárate quien sugirió abrir estudios de segunda enseñanza, a los que veía más futuro que a las enseñanzas superiores de ciencias, y luego, más tarde en 1878, Laureano Figuerola señaló la conveniencia de instaurar la escuela primaria<sup>9</sup>.

Cuando el Gobierno levantó el destierro a Giner y marchó a Valle de Cabuérniga, el proyecto para crear una universidad libre

---

<sup>8</sup>B.A.H.: Caja nº 19 de Manuel B. Cossío. "1<sup>os</sup>. planes de la Institución (Cadiz)".

<sup>9</sup>JIMENEZ-LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza. Los orígenes*, Madrid, Taurus, 1973, p. 495.

estaba ya muy perfilado. Durante el curso siguiente, 1875-1876, se abrió la Academia de Estudios Superiores en el Ateneo Mercantil, enfocada básicamente hacia los estudios de Derecho, pero esta Academia no era otra cosa que un ensayo general de lo que al año siguiente fue ya la Institución Libre de Enseñanza.

### 1.1.2.- Un joven de conciencia honesta.

No hay duda de que Cossío trataba ya a Giner cuando la I.L.E. abrió sus puertas el 29 de octubre de 1876, aunque no parece que existiera hasta ese momento una relación especial entre ambos. Como Cossío tenía vínculos de familia en Comillas es incluso probable que se hubiesen visto estos últimos veranos en la casa de Augusto González de Linares en Cabuérniga; pero va a ser ahora, con las puertas de la I.L.E. recién abiertas, como alcanza un trato más íntimo y filial con él. El 6 de noviembre falleció su madre, Natalia Cossío y por esa razón desaparece repentinamente de Madrid creando un malentendido que tardará algunos meses en aclararse. Esta temprana orfandad produjo en su ánimo una dolorosa crisis que le hace madurar como joven que deja atrás la adolescencia para asumir la responsabilidad de su propia vida. Esta vivencia de la soledad, agravada posteriormente por la muerte de su única hermana, es lo que le acercó definitivamente a Giner, que se encontró con un muchacho libre de obligaciones familiares y dispuesto a secundarle en sus proyectos.

El joven Cossío suplió la ausencia del afecto familiar con la entrega incondicional a Giner, que se dispuso a prepararle a conciencia, ofreciéndole una formación poco común para un estudiante de aquella época. Sensibilizado por su drama familiar y muy celoso de su intimidad y mundo interior, se convirtió pronto en su confidente e hijo espiritual. La relación es, desde ese verano de 1877 hasta su marcha a Bolonia en noviembre de 1879, muy intensa. En una carta que le envía a Don Francisco el 14 de octubre de 1877 le decía:

Desde que salí de Madrid el día 2, no he vuelto a saber de V. directamente y estoy con hambre y sed de recibir carta suya. Una tan solo he recibido desde que no nos vemos y va a hacer casi un mes que esto sucede, un mes de tiempo que se me hace

un siglo, y cuando pensaba y estaba soñando en que hoy podría estrecharle ya a V. entre mis brazos, se arreglan de tal modo estos asuntos de testamentaria, mejor dicho no se arreglan y tengo que permanecer aquí, donde no encajo, y donde no hago más que rozar por todas partes, Dios sabe hasta cuando, porque cada día que pienso que ha de pasar sin verle a V., comérmele a besos, desahogar mi alma y vivir en mi centro me parece un día tan largo que no le veo término<sup>10</sup>.

La admiración que siente por Giner y el ambiente intelectual en que se movía, produjeron una crisis de sus convicciones religiosas. Crisis que aparece reflejada en lo que fue su primer artículo, aparecido en *La Voz de la Caridad*, titulado "Consolar al triste". Las dudas del estudiante que se abre a un nuevo universo de valores, alejado de los dogmas en que ha sido educado, le llevan a plantearse esta ruptura, que supone para él un distanciamiento doloroso en su círculo de amistades:

El joven de buena voluntad, de recto pensar, de corazón puro y levantado que cuando era niño, según dice el apóstol, hablaba, pensaba y juzgaba como niño, llega un día en que hecho hombre quiere dejar lo que era de niño, ver cara a cara y conocer por entero lo que antes conocía como en un espejo y sólo en parte. Le repugna examinar ya de memoria su conciencia, como hasta entonces lo ha venido haciendo, y en vez de preguntarse si ha faltado a la ley en que cree, pregunta por el fundamento de esta ley, quiere ver el principio en que descansa. Sabe que es libre, y por tanto responsable ante Dios de sus acciones, y no está tranquilo mientras no encuentre medio de dar satisfacción a su responsabilidad haciendo efectiva la libertad que dentro de sí siente.

El paso que está dando, produce rechazo e incomprensión en quienes le rodean, y así surge la tristeza en cuyo nombre pide consuelo:

---

<sup>10</sup>B.A.H.: Caja nº 7 de Francisco Giner de los Ríos. Carta fechada en Aranda de Duero. Cossío permanece en esta villa, como se deduce del contexto de la carta, resolviendo el testamento de sus padres.

Si tenemos caridad para el cuerpo y acudimos las más veces presurosos a enjugar las lágrimas ¿Por qué no hemos de tener también caridad para estos sufrimientos del espíritu? Me refiero aquí a las crisis religiosas, no porque sean las únicas, sino porque siendo la religión la esfera más desinteresada que podemos hallar en nuestra vida, es, sin embargo, la que más nos interesa; con ser la más pura mezclamos torpemente con ella sentimientos personales y pasiones egoistas. No es difícil ver, pero sí muy triste, como al cambiar una persona de ideas religiosas, cambia la estimación hacia ella de sus conocidos y aún el amor de los que se decían sus amigos, en indiferencia cuando no en antipatía u odio<sup>11</sup>.

No es quizá necesario señalar que en el epicentro de esta crisis está Giner, a quien abre su alma relatándole sus sentimientos más íntimos, en ocasiones con una extremada sensibilidad:

Me parece que hablar a V. de cualquier otra cosa que no sea mi alma es profano, y como quisiera estar siempre hablando de ella, por lo mismo quisiera tenerla siempre llena de tempestades y pasiones. Pero V. consiguió abrirla [sic] un cauce tan ancho y tan profundo que no hay huracán que la conmueva ni hay crecida que baste a desbordarla, su corriente es serena y aunque no sabe si hay mar que la reciba tiene conciencia de que debe marchar siempre hacia adelante<sup>12</sup>.

Al terminar el primer curso de la escuela primaria en la I.L.E., cuyos resultados fueron expuestos por Hermenegildo Giner en una extensísima memoria en la Junta de accionistas en mayo de 1879, Don Francisco dispuso para Cossío un plan muy ambicioso que le llevaría a formarse pedagógicamente en Italia. Hemos ya dedicado un capítulo muy detallado a lo que significó para él esta larga estancia fuera de España en el libro *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, pero conviene matizar y enriquecer aquella aportación con las reflexiones personales de su diario.

<sup>11</sup>COSSIO, M.B.: "Consolar al triste", *La Voz de la Caridad*, 9 (1878) 44-46.

<sup>12</sup>B.A.H.: Caja nº 7 de Francisco Giner de los Ríos. Carta fechada en *Comillas* 17. [¿1878?].

Un aspecto relevante que motiva el viaje, es que Cossío ha ido a Bolonia para encontrar su vocación de educador:

Hoy me atormenta infinito la idea de si habrá escuela para cuando yo vuelva... de si estarán (¿a qué negarlo?) aquellos mismos niños: pero puedo decir con voz que sale del fondo de mi alma: si no hay escuela yo crearé la escuela. Esto es indicación de mi vocación<sup>13</sup>.

En segundo lugar, hay que hacer notar la importancia que daba a sus decisiones de conciencia, que para sus compañeros del Colegio de San Clemente, tenían que resultar poco menos que extravagantes. El reglamento obligaba a los colegiales a confesarse, acto que por coherencia y autenticidad personal no estaba dispuesto a realizar, pero que le producía una gran desazón, ya que ello suponía faltar a los principios que inspiraban secularmente al Colegio, como relataba en sus cartas a Giner. En cierta ocasión, se produjo entre los colegiales una prolongada discusión sobre religión, y expuso lo que pensaba, dejando anotado en su diario:

Estoy satisfecho, mi posición es franca. Todo el mundo sabe a que atenerse. Por lo visto ya ha habido uno que no quiso confesarse. Confesó y lo que es natural no le absolvieron y no comulgó. ¿Puedo yo hacer esto? Así se cumpliría estrictamente el reglamento porque el no comulgar no es culpa mía. He aquí porque tengo aversión a que venga ninguno de los nuestros al Colegio. Deben saber que es cosa reglamentaria la confesión y cuando se jura obedecer en regla se jura eso. Me inclino por ahora a que no debo ni hacer el acto de la confesión, porque no tengo inconveniente en confesarme pero sí en confesarme como acto religioso y haciendo creer que le doy un valor que no tiene. Tanto valdría también comulgar a mi modo. Lo cierto es que anoche dije todo lo que pensaba delante de todos respecto a esas cosas. A nadie cogió por sorpresa porque ya habíamos hablado mucho indirectamente en otras ocasiones. Cuando dije que no confesaría ni comulgaría, no estaba el Rector pero oyó todo el

---

<sup>13</sup> Archivo de la Residencia de Estudiantes. Diario de Bolonia. 4 de diciembre de 1879.

sentido general de la conversación y sobre todo cuando increpé fuertemente a los que habían estado adorando a las reliquias sin creer en ellas, o en misa estaban como no debían por ejemplo leyendo el periódico. Me quedé sin embargo disgustado después de hablar, es raro, porque se me figura que he profanado esas cosas que son las más íntimas, sagradas y personales que tengo, sacándolas a relucir a gentes que estoy seguro no las entienden ni alcanzan su valor. El disgusto es, no porque crea que he obrado mal, sino por haber perdido el misterio. De esto se debe hablar sólo con los espíritus amigos. ¿Qué necesidad tenía yo de haber mostrado tan por entero mi alma?<sup>14</sup>

Cossío tenía una gran finura de espíritu, le molestaba profundamente lo grosero y lo falso. En estas reflexiones hay críticas muy mordaces al ambiente universitario de Bolonia y a las reuniones que convocaba la aristocracia. "Conviene ir efectivamente a esos sitios -dice- para ver de cerca esas cosas leídas en novelas". Pero ha dejado también en este diario algunas notas pedagógicas que establecen grandes líneas de actuación que luego se han desarrollado en la I.L.E. Hay una crítica radical sobre el uso del libro de texto, y ya consideraba entonces que "la función del maestro de Escuela es tan alta como la del profesor más científico de la Universidad", y defiende la enseñanza integral señalando que el alumno "sea cualquiera el momento en que se vea obligado a abandonar la Escuela, debe hallarse en disposición de llevar consigo un todo de conocimiento". Usa también el tópico de formar hombres, criticando el afán de especialismo que tiene la burguesía, pues el hombre educado es aquel que "hace la vida tal como la piensa".

La estancia en Italia le abrió una nueva perspectiva intelectual, no ya porque allí adquirió una formación pedagógica más amplia, sino porque pudo contrastar los hábitos universitarios españoles con los italianos, dándose cuenta del alcance que tenía la obra que había iniciado Giner. Indudablemente no todo lo que vio fue positivo, y aunque admiraba a Carducci le producía muy mala impresión verle "sucio (como casi todos) y descuidado en su persona", y vestido con un traje "como no iría en nuestra Universidad nadie"; y consideraba a Siciliani "un poco ligero en sus críticas" y se escan-

---

<sup>14</sup>*Ibid.* 14 de febrero de 1880.

dalizaba con él por la simpleza y cursilería de las reuniones que organizaba en su casa y porque llevaba a su hijo adolescente al teatro<sup>15</sup>.

### 1.1.3.- Viajes y realizaciones.

Hasta 1889, Cossío efectúa varios viajes por Europa recogiendo una información pedagógica valiosísima para los planes institucionistas. Nada más dejar Italia, se fue a Bruselas para asistir al Congreso que organizaba la Liga Belga de Enseñanza en el que presentó internacionalmente a la I.L.E. e hizo una minuciosa descripción de su sistema de excursiones que admiró a Sluys, con quien mantendría desde entonces una estrecha amistad. En 1882, hizo un cumplido viaje por varios países europeos recabando información sobre los museos pedagógicos, lo que le llevó a entablar relaciones con sus directores y a formarse una idea del tipo de establecimiento que era necesario abrir en Madrid. En 1883, después de una larga y memorable excursión con algunos alumnos por la cornisa cantábrica y Galicia, se internó en Portugal con Giner, conociendo en Lisboa a Bernardino Machado y a Adolfo Coelho. En 1884 fueron a Londres, para asistir a la Conferencia Internacional de South Kensington, donde además de efectuar una reseña de lo que se pretendía hacer con el Museo Pedagógico de Madrid, pudo observar la labor de Ruskin en la renovación de los gustos artísticos y la enseñanza técnica. En 1886, acompañado por Giner, Sales y Ferré, Buylla, Adolfo Posada, y Agustín Sardá, visitó Francia, Bélgica e Inglaterra, estudiando detalladamente la organización de la enseñanza en estos países. En 1888, viajó a Zurich, después de una pasiva presencia en el Congreso de Barcelona, para presentar la experiencia de la primera colonia escolar que se realizaba en España; y finalmente, en 1889, acompañó por última vez a Giner al extranjero para asistir a los actos del centenario de la Revolución Francesa que incluían algunos congresos sobre educación.

Durante estos años la escuela de la I.L.E. se ha organizado bajo formas completamente nuevas a las oficiales. En el curso 1880-1881, Giner, que ha sido nombrado rector, abandonaría casi de manera definitiva el modelo de universidad libre y se centró en crear un modelo alternativo de escuela. La llegada de los liberales

<sup>15</sup> *Ibid.* 14 de noviembre de 1879, y 12 de febrero de 1880.

al poder en 1881 hace que los estudios superiores pierdan sentido y Albareda pide la colaboración de Giner para las reformas de la primera enseñanza, lo que lleva a Cossío a asesorarle en la elaboración de un plan que las concretara. Hasta la celebración del Congreso Nacional Pedagógico de 1882, la I.L.E. vivirá en un estado de gracia ante la opinión pública liberal, que vea en ella el fermento de un posible cambio. Pero las tensiones que se manifestaron en el Congreso evidenciaron que los planteamientos educativos institucionalistas habían calado todavía muy poco entre los maestros, que consideraron al establecimiento como un lugar sólo apropiado para gente acomodada, siguiendo el planteamiento, muy demagógico, de Fernández Sánchez, lo que motivó una durísima respuesta de Giner que fue tomada como un insulto a la asamblea.

En este Congreso, Cossío expuso algunas de las líneas maestras de la reforma que la I.L.E. creía necesaria en la primera enseñanza: educación integral en desarrollo ascendente; rechazo al libro de texto; alta preparación del profesorado, especialmente el destinado a zonas rurales; y enseñanza cíclica y activa. Son bases que han sido muy debatidas en los meses precedentes en las reuniones que sus profesores han mantenido, debido a una petición de la Dirección General de Instrucción Pública que solicitaba un plan de reformas para la primera enseñanza.

La creación del Museo Nacional de Instrucción Primaria, el 6 de mayo de 1882, puso por fin en manos de Cossío un instrumento para ensayar una nueva formación del profesorado. Las oposiciones, segundas y últimas en su vida académica después de las que había ganado en 1881 para la cátedra de Arqueología y Bellas Artes de la Escuela Superior de Bellas Artes de Barcelona, no se celebraron hasta finales de 1883, y en los meses previos, dedicó parte de su tiempo a prepararlas redactando su pensamiento educativo. En una de estas notas, decía:

Dos grandes períodos de la Educación. 1) Espontáneo 2) Reflexivo. A que se puede reducir la Historia de la Pedagogía especialmente en su parte Didáctica. Aprender sin escuela, sin programa, sin textos, con ocasión de cualquier cosa, tomando motivo y pie de todo a cualquier hora, en todos los lugares = enseñanza griega = espontánea, de investigación, de pensamiento, de descubrir en el primer período.

Contra esto 2º) Reacción, sistematizar, ordenar, reducir a fórmulas sacramentales, dar recetas, entender que no se sabe ni se puede pensar sino lo que dicen los libros y de la manera como lo dicen. Silogismos en barbara, ¡qué falta la mayor! etc. y si no hay raciocinio: período reflexivo = Edad Media. Toda la labor de la época presente está en armonizar la espontaneidad con la reflexión: en tomar base en la primera para continuar con la segunda y en no hacer esta sobre el vacío, que tanto valdría como hacerlo sin aquella<sup>16</sup>.

El Museo empezó a dejar notar su influjo a partir de 1886, cuando comenzó a preocuparse por la preparación de los maestros madrileños y su biblioteca se convirtió en la más importante de su género en España. Se puede afirmar además que es durante estos años cuando la I.L.E. empieza a ensayar algunas de sus reformas más fecundas. Su gran amigo de juventud, Guillermo Cifre, ha fundado en Pollença una Institución de Enseñanza que sigue las pautas de la I.L.E. y allí fue a verle en la Semana Santa de 1885, lo que motiva también una visita a la Institución Mallorquina de Enseñanza que dirigía Alejandro Roselló en Palma. El día 8 de abril contaba a Giner sus impresiones, muy elogiosas para la obra que había emprendido su amigo, que ha creado en la escuela una Caja de Ahorros escolar:

Viaje a Pollensa... y ayer empezamos a caminar a las 5 de la mañana y lo dejamos a las 8 de la noche. ¡Si estuviese V. aquí! Es preciso hacer en primavera una excursión a la isla. Hoy ha sido dedicado a Pollensa y mañana también. Es inmenso el bien que hace Guillermo a este pueblo. ¡Qué escuela y qué Institución! Materialmente llora uno de alegría. Y pensar que todo viene de la misma fuente. ¡Qué respeto y que consideración hacia Guillermo tienen estos artesanos y labriegos! Por supuesto, mi venida ha sido un acontecimiento. Creo que por sí sola sin que se ponga nada de mi parte contribuirá a mantenerles el calor que tienen, que es muy grande. ¡Qué local, y qué aspecto más encantador el de los chiquillos! Esto es Europa. La preocupación debe ser asegurar la vida de esto, si faltan Guillermo, Albis

---

<sup>16</sup>B.A.H.: Caja Roja nº 2 de Manuel B. Cossío.

y Castro y el cajero y hasta el conserje que es un zapatero conocen a V. como me conocían ya a mí y a casi toda la Institución [sic]. En Palma la cosa no anda tan bien<sup>17</sup>.

El día 15, ya desde Barcelona le decía que "todo ha sido muy deprisa y las impresiones han sido muy fuertes y no estoy todavía acostumbrado al papel de misionero". A pesar de lo apretado de la visita, Guillermo Cifre quedó muy contento, según relató a Giner pocos días más tarde:

Suponíamos debía influir el viaje de Manolo para impulsar hacia adelante y comunicar savia y vida a las gentes que en esta isla se dedican a la enseñanza con espíritu parecido al que reina entre vds.; y en mi concepto podemos darnos por muy satisfechos de los resultados obtenidos, dado el poco tiempo que a dicho objeto se pudo destinar. En este pueblo deja memoria difícil de borrar<sup>18</sup>.

Otra creación institucionista de estos años fue la Fundación Sierra-Pambley. El origen de la misma está en una carta de Francisco Fernández Blanco y Sierra-Pambley a Gumersindo de Azcárate el 21 de septiembre de 1884, en la que le comunicaba su deseo de abrir una escuela en memoria de su tío Don Segundo. Azcárate llevó a Giner y a Cossío a Villablino a visitar al filántropo y así en la Junta Facultativa de la I.L.E., reunida el 15 de julio de 1886 se informó de que "bajo los auspicios de la Institución ha fundado en Villablino (León) el Sr. D. Francisco Fernández Blanco y Sierra una escuela de comercio, agrícola y de ampliación de la primera enseñanza, cuya dirección está confiada en lo tocante a las enseñanzas de cultura general y mercantil al Sr. D. Cipriano Pedrosa y en cuanto a las industriales agrícolas (cultivo, fabricación de quesos, etc.) a D. Manuel Díaz, nombrados ambos por el fundador a propuesta de la Institución"<sup>19</sup>.

<sup>17</sup>B.A.H.: Caja nº 4 de Francisco Giner de los Ríos. Carp. 3 del nuevo catálogo. Carta de Cossío a Giner fechada el 8/IV/1885.

<sup>18</sup>*Ibid.* Carta de Guillermo Coll [Cifre], a Giner fechada el 22/IV/1885.

<sup>19</sup>B.A.H.: Caja nº 20 de Francisco Giner de los Ríos. Acta de la sesión de la Junta Facultativa de 15 de junio de 1886.

Después del traspies que para la I.L.E. significó la derrota de sus postulados en el Congreso Pedagógico de 1882, estas iniciativas hacían que recuperara prestigio, y en su propia escuela había innovaciones importantes. En 1887, empiezan a asistir a clase las primeras niñas, lográndose con ello, por primera vez en España, la coeducación de sexos<sup>20</sup>. En el curso 1887-1888, se adoptaron las pruebas de antropometría, usadas en la colonia escolar que ha organizado el Museo Pedagógico y se nombra a Cossío inspector especial del parvulario, que se ha dividido en dos secciones<sup>21</sup>. A principios de 1888 se abrió una matrícula pública para efectuar excursiones artísticas. La primera fue a Toledo el 11 de marzo, tras un conferencia suya en los locales de la escuela<sup>22</sup>. Como se negaban a establecer un internado que impedía una relación "familiar", se ideó un sistema para los alumnos de fuera de Madrid, que vivían en casa de alguno de los profesores, según una iniciativa de Joaquín Sama<sup>23</sup>.

Pero el éxito más espectacular que tiene la I.L.E. en estos primeros años de funcionamiento es la enorme difusión que tienen las excursiones y los paseos escolares. Posiblemente tengan razón cuando afirman en el prospecto correspondiente al curso 1885-1886, que no había otra escuela que las practicara con tanta intensidad en toda Europa, ya que Ricardo Rubio en las Navidades de 1886 contaba a Giner que "aquí se hacen tres excursiones diarias". Ese mismo año, los institucionistas han jugado un papel de especial relevancia en la fundación de la Sociedad para el estudio del Guadarrama, en cuyas bases, aprobadas el 16 de noviembre de 1886, podía leerse:

Si a esto se agrega el bienhechor influjo que las largas marchas por el campo, la ascensión a las montañas, la fatiga corpo-

---

<sup>20</sup>Las primeras alumnas fueron en su totalidad hijas de profesores y amigos íntimos del establecimiento. Vid. "La Institución Libre de Enseñanza", en *Escuelas de España*, 28 (1936) 150.

<sup>21</sup>B.A.H.: Caja nº 20 de Francisco Giner de los Ríos. Acta del 29 de septiembre de 1887. En el *B.I.L.E.*, XI (1887) 304, se dice que en Junta del día 30 se acordó dividir la sección de párvulos en *I y párvulos*.

<sup>22</sup>*B.I.L.E.*, XII (1888) 132.

<sup>23</sup>B.A.H.: *Ibid.* Acta de la Junta facultativa del 1 de octubre de 1887.

ral, la frecuente variedad de nuevos espectáculos, el *alpinismo* en suma, bajo todas sus formas ejerce, no sólo en la salud física, sino tanto y más todavía en la educación del espíritu y en el carácter moral del individuo, despertándole y haciendo más fina en él la observación, avivándole el sentimiento, dándole firmeza, constancia, sufrimiento, serenidad, arrojo [...] <sup>24</sup>.

El excursionismo y la educación física como procedimiento para forjar moralmente a la juventud tiene en el pensamiento pedagógico de Cossío un lugar muy destacado. En diciembre de 1888, en uno de los primeros cursos de carácter general que dió sobre los problemas de la educación contemporánea, recomendaba a la pedagogía francesa "dirigir con provecho su mirada hacia la pedagogía norteamericana; el gran secreto de ésta -señalaba- parece ser que consiste en la manera de organizar los juegos escolares que exigen táctica y arrojo (cricket, base-ball, foot-ball, boatraces, athletics, etc.) considerándolos como el mejor medio para habituar a los niños y a los jóvenes a disciplinarse, a organizarse por sí mismos, a imponerse deberes y esfuerzos regulares para lograr un fin común o conquistar un honor para su club o para su escuela"<sup>25</sup>. No es tampoco una causalidad que en la I.L.E., a través de Stuart Henbest Capper, haya aparecido el primer balón reglamentario de fútbol que se usó en España<sup>26</sup>.

Durante estos años, Cossío se preocupó de orientar, fundamentalmente a través del Museo Pedagógico, las reformas que era necesario introducir en la primera enseñanza. La muerte de Alfonso XII a finales de 1885, hizo que Cánovas entregase el poder a Sagasta mediante los acuerdos del Pacto de El Pardo, lo que llevó a los liberales a su período más dilatado de poder. El Ministerio de Fomento, fue ocupado durante los cuatro años largos que estuvieron en el poder, por cinco ministros: Montero Ríos, Navarro y Rodrigo, Canalejas, Xiquena, y el Duque de Veragua. Es una etapa de más tolerancia de la burguesía hacia el movimiento obrero, que empieza

<sup>24</sup>B.A.H.: Caja nº 27 de Francisco Giner de los Ríos. Preámbulo de las bases para la Sociedad de Estudios del Guadarrama.

<sup>25</sup>B.A.H.: Caja nº 9 de Manuel B. Cossío.

<sup>26</sup>Capper fue profesor de la ILE entre 1882 y 1884, años en los que se introduce este deporte entre los alumnos.

a poder legalizar sus organizaciones, y los institucionistas parecen tener una mayor sensibilidad por los problemas de las clases trabajadoras, como se deduce por los trabajos de la Comisión que más tarde desembocará en la creación del Instituto de Reformas Sociales.

La política educativa se encamina con estos gobiernos básicamente a afianzar el poder del Estado en el sistema educativo. Con la asunción de competencias administrativas que estaban en manos de Diputaciones y Ayuntamientos, se produce el primer intento de crear un departamento independiente para la Instrucción Pública. Hay también un interés mayor por los aspectos higiénicos de la educación de la infancia, como muestra la rápida difusión que alcanza la experiencia de la Colonia Escolar del Museo Pedagógico, o la aparición de la Sociedad Española de Higiene; aunque realmente las reformas más importantes son de carácter administrativo, como la ley de 16 de junio de 1887 que reconocía los derechos pasivos a los maestros, o la creación de la Inspección general de primera enseñanza. Son también los años en que comienzan los enfrentamientos con las oleadas de frailes, que como consecuencia de la aplicación de las leyes Ferry en Francia se han establecido en España, que se ven perjudicados por los decretos de Montero Ríos y Canalejas que dejaban en manos del Estado el control de los exámenes oficiales.

#### **1.1.4.- La plenitud del educador.**

La actividad intensa que Cossío dedicó en este período a introducir reformas y difundirlas entre el Magisterio, se vio trastocada a partir de 1890, en que se compromete con su futura esposa Carmen López Cortón. La relación de ambos se superponía sobre la que el propio Cossío -y en menor medida Ricardo Rubio- mantenía con Giner, el cual muy afectado por sus propios fracasos sentimentales deseaba que sus "hijos" se casaran sin abandonar la tarea emprendida en la I.L.E. Ya en 1888, en un viaje a Escocia, Cossío tuvo muy preocupado a Don Francisco por una muchacha que había conocido en Zurich, pues pensaba que podía echarse a perder todo el trabajo de orientación que ambos estaban realizando sobre el gobierno liberal. Así, Carmen tuvo que hacer un gran esfuerzo para ganarse el afecto de Giner, quien en ocasiones llegó a referirse a ella como la "monigota". La boda entre ambos se celebró en Portugal, el 25 de agosto de 1893, debido a las dificultades que la jerarquía ecle-

siástica española puso a las convicciones religiosas del novio, que solicitó un matrimonio mixto, que no le fue concedido<sup>27</sup>.

Desde estos años hasta 1898, sus publicaciones no son muy abundantes. Con motivo de su ponencia en el Congreso Hispano Portugués Americano sobre exámenes que leyó en caliente, -es decir sin tener una redacción definitiva, ya que había completado los datos pocos días antes de presentarlos ante los congresistas- publicó un artículo en el *B.I.L.E.* en 1894 titulado "Los exámenes en Europa", y en 1897 aparecerá su libro *La primera enseñanza primaria en España*, entre otros artículos menores. En realidad la I.L.E. ya no necesitaba en los últimos años del siglo XIX fuertes apoyos teóricos. Es un grupo de presión que presenta ante la opinión pública española un modelo probado por la experiencia, pero además está actuando como canal de difusión de un movimiento pedagógico que ha tomado cuerpo en otros países, aspecto en el que a veces insiste Cossío sacándole importancia a la I.L.E.

Es en este contexto como debe entenderse la buena acogida que tuvo entre ellos el "Manifiesto a los partidarios de la educación integral", publicado por la Asamblea Universal de la Educación Integral que promovía Alexis Sluys y en cuyas bases podía leerse:

Puede caracterizarse por ciertos atributos: se le llamará educación *racional*, educación científica, porque está basada en la razón y conforme con los principios de la ciencia; se dirá *universal*, porque deberá ser común a todos, al menos en lo que tiene de esencial. Nosotros la designamos con la palabra *integral*, que contiene su definición: la educación que tiende al desenvolvimiento paralelo y armonioso de todo el ser. Comprende necesariamente la instrucción íntegra, que ha de servir de base a la enseñanza especializada, al aprendizaje profesional<sup>28</sup>.

El manifiesto fue leído en los locales de la I.L.E. el 4 de diciembre de 1893, y los debates que suscitó su lectura continuaron durante todo el mes de enero de 1894. Cossío resumió un artículo de

<sup>27</sup>JIMENEZ-LANDI, A.: *Manuel B. Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1989, pp. 37-38.

<sup>28</sup>*B.I.L.E.*, XVIII (1894) 45. El manifiesto había sido redactado por Sluys, Robin, Ch. Delon y P. Guilhot.

Compayré sobre los congresos pedagógicos que hubo en Chicago con motivo de la Exposición Universal y efectuó una crítica del libro de Ardigó, *La ciencia de la educación*, del que sacó una opinión poco favorable compartida por sus contertulios: "contiene muchas apreciaciones insignificantes, la mayor parte de los ejemplos son vulgares, y todo el libro, en general, carece de rigor científico". Giner, por su parte, habló de las aspiraciones de las escuelas socialistas y comunistas<sup>29</sup>.

La crisis de 1898, y la conciencia regeneracionista que se suscita a partir de la derrota frente a los Estados Unidos, marca el punto de partida de los intentos para reformar la cultura española "desde arriba" en la I.L.E. No se ha analizado suficientemente las razones de por qué los institucionistas llegaron a apropiarse de una buena parte de este discurso renovador cuando sus ideas estaban tan fuertemente enraizadas en un positivismo no asumido en todas sus dimensiones. Ciertamente, el paso de la razón científica a los valores vitales en el debate finisecular presentan un nuevo horizonte al que se acomodó bastante bien el discurso educativo de Cossío que, igualmente que Giner, desconfió siempre del positivismo como explicación última de los fenómenos humanos, y al negar explicaciones puramente racionales de las cosas ha dejado una puerta abierta, desde una pura metodología liberal krausista, a nuevas formas de pensamiento.

En realidad, los institucionistas son los únicos, en 1898, que pueden dar una alternativa válida, desde una perspectiva pedagógica, al pesimismo intelectual burgués de finales de siglo; la propuesta conocida de Costa escuela y despensa, -educación y bienestar- aún teniendo un sesgo que legitima las aspiraciones de una pequeña burguesía atribulada, muestra también hasta que punto el país entero necesitaba unas bases educativas que hicieran posible construir el Estado democrático y de derecho que había sido imposible alcanzar en 1868. Además Cossío es un reformador radical, disconforme con una interpretación mesocrática o burguesa del progreso, y aunque tiene un cierto temor del movimiento obrero desea influir en las clases populares mediante una acción cultural muy meditada.

La quiebra de la España tradicional y la ruptura ideológica que supone la pérdida de las últimas colonias es un fenómeno que envuelve a la I.L.E., pero en sí misma es un hito accidental en su

<sup>29</sup>"Conversaciones pedagógicas en la Intitución", *B.I.L.E.*, XVIII (1894) 126-128.

historia. Su adherencia a la corriente regeneracionista, no implica conformidad con el diagnóstico de los males que adolece España, hecho por algunos intelectuales como Mallada o Gavinet, que se dedican a urgar en la psicología colectiva y en los estratos de sedimento histórico para explicar la decadencia. Giner y Cossío tienen una visión optimista sobre el pasado intrahistórico, no ven taras congénitas en nuestra cultura, sino un retraso sobre otros países que se puede solucionar con la educación.

Sería exagerado afirmar que Cossío es un hombre clave en este proceso, pero que duda cabe que desarrolló una actividad propagandística discreta y que prestó interés por el curso que tomaron los acontecimientos. Es a raíz del desastre colonial cuando publica su artículo de prensa más duro, *Idilio pedagógico*, y al año siguiente redactó con Giner el programa educativo de la Asamblea Nacional de Productores, que recoge las reformas más importantes que quería desarrollar la I.L.E. Son además años decisivos en los que es posible encontrar puntos en común con el movimiento obrero, y así fue invitado a escribir en *El Socialista* en 1898 y 1899, estableciendo una relación que años más tarde continuará a través de su amistad con Núñez de Arenas.

En los primeros años del siglo, la influencia de la I.L.E. se hizo cada vez más notoria, y Cossío empieza a ser reconocido como una autoridad pedagógica con cuyo consejo conviene que contar. García Alix, el primer ministro de Instrucción Pública, ordenó mediante R.D. que diese un curso de Pedagogía general en el propio Museo Pedagógico, mientras no se creaba una Cátedra de Pedagogía superior en el doctorado de Filosofía; y su sucesor, el Conde de Romanones, solía pasear algunos domingos con él para debatir las reformas. Sin embargo, este reconocimiento no le llevó a desatender su trabajo diario en el Museo Pedagógico, donde atendía a un buen número de consultas particulares en solicitud de información sobre aspectos muy diversos de la enseñanza, y que nos descubren como se iba tejiendo aquella reforma día a día, y porqué estaba logrando tanto respeto entre los profesores<sup>30</sup>. Las solicitudes de

---

<sup>30</sup>Algunas de estas consultas tienen un indudable interés microhistórico, como la consulta efectuada por Rogelio Rivas Herranz que hizo la primera colonia escolar en Zaragoza y le pide orientaciones para efectuar la memoria (B.A.H.: Caja nº 1 de Manuel B. Cossío. Carta fechada el 25/IX/1902), o la información

orientación le llegaron incluso de colegios religiosos, como la petición que hizo Fray Juan Manuel López que quería organizar la enseñanza primaria superior en su establecimiento al darse cuenta que había muchos padres que no deseaban que sus hijos estudiaran bachillerato, rogándole además que le indique "la mejor revista pedagógica castellana o francesa para suscribirse"<sup>31</sup>. Es una tarea humilde que forma parte de su trabajo diario, pero que no nos debe hacer olvidar que estas cartas de maestros anónimos llevarán a su lado a personas de la talla de Luis Santullano<sup>32</sup>, o Lorenzo Luzuriaga<sup>33</sup>.

---

solicitada por Juan Díaz Pérez que proyectaba crear en Badajoz "una institución de enseñanza a la moderna" con un grupo de padres de familia (Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. Carta fechada el 16/IX/1904). También Diego Fernández Diéguez que era Director de la "Academia de Matemáticas preparatoria para el ingreso en todas las militares y escuelas especiales de ingenieros y arquitectos" se dirigió al Museo Pedagógico buscando consejo para establecer un centro de cultural general, dado lo deficiente que encontraba la enseñanza primaria, que en su opinión, adolecía de "métodos pedagógicos anticuados, de material de enseñanza deficientísimo y de personal docente, en general, poco versado en las novísimas conquistas pedagógicas". (B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. Carta fechada el 28/IX/1904).

<sup>31</sup>B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. Carta de Fray Juan Manuel López, de los PP. Agustinos de Talavera de la Reina, fechada el 6/XI/1904.

<sup>32</sup>Luis Gonzaga Alvarez Santullano y Alvarez Villar, nació en Oviedo el 7 de diciembre de 1879. Es hijo de Manuel Alvarez Santullano, natural de Linares, y de Valentina Alvarez Villar, natural de San Pedro de Arcos. De 1891 a 1898 cursó estudios en el Seminario conciliar de Oviedo, matriculándose al salir en la Escuela de Artes y Oficios, y por enseñanza libre en el Instituto de Oviedo en las asignaturas de latín, castellano y francés, pero finalmente el título que obtiene es el de maestro superior. Con este título se desplaza a Madrid en el curso 1899-1900 para cursar el grado normal, y así asiste a las conferencias que este mismo año está dando Cossío en el Museo Pedagógico sobre Historia del Arte. De vuelta a Oviedo, ejerce como maestro en la escuela graduada aneja e intenta convalidar el título de maestro normal por el grado de bachiller, con el objeto de matricular en la Universidad y cursar estudios de Derecho, pero su solicitud es denegada por el Consejo de Instrucción pública en base a una R.O. de 8 de julio de 1896, lo que no deja de ser sorprendente pues él alegaba un decreto de 17 de agosto de 1901, donde se equiparaban ambos estudios.

De 1902 a 1907 es maestro auxiliar en la citada escuela aneja, pero su puesto no lo ejerció regularmente a partir de 1905 en que sacó el título de licenciado en Derecho y es pensionado para viajar por Francia y Bélgica durante un año. A su regreso escribió una memoria titulada "La educación Física en las escuelas de

Los contactos a través del Museo con la pedagogía americana son también especialmente importantes en este principio de siglo. Stanton Sieckle, encargado de negocios de la embajada de los Estados Unidos, atendía con mucho interés sus peticiones para que le fueran remitidas las publicaciones más importantes de aquel país<sup>34</sup>, y la relación no es menor con las repúblicas hispanoamericanas como prueba su correspondencia con Eduardo F. Plá<sup>35</sup>, Juan M. de Vedra<sup>36</sup>, Domingo Villalobos<sup>37</sup>, o Carlos R. Gallardo<sup>38</sup>.

No obstante, en estos primeros años del siglo tiene una correspondencia sobre arte mucho más abundante que la propiamente pedagógica. El estudio que ha emprendido sobre El Greco está

---

Francia y Bélgica" que remitió a la Escuela Normal Central de Maestros, que estudio el texto, siendo su ponente Eugenio Cemborain, quien propuso a la comisión que fuera publicada en la *Gaceta*. En 1908 consiguió trasladarse a Madrid, pero este mismo año consiguió el nombramiento de inspector con destino en Ponferrada, donde toma posesión el 19 de septiembre. No dura mucho en el cargo, ya que consigue una de las primeras pensiones de la Junta para Ampliación de Estudios y de nuevo sale al extranjero, desde el 1 de diciembre de 1908 hasta el 30 de septiembre de 1909. Al regresar a España ocupa plaza de inspector en Tarragona y Zamora, y con este último destino se trasladó a Madrid, organizando las primeras expediciones de maestros que organizó la Junta para Ampliación de estudios. (*Datos recogidos de su expediente personal en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, Sección de Educación y Ciencia. Leg. 5588-18*).

<sup>33</sup>Sobre Luzuriaga *vid.* BARREIRO RODRIGUEZ, H.: *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España 1889-1936*, La Coruña, Ed. do Castro, 1989.

<sup>34</sup>B.A.H.: Caja nº 1 de Manuel B. Cossío. Cartas de Stanton Sieckle de fechas 10 de marzo y 3 de mayo de 1902.

<sup>35</sup>B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. Carta de Eduardo F. Pla, director del Instituto de segunda enseñanza de La Habana, fechada el 9/VII/1904, agradeciendo a Cossío las publicaciones enviadas.

<sup>36</sup>*Ibid.* Carta de Juan M. de Vedra, miembro del Consejo Nacional de Educación de Argentina, fechada el 15/X/1904.

<sup>37</sup>*Ibid.* Cartas de Domingo Villalobos, miembro del Consejo General de Enseñanza Pública de Chile y director de *El Educador*, fechadas el 29 de junio y el 24 de agosto de 1904. El 13 de abril de 1905 se dirigió nuevamente a Cossío, como director del Museo Pedagógico de Chile y de la *Revista de Instrucción*, comunicándole le era grato "ponerse a sus órdenes" e intercambiar publicaciones.

<sup>38</sup>*Ibid.* Carta de Carlos F. Gallardo fechado el 12/X/1906. Acaba de ser nombrado director del Museo Pedagógico de Buenos Aires y desea entrar en contacto con instituciones similares.

levantando tal interés que incluso llega a oídos de Degas, Manzi y Paul Lafond<sup>39</sup>. Son varias las personas que están siguiendo su trabajo en el extranjero como Williamson, Henniker Heaton, o W. Heineman,<sup>40</sup>. En España cuenta con Domingo Vega, Aureliano Beruete, Manuel González Jiménez y algunos otros estudiosos que le ayudan en la catalogación del pintor. Se preocupa de hacer una ficha de cada cuadro, incluso de aquellos que están en paradero desconocido, o que no son Grecos auténticos pero que están considerados como tales. Es una correspondencia copiosa que llega hasta 1906<sup>41</sup>.

Toda esta actividad generosa de principios de siglo se vió sustancialmente modificada en 1904, cuando por una R.O. del ministro conservador Lorenzo Domínguez Pascual, recibió el nombramiento de catedrático de Pedagogía superior. Un nombramiento que esperaba, pero que no había solicitado; así como tampoco pidió ser profesor de la Escuela de Criminología, a la que accedió contra su propia voluntad. "No puedo con tanto", contaría en una ocasión a su amigo Alexandre Rey Colaço<sup>42</sup>.

Poco antes de ser nombrado catedrático fue designado por el Ministerio delegado oficial de España en el Congreso Internacional de Educación de San Luis, en los Estados Unidos. La dieta oficial para el viaje era tan escasa que un periódico satírico anunció la noticia del viaje con mucha mordacidad: "Con siete mil reales de donación, ha salido el Señor Cossío para asistir a un Congreso de Educación en los Estados Unidos. Pues ya sabemos de que modo habrá de volverse a España descosío y a nado"<sup>43</sup>. Según Xirau, regresó con una profunda impresión del viaje y profesaba por su desarrollo gigantesco, admiración y preocupación. "Sin poner en

---

<sup>39</sup>B.A.H.: Caja nº 1 de Manuel B. Cossío. Carta de Ignacio Zuloaga a Cossío fechada el 29/X/1901.

<sup>40</sup>B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. La correspondencia con Williamson y Heineman es abundante. S. Henniker Heaton era de la casa editorial G. Bells&Sons.

<sup>41</sup>B.A.H.: Caja nº 14 de Manuel B. Cossío. Catálogo Greco y Toledo.

<sup>42</sup>Archivo de la Quinta de San Victorio en Bergondo. Carta de Cossío a Alexandre Rey Colaço desde San Juan de Luz (xerocopia).

<sup>43</sup>NAVARRO, M.: *Vida y obra de Don Francisco Giner de los Ríos*, México, Orión, 1945, p. 21.

ello acento exclusivo, -dice- en libre conversación, trataba de explicarse sus contrastes desconcertantes, la rara mezcla de lo más grosero y banal con lo más depurado y alto, y lo atribuía a la heterogénea composición de sus clases sociales"<sup>44</sup>.

A partir de este viaje a los Estados Unidos, que inicia un progresivo acercamiento de la Universidad española a la gran república norteamericana, su correspondencia con profesores de países extranjeros parece acentuarse. B.R. Andrews, director del Museo de Educación del Teachers College en la Universidad de Columbia, le pidió información sobre el Museo de Madrid para escribir una monografía sobre estos establecimientos<sup>45</sup>, y recibía entonces el famoso anuario científico *Minerva*, que le mandaba Karl J. Trübner<sup>46</sup>. Los ministros solían pasarle las peticiones de profesores extranjeros que llegaban a su mesa. Así Vicente Santamaría le trasladó una petición de Karl Lamprecht que efectuaba un estudio comparado de dibujos infantiles, al que dió una cumplida y minuciosa respuesta<sup>47</sup>; y al poco tiempo de tomar posesión Faustino Rodríguez San Pedro, le remitió un saluda acompañado de una carta de E.R.Skinner en la que solicitaba intercambiar publicaciones con profesores españoles de ciencias naturales. Cossío le respondió al ministro indicándole que lo pusiera en contacto con Ignacio Bolívar, pues era el Museo de Ciencias Naturales el que se ocupaba de antiguo de esos intercambios, lo que motivó otro cortés saluda del ministro maurista para agradecerle las orientaciones que le había dado<sup>48</sup>.

---

<sup>44</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, México, El Colegio de México, 1945, pp. 66-67.

<sup>45</sup>B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. Carta fechada el 28/II/1906. Andrews, volvió a escribir a Cossío algún tiempo después -la carta no va fechada correctamente-, conservándose la minuta de respuesta de Cossío en la que le da explicaciones en inglés sobre el funcionamiento del Museo Pedagógico.

<sup>46</sup>*Ibid.* Carta fechada el 29/VI/1907. Se conserva la minuta de respuesta de Cossío, fechada el 26/VII/1907.

<sup>47</sup>Caja nº 10 de Manuel B. Cossío. Carta de Vicente Santamaría a Cossío fechada el 22/V/1906, acompañada de una carta s.f. de Lamprecht y algunos folletos.

<sup>48</sup>B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. *Saludas* de Faustino Rodríguez San Pedro fechados los días 20 y 28 de febrero de 1907, con la minuta de respuesta de Cossío.

### 1.1.5.- El decoro de la madurez.

La Junta para Ampliación de Estudios le concedió una pensión en la primera convocatoria que hizo en 1908. Rodríguez San Pedro se sorprendió mucho al ver la petición y se preguntó qué era lo que tenía que aprender Cossío en el extranjero. En realidad, más que aprender nada nuevo buscaba un descanso y atender un poco a su familia. Su esposa Carmen sufría ciertos desequilibrios psíquicos y su hija Julia había quedado hemipléjica desde muy niña. Disfrutó de la pensión un año y cinco meses, la mayor parte del tiempo en Alemania, haciendo una intensa vida social según relata su hija Natalia:

Todos los días magníficos conciertos, en el Deutsches Theater vi el Don Carlos de Schiller dirigido ya por Reinhart. Vi la primera llegada del Conde Zeppelin al Tempelhof, con el Káiser esperándole a caballo con manto blanco y cetro. Otro día la llegada a la estación de Teodoro Roosevelt, presidente de los Estados Unidos y a Eduardo VII sentado en un coche abierto, con su sobrino el Káiser, la última vez que fue a Berlín antes de morir. Vi al Ballet imperial ruso, la primera vez que salió de Rusia, todavía con Pavlova y al año siguiente ya sin ella<sup>49</sup>.

Desde los comienzos de la política de la Junta para Ampliación de Estudios hasta la toma de poder por parte de Primo de Rivera, la I.L.E., como afirma Tuñón de Lara, vive el período en que logra "su más dilatado radio de acción". La pujanza del grupo de presión institucionista es tan grande que incluso cuenta, hasta 1918, con algunos presidentes del Consejo de ministros que comparten su ideario educativo y están dispuestos a satisfacer parte de sus demandas: Montero Ríos, Moret, Vega de Armijo, Canalejas y el mismo Romanones.

La expansión de las ideas pedagógicas de los institucionistas es continuada hasta 1917, momento álgido de la inflexión revolucionaria, que aleja a los republicanos y a la pequeña burguesía de los planteamientos radicales del movimiento obrero. Durante estos

---

<sup>49</sup>COSSIO DE JIMENEZ, N.: *Mi mundo desde dentro*, Madrid, Nuevas Gráficas, 1976, pp. 20-21.

años Cossío alcanza la plena madurez. Es un hombre que conserva una fe decidida en sus ideas, pero más elástico para encontrar soluciones. Sigue siendo republicano y radical, pero reconoce el valor de las instituciones establecidas y no reusa incluso en algún momento en participar en actividades políticas. Durante estos años van desapareciendo los protagonistas de la Revolución de 1868 y él comienza a ser un punto obligado de referencia para los más jóvenes, el eslabón que une a los nuevos republicanos con los viejos. Después del fallecimiento de Giner en 1915, hereda todo el peso de la I.L.E. y se siente agobiado. A veces llega a pensar si tiene sentido continuar con la escuela, y es posible que sus dudas se hicieran más vivas al comprobar como nuevos organismos iban asumiendo los principios que con tanto ardor había defendido Don Francisco<sup>50</sup>.

A medida que pasan los años, la influencia propiamente institucionista se va diluyendo al contacto de nuevas generaciones para las que el krausismo es una cosa oscura y decimonónica. A la generación de 1898, sucede ahora la de 1914 cuyos intelectuales, más especialistas y precisos en expresión de Tuñón de Lara, y con intención de cambiar más las estructuras que las almas en afirmación no menos conocida de Gómez Molleda, no comparten ese fondo metafísico que para Cossío es irrenunciable, ni poseen ese don estético hacia la mística de la naturaleza que tanto le caracteriza. Después de 1917, cuando las luchas sociales arrecian y la situación política exige cierto compromiso, más que comprensión hacia la causa obrera, el institucionista es ya una categoría humana que surge con melancolía entre las sombras del esperpento de *Luces de Bohemia*:

El ministro a Dieguito García: ¡Ay, Dieguito, usted no alcanzará nunca lo que es ilusión y bohemia! Usted ha nacido institucionista, usted no es un renegado del mundo del ensueño ¡Yo sí!

La I.L.E. está al cabo de los despachos ministeriales y controla cada vez más los resortes educativos del Estado; pero instalada en las reformas pierde contacto con la España real, un pecado grave

---

<sup>50</sup>JIMENEZ-LANDI, A.: *Semblanza humana de Manuel B. Cossío*, Santander, Taller de Artes Gráficas de Gonzalo Bedía, 1984, pp. 44-45.

para un grupo de presión falto de unas clases sociales que le presen- ten un apoyo sólido y claro. Es la etapa de los selectos, que a través de una labor habilísima de José Castillejo empiezan a ser visibles en todos los frentes de la vida del país.

Posiblemente Cossío no compartía en todos sus extremos esta política y estaba más cerca de una posición machadiana, atento al pulso del pueblo y al despertar de las clases populares. Se podría incluso afirmar que empieza a perder protagonismo en las reformas que quedan en manos de discípulos fieles, generalmente vinculados a la Junta para Ampliación de Estudios. Sin embargo, con la distancia que da la edad, Cossío seguía teniendo un enorme atractivo para la juventud por su cálida humanidad y su verbo generoso. Hacia el comienzo de los años veinte es ya un clásico consagrado, no tanto como pedagogo o crítico de arte, sino como republicano, como reformista, como hombre público coherente y honesto, como emblema de una España que estaba por hacer.

Con el paulatino éxito de la I.L.E., la España conservadora y castiza empezó a acusar a sus protagonistas de plagar la cultura española de tendencias extranjerizantes. Para este tipo de conciencia, que veía con perplejidad como las ideas institucionistas tenían un gran eco entre el profesorado, le era difícil comprender los mecanismos sutiles por los que penetraban los reformistas, y achacaban a sus manejos todos los males de la enseñanza. Cossío solía rebatirles enérgicamente:

El hecho es tan notorio que, no obstante el apartamiento sistemático que la Institución guarda de la política activa, y la penuria y poco valer de sus recursos personales, baste el mero anuncio de cualquier reforma, aún de aquellas que más ostensiblemente repugnan a sus principios pedagógicos y que ella está lejos, por tanto, de haber inspirado, para que, sin embargo, la voz pública profesional, a veces con error, a veces con injusticia y mala fe, las atribuya a su poder e influjo. Prueba irresistible del poder de las ideas, único y exclusivo con que cuenta la Institución para su obra<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup>AGUILERA Y ARJONA, A.: "La Institución Libre de Enseñanza", en *Heraldo de Madrid*, 19 de junio, y 14 y 17 de agosto de 1906. El artículo fue reproducido al año siguiente en la revista *Por esos mundos*, 145 (1907) 115-120.

La agudización de los antagonismos sociales y la Revolución Rusa que produce un impacto profundo en el movimiento obrero, provoca nuevas rupturas que arrinconan los debates entre los partidos dinásticos y el propio sistema político empieza a quebrarse sin remedio. Muertos Labra y Azcárate, queda él como ejemplo de aquellos liberales radicales que quisieron transformar el país en 1868, aunque entonces ese ideal liberal se mezclaría con una fuerte preocupación social que le acercaba al socialismo, aunque siga vivo ese fondo krausista, de íntima libertad intelectual y de conciencia, que le colocaba sobre las ideologías cerradas. Unamuno elogiaría años más tarde ese sentimiento liberal de Cossío, por encima de cualquier forma de doctrinarismo político:

El liberalismo era, ante todo y sobre todo, un método. Un método para plantear y tratar de resolver los problemas políticos, y no de una solución dogmática a ellos. Y aunque hoy parezca a muchos que liberalismo y democratismo, se oponen, que se oponen la libertad y la democracia, que esta -la democracia- propende a la dictadura, como a ella propenden la oligarquía y la plutocracia, entonces se sentía de otro modo. Entre las soluciones ametódicas, catastróficas, de las dictaduras, sean del proletariado, sean de la plutocracia -o bancocracia-, el liberalismo representa el método. O, si se quiere, el libre examen, la libre discusión. ¿Es esto un centro entre las soluciones -u opiniones- extremas? Más bien es una posición sobre las opiniones todas, no un centro sobre ellas<sup>52</sup>.

La muerte de Giner en 1915 le produjo no sólo una fuerte depresión de ánimo sino también física. Pasó casi un año completo retirado en la Sierra del Guadarrama, evitando los compromisos, y apenas dió sus clases de doctorado. El retorno a Madrid le devolvió a la prosaica realidad de la enseñanza y al enfrentamiento con la miseria intelectual, que le proporcionaba en ocasiones episodios grotescos, como el que le sucedió con los alumnos de la Escuela de Criminología.

Esta Escuela, de la que Cossío era profesor desde 1903, estaba instalada en la Cárcel Modelo. Tenía dos aulas no muy amplias,

---

<sup>52</sup>UNAMUNO, M.: "Abolengo liberal", en *Ahora*, 15 de enero de 1936. Reproducido en el *B.I.L.E.*, LX (1936) 41-43.

una biblioteca-museo, una sala de profesores y varias dependencias accesorias, emplazadas en el piso de abajo de uno de los pabellones. Se quería con esta Escuela cambiar el sistema carcelario, basado únicamente en la privación de libertad, por un régimen en el que el preso saliera libre como persona útil y sana, según los presupuestos que había establecido Giner en su cátedra. Pese a la campaña que había lanzado contra ella la extrema derecha cuando se fundó, la Escuela funcionaba regularmente con un profesorado, donde además de Cossío, figuraban en su claustro Olóriz, Salinas, Antón, Barnés, Aramburu y Simarro<sup>53</sup>.

Los jóvenes que lograban entrar en ella a estudiar, salían con una buena colocación, por lo que no debe extrañar que todos los años Cossío recibiera cartas de recomendación. Pero como además el número alcanzado en la promoción permitía elegir sobre otros el penal al que se deseaba ir destinado, había una fuerte competición entre los alumnos para alcanzar las mejores notas. Harto ya quizá de una rivalidad insana quiso atajar el problema en el curso 1916-1917, pidiéndoles que ellos mismos se calificaran razonadamente mediante un orden de prelación.

Los alumnos le montaron un zipizape tan grande que es difícil que repitiese la experiencia. Lo que ocurrió fue que nadie aceptaba el puesto que le otorgaban los restantes compañeros. El relato que hace a Cossío uno de estos estudiantes, Ezequiel Díaz, es bastante revelador:

Antes de entrar en clase el Martes con V. se me llamó a un grupo que formaban los señores Calvo, Artiga, Morillas, Peñalver, Molina, Ilardia, etc. y se me dijo: Va a proponer el Sr. Cossío que hagamos nosotros la calificación. ¿Estás conforme con el número 8 que ya tienes y apoyas con el 1 para Calvo, el 3 Morillas, el 9 Molina, el 10 Artiga, el 12 Peñalver y el 14 Ilardia? y contesté: A mí dejarme el que tengo, que además creo sea el que me corresponde, y dejarme en paz.

En la carta Díaz quería dar la impresión de que Calvo se imponía por terror a sus discípulos. Pero Cossío tomaba decisiones

---

<sup>53</sup>AGUILERA Y ARJONA, A.: "La Institución Libre de Enseñanza", en *Salmerón*, Madrid, Francisco Beltrán, 1918, 193-198.

con extrema prudencia. Conocía muy bien a los veinticinco muchachos que formaban la promoción e incluso tenía una nota en la que analizaba el carácter que tenía cada uno de ellos. Así, sobre Calvo tenía apuntado: "Un impulsivo. Será muy difícil y peligroso para el oficio. Y tal vez muy bueno. Más parecido a Gaytán. Rebelde de los que hay que saber tratar. Trabajador, interesado por los problemas y el pensar. Qué hacer con él". El juicio que le merecía Ezequiel Díaz es sin embargo más negativo: "El de la carta, algo taimado, ¡pobre! pobre de dinero. Más rural, más corto, no malo, más humilde". La falta de acuerdo entre los alumnos -le llegaron a presentar diecisiete listas diferentes- hizo que Cossío tuviese que tomar finalmente la decisión<sup>54</sup>.

El 14 de octubre de 1921, un R.D. de Cesar Silió, reorganizó el Consejo de Instrucción Pública, reduciendo el número de consejeros que había llegado a ser de 118, y agrupándolos en las secciones según su especialidad. Cossío fue nombrado para participar en este órgano consultivo en su calidad de Director del Museo Pedagógico. Dándose cuenta de que las reuniones del Consejo le iban a restar mucho tiempo para dedicarse a otras ocupaciones, trató de eludir el cargo, llegando a enviar una carta al ministro en la que pedía ser liberado del nombramiento el día 24 de este mismo mes<sup>55</sup>.

Tuvo una relación bastante cordial con los demás consejeros, casi siempre instalados en posiciones ideológicas muy alejadas de sus planteamientos educativos, y solamente en una ocasión vio gravemente perturbado su trabajo a causa de un ataque personal lanzado contra él desde *El Debate* por el P. Ruíz Amado, en el que se le acusaba de incluir un párrafo a un texto que Cossío había redactado sobre reformas en la primera enseñanza que logró consensuar con los restantes consejeros de la sección primera. En este párrafo se decía que era indispensable "que toda la primera enseñanza se mueva en su esfera, libre de injerencias de otras autoridades ajenas a ella, y se sienta protegida por un alto organismo primario, de plena autoridad técnica y moral, ajeno a la política de los partidos, por hallarse representadas en el mismo,

---

<sup>54</sup>B.A.H.: Caja nº 31 de Francisco Giner de los Ríos. "Escuela de Criminología. Correspondencia, anotaciones, calificaciones".

<sup>55</sup>JIMÉNEZ-LANDI, A.: *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1989, pp. 92-93.

con justa proporción, todas las orientaciones de la opinión pública"<sup>56</sup>.

Este texto fue aceptado por todos los consejeros de la sección primera, incluido su presidente, el Obispo de Madrid-Alcalá, pero a Ruíz Amado le pareció que aquella propuesta era un intento de sustraer la instrucción primaria al control de la Iglesia Católica y acusó a Cossío de incluirlo de tapadillo, sin que los restantes consejeros fueran conscientes del alcance de la proposición. Además el problema se agravó porque la sección había rechazado un párrafo en el que pedía "consagrar el respeto a la conciencia del niño y del maestro" que no desearan recibir ni dar la enseñanza del catecismo, y Cossío lo presentó como voto particular al pleno del Consejo que lo aceptó y lo incluyó en el dictamen final presentado en el Ministerio. Con la excepción de este voto particular los consejeros habían asumido el texto, como hizo notar Luis Santullano en *El Imparcial*:

Clara, transparente y generosa es la propuesta del Consejo de Instrucción pública que motiva el enojo del conocido publicista, e igualmente clara y unánime resulta la coincidencia de los consejeros de la sección primera, en tanto que el señor Obispo de Madrid-Alcalá, que los preside, no declare públicamente lo contrario. Contra este hecho rotundo e incontrovertible en el momento que escribimos estas líneas, de nada pueden servir las habilidades e intenciones polémicas<sup>57</sup>.

La polémica en la prensa obligó a una reunión de la sección en la que se hizo constar claramente la aceptación unánime que había tenido el texto, aunque el Obispo de Madrid-Alcalá quiso fijar su sentido con unas notas para evitar cualquier interpretación torcida, a las que se adhirieron los demás consejeros excepto Cossío ya que estimó que "en la transparente conducta de toda su vida, sería vejatorio menoscabo el hacerlo en esta ocasión, dados los antecedentes del caso, y el origen de los requerimientos"<sup>58</sup>.

<sup>56</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada* (2ª ed.), Madrid, Aguilar, 1966, pp. 153-154.

<sup>57</sup>SANTULLANO, L.: "Coincidencia significativa y discrepancia política", *El Imparcial*, 7 de noviembre de 1922.

<sup>58</sup>Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares. Sección de Educación y Ciencia. *Libro de Actas de la Sección primera 1922-1924*. Sesión del 9/XI/1922. Sig. 78.

Tras unos años de incertidumbre política, donde muere asesinado Dato, sucede el desastre de Annual y se produce un intento serio de acercar el sistema a una democracia auténtica, el país estaba tan exhausto que el golpe de Primo de Rivera apenas encontró oposición. La situación era tan confusa que el mismo dictador se creyó el "cirujano de hierro" que había pedido Costa, y pensaba que estaba destinado a realizar la "revolución desde arriba" de Maura, y consideraba que su régimen tenía un fuerte mensaje regeneracionista<sup>59</sup>; pero pese a sus éxitos externos la dictadura obviaba el problema más candente que tenía planteado la sociedad española: acomodar a las fuerzas sociales que estaban marginadas, cediendo a los deseos de democratización que buscaba la burguesía progresista, hastiada por la falta de un marco adecuado de relaciones, y dando cancha al movimiento obrero, ya muy poderoso.

Pero creía el dictador que para resolver los problemas del país bastaba una modernización material, en la que sobraban los "políticos" y se necesitaban sólo "técnicos", sin considerar el problema más hondo de integrar a la España oficial con la vital, lo que en definitiva llevaría el sistema a la bancarrota en 1931<sup>60</sup>. La Dictadura de Primo de Rivera le quitó a Cossío influencia y protagonismo en la política educativa y durante esos años sólo puede efectuar una modesta labor en el Consejo de Instrucción Pública que se resuelve casi siempre como minoría honesta y calculadamente digna.

En 1926, la I.L.E. cumplía cincuenta años de existencia y con este motivo se publicó un folleto conmemorativo en el que se recordaba la aspiración a la universalidad de ideales que tenía la casa, que quedó expresada en unos versos del poema medieval de Roncesvalles que Cossío mandó colgar en el dintel de la puerta:

Porta patet omnibus, infirmis et sanis,  
Non solum catholicis, verum et paganis,  
Judeis, hereticis, otiosis, vanis,  
Et, ut dicam breviter, bonis et profanis.

<sup>59</sup>BEN-AMI, S.: *La Dictadura de Primo de Rivera. 1923-1930*, Barcelona, Planeta, 1983, p. 67.

<sup>60</sup>SECO SERRANO, C.: *Alfonso XIII y la crisis de la Restauración*, Madrid, Rialp, 1979, p. 189.

Casi podría decirse que todo el ideal de escuela pública que defendía la I.L.E. está resumido en este texto. Como había ya afirmado en 1912, la escuela pública no podía ser "antinada ni antinadie", si quería ser realmente de todos. Por eso tenía que ser una puerta abierta para todos, sin odios a minorías pero también sin imposiciones doctrinarias de las mayorías, ya que consideraba que lo más importante para el hombre era la propia libertad de conciencia. Para él la esencia del trabajo escolar estaba muerta por principio si faltaba esa condición y por esta razón tuvo enfrentamientos tan fuertes con el poder religioso, que no admitía en la escuela enseñanzas contrarias a los dogmas de la Iglesia.

La República le colmó de honores y su nombre se usaría tanto para rotular un grupo escolar como para conjurar mágicamente la bondad de algunas reformas de la política republicana, pero su poder real fue casi nulo, únicamente la presidencia del Patronato de Misiones Pedagógicas le permitió marcar algunas directrices de actuación en el mundo rural. Pero en realidad venía observando con mucha desconfianza los gestos poco elegantes y a veces demasiado vehementes que provocados por algunos republicanos dividían más a la sociedad. La falta de tacto con que actuaban algunos políticos que decían desarrollar el pensamiento de Giner, provocó en él una reacción que también se atribuyó a Ortega de, "no es ésto, no es ésto", y rehuían su encuentro "temerosos, sin duda, de su juicio"<sup>61</sup>.

Nombrado Ciudadano de Honor de la República, título que obtuvieron únicamente él y Unamuno, pasó sus últimos años postrado, recibiendo a los jóvenes que viajaban por los pueblos de España acompañando a las Misiones Pedagógicas, hasta que falleció en la madrugada del 2 de septiembre de 1935, en una casa -hoy desaparecida- que la familia Marsá tenía en Collado Mediano.

## 1.2.- UNA VIDA LUMINOSA.

Toda la labor de orientación en las reformas que hizo Cossío a lo largo de su vida, no deben desdibujar los rasgos esenciales de su personalidad. Sus esfuerzos por desarrollar el sistema educativo

---

<sup>61</sup>COSSIO, Francisco de: "Un español inédito", *ABC*, 6 de septiembre de 1935. Reproducido en el *B.I.L.E.*, LVIII (1935) 213-214.

español fueron casi heroicos. Organizó desde una posición muy precaria toda una estructura de reforma; tuvo que explicársela a los ministros, a los técnicos, a los maestros más humildes, a los padres de familia. No consintió en rendirse y transigir con la apariencia de reforma, con la superficialidad y laxitud de quienes querían ampararse en ella. Actuó con tenacidad, y pudo comprobar como al cabo de los años sus ideas eran aceptadas dentro del sistema educativo. Consciente de su papel de minoría; de minoría además consecuen- te, sumida en una sociedad de fuertes antagonismos, sólo aspiraba a dejar de serlo, tal como expresaba en su conferencia de Bilbao en 1905<sup>62</sup>.

No es sencillo trazar un semblanza de Cossío como educador y reformador. En algunas ocasiones es difícil describir como fue una persona porque los datos que se conservan de ella son insuficientes. No es este el caso, donde además de una abigarrada literatura necrológica, fotografías y referencias indirectas, existe un buen caudal documental, que a veces, como ya hemos visto, tiene tonos intimistas y de gran lirismo. Paradójicamente la abundancia de material hace más difícil efectuar una síntesis de lo que fue.

Si analizamos los artículos escritos en homenaje a la personali- dad de Cossío, incluso los que todavía no son póstumos y también algunos que han sido escritos muchos años después de su muerte, hay una palabra que suele repetirse en ellos con cierta frecuencia y que resulta un rasgo definitorio de su persona. Esta palabra es lumi- nosidad.

Esta luminosidad que irradiaba tanto de joven como de anciano convirtieron a Cossío en un gran seductor. Acercarse a su entorno podía significar correr el riesgo de quedar prendado por sus gestos austeros pero bellos; por su verbo poderoso; por sus anhelos de reformar al hombre y al mundo; por convertir a ambos en arte vivo. La semblanza que nos ofrece Jiménez-Landi, descubre a un anciano de innegable atractivo que imanaba con su conversación a quie- nes le rodeaban:

Cossío tendría, entonces, unos sesenta y siete años; era más bien alto, delgado, pero, en apariencia, fuerte. Sus actitudes eran

---

<sup>62</sup>COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Madrid, R.Rojas, 1906, p. 7.

sencillas, elegantes, y la expresión de su rostro sumamente atractiva; de ojos azules, que nos miraban con fijeza y benevolencia a la vez, y las mejillas más enrojecidas de lo normal; el cabello y la barba, recortada, casi del todo blancos. Pero lo verdaderamente original era su voz. Diríase de ella que tenía como los buenos organos, los más variados registros, adaptados admirablemente al tema de la conversación. La palabra fluía con naturalidad, en sus labios, o parecía salir de lo más profundo de su pensamiento. Había tonos en la escala normal que, al acabar la frase, descendían a los graves, y aún bajos. Entonces, la última palabra templada, prolongábase en una especie de estela sonora descendiente. El gesto se identificaba con la voz: unas veces era vibrante y luminoso; otras, casi melancólico y apagado<sup>63</sup>.

Los testimonios sobre su extraordinaria capacidad oral son múltiples: Uña y Sarthou<sup>64</sup>, Luzuriaga,<sup>65</sup> Francisco de Cossío<sup>66</sup>, Xirau<sup>67</sup>,

<sup>63</sup>JIMENEZ-LANDI, A.: *Semblanza humana*, o.c., p. 10.

<sup>64</sup>UÑA, J.: "El Señor Cossío", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 196. "Tenía una facultad admirable para hacer las grandes síntesis de la historia, para animar con una vida ideal las obras artísticas, para darles el valor representativo que les correspondía en el cuadro general de la historia, *sentía las ideas* y las convertía en emociones, y con una palabra ardiente, fogosa, incorrecta a fuerza de sentida, quizá algo barroca a fuerza de exagerada para ser más convincente y despertar y sacudir el alma de los chicos para abrirla a la emoción estética, iba quitando vendas de nuestro cerebro y llegaba a iluminarlo".

<sup>65</sup>LUZURIAGA, L.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, Buenos Aires, Imp. de la Universidad, 1957, p. 121. "Sus clases constituían propiamente una obra de arte. Eran de una gran belleza, sin retórica, animadas, vivas, llenas de inspiración, ricas en contenido, pero huyendo de todo dogmatismo y acudiendo siempre al diálogo con sus oyentes, en el que nuevo Sócrates, sabía sacar de cada uno lo que lleva dentro".

<sup>66</sup>COSSIO, Francisco de: o.c., p. 214. "Quien haya oído una sola vez hablar a Manuel Bartolomé Cossío no se le olvidará fácilmente timbre, tono, vibración, léxico, justeza en el dibujo y el color, humorismo, y aquella dignidad suya para el consejo y la reconvencción, y todo envuelto en una acción exaltada, en una sonrisa abierta que rebosaba de los labios y llegaba a los ojos azules, tan vivos, tan despiertos, tan juveniles...".

<sup>67</sup>XIRAU, J.: o.c., pp. 71-72. "Su vida entera se hallaba consagrada a la educación y a la enseñanza. La conversación se prolongaba en clase y la clase en conversación. Ni en la conversación ni en la clase empleaba nunca fórmulas hechas y

Costal<sup>68</sup>, Juan Ramón Jiménez<sup>69</sup>, Díez-Canedo<sup>70</sup>, Marañón<sup>71</sup>, Navarro Alcácer<sup>72</sup>, Américo Castro<sup>73</sup>, Moreno Villa<sup>74</sup>, entre otros, así lo han señalado. Luminosidad, que unida a la vivacidad de su palabra,

estereotipadas. Llegaba al núcleo central de la idea a través de múltiples aproximaciones. No todas las fórmulas fructifican en todos los espíritus. Era preciso hallar la palabra adecuada para cada cual. Así el pensamiento surgía vivaz a través de la abundancia verbal, precisa, cortada, incisiva, y se hacía simiente fecunda".

<sup>68</sup>COSTAL, D.C.: "Manuel B. Cossío. Impressió", *B.I.L.E.*, LX (1936) 43. "Allà donava ell les seves classes universitàries de Pedagogia superior, classes d'un relleu extraordinari, tant pel seu contingut, sempre dens i sempre nou, com per la seva forma bellíssima d'expressió i l'art insuperable de dialogar".

<sup>69</sup>JIMENEZ, Juan Ramón: "Cossío", *B.I.L.E.*, LIX (1953) 212. "Hablando él, un jardín se mueve al viento; la tierra olea bajo nosotros, como un mar sólido, y somos todos marineros del entusiasmo. ¿Lo desmaya la emoción? ¿Se ahoga? ¡No, no, que está vivo! Vivo y coleando, dinámico delfín. Y como ese fuego apretado y total que se derrama hogar abajo, tesoro fácil, al remover una ceniza rescoldada, se vuelve de dentro afuera, templado el bronce de la dramática, generosa voz, borracho de su espíritu efervescente, erizado de profundas chispas, infinito, trastornado de ojos, vibrante, de una pieza, como la espada desnuda del guardián caído en la 'Resurrección de Cristo', del Greco"

<sup>70</sup>DIEZ-CANEDO, E.: "Cossío, el maestro", *La Voz*, 2 de septiembre de 1935. Reproducido en el *B.I.L.E.*, LIX (1935) 221. "Más bien alto que bajo, en punta la barba encanecida, brillante la mirada tras los cristales de sus lentes, había en la voz y en el ademán de Cossío al hablar una vibrante fuerza persuasiva, que dejaba grabadas sus palabras en la mente de sus interlocutores, del oyente admitido a una de sus conferencias. Quien haya llegado a seguir no más de una lección suya en el Museo del Prado, no olvidará fácilmente la disertación, que, huyendo del tono doctoral, estaba llena de incitaciones, de llamamientos al juicio personal, jamás violentado ni cohibido por la autoridad del maestro; lección hablada que, al pasar a lo escrito, por fiel que fuera la versión, perdía la mitad de su fuerza eficaz".

<sup>71</sup>MARAÑÓN, G.: "Cossío", *Ahora*, 6 de septiembre de 1935. Reproducido en el *B.I.L.E.*, LIX (1935) 223. "Pero Cossío necesitaba, además, su tiempo para hablar. ¡Qué cosa! Solemos decir que la palabra es fugitiva y que el viento de cada día se la lleva. Y es cierto para la humanidad de casi todos los hombres. Más el que tiene el don de la palabra viva, ardiente, cada una con su alma, ése la deposita en su tiempo, aunque sea uno solo el que la escuche, con la certeza de que fructificará. Tiene algo de divino esa actitud de esos hombres, distintos de los otros, que nacen con la palabra henchida de mágica eficacia. Lo que en los demás brota trabajosamente y se guarda con avaricia para crear con ello un libro, el poema o el discurso, estos hombres lo van dejando caer, con la naturalidad de la luz, al correr de la vida -sin pensar en la ocasión, ni en la calidad del oyente, ni en su

es una característica de su magisterio: saber comunicar múltiples cosas a gentes muy distintas. Saber decir en cada momento lo adecuado, lo justo:

Lo mismo en las funciones de la cátedra que en aquellas charlas familiares que gustaba entablar con alumnos y amigos, su verbo educaba siempre. Ninguna ciencia parecía árida a través del encanto de su palabra, ningún yerro o superstición resistía a la intensidad esclarecedora de sus ideas. ¿Métodos, sistemas, procedimientos pedagógicos? Todos eran buenos cuando D. Manuel los empleaba. Y muchas veces, cuando, rodeado de inteligencias juveniles, marchaba por los vericuetos de la vecina Sierra (que él, con Giner, supo descubrir a las nuevas generaciones como espectáculo estético y depósito de salud) y apuntaba una observación sagaz o una teoría difícil simplificada en sus labios, dejaba expuesta, sin darle importancia, una lección magistral<sup>75</sup>.

Físicamente Cossío fue descrito en diversas ocasiones. Juan Ramón Jiménez hizo un retrato muy lírico al que pertenece este

número-, con una generosidad que parece estéril despilfarro; y es -ellos lo saben- certeza de que aquello, que parece tirado al azar, ni una brizna se perderá".

<sup>72</sup>NAVARRO ALCACER, J.: "El educador y el artista", *El Mercantil Valenciano*, 20 de septiembre de 1935. Reproducido en el *B.I.L.E.*, LIX (1935) 248. "Su acción decisiva estuvo en la palabra, en su ejemplo, en su consejo, en su afán de hacer 'personas', más de dejar 'libros' hechos: abandono bien generoso de su propia personalidad, en provecho de una acción difusa, más prolífica que los libros, pero a la cual no suelen ser aficionados los hombres cumbres, tan cuidadosos de sus ficheros y de sus libros, que han de cantar tras su muerte el himno a su fama".

<sup>73</sup>CASTRO, A.: "Manuel B. Cossío. Fue él y fue un ambiente", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 395. "Su voz fuerte y armoniosa hasta el fin, subía de tono, se caldeaba. Y había que detenerle, porque el esfuerzo evidentemente le era nocivo. Luminoso, entusiasta, acogía toda noticia o idea, y la orlaba de comentarios penetrantes. Decía, sin embargo, que nada nos enseñaba, que sólo servía ya de pared de rebote, para que ensayáramos nuestras personales maneras de ver".

<sup>74</sup>MORENO VILLA, J.: "Cossío y el arte", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 408. "Sus períodos oratorios se desenvolvían efectivamente con irregularidades o imperfecciones sintácticas, con retorcimientos gramaticales que, si bien se perdaban y no obscurecían el sentido porque el fervor y la mímica enderezaban la frase, hubieran chocado y molestado en un impreso".

<sup>75</sup>*El Sol*, 3 de septiembre de 1935.

párrafo: "Sí, aquí está ya con sus ojos, las manos de molino en el cielo, fresca la mirada -recuerdo una marina crepuscular del Norte igual a Cossío; marina nubosa, noblemente colorida, con un barco encallado en la costa, agua y cielo trocados, en cuya revolución vigilaba, tranquilo, un lucero-. Se yergue, como un lirio doblado, con una agua nueva -tiene mucho Cossío de tierno vegetal y de rico mineral; pocos hombres me han parecido tan paisaje-. ¡Aquí está ya, dueño de la idea radiante, el ángel anunciador de la gran ala, cogido por un pie!"<sup>76</sup>.

Juan Uña lo describe diciendo: "El Sr. Cossío fue la más feliz combinación humana. Su semblante lo revelaba en notable contraste. Su pelo rubio y sus ojos azules, su sonrisa, el óvalo apuntado de su cara, su barba escasa y suave eran expresión de candor y de dulzura. Pero su nariz grande y acaballada, su mirada penetrante expresaban un valor y una energía indomables. Era austero y severo como los campos de Castilla, donde vivió; era dulce y risueño como los valles de la Montaña, cuna de sus antepasados"<sup>77</sup>.

Por su parte Xirau señala: "Era elegante sin afectación, vigoroso, jovial, radiante. Vestía con pulcritud y sencillez, buscando en todo su aliño la propiedad y la adecuación, sin adorno innecesario ni afectación. En su vestir se reflejaba su espíritu. Solía usar un traje gris ceniza y zapatos gruesos donde el cuero ostentaba su cruda presencia"<sup>78</sup>.

Elegante, generoso, ausente de frivolidad, henchido de fe en sus ideales, Cossío se nos muestra también mediante una finísima sensibilidad artística que buscaba en el arte de saber vivir la más bella obra que pudiera realizar el hombre. Por estas mismas razones fue también un ejemplo intelectual que llenó de admiración a sus contemporáneos, a menudo enzarzados en las polémicas pedestres de la política cotidiana: "Calmo, culto, aislado, entre os seus papéis e livros queridos, a sua vida é um longo apostolado que vai espalhando muito saber e uma atitude clara e decidida frente aos velhos preconceitos e soberbias que a Espanha burbónica trazia e em si encerrava"<sup>79</sup>.

<sup>76</sup>JIMENEZ, Juan Ramón: o.c., p. 212.

<sup>77</sup>UÑA, J.: o.c., p. 196.

<sup>78</sup>XIRAU, J.: o.c., pp. 67-68.

<sup>79</sup>MONTERO, M.: "Maré-Alta" *A Voz da Justiça*, 22 de enero de 1936. Reproducido en el *B.I.L.E.*, LX (1935) 67.

No sería muy correcto cerrar con prontitud toda la riqueza de matices que presentan las variadas semblanzas personales, que como la luz sobre un cuadro impresionista, componen la figura de Cossío; pero los límites de una investigación, máxime cuando se trata de una investigación biográfica, no permiten -sin recurrir al recurso de novelar una vida, muy legítimo desde otra perspectiva- que los elogios, aunque sean sinceros y estén dictados por el fervor de sus deudores, llenen todo el cuadro. Hace falta también una referencia de quienes en su día fueron sus críticos o enemigos.

Son muchos los ataques que, desde distintos puntos de vista, podemos encontrar sobre la I.L.E.; sin embargo ¿qué difícil resulta encontrar palabras de desaprobación en concreto para Manuel Bartolomé Cossío!. Después de la crítica sectaria del P. Ruiz Amado en 1922, hay que esperar hasta 1935 para leer nuevamente en *El Debate*:

Con el advenimiento al poder de la Conjunción republicano-socialista en 1931 la figura de Cossío adquirió de una manera rápida una notoriedad política, alentada vivamente, con frases de encendido elogio, por las izquierdas extremas. No era aquello un fenómeno extraño y repentino, producto de una improvisación popular. Cossío que, al parecer, no figuró nunca en política, encarnaba en realidad una de las políticas más eficientes que en España se han practicado. La política docente de la Institución Libre de Enseñanza de un laicismo agudo; la política hábil de introducción en los organismos de la Instrucción pública, cuanto significa auténtica siembra revolucionaria en los espíritus encarnaba desde hace muchos años en Cossío.

Se lamentaba *El Debate* de que la última siembra pedagógica de Cossío había germinado en el socialismo y recordaba con amargura, haciendo referencia a la situación que la Iglesia vivía en la II República, como el profesor había pedido en 1923 respeto a la conciencia de los maestros no católicos. El artículo terminaba afirmando:

Alguno de los admiradores y seguidores más notorios de Cossío figura en los Comités revolucionarios que están en contacto con Moscú. Si no se ha perdido, como decía uno de sus

admiradores entusiastas, ninguna de las lecciones que explicó, recojamos también ésta. El presidente de la Liga Laica, cuya influencia en muchos hombres de hoy estamos muy lejos de negar y cuyo talento no nos proponemos negar tampoco, tiene derecho a ocupar en la historia de estos últimos tiempos el lugar que le corresponde. Nuestro esfuerzo por situarlo en él se atiene de una manera estricta a nuestros deberes de reflejar el momento presente tal como la actualidad lo exige. Los hechos brevemente reseñados, nos libran de una exégesis más detenida<sup>80</sup>.

En el libelo publicado en 1940 por la Confederación Católica de Padres de Familia contra la I.L.E., se hace notar que los discípulos de Cossío "inertados en la organización pedagógica española en el mayor silencio, han sido los gérmenes que han posibilitado el advenimiento del régimen republicano"<sup>81</sup>. Y en referencia a la labor que efectuaba la Junta para Ampliación de Estudios se dice que "ha servido desde su creación, para humedecer, con prebendas y pensiones, las secas bocas y voraces fauces de nuestros pseudointelectuales, amamantadas por las ubres del presupuesto español a cambio de su postración de hinojos ante el señor Cossío, heredero de todas las taras intelectuales de Giner de los Ríos, pomposamente nombrado ciudadano de honor de la segunda y trágica República española, a propuesta del masónico ministro y aprovechado funcionario de la Sociedad de Naciones, señor Madariaga"<sup>82</sup>.

Desde una perspectiva muy diferente, Luis Aranquistain relata cierta anécdota de juventud que posiblemente pasó desapercibida a Cossío:

Yo recuerdo que un día, en la casa de las afueras de Madrid, cuyo dueño descendía de uno de los primeros krausistas españoles, bebíamos unas botellas de deliciosos vinos andaluces, cuando alguien, mirando por la ventana que daba al jardín, exclamó aterrado: ¡Qué viene el señor Cossío! Las botellas, que habían salido de un armario que en el exterior simulaba ser un estante

<sup>80</sup> *El Debate*, 3 de septiembre de 1935.

<sup>81</sup> VARIOS AUTORES: *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española S.A., 1940, p. 14.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 214.

de libros, volvieron en un santiamén a su estantería escondite, desaparecieron con la misma rapidez las copas y los platos de comestibles, y cuando entró el señor Cossío, se encontró con una reunión que más parecía de graves y aburridos *teetotallers* o abstemios absolutos que de entendidos enotécnicos<sup>83</sup>.

Los perfiles personales de un hombre histórico, sólo se pueden trazar con los testimonios de quienes le conocieron y trataron durante algún tiempo. A falta de otros argumentos en contra, quedan esos apuntes vigorosos, dictados por el afecto cordial de sus amigos y discípulos, no siempre concidentes ideológicamente, pero sinceramente encomiosos. Las palabras que siguen, sólo pretenden situar al personaje consigo mismo, tal como lo veían quienes frecuentaron su amistad, o con la distancia debida a la edad o de su condición de alumnos.

### 1.2.1.- Retrato de un seductor.

"Hombre sugestivo, seductor de voluntades", dice Américo Castro que fue Cossío en grado extremo<sup>84</sup>; "se fundía con los que trataba" señala una nota editorial de *Escuelas de España*<sup>85</sup>. Pablo de Andrés Cobos, llega todavía más lejos: "El Sr. Cossío no era la suprema elegancia; era la elegancia misma. Por natural y sencillo. Jamás la afectación, ni en la conducta, ni en la palabra, ni en el gesto. Pulcro siempre, siempre exquisito. Su conversación era de veras un manantial deleitoso e inextinguible que brotaba para todos. Y siempre, siempre sobre los suyos. Este desinterés por lo propio y este derramarse, espontánea y libremente, sobre los demás, con pura y limpia simpatía, es característica que vale para el Sr. Cossío y nada más que para él"<sup>86</sup>.

Esta simpatía que irradiaba, no era ajena a una presencia de gran

---

<sup>83</sup>ARAQUISTAIN, L.: *El pensamiento español contemporáneo*, Buenos Aires, Losada, 1968, p. 31.

<sup>84</sup>CASTRO, A.: o.c., p. 388.

<sup>85</sup>*Escuelas de España*, "Ha muerto el señor Cossío", n° 22 (1935) 444. Probablemente la nota editorial está escrita por Pablo de Andrés Cobos.

<sup>86</sup>COBOS, P. de A.: "Ha muerto el señor Cossío", en *Heraldo Segoviano*, 8 de septiembre de 1935. Reproducido en el *B.I.L.E.*, LIX (1935) 224.

dignidad: "Digno, fundamentalmente eso. *Digno y decoro* son en su origen la misma cosa, igual que *decente*, lo que conviene. Una forma de nuestro vivir consiste en ir percibiendo si lo que hacemos conviene y rima con cierto programa vital que se nos aparece como norma establecida para la vida de cada uno; el acuerdo con esas constituciones buenas, usuales, de pan llevar, se llama decencia, o sea conveniencia con ciertos elementales rigores del vivir honesto; mas si subimos de punto la norma constitutiva y tensamos aún más el acto nuestro para que no diverja de aquella alta y paralela norma, entonces pasamos de la decencia a la dignidad. Y si aún tal armonía se presenta con buen aire y sin contorsión de esfuerzo, entonces la dignidad es además elegante, pierde todo aire agreste para revestirse de la más selecta distinción. Cossío era eso, un espíritu elegantemente digno, dicho sea con la frialdad de quién realizara cualquier descripción objetiva y serena"<sup>87</sup>.

Tenía la dignidad del hombre sumamente sencillo y cordial: "Cossío era un home cordial, efusiu. Rebia sempre amb amabilitat acollidora, amb un somriure deliciós, per sobre la seva barbeta fina, sempre atraient. Un hom quedava corprès"<sup>88</sup>. Y al mismo tiempo, pulcro: "Y la más destacada característica de la elegancia. La pulcritud. Pulcro, pulcro. Por enamorado de la claridad. Hasta la pasión. Lo limpio es siempre claro. El Sr. Cossío no podía resistir ni lo sucio ni lo feo. Para esto le faltaba tolerancia"<sup>89</sup>. A fuerza de natural, parecía humilde y modesto; desdeñaba ser un figurín para la galería y la falsa afectación debía enfurecerle en grado sumo. Era un creyente laico, creía en el hombre, en su autenticidad, y cuando no la encontraba, dejaban de interesarle las personas: "¡Cómo repugnaba lo artificioso e insincero, la hinchazón pretenciosa, cualquiera forma de arribismo!", recordaba Santullano<sup>90</sup>.

Esta autenticidad le convertía en un hombre que vivía en serio sus ideales: "Tenía fe en el ideal, en la fuerza lenta e íntima de la idea sobre el espíritu, en la fuerza de la persuasión, en la transformación evolutiva profunda, frente a la imposición formalista y artifi-

<sup>87</sup>CASTRO, A.: o.c., p. 398.

<sup>88</sup>COSTAL, D.C.: o.c., p. 43.

<sup>89</sup>*Escuelas de España*, "Ha muerto el Sr. Cossío", o.c., p. 442.

<sup>90</sup>SANTULLANO, L.A.: "Cossío, maestro jovial y humano", *Escuelas de España*, 31 (1936) 293.

ciosa de la coacción. El señor Cossío odiaba la violencia. Tenía pureza absoluta, tenía amor. Fe a toda prueba, pureza a toda prueba, amor sin límites. Fe tal, que nunca, ante dolores, contrariedades y desengaños, le asaltó la trágica duda que asaltó en sus últimos momentos a Don Quijote cuando decía: 'La verdad es que yo no sé lo que logro con mi esfuerzo'. El Sr. Cossío tenía fe ciega en su obra, la convicción profunda, esencia de su personalidad, de que su vida era para realizar esos trabajos y esos esfuerzos"<sup>91</sup>.

Como gran seductor, era también un confesor de intimidades de los hombres como apuntó Julio Caro Baroja<sup>92</sup>, y por ello fue también consejero privilegiado de algunos hombres públicos y de jóvenes indecisos que trataban de orientar su futuro: "Con humilde interés escuchaba a todo el mundo y tomaba nota de lo que se le decía. Era transparente y poroso. Incluso de las menores observaciones de los muchachos tomaba cuidadosamente nota y atendía a ellas con la más devota solicitud"<sup>93</sup>. Interrogaba afectuosamente, con suavidad; entablaba conversación con un gran ingenio tratando de conocer inquietudes y anhelos, para administrar, finalmente, lo que alguien definió, tal vez el mismo, como "el santo sacramento de la palabra". Intimo, recogido, austero, inspiraba confianza para comunicar lo que se lleva dentro con naturalidad, sin otro objeto que gozar de la conversación, no había más compromisos. Pero él tomaba el pulso a las personas y se interesaba vivamente por sus asuntos: podía ser el comienzo de una relación fructífera.

Pío Baroja recuerda que "era hombre de espíritu franciscano" que tendía -igual que Giner- "hacia una obra de paz"<sup>94</sup>. Ese aire seductor, que venimos describiendo, de hombre recogido, de gran vida interior, de religiosidad erasmista, atraía con una fuerza enorme a personas "de todas las opiniones y de todas las creencias". Influyó en ellas con un tacto exquisito. "Las encantaba con supremo don de gentes. Los contagiaba de su entusiasmo, de su goce incontenible"<sup>95</sup>. Pura y casta austeridad, generosa condescendencia para

<sup>91</sup>UÑA, J.: o.c., p. 193.

<sup>92</sup>CARO BAROJA, J.: Prólogo a *De su jornada*, o.c., p. XXIX.

<sup>93</sup>XIRAU, J.: o.c., p. 83.

<sup>94</sup>BAROJA, P.: "Cossío", en *El Sol*, 3 de septiembre de 1935. Reproducido en el *B.I.L.E.*, LIX (1935) 223.

<sup>95</sup>XIRAU, J.: o.c., p. 71.

con los demás, dice Xirau también, pero sin perder de vista "un principio que informa toda su vida y es el nervio de toda una ética". Porque Cossío, no ajeno al ideal de santidad de un cristiano viejo, era severo y exigente consigo mismo:

La mayor severidad hay que guardarla para sí mismo. En la esfera de la propia persona ningún rigor es excesivo. Tal es la esencia del deber. La más alta nobleza supone la más estricta exigencia. A partir de la esfera de la propia persona, a medida que se alejan las esferas de la intimidad se aflojan los lazos de la severidad. Con los íntimos toda tolerancia es baldía. Cuanto más se espera de una persona más aguda debe ser la censura de sus defectos. Con ellos es preciso e implacable. Para los simples amigos se abre la condescendencia y aparece la sonrisa. Para los extraños y alejados de la doctrina toda condescendencia es poca. Sólo mediante ella es posible atraerlos al propio centro de gravitación<sup>96</sup>

Luchador tenaz, radical en principios, extremadamente moral hasta el punto de infundir temor en quienes mostraban indicios de frivolidad y marrullería, fue un hombre que trató de vivir conforme a sus convicciones. Platónico en el fondo, trataba de contagiar su ideal de vida a los demás, pero con tanta suavidad y dulzura, con un arte tan fino para amar y entender las aspiraciones y sentimientos de las gentes, que su vivir cautivaba y la fascinación que producía su persona convirtió su casa en un espacio de refugio, -castillo roquero, la denominó Américo Castro- contra las inclemencias políticas e intelectuales del siglo y como ejemplo de vida, de un saber vivir, que llenaba de admiración a quienes allí acudían en busca de aliento.

### 1.2.2.- La sensibilidad del artista.

No sería fácil separar este influjo seductor sobre las gentes de su fina sensibilidad de artista. Tenía una gran perceptividad para ver cosas y situaciones y encontrar belleza, donde la mayoría de los hombres hubiera pasado sin advertir nada de interés. Lo mismo

---

<sup>96</sup>*Ibid.*, p. 73.

cuando miraba un cuadro, el comportamiento de un campesino, un grupo de soldados al subirse a un tren, o a unos niños jugando en el ejido de una aldea, Cossío ponía en tensión sus sentidos y disfrutaba comunicando a los demás las impresiones que le producían. Para él los sentimientos estéticos jugaban un papel básico en la vida espiritual del hombre: "A la demanda humana de valores universales, que son como una necesidad esencial de la humanidad, respondía Cossío con un criterio estético: el de preguntarse al juzgar una acción, no si es buena o mala, sino si es bella o fea". La misma moralidad para Cossío tenía un fundamento estético: la verdad es armoniosa, está regida por el buen gusto que debe manifestarse en todos los aspecto de la vida del hombre: "El buen gusto queda así erigido en la facultad fundamental estética, y la raíz psicológica de lo ético queda trasplantada del campo del conocimiento intelectual al campo del sentimiento, y en la vecindad inmediata de la estética. Lo bello es la voluntad y la acción bellas, y esa voluntad y esa acción reciben, a semejanza de lo bello la aprobación de lo más hondo de la naturaleza humana"<sup>97</sup>. Por ello, antes que otra cosa, su actitud es puramente estética: "Cossío era artista, por encima de todo. Artista en el decir, en el hacer, en el pensar, en el vivir. Todo se traducía en él en la fórmula y en la acción bella"<sup>98</sup>. Fue sobre todo un maestro que supo "crear y transmitir una nueva manera de vivir", recogiendo un ideario, que lo hizo emerger "hecho arte y poesía"<sup>99</sup>. Su obra artística era él mismo: "Fins quan parlava sobre coses de Pedagogia, en la seva càtedra, o dialogava amb algun alumne, o movia senzillament el braç o el cap, feia obra estètica"<sup>100</sup>.

Cossío se abría a la realidad estéticamente; penetraba en la belleza de las acciones y de las cosas. Si fue el historiador de arte prestigioso que redescubrió a El Greco, no es por inclinación hacia la erudición espesa, sino porque vivía el arte y se lo hacía vivir a los demás "siendo así al propio tiempo que un educador, un artista o mejor un artista educador"<sup>101</sup>. Solía decir que la realidad que la

---

<sup>97</sup>JIMENEZ FRAUD, A.: *Historia de la Universidad española*, Madrid, Alianza Ed., 1971, p. 411.

<sup>98</sup>XIRAU, J.: o.c., p. 75.

<sup>99</sup>NAVARRO ALCACER, J.: o.c., p. 250.

<sup>100</sup>COSTAL, D.C.: o.c., p. 43.

<sup>101</sup>LUZURIAGA, L.: o.c., p. 123.

ciencia explica el arte la representa<sup>102</sup>. Para Cossío el arte no sólo significaba simplemente buen gusto, contemplación gozosa, sino un elemento capaz de operar cambios profundos en el ser humano; capacidad de pasión y éxtasis ante la belleza e incluso un elemento de liberación que puede conducir a una humanidad mejor mediante la exaltación amorosa que el goce estético produce, eliminando la violencia entre los hombres:

No creía Cossío que se operasen cambios profundos en el ser humano si no se sentía éste influido por el atractivo de una belleza que responda a los instintos divinos del corazón humano. Por eso estimaba que no había pedagogía más eficaz y fecunda que la que produce el contacto con modelos de belleza y perfección. Las grandes fuerzas creadoras de la humanidad son las que han presentado altos modelos de belleza, que han cautivado en tal forma el corazón del hombre, que éste no ha tenido inconveniente en entregarse con entusiasmo a ellas y hasta sacrificarles con placer su propia vida. Frente a la belleza ideal, el hombre se siente librado de su cárcel humana, y en exaltación amorosa adora y se deja absorber por el ideal que persigue. Y persiguiéndolo sabe que sigue su destino, que cumple su misión humana.

Una humanidad que viviese entregada a este espiritualismo estético e impusiese en la vida el orden, proporción y concierto que la belleza exige, sería la única que podría evitar los roces, conflictos, mutua desconfianza y terror esencial que hoy rigen las relaciones entre los hombres; lo cual es causa constante de catástrofes y de guerras, y puede conducir a la destrucción de cuanto de bello y de armónico ha creado el espíritu humano<sup>103</sup>.

El arte es pues un camino de paz, de paz interior; la paz que pide el recogimiento del santo, que invita al sentimiento de reverencia hacia la divinidad. No se podrían comprender todas las demás facetas de Cossío sin su sensibilidad artística a flor de piel; su singularidad como maestro de generaciones radica en ello. Pero

---

<sup>102</sup>JIMENEZ FRAUD, A.: o.c., p. 414.

<sup>103</sup>*Ibid.*, pp. 412-413.

el arte no sólo está en las acciones y representaciones de los hombres, sino también en la naturaleza; incluso el arte como hecho humano, lo sentía como una aproximación a la contemplación y goce de la naturaleza:

Sentía la bellesa del paisatge i de l'art amb una intensitat i una delicadesa inusitades i la feia sentir a tots els que s'hi aproximaven i els educaven en aquest amor. Art i natura en la seva més íntima compenetració. L'art com a preparació per a la natura, com a descobridor i recreador de la natura, la qual arriba a la seva forma plena penetrada i inflamada per l'esperit. Gairebé res no és la natura amb anterioritat a l'art i només arriba a igualar-lo i fins a superar-lo mitjançant la seva prèvia incorporació<sup>104</sup>.

En este sentido, tenía una preocupación acusada por rodearse de un ambiente que fuera la expresión de su vida espiritual; tanto en su vestimenta, como en la decoración de su casa, en el ambiente de la mesa, o mismo en la correspondencia con sus amigos -donde frecuentemente incluía algún manojito de jara o adelfas- buscaba sumergirse en sensaciones naturales y sencillas. Arte y naturaleza trabadas en la cultura del pueblo, pues la estética de Cossío, como ha señalado Castro, era una estética de *Volksgeist*; trataba de encontrar el espíritu popular deleitándose en contemplar sus manifestaciones. Más que una mera afición por el folklore, latían en su alma las vibraciones del pensador romántico<sup>105</sup>.

Su actitud ante el arte y la naturaleza marca la primera diferencia, de entre otras que veremos a continuación, con Francisco Giner. Para éste, espíritu en esencia religioso, la naturaleza es lo divino y en la medida en que existe divinidad, se encuentra belleza. Para Cossío el arte condiciona la naturaleza. El resplandor de la belleza hace que las cosas sean divinas, se llega a la naturaleza a través de una elaboración espiritual que es posible por medio de la sensibilidad estética:

---

<sup>104</sup>XIRAU, J.: "Idees fonamentals d'una pedagogia", *Revista de Psicologia i Pedagogia*, III (1935) 327.

<sup>105</sup>CASTRO, A.: o.c., pp. 396-397.

Preguntaba un día Cossío, en libre conversación de sobremesa a uno de sus discípulos predilectos, si prefería la naturaleza o el arte. Al contestar el discípulo que la naturaleza, replicó Cossío con resolución: "Esto no es posible. Esto es un privilegio de la madurez. Sólo cuando el arte se ha incorporado a la naturaleza es posible llegar a sentir a ésta como superior a aquél". Entonces sí. Cuando somos capaces de ver la naturaleza con los ojos impregnados con toda la belleza de la tradición artística, entonces sí, la naturaleza llega a ser lo supremo. Para llegar a ver a Dios en la naturaleza es precisa una larga serie de ejercicios espirituales<sup>106</sup>.

El rasgo peculiar de Cossío, como afirma Jiménez Fraud, es que se sintió atraído por todas las bellezas y que con su "credo estético" también pretendió un reformismo social<sup>107</sup>. Sin la belleza es imposible ser mejor, más ético y por tanto efectuar una reforma profunda de la sociedad. La reformas, o si se quiere la revolución pacífica, tienen que aparecer al hombre como un logro estético, es lo que las diferencia del acto bárbaro y brutal, del africanismo como se decía en su tiempo, que las convierte en transformaciones sociales carentes de amor, sentidas no como actos regidos por el buen gusto sino por la trivialidad y la falta de fe. Por eso creía que la cultura debía hacer de la vida del individuo una obra de arte, había que ennoblecerlo a través de la belleza, había que ponerlo en contacto con los mejores ejemplos del arte y conseguir que se abriera al gozo estético.

### 1.2.3.- Cossío versus Giner.

En la formación estética de Cossío han tenido influjos señalados Riaño y Fernández Jiménez<sup>108</sup>, pero pese a la ascendencia que ambos tuvieron en el joven Cossío, su vida no podría explicarse sin la relación especial que mantuvo con Francisco Giner. La obra de la I.L.E. es difícilmente comprensible sin la compenetración intelectual y afectiva de ambos. Una buena parte de los artículos que

<sup>106</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 77.

<sup>107</sup>JIMENEZ FRAUD, A.: o.c., p. 425.

<sup>108</sup>*Ibid.*, p. 414.

estamos citando se detienen a analizar las diferencias y semejanzas que había entre ellos y permiten componer un boceto que nos acerca al cuadro psicológico de su relación.

El análisis de Juan Uña hace hincapié en la rica combinación espiritual que supuso la unidad de sus vidas:

La íntima unión espiritual del Sr. Cossío con D. Francisco es de una complejidad y de una delicadeza de matices extraordinarias. Toda la veneración del devoto, la admiración del discípulo, la confianza íntima del amigo, la compenetración del cofrade, la fusión de un ideal común, la labor coordinada para un fin. Pero la personalidad dominante y avasalladora de D. Francisco no borró nunca, ni desdibujó siquiera en lo más mínimo, los trazos vigorosos y acentuados de la personalidad del Sr. Cossío. No se parecieron en nada, eran dos tipos opuestos de hombre, y se completaron para todo. Y es algo misterioso cómo un espíritu puede tomar tanto de otro como el Sr. Cossío tomó de D. Francisco, y que ese mismo hecho, en lugar de confundirlos, sirviera para depurar más y más y robustecer su personalidad y modo de ser natural...

Tan se complementaron, que D. Francisco Giner, el alma mejor templada, la personalidad más vigorosa, el carácter enérgico, la voluntad férrea, tenía su debilidad: no podía vivir sin Cossío ni para lo grande ni para lo chico. Cossío era su creación, era su otro yo, y sin parecerse en nada, y acaso por eso mismo, era la encarnación viva de su ideal humano. Si a don Francisco le hubieran preguntado: ¿Si usted no fuera usted, quién querría usted ser?, yo estoy seguro de que hubiera contestado sin vacilar: Cossío.

Sus vidas aparecen paralelas, porque caminaron juntas; pero fueron más que paralelas, porque fueron coincidentes para realizar una obra común, que no se hubiera realizado como se realizó sin el concurso de uno de ellos. La Institución fue obra creada por D. Francisco; él sólo la hubiera sostenido; pero la Institución como obra educadora, no hubiera podido existir sin el señor Cossío, que fue su alma<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup>UÑA, J.: o.c., pp. 194-195.

Xirau, por su parte, hace notar el ideal de pureza que es consustancial a ambos:

Giner tenía una debilidad por las gentes puras. Esto era, sin duda, una de las causas de su amor por su discípulo predilecto. Veía en él la encarnación de la pureza gozosa y libre. Era de una parte vigoroso, formado, viril. De otra parte, puro y casto. Giner estimaba esto por encima de todo, con obcecación hasta la injusticia... No se piense en un moralismo más o menos farisíaco, formal y vacuo. Uno y otro poseían una amplia y generosa humanidad. Nunca por motivos de esta índole se apartaron o se cerraron a una persona. Pero, en lo íntimo, tenían por la pureza la más exagerada y honda estimación<sup>110</sup>.

Pío Baroja apunta su sincretismo filosófico y su repugnancia por la violencia:

Ninguno de ellos tuvo un sistema único y cerrado de filosofía o de pedagogía. Eran hombres más bien de una tendencia al sincretismo, que pensaban y querían aprovechar diversas teorías y principios en un sentido pragmatista. Esto es lo que menos perdona el fanatismo. Acepta al enemigo violento, al que lo niega y al que lo insulta; pero al que lo reconoce en gran parte, a éste no lo acepta, a ése lo odia, y su existencia solo indignación le produce<sup>111</sup>.

Pero la identidad de ideas, no implicaba caracteres parecidos, ni siquiera una manera semejante de enfrentarse a los problemas que planteaban las reformas o el trato de las personas en quienes ejercían su influencia. Don Francisco era cáustico, incluso con los gestos: "Giner era parco en el elogio y violento en la censura. Ridiculizaba los defectos con gracia incomparable y aprovechaba sabiamente la fuerza del ridículo en España. Pero ante cualquier acción o idea abyecta reaccionaba con ira violenta '¡Ladrones, prevaricadores! -exclamaba-. ¡Que harapo de hombre! Esto es indigno de alguien que pretende llevar el nombre de hombre' [...]' Era

<sup>110</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, p. 74.

<sup>111</sup>BAROJA, P.: o.c., p. 223.

como Dios', afirmaba Cossío con fervor<sup>112</sup>. Por el contrario, Cossío era un hombre cálido, rebotante en el trato, sin la bravura desafiante de Giner: "Cossío, efusión, y también melancolía. Además suave, de padre bueno que sabía albergar al interlocutor en previas y acogedoras concesiones: 'sí, sí, claro, claro', con vocales inusitadamente prolongadas. Su voz, frangida en raras sonoridades, glosaba el toque a la barbilla -que también era propio de Giner, lo mismo que el cabecear problemático. Sólo que D. Francisco articulaba su habla menos cadenciosa, más braviamente, en rima con el brillo de sus ojuelos en saeta, de azor avezado a la caza altanera de las almas"<sup>113</sup>.

Incapaz de soportar las banalidades políticas, Giner construyó un escudo inflexible para proteger sus principios y eludir el contacto con una realidad social levantada sobre supercherías: "no podía soportar el más mínimo roce sin experimentar un vivo y agudo dolor". Parecía intimidar con sus principios y su conducta era "dolorosamente ejemplar"<sup>114</sup>. Muy al contrario de Cossío "capaz de una buena acción social fuera del castillo roquero de la Institución" que, aunque riguroso y digno, aceptaba comprometerse en reformas con personas que representaban otros grupos de presión persuadiendo con suavidad a sus oponentes y adoptando únicamente posiciones férreas ante la mala fe y la deshonestidad manifiesta. Giner representa más bien "una voluntad formada en el gabinete del sabio, completamente abstraído de las impurezas de la realidad humana, para la que quizá resulte duro e inflexible", mientras que Cossío "es lo asequible, lo humano, la bondad en acción, la tolerancia arraigada en lo último de su corazón y sólo para los demás"<sup>115</sup>.

Cossío era un artista, Giner un filósofo. A Cossío le gustaba la vida contemplativa, Giner necesitaba descargar en la acción la tensión de su pensamiento, por eso le gustaba caminar y no dejaba de ir todos los domingos al Pardo a pie. A Cossío le gustaba más meditar, prefería quedarse tranquilo leyendo en casa o ver detenida-

<sup>112</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, pp. 73-74.

<sup>113</sup>CASTRO, A.: o.c., p. 386.

<sup>114</sup>MARTINEZ GARCIA, E.: "Don Francisco y el señor Cossío", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 239.

<sup>115</sup>*Ibid.*, p. 240.

mente una iglesia o el hacer de un campesino. Xirau relata una animada discusión entre ambos sobre el paisaje, con motivo de una excursión al Guadarrama, que refleja con lozanía su diferencia temperamental:

La cosa era, al parecer, sumamente banal y sencilla. Se trataba de ver si para llegar al más completo e íntimo goce de la naturaleza y del paisaje era mejor quedarse en la casita en actitud contemplativa o salir al campo para fundirse con ella. Para Cossío la cosa era evidente. La emoción artística se halla en lo concreto individual. Es preciso encuadrar la naturaleza, considerarla desde un punto de vista, darle el sentido ideal que le presta el marco. A través de la ventana la naturaleza muda se convierte en paisaje, adquiere sentido y fisonomía propios, se impregna de espiritualidad. El goce se cifra en la pasividad de la contemplación. Para Giner el goce artístico no se puede separar de la íntima compenetración. Para gozar de la naturaleza es preciso salir al aire libre, absorberse en ella, fundirse activamente con sus fuerzas divinas, correr como un niño, tenderse al sol, bañarse en el agua helada de la montaña, sentirse parte integrante de lo infinito y de lo inmenso, ponerse en presencia inmediata de Dios. A la clásica contemplación oponía la íntima fruición propia de una religiosidad romántica<sup>116</sup>.

Una última reflexión nos va a dar la medida de la diferencia psicológica entre ellos. Don Francisco tenía un alma que Américo Castro definía como "tejido sin epidermis que no podía soportar ningún contacto"; no se le podía imaginar en un cargo público, los usos de la burocracia le resultaban inadmisibles. Ni examinaba en la Universidad, le parecía inmoral e insensato, un discípulo se encargaba de hacerlo actuando de brazo secular. Cossío, por el contrario, no tenía inconveniente en actuar convencionalmente, sin perder el norte en sus principios. Examinaba sin darle mayor importancia al trámite burocrático e incluso participó en algún tribunal de oposiciones y deliberaba con desenvoltura en el Consejo de Instrucción Pública sin ceder nada en lo que podía resultarle fundamental. Don Francisco era, evidentemente, el arquitecto espiritual de las reformas; el Sr. Cossío el maestro de obra.

---

<sup>116</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 76.

### 1.2.4.- La generosidad del maestro.

No es corriente que cuando una persona llega en su vida a una alta cota de reconocimiento público, siga realizando tareas de cierta humildad. Cossío alcanzó la cátedra universitaria, el prestigio internacional como crítico de arte, la adhesión pública del país hasta el punto que hubo personas que pensaron en él como posible presidente de la II República. Sin embargo, mientras la salud se lo permitió, no dejó sus clases en la I.L.E. ni el contacto directo con los niños.

Fue probablemente, como maestro, pionero en participar con ellos en multitud de juegos, desde los más tradicionales, recuperándolos a veces para la memoria de nuevas generaciones, hasta otros importados de Inglaterra, como las partidas de rounders o el fútbol. Consideraba que para influir en los niños hay que conocerlos y donde muestran una mayor espontaneidad, siguiendo la máxima de Fröbel, es en el juego: "Una hora de juego puede valer una jornada entera de clases" pone en su boca Santullano, y añade: "el juego, una cosa muy seria, a condición de que no le quitemos las risas"<sup>117</sup>.

Cossío fue un maestro ejemplar, un punto de referencia no sólo para los profesores del círculo de la I.L.E., sino también para miles de maestros con inquietudes en toda España. Desde el Museo Pedagógico orientaba y animaba la labor anónima de muchos maestros que se dirigían a él en busca de un consejo, de una palabra de aliento que les confirmase una acción emprendida. El curso de doctorado no tuvo mucha influencia operativa; su experiencia como maestro, por el contrario, revestía para quienes aceptaban las ideas institucionistas un camino a seguir, y él entregaba con generosidad todo lo que sabía o creía a cuantos le visitaban o escribían. Su influencia, en este sentido, ha sido profunda, pues como ha señalado Trend, el trabajo diario de Cossío, consistía en encontrar y trazar caminos al profesorado, en dar una solución a una duda sobre como encarar la enseñanza de la historia o cuando comenzar con la gramática<sup>118</sup>.

Su perfil de maestro fue descrito con mucho detalle por Juan Uña:

<sup>117</sup>SANTULLANO, L.A.: o.c., p. 295.

<sup>118</sup> TREND, J.B.: *The origins of modern Spain*, Cambridge, University Press, 1934, p. 196.

Porque el Sr. Cossío no podía ser más que lo que ha sido desde muy joven, casi un niño: maestro. Maestro, que es el que realiza la función más delicada, más elevada que puede realizar un hombre. Maestro es el espíritu generoso, altruista por excelencia, que se olvida de sí mismo para vivir en los otros. Es el artista de almas humanas que da su propia vida a su obra, que es obra de carne y hueso. Es el hombre que aprende para que los otros aprendan, que piensa para hacer pensar, que acrisola un ideal moral para inculcarlo a los demás, para quien el goce y el recreo espiritual no existen sino compartidos con los discípulos. En una palabra, que vive, no para ser él, sino para hacer que los otros sean. Así lo hizo hasta sus últimos instantes el Sr. Cossío, que se entregó a la labor educadora en cuerpo y alma desde mozo, con una fe, con un entusiasmo, con una perseverancia, con un candor, con una generosidad, con una paciencia, con una delicadeza, con una vocación, con un gozo, en fin, que han hecho de su vida una vida de religiosidad en el sentido más alto e ideal de la palabra. Y el Sr. Cossío estimaba tan excelsa esa misión del maestro, que se impuso a sí mismo las mayores exigencias morales e intelectuales para realizarla, que toda preparación le parecía escasa y todo esfuerzo liviano, y quiso tener y tuvo la formación más selecta, la más alta cultura, para entregarla entera a chiquillos y adolescentes<sup>119</sup>.

Julián Besteiro le recuerda, emotivamente, como su héroe infantil:

El atendía a todos, singularmente a los niños y al maestro de todos; y todos confiábamos igualmente en él; sobre él pesaban los menores detalles de organización; sobre sus cuidados descansaba la confianza colectiva; suyos eran los mayores desvelos, los mayores trabajos, las mayores fatigas, y su esfuerzo parecía brotar de una fuente inagotable y alegre. Cuando nos rendía el cansancio y se imponía una tregua de reposo, bastaba que aquel joven maestro se incorporase para que los más débiles nos pusiéramos súbitamente en pie, dispuestos a seguirle incondicionalmente. Aquel joven maestro era más que un maestro

---

<sup>119</sup>UÑA, J.: o.c., p. 195.

para nosotros, era nuestro amigo, era el ejemplar humano que hubiéramos querido realizar en nuestra vida. Era nuestro héroe<sup>120</sup>.

Cossío era el aglutinante entre estos jóvenes. El compendia sus anhelos de reforma, o sí se quiere, el sentido de la doctrina, como señaló Santullano; pero una doctrina no cerrada, que no aludía a principios seguros, a supuestos dogmatizantes. Era una doctrina proyectada al horizonte, que rechazaba toda exclusión<sup>121</sup>. Como profesor le gustaba fomentar una manera viva de relacionarse: "buscando en la mayor convivencia posible el mutuo abandono y la confianza que han de dar sinceridad e interés a la tarea que es fecunda cuando se produce libremente, cuando es un juego libre de las facultades"<sup>122</sup>. Generalmente sus discípulos describen con mayor detalle su labor docente en la Universidad que en la escuela, aunque la descripción que hace Xirau de sus clases tiene un valor general que se podría aplicar a otras edades:

Poseía como nadie el don de iniciar a los demás en los rudimentos del saber y en los métodos del conocimiento, llevándolos gradual e insensiblemente a la propia posesión, a la aptitud para un trabajo y una conducta personal e independiente. Su vida entera se hallaba consagrada a la educación y a la enseñanza. La conversación se prolongaba en clase y la clase en conversación. Ni en la conversación ni en la clase empleaba nunca fórmulas hechas y estereotipadas. Llegaba al núcleo central de la idea a través de múltiples aproximaciones. No todas las fórmulas fructifican en todos los espíritus. Era preciso hallar la palabra adecuada para cada cual. Así el pensamiento surgía vivaz a través de la abundancia verbal, precisa, cortada, incisiva, y se hacía simiente fecunda.

La exposición de las ideas propias se matizaba siempre con reservas e insinuaciones que atenuaban su oposición a las doctrinas y a las ideas ajenas y dejaba traslucir o ver que también

---

<sup>120</sup>BESTEIRO, J.: "Cuando era joven el maestro", en *Democracia*, 13 de septiembre de 1935. Reproducido en el *B.I.L.E.*, LIX (1935) 201- 202.

<sup>121</sup>SANTULLANO, L.A.: o.c., p. 291.

<sup>122</sup>NAVARRO ALCACER, J.: o.c., p. 248.

en ellas había algo valioso y respetable que era preciso ver con simpatía y estimar en todo su valor. Todas las ideas hallaban una acogida de amplia y tolerante simpatía. Toda idea es sagrada si es sincera y hondamente pensada. No hay opinión o creencia que no pueda ser elevada a su suprema fórmula ideal<sup>123</sup>.

Tal vez este carácter de profesor inspirado, alejado de las clases eruditas y cerradas, que buscaba la influencia cálida de la conversación más que la frialdad de las páginas escritas, hizo que fuera comparado en más de una ocasión con la figura griega de Sócrates, pues no sólo hablaba más de lo que escribía, si no que meditaba más de lo que hablaba<sup>124</sup>. Este reconocimiento hacía de Cossío no sólo un maestro ejemplar para sus discípulos, sino también el maestro por antonomasia<sup>125</sup>, y si como maestro tenía una concepción artística de la educación, cuando su docencia versaba sobre arte rizaba el rizo de toda su concepción pedagógica. Trend, relata una apreciación de Salvador Rueda sobre Cossío muy significativa: "¿Cossío? ¡Justamente pienso así! ¡Si pudieras verle conmigo en el museo, parando ante las cosas y charlando sobre escultura! ¡Cómo temblaba con el entusiasmo! ¡Podrías ver esos pájaros con una pluma en sus alas que se agita cuando cantan? Bien ese hombre cuando hablaba, hacía que incluso los hilos de su abrigo vibrasen con excitación"<sup>126</sup>. El crítico de arte Moreno Villa, asistió en una ocasión a las lecciones que Cossío impartía para los alumnos de la I.L.E. en el Museo del Prado. Quedó muy impresionado y con el tiempo comentó: "Eran lecciones vivas que iban naciendo y creándose ante las dudas o preguntas de los alumnos y las reacciones del profesor, o bien ante las preguntas de éste y la reacción del alumno. Algo muy parecido a los coloquios socráticos. Pero sin atildamiento, sin preparación ni medida literaria, aunque a veces la explicación del maestro resultaba una pieza de absoluta belleza"<sup>127</sup>.

Sin embargo, no improvisaba. Estaba acostumbrado a sistemati-

---

<sup>123</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., pp. 71-72.

<sup>124</sup>MONTEIRO, M.: o.c., p. 68.

<sup>125</sup>DIEZ-CANEDO, E.: o.c., p. 220.

<sup>126</sup>TREND, J.B.: o.c., p. 207.

<sup>127</sup>MORENO VILLA, J.: o.c., p. 402.

zar y exponer sus ideas con erudición y precisión, pero al mismo tiempo haciendo surgir la verdad de manera radiante; con belleza como relata Zulueta, con su alma vibrando como la de un poeta que inflama y arrebató a sus oyentes<sup>128</sup>. La descripción de Américo Castro es muy concluyente: "Las clases de Cossío no se parecían en nada al curso usual que habíamos oído en el extranjero, consistente en exposiciones con principio, medio y fin, sujetas a un plan meticulosamente preestablecido. Las exposiciones de Cossío iban, sin duda, muy preparadas según mostraban las notas y los papelitos que nerviosamente sostenía en su mano. Pero la clase era todo, menos clásica. La emotividad, el arte de la improvisación, prolongaban la hora académica y en esos momentos surgían los atisbos más finos, el vislumbre de perspectivas. El profesor sabía mucho, pero no poseía alma de erudito ni de universitario germánico. Era un orador, frenado por graves escrúpulos intelectuales"<sup>129</sup>.

### 1.2.5.- Cossío como modelo de intelectual.

Cuando se dice que Cossío fue el último liberal histórico de España, se dice, sin duda, en referencia a la escuela que en su momento había creado el krausismo, especialmente el krausismo transformado por el pensamiento de Francisco Giner<sup>130</sup>. Un pensamiento liberal que concebía la libertad de conciencia como la más profunda del hombre, que lo elevaba sobre el horizonte inmediato individual y sensible y lo capacitaba para poder contemplar y vivir valores universales<sup>131</sup>. Cuando falleció, produjo tal impacto su muerte sobre los institucionistas que por primera vez encontraron vacía la casa, sintieron que el hogar de la Institución carecía del foco de luz y calor que había tenido durante muchos años<sup>132</sup>. Cossío representaba un afán de reformismo que "no tenía nada de dogmático, ni de intransigente"; vivía regido por un principio de libre exa-

<sup>128</sup>ZULUETA, L. de: "Cossío, artista de la educación", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 400.

<sup>129</sup>CASTRO, A.: o.c., p. 388.

<sup>130</sup>COSSIO, Francisco de: o.c., p. 214.

<sup>131</sup>POSADA, A.: *Breve historia del krausismo español*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1981, p. 29.

<sup>132</sup>*Ibid.*, p. 113.

men que aplicaba a todas sus decisiones<sup>133</sup>. Abierto al mundo, receptivo y crítico con todas las ideas, armonizador entre tradición y novedad, cultivador de la esencia hispana en toda su multiplicidad, había sido capaz de despertar un particular sentimiento de españolidad que respetando ciertos acervos no renunciaba a las nuevas formas de vida que se desarrollaban en los países industrializados de Europa. Esta labor de reforma había sabido hacerla sin gran publicidad, sin ningún despliegue de fanfarria triunfalista, buscando la concordia, más que la confrontación, con las fuerzas conservadoras que procuraban preservar el estado de catolicidad. Era capaz de ceder en todas las menudencias para no transigir en nada fundamental: "No discrepar en lo mínimo, por economía de esfuerzo, ya que este hace falta para disentir en materias de más enjundia"<sup>134</sup>.

Cossío pertenece a una clase de intelectuales que se preocuparon por impulsar en España el decoro intelectual y la honestidad depurada, como ha recordado Xirau<sup>135</sup>. Prudente en sus afirmaciones, le molestaba el halago fácil y los golpes de efecto que buscaban notoriedad, y desconfiaba en quienes ansiaban el protagonismo público y ponían mucha vehemencia en la novedad de su discurso. Nunca presumía de contar algo nuevo. Cuando veía en los intelectuales surgir la afectación, la petulancia, el sensacionalismo, el desprecio hacia el estudiante común, manifestaba sus temores en la intimidad de su casa pese a la admiración que le suscitara la persona; carecía de frivolidad<sup>136</sup>. Era incapaz de escindir la vida personal de los ideales: "todo el volumen de su vida iba implicado en cuanto hacía; no cabían, pues resquicios ni concesiones, que hubiesen carecido de sentido"<sup>137</sup>.

Es curioso comprobar como, por regla general, muchos intelectuales ejercen su influjo a través de una obra escrita, no por su ejemplo vital. La influencia de Cossío es inseparable de su propia vida, de la actitud que toma ante los acontecimientos que suceden en el país, de sus opiniones expresadas en voz alta: "Quizá los

<sup>133</sup>JIMENEZ FRAUD, A.: o.c., p. 425.

<sup>134</sup>CASTRO, A.: o.c., p. 390.

<sup>135</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 87.

<sup>136</sup>*Ibid.*, p. 85. Cfr. con o.c. de Juan Uña, p. 194.

<sup>137</sup>CASTRO, A.: o.c., p. 390.

hombres que más decisivamente han influido en su tiempo no han sido escritores, sino conversadores. Así, la obra de Bartolomé Cossío no puede encontrarse en las bibliotecas; mas, sin embargo, palpita en casi todos los aspectos de las actividades españolas. En el tono social de las clases intelectuales, en el rigor crítico, en los métodos de estudio e investigación, en la importancia a los viajes y a los idiomas, en el amor al campo y al agua, en el entusiasmo por las cosas españolas, por todas las actividades españolas que caracterizan nuestra mejor tradición..."<sup>138</sup>. No tenía interés en compendiar en una doctrina cerrada su pensamiento; se lo solicitaron en más de una ocasión, tanto en arte como en pedagogía, pero nunca lo creyó necesario; no se sentía un publicista profesional como su antiguo condiscípulo y adversario Menéndez y Pelayo:

Estas acusaciones -en el fondo entusiastamente respetuosas- contra la falta de un suficiente "profesionalismo" en Cossío, desconocen la unidad que este hombre perseguía, que le impedía ceder a la defectuosa tendencia de nuestra edad analítica de exigir que cada cual lleve colgada una ficha que indique claramente su oficio; y que le hacía considerar como contrario a la dignidad y a la perfección humanas el sistema de vida que oprimido y exasperado en un mundo reducido y estrecho desconoce y niega la pluralidad y riqueza de elementos que son necesarios para constituir un verdadero hombre. La vida de Cossío -como la de Giner- es más cercana a la del antiguo sabio que a la del moderno científico. Nada más opuesto a la verdadera especialidad absorbente, que no permita entregarse a la experiencia de ser hombres en toda la significación de la palabra. La especialidad de estos hombres era la totalidad misma humana<sup>139</sup>.

¿Qué representó intelectualmente Cossío en España?. Probablemente, no existan mejores palabras que las que ha dicho el profesor de la Universidad de Poitiers, Jean Sarrailh, cuando afirma que "Cossío era la conciencia moral de su tiempo"<sup>140</sup>. Era un ejemplo de humanista, de pensador cabal, de proporción entre el hacer y el

<sup>138</sup>COSSIO, Francisco de: o.c., p. 214.

<sup>139</sup>JIMENEZ FRAUD, A.: o.c., p. 421.

<sup>140</sup>SARRAILH, J.: "La España nueva. Manuel B. Cossío", en *B.I.L.E.*, LX (1936) 19.

pensar. Sus discípulos y amigos no quedaban plenamente satisfechos de sus actos si él no los aprobaba; sus adversarios se conturbaban si se enteraban que habían incurrido en su censura. Significaba la honradez, la dignidad de la conducta privada y pública, la generosidad, la abnegación, la protesta contra la ilegalidad y la corrupción, la torelancia frente a la violencia de los extremos. No temía que la firmeza de sus convicciones produjera un cierto escándalo. "En Cossío -dice Jiménez-Landi- se daba una íntima fusión de hombre idealista y de hombre práctico; del pensamiento más radical y de la aversión a toda cerrada intransigencia"<sup>141</sup>. Su singularidad radica en esa autenticidad personal, en ese fervor en la entrega, abandonándose a sí mismo en su entusiasmo reformador. Toda una clave para entender el porqué de su influencia. Eran unas señas de identidad muy explícitas para quienes se habían dejado ganar por la causa institucionista en cualquier parte de España. Hacía el final de su vida representaba la esencia del republicanismo, de los ideales que habían inspirado la naciente República. El era el último eslabón que los unía con el fallido intento de transformar el país en 1868, y aunque ya no se dirimían entonces las mismas cuestiones sociales y el krausismo estaba completamente enterrado como filosofía política, había sabido "crear y transmitir una nueva manera de ver y vivir"<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup>JIMENEZ-LANDI, A.: *Semblanza humana*, o.c., p. 13.

<sup>142</sup>NAVARRO ALCACER, J.: o.c., p. 250.



## CAPÍTULO 2

### EL PENSAMIENTO EDUCATIVO: PRESUPUESTOS Y BASES.

No consideramos que sea necesario insistir en que Cossío tiene mucha más importancia, -como educador y reformador de la educación- por la influencia que ejerció sobre las personas que por haber elaborado un pensamiento riguroso y sistemático sobre los fenómenos pedagógicos y la ciencia de la educación en sí misma. Gran conversador y hombre de acción por excelencia, no recogió sus ideas en ningún tratado, creyendo -tal vez con razón- que su pensamiento no era más que la expresión y aplicación en España de ideas que se habían desarrollado en Europa. El mismo decía ya en 1887 sobre su propia personalidad: "¿Por qué me gusta corregir y anotar, más que escribir? ¿Es esta tendencia una tendencia pedagógica, ésto es, de pensar siempre con otro y sobre la base dada por el espíriritu ajeno?"<sup>1</sup>. Así nos encontramos con que Cossío, como señala Luzuriaga, manifestó "constantemente una profunda resistencia a sistematizar sus ideas pedagógicas y a publicarlas en libros"<sup>2</sup>.

La falta de un cuerpo sistemático de doctrina al que poder refe-

---

<sup>1</sup>B.A.H.: Caja nº. 8 de Manuel B. Cossío. "Apuntes sobre filosofía del derecho".

<sup>2</sup>LUZURIAGA, L.: "Ideas pedagógicas de Cossío", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 410.

rinos, no impide acercarnos a las características generales de su pensamiento. Luzuriaga insiste en que la I.L.E. tenía una concepción de la vida y un sistema de educación definidos, pero manifestados siempre con motivos ocasionales y de manera esporádica: "Para ellos, -dice- dada la situación de España en su tiempo, lo urgente era la actividad educativa, más que la teoría pedagógica"<sup>3</sup>. Por encima de la filosofía krausista, el carácter liberal de su ideología y el sentido ético que le impulsaba, el pensamiento institucionista no es ajeno al movimiento educativo que se desarrolla en Europa a partir de Rousseau, sigue con Pestalozzi y Fröbel, y que merced a la acción que en la segunda mitad del siglo XIX ejerce el positivismo en todos los ámbitos desemboca en el movimiento de la Educación Nueva. Es un movimiento vinculado al liberalismo y a la Revolución Industrial, al auge que durante estos años van adquiriendo las Ciencias Naturales en detrimento de las Humanidades, a los deseos que el propio mundo de la ciencia tiene por construir un saber que no esté lastrado por dogmas religiosos, a las luchas del movimiento obrero por alcanzar su emancipación y a los deseos de importantes sectores de la burguesía por lograr un orden democrático que terminara con los restos de feudalismo y alejase el fantasma de la revolución.

Para comprender el pensamiento educativo de Cossío hay que tener en cuenta estos factores, no solamente en referencia a los cambios políticos o culturales que sucedían en Europa, sino también al influjo que algunas teorías pedagógicas contemporáneas tuvieron en la I.L.E. En la propia consideración de Cossío estas eran las defendidas por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Herbart y Spencer<sup>4</sup>. Exceptuando a Herbart, a quien sólo atribuía una incidencia psicológica, sería posible rastrear la presencia de todas ellas en la terminología institucionista, pero no es fácil, como afirma Xirau, encuadrar su pensamiento en fórmulas escolásticas<sup>5</sup>, ni asentar drásticamente que el caudal intelectual más importante de sus ideas pedagógicas está en uno o varios pensadores concretos. Un pensador abierto a todas las influencias y que intenta establecer un punto

<sup>3</sup>LUZURIAGA, L.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, o.c., p. 139.

<sup>4</sup>B.A.H.: Caja nº. 11 de Manuel B. Cossío. "Varios sobre apuntes".

<sup>5</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 94.

de reflexión sobre ellas, está atento a las novedades que aparecen en su horizonte. Desde Platón a Schleiermacher, desde Dilthey a Ruskin las influencias se dejan sentir en su discurso que es capaz de reunir la mística española con el positivismo, sin dejar de apelar al fondo krausista de examen riguroso de las ideas.

Por otra parte, los núcleos de pensamiento europeo que influyen en la pedagogía de la I.L.E., -el alemán, el francés y el anglosajón- lo hacen de muy diferente manera. De Alemania vino el krausismo que ha dejado el rigor intelectual, su negativa a escindir el pensamiento de la realidad personal, y la transferencia a la pedagogía fröbeliana de una concepción del mundo que ha estado muy presente en la práctica escolar del institucionismo; ya en este siglo hay que contar también que Cossío fue el primer expositor en España de Dilthey<sup>6</sup>. De los franceses se recogió su experiencia organizativa y Cossío conocía personalmente a los principales protagonistas de las reformas educativas de la III República, conservándose incluso la opinión que le merecía cada uno de ellos<sup>7</sup>. Junto a esta influencia no podría dejar de mencionarse la que ejerce la Ligue de l'Enseignement belga, cuyas ideas y prácticas educativas tenían muchos aspectos similares a la I.L.E.

Pero sin duda el núcleo más potente de influencia es el anglosajón. La amistad de Cossío con Capper, su admiración por Ruskin, los contactos con Lord Sheffield le fueron dando pautas de como podían abordarse las innovaciones educativas. Tampoco hay que olvidar que junto a la influencia británica hay una relación creciente con la pedagogía norteamericana, sobre todo después del viaje de Cossío en 1904 al Congreso de San Luis. Pero estas influencias visibles no desdibujan la originalidad que imprime Cossío a su pro-

---

<sup>6</sup>*Ibid.*, p. 86.

<sup>7</sup>B.A.H.: Caja n.º. 8 de Manuel B. Cossío. En uno de los sobres hay un pequeño documento que dice:

Grèard: lo antiguo remozado.

Brèal: la enseñanza ataca

Pecaut: la educación moral.

Buisson: el radical refrenado y acaso algo convertido.

Guillaume: el impenitente y de más horizonte.

Marion: Sentimental, moral, elevado, pero no de los más *juste milien*.

pio hacer pedagógico y a las soluciones dadas a los problemas educativos que padecía España.

## 2.1. LAS FUENTES DEL PENSAMIENTO DE COSSIO.

Si la I.L.E. es una creación del ánimo reformista de Giner, Cossío aparece como el hombre capaz de plasmar los frutos de esa creación en hechos e instituciones; una labor que sería muy difícil de efectuar sin contar con un discurso muy coherente y elaborado para que fuera comprendido por los responsables políticos. Dada su relación filial con Giner y la comunidad de ideas que hay entre ambos, se puede plantear el problema de establecer en qué aspectos su pensamiento se diferencia del pensamiento de Don Francisco. Luzuriaga mantiene que en Giner predominaba más la filosofía, el sentido ético y la concepción de la educación como una actividad ideal, mientras que Cossío realza más los aspectos pedagógicos, la estética y la educación como una actividad humana<sup>8</sup>. No obstante, no es fácil distinguir quien influye en quien. Giner corregía frecuentemente los borradores de Cossío, y a veces textos que se le atribuyen como el programa presentado en la Asamblea de Productores de Zaragoza, incluido en *De su jornada*, él mismo manifestó que había sido escrito al dictado de Don Francisco<sup>9</sup>. Por otra parte cuando después de 1915, aparece el Instituto-Escuela o las Misiones Pedagógicas, podríamos afirmar que temas como la unidad entre la primera y la segunda enseñanza o la dinamización del mundo rural estaban ya sugeridos en los escritos de Giner, pero es Cossío quien desarrolla el discurso sobre estos organismos. Salvando todas estas dificultades, lo más probable es que en asuntos educativos Giner acudiera más a la consulta de Cossío que lo contrario<sup>10</sup>.

Es increíble que haya tan pocas obras que se hayan dedicado a estudiar en profundidad el pensamiento educativo de Giner, al lado de la abundancia de estudios que existen sobre su Filosofía del

---

<sup>8</sup>LUZURIAGA, L.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, o.c., p. 140.

<sup>9</sup>*Crisol*, 15 de julio de 1931.

<sup>10</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 74.

Derecho<sup>11</sup>. A Cossío le dedican su atención sus discípulos más notables, Santullano, Luzuriaga y Xirau, sin que posteriormente se hayan producido otras aportaciones de conjunto. Pero incluso la obra de sus discípulos tiene algunos inconvenientes. Son artículos de urgencia motivados por la muerte del maestro y libros escritos en el exilio con escaso acopio de documentación. Son trabajos de obligada consulta para acercarse a sus ideas más cardinales pero no suficientes para abarcar todos los matices de su pedagogía. Cossío, que no era un publicista como Giner o Menéndez Pelayo, dejó un material manuscrito relativamente abundante que relacionándolo con sus textos impresos y esos pocos trabajos que hay sobre sus ideas pedagógicas, nos permiten sistematizar de alguna manera su pensamiento educativo.

Como persona que no tiene vocación de escritor, los textos editados de Cossío están casi siempre determinados por las circunstancias. Es una auténtica paradoja que una persona tan admirada por la belleza de su expresión verbal, haya tenido que constreñir tanto su discurso escrito a las servidumbres de las reformas legales. En las pocas ocasiones en que la reforma le permitió entregarse a la reflexión pura, ha escrito páginas muy sugestivas y de gran belleza. Cossío, fue así, un pensador muy reprimido por las obligaciones y los problemas urgentes que tenía el país, que sólo se va desatando en la madurez, donde habla con más soltura y libertad.

Un recorrido por los primeros artículos que publicó antes de su marcha a Bolonia, nos muestra a un joven que tenía entre otras preocupaciones, un interés no muy pronunciado por las cuestiones de enseñanza. Es difícil saber que había leído entonces de pedagogía, exceptuando a Fröbel, en un ambiente, que se caracterizaba por el súbito descubrimiento de que era una ciencia. Desde 1880 hasta 1897, Cossío está completamente inmerso en la delimitación del carácter que debe adquirir la primera enseñanza, estableciendo

---

<sup>11</sup>Entre los estudiosos del pensamiento pedagógico de Giner cabe citar a Prella García, en su documentado estudio bibliográfico; el artículo de Carlos Paris en la obra colectiva *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977; las investigaciones de Jiménez-Landi, que abordan en su conjunto toda la obra de la I.L.E.; así como la tesis doctoral publicada de María Nieves Gómez García, *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Rios*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1983.

varios frentes: el principio de actividad, las excursiones, la formación del maestro, la enseñanza del arte y los trabajos manuales, etc. Si se examinan sus manuscritos, su preocupación se extiende a la educación religiosa, la enseñanza de la geografía y la literatura, los derechos pasivos de los maestros, la centralización de los pagos, entre otros temas casi siempre referidos a cuestiones legislativas o sobre el funcionamiento de las instituciones escolares. Es una actividad que mantiene de forma casi ininterrumpida hasta su matrimonio en 1893, año en que se reduce drásticamente su producción bibliográfica.

Con la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo, Cossío tuvo por primera vez ocasión de exponer una idea de conjunto sobre la pedagogía, tanto desde el punto de vista doctrinal como histórico. Desde la perspectiva doctrinal, se reafirmó en el principio de la educación integral como fórmula para "romper con el intelectualismo y de formar y educar a todo el hombre, cuerpo y espíritu, y en el último, con el mismo valor, armónicamente, cada una de sus distintas actividades". Desde la perspectiva histórica, llega a lo que consideró, entonces, como las dos corrientes actuales. La ortodoxa, que denominó clásica, se inspiraba en lo tradicional y establecido y formaba dos grupos: el psicológico, inspirado en Herbart y Spencer, del que formaban parte Beneke, Bain, Sicilianí, Angiulli, Domenicis, Preyer, Stanley Hall, Barmes, Compayré, Berra, Leletier, Coelho, y Bernardino Machado; y el ético, cuyos representantes eran hegelianos, kantianos y fröbelianos, así como una gran parte de la pedagogía francesa: Pécaut, Buisson, Marion, Greard, Lavissee, Coubertin, etc. La corriente heterodoxa, tenía también un marcado acento ético, y sus representantes más destacados sostenían postulados anarquistas: Wille, Reclús, Robin, Vallés, son los más conocidos<sup>12</sup>.

Casi coincidiendo con este curso se empiezan a difundir en España las ideas de la Educación Nueva; primero fue Demolins, luego Dewey, ya en este siglo los viajes de los discípulos de Cossío por Europa trajeron a España en sucesivas oleadas el pensamiento de Compayré, Ribot, Clapàrede, Kerschensteiner, Kilpatrick, Petersen, etc. Ninguno de estos pedagogos ilustres parece haber impre-

---

<sup>12</sup>UÑA Y SARTHOU, J.: "Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación", en *La Escuela Moderna*, VII (1897) 101-104.

sionado mucho a Cossío que en los primeros años del siglo empieza a fijar los contenidos de su curso de pedagogía en el doctorado de Filosofía de la Universidad de Madrid, lo que no quita que el curso pueda incluirse dentro del movimiento renovador, especialmente por su apelación a la educación como proceso vivificador y a la defensa que hace del aprendizaje en libertad.

El escaso interés que venían mostrando los políticos de la Restauración por la reforma de la educación española, se transforma, tras la pérdida de las colonias de ultramar, en una conciencia más abierta a la recepción de las ideas renovadoras. Cossío tuvo entonces la necesidad de establecer un programa donde señaló que la gran falta cometida por los españoles había sido "habernos quedado fuera del movimiento general del mundo", y que la única solución estaba en entrar en esa corriente "y hacer lo mismo que hacen las demás naciones"<sup>13</sup>. Es el preámbulo a los años de mayor influjo institucionista.

Antes de que la I.L.E. alcance su cenit, Cossío publicará su trabajo más pensado y, en cierta medida, la visión más audaz de la escuela dentro del movimiento renovador en España. Nos referimos a su conferencia de Bilbao "El maestro, la escuela y el material de enseñanza", que es uno de los textos clásicos de la Educación Nueva dentro de la cultura española, sin que su apelación a la pedagogía norteamericana desdibuje una representación muy personal de su autor<sup>14</sup>. Obviando otros trabajos menores que aparecen en torno a la crisis colonial, en los primeros años del siglo tiene también una cierta preocupación por mejorar algunas enseñanzas, como muestran sus artículos sobre el dibujo y la historia.

Sigue después un período de calma, que se corresponde con el gobierno duro de Maura, la publicación de *El Greco*, y su viaje por Europa como pensionado de la Junta. A su regreso de este viaje y hasta la muerte de Giner, asistimos a los años de mayor activismo de Cossío aunque su pensamiento no se refleje sino en textos esporádicos y en algunos manuscritos. En 1910 queda fijado el programa definitivo de la I.L.E., y en 1912 urge de nuevo el envío de los

<sup>13</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., pp. 181- 182.

<sup>14</sup>Nótese que en el citado texto, Cossío habla del "Learning by doing del pueblo americano" y que termina su conferencia apelando al genio de aquel pueblo y su interés por la educación popular.

mejores maestros a los pueblos en misión, y advierte que la escuela pública "ha de ser verdaderamente pública, y por eso ninguna no puede, no debe ser antinada ni antinadie"<sup>15</sup>. Tanto en la conferencia que pronunció en el Ateneo en 1913, como en la de la Escuela Nueva en 1915, se nota una preocupación social cada vez más pronunciada en favor de la alfabetización y del acceso a la cultura por parte de la clase obrera y del campesinado, llegando a denunciar sin paliativos la frivolidad con que era tratado el tema hasta el punto que censura la inmoralidad y picardía de los gobernantes que querían hacer ver al país que cambiaban algo cuando en realidad sólo se cubrían las apariencias<sup>16</sup>.

La muerte de Giner abre un nuevo hueco bibliográfico hasta que en 1919 se ve obligado a intervenir por la autonomía universitaria impuesta por Silió. Ese mismo año redactará un informe sobre segunda enseñanza pedido a la I.L.E. por el Ministerio; y en 1922, consigue el acuerdo de la sección primera del Consejo de Instrucción Pública en torno a un documento que él se ha encargado de redactar. En 1924 su voto particular sobre segunda enseñanza en este organismo muestra, que aunque se han aceptado ciertos presupuestos defendidos por la I.L.E., se está muy lejos, todavía, en las más altas instancias pedagógicas del país, de aceptar la generalización de la educación reglada como un elemento necesario para la pacificación social y el desarrollo de la civilidad industrial. Hasta la proclamación de la II República, podemos encontrar algunos artículos, casi siempre relacionados con semblanzas y homenajes que no cambian el marco pedagógico de sus ideas. Las Misiones Pedagógicas, finalmente, le llevan a establecer un fundamento doctrinal a estas actividades educativas que recapitula una buena parte de su pensamiento.

La pedagogía de Cossío, aunque tiene raíces fröbelianas y se abre a principios del siglo XX a los aires renovadores de la Educación Nueva, está condicionada por la situación desgarrada que vive España entre los valores tradicionales amparados por la Iglesia y la naciente conciencia industrial que quiere seguir el ejemplo de otros

---

<sup>15</sup>COSSIO, M.B.: "Un documento", en *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, XXIV (1912) 565.

<sup>16</sup>COSSIO M.B.: "Problemas actuales de la educación nacional", en *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, XXV (1913) 164.

pueblos europeos. "Para comprender lo que significa la obra pedagógica del señor Cossío -dice Luzuriaga- hay que representarse la situación de nuestra enseñanza en el último tercio del siglo pasado. Ideológicamente, era el predominio de los últimos degenerados vestigios de la escolástica, verbales y formalistas, desconocedores del movimiento pedagógico europeo. Ni las ideas de Pestalozzi ni las de Herbart eran apenas conocidas en esta época en España [...] El influjo de Montesinos y de los pedagogos liberales emigrados, se había también perdido"<sup>17</sup>.

La realidad escolar era tan deplorable, que Cossío tendrá poco tiempo en su vida para entregarse de lleno a la reflexión pedagógica. Un país tan huérfano de conciencia escolar como era España, necesitaba de una acción decidida en cuestiones de carácter más prosaico, como era convencer a los gobernantes y a la opinión pública de la urgencia de las reformas. Consciente de la dificultad y magnitud de su empresa, y de que los cambios no iban a surgir repentinamente, sino mediante una acción lenta en las instituciones y el convencimiento ciudadano de que las soluciones que ellos aportaban eran las más apropiadas, ocupó mucho tiempo en dar consejos prácticos, ya a maestros, ya a políticos, para corregir errores que personas con menos escrúpulos no se habrían parado a estimar. "Estos consejos -dice Xirau- son precisos, concretos, de aplicación inmediata, aptos para ser recogidos y aplicados por cualquier persona de buena voluntad". No se proponía grandes reformas que perturbasen gravemente la vida del país, sino plasmar sus ideas en innovaciones reales, que eran practicadas por grupos pequeños de profesores, para que el ideal de la reforma no se perdiera con la crispación que producen los cambios en los grupos sociales. Actuaba así con mucha calma, levantando "el nivel paso a paso, institución a institución, persona a persona"<sup>18</sup>.

Analizado en su conjunto, el pensamiento de Cossío se nos aparece no tanto como el de un idealista burgués que desconoce la realidad educativa que estudia, sino como el de un intelectual radical que quiere llevar sus planteamientos hasta donde es posible. No vamos a encontrar en su concepción educativa una sistematización profunda y totalizadora de todos los problemas que envolvían a la

<sup>17</sup>LUZURIAGA, L.: "Ideas pedagógicas de Cossío", o.c., p. 411.

<sup>18</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 197.

educación de su tiempo, como, por ejemplo, lograron construir en sus respectivos países Dewey o Kerschensteiner, sino pinceladas gruesas, apuntes rápidos y sagaces que pretenden encauzar las instituciones educativas que han de formar al ciudadano en el marco democrático común de otros pueblos europeos.

No por ello, Cossío carece de un pensamiento bien estructurado y de un puñado de ideas claras que supo aplicar en aquellos ámbitos a donde llegó su influjo. De este puñado de ideas, hay un primer grupo que se refieren a la naturaleza de la educación misma. ¿En qué consiste educar? ¿qué es la escuela y que función desempeña un maestro en ella? ¿cómo se educa y para qué se educa? En segundo lugar hay un interés manifiesto por renovar la enseñanza en si misma; no tanto porque le preocupase el qué enseñar, sino porque le preocupaba el cómo se enseñaba. No quería establecer ninguna panacea, sino una orientación general, de la que estaba convencido por su práctica como profesor primario, y que consistía en combatir los hábitos librescos de la escuela tradicional y en hacer notar que cualquier enseñanza debe servir para educar al hombre entero. En tercer lugar, Cossío es un reformador que actúa como elemento de presión en la política pedagógica española ¿hasta qué punto es responsable de los cambios que se introducen en la educación? ¿en qué sentido los cambios son atribuibles a su influjo personal?. En último lugar, hay ciertas instituciones educativas que han recibido un fuerte marchamo institucionista, incluso en algunas Cossío llegó a ocuparse de pequeños detalles de funcionamiento y de la selección de su personal, como la Colonia del Museo, la Escuela-Asilo Sotés, la Fundación Sierra-Pambley o la Misiones Pedagógicas; de otras, se ocupó de aspectos doctrinales, como es el caso de la Escuelas Normales o los Institutos de Bachillerato. Aunque sus ideas pedagógicas forman una estructura continua entre el pensamiento y las instituciones en que éste se desenvuelve, no queda más remedio que obrar con un método preciso. Analizaremos así en este capítulo, los fundamentos y bases de su pensamiento y dejamos los demás aspectos para los siguientes.

## 2.2.- EL CURSO DE PEDAGOGIA SUPERIOR.

El curso de pedagogía que Cossío empieza a explicar desde 1901 en el Museo Pedagógico y a partir de 1904 como parte del

doctorado de Filosofía, constituye la primera elaboración universitaria de la ciencia pedagógica en España. Fiel a su tradición verbal no llegó a redactarlo nunca, aunque se conservan algunas notas manuscritas y tres versiones impresas de apuntes tomadas por discípulos que, en conjunto, permiten reconstruirlo de una manera bastante fidedigna.

Los manuscritos son parciales y en algún caso se refieren a asuntos muy particulares de años concretos, como un texto sobre el método aplicado a la enseñanza de la Geografía del curso 1911-1912, o las notas sobre Rousseau que pertenecen al curso 1912-1913. Una información mucho más completa ofrecen las versiones impresas de Gaos y Moxó, Jesús Sanz y Joaquín Xirau, pues no sólo resumen lo más sustancial del curso, sino que además tienen un valor sinóptico que las hace muy fiables. También dos de los capítulos que aparecen en De su jornada: "El trabajo manual en la escuela" y "Escuela y Escuelas", están destacados como redacción sobre notas de clase. En el primer caso es imposible, pues se trata de un fragmento del artículo que con el mismo nombre ha publicado el B.I.L.E. entre 1883 y 1884; no así el segundo, que data de 1927, y corresponde, sin duda, al curso.

Los documentos manuscritos son de dos tipos diferentes. Por una parte hay programas, bibliografía y orientaciones para la preparación del examen; y por otra, fichas cuyo uso debía servir para no perder el hilo de la disertación. Un tercer tipo de documentos que pueden usarse para estudiar el curso son los propios trabajos que presentaban los alumnos, que en algunos casos son apuntes pasados a limpio o amplían algún punto concreto de sus explicaciones. El curso, como ya se ha dicho, comenzó en 1901, al encargarse la docencia interina del mismo al Director del Museo Pedagógico, y se confirmó al crearse la cátedra de Pedagogía superior por R.O. de 30 de abril de 1904. Cossío ha cumplido ya 44 años y con el curso dado, unos años antes, en la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo, tiene perfilado un programa que puede desarrollar ahora de manera más especializada.

De las primeras conferencias dice María Sánchez Arbós: "Tenían lugar los lunes, miércoles y viernes. El lunes sobre la enseñanza en Grecia; el miércoles sobre un pedagogo que él escogía, y el viernes sobre un tema personal suyo. Nunca faltábamos a ninguna de esas conferencias, en las que tanto aprendimos, formándonos

en el propósito de continuar asistiendo al año siguiente"<sup>19</sup>. Manuel Urech González, también alumno de estos primeros años, recordaba que habló de Herbart, Fröbel y Pestalozzi, y de la organización de la enseñanza en los Estados Unidos. Se fijó especialmente en una conferencia sobre el dibujo "que empezaba acusando en la inteligencia, como primera percepción, impresión o idea, una totalidad, que, poco a poco, iba después siendo determinada", y anotó "cuidadosamente la identidad de este proceso intelectual con el desarrollo del dibujo en la Historia"<sup>20</sup>.

La clase la daba siempre Cossío en el aula del Museo Pedagógico que estaba en el mismo edificio que la Escuela Normal de Maestros, en la calle de San Bernardo, aunque al Museo se entraba por la calle Daoiz. En esa aula daba Ortega también su clase de Metafísica, pues no le gustaba la sordidez del caserón en que malvivía encogida la Facultad de Filosofía y Letras. La descripción de este escenario y la iniciación del contacto con los alumnos es descrita con detalle por Gaos y Moxó:

Traspuerto el portal penumbroso del Museo y bajados unos escalones, se entraba por unos pasillos formados por tabiques de madera barnizada de rubio. La luz, cenital, bajaba abundante y uniforme, grata, alegre. De los tabiques pendían unos bellos grabados extranjeros, representando paisajes en colores. El aula tenía un mobiliario de madera clara que se conservaba irreprochable. Daba por dos ventanas con rejas a un jardín. Desde los bancos veíamos enfrente las copas de unos árboles y oíamos a veces ruidos infantiles. El Museo era en general sorprendente, sedantemente silencioso.

La clase era de doce a una los martes, jueves y sábados. Don Manuel era puntual. Entraba un poco echado hacia delante, pero con paso ligero. Subía a la tarima en que estaba, entre las ventanas y ante el encerado, la mesa del profesor. Ponía al lado de esta una silla y se sentaba de medio lado, un brazo sobre el respaldo y una pierna sobre la otra.

---

<sup>19</sup>SANCHEZ ARBOS, M.: "Recuerdos de una maestra", *En el centenario de La Institución Libre de Enseñanza*, o.c., p. 20.

<sup>20</sup>B.A.H.: Caja nº. 2 de Manuel B. Cossío. Carta de Manuel Urech a Cossío de fecha 15/II/1905.

Traje gris, zapatos color marrón, cuello blando, corbata oscura de nudo ancho, flojo, un poco caído o ladeado; irreprochable pulcritud y descuidada distinción. En una mano unas papeletas. La otra ponía y quitaba los lentes, de montura metálica de muelle central y cristales ovalados. El pelo blanco relucía a la claridad de la ventana.

El primer día D. Manuel se disculpó por sentarse en aquella silla. La tarima, la cátedra, "kata-edra", sobre un plano: "¡Qué vergüenza!", concluyó sonriente.

Los pocos alumnos -¿llegaríamos aquel curso ningún día a la docena?- nos dispersábamos por las primeras filas de los bancos. La mitad de aquel número, sobre poco más o menos, éramos una promoción, relativamente numerosa, de doctorandos en Filosofía. Los restantes compañeros procedían, con seguridad, de los estudios que tienen por base los de Magisterio.

Don Manuel intentó el diálogo durante las primeras clases y al comienzo de alguna que otra durante el resto del curso. El diálogo surgió, además, por sí en algunas otras ocasiones. Pero, en general, a lo largo del curso habló seguido D. Manuel. El diálogo se prestaba mal a desarrollar con rigor e integridad un plan predeterminado como el de Cossío. Y nosotros callábamos, sin duda cediendo a la tendencia perezosa a la mayor pasividad, pero también a la seducción justificada del gusto de oírle.

Empezaba en el tono más llano. Poco a poco iba animándose elocuentemente. Su elocuencia no era periódica ni altisonante. Era incisiva, nerviosa. Entrecortada habitualmente por exclamaciones e interrogaciones que se dirigía a sí propio. Jovialidad, ironía y, en los momentos mejores, sin disputa, lirismo férvido o grácil, pero siempre sin esfuerzo ni afectación<sup>21</sup>.

Había una gran diferencia para Cossío entre los alumnos oyentes, estuvieran matriculados o no, y aquellos que no asistían a clase pero querían aprobar el curso por la razón que fuese. Ciertamente, el programa oficial tenía poco que ver con lo que el profesor decía luego en clase; de hecho recalca que son temas para los alumnos de enseñanza "no oficial". Este programa estaba compuesto por 36

<sup>21</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: "La cátedra de Pedagogía", en *Escuelas de España*, 27 (1936) 99-100.

lecciones cuya temática en conjunto es dudoso que se haya desarrollado por completo en alguna ocasión. Para los demás, la "preparación al examen" consistía en "adquirir alguna cultura acerca de la Teoría, la Historia y la Organización comparada de la Educación y la Pedagogía"; lecturas de autores clásicos y trabajar con el profesor, algún tema en especial<sup>22</sup>. Dada su absoluta oposición al "examen", Cossío tomaba sus decisiones a la vista del trabajo presentado, que se resolvía en aprobar a todo el mundo, ya que el estudio era para él una actividad que debía realizarse desinteresadamente<sup>23</sup>.

No hay mejor forma de analizar los presupuestos educativos de Cossío que este curso de doctorado. A pesar de su complejidad, de su estructuración densa, incluso minuciosa, es claro en su planteamiento y propósitos. Es también un discurso personal, y por ello difícilmente encuadrable en una corriente pedagógica; está abierto a todas las tendencias pero acrisolándolas desde una perspectiva propia y particular, así lo manifiesta Xirau: "Nada, sin embargo, más alejado de un eclecticismo banal. Todo se halla fundido e incorporado a una concepción unitaria y personal enraizada en la libre reflexión sobre la rica cantera de su experiencia inmediata. Es una filosofía de la vida, íntimamente fundida con las preocupaciones, los problemas, las dificultades y las luchas de su tiempo y de su país"<sup>24</sup>.

Echemos una ojeada a lo que nos ha dejado de esta primera formulación universitaria de la Pedagogía en España.

### 2.2.1.- Documentos manuscritos y trabajos de alumnos.

¿Qué muestran los manuscritos de Cossío que hacen referencia al curso de Pedagogía superior? En primer lugar debe suscitarse una reflexión metodológica previa, que a los ojos de los estudiantes tenía que resultar confortante. Cossío oponía -siguiendo la doctrina de Aristóteles- lo liberal a lo servil; lo liberal es lo desinteresado, lo servil lo utilitario; para un joven estudiante que debe entregarse por completo al atractivo del estudio y de la investigación, una actitud liberal debe despertar en él, el amor a la ciencia y a lo bello,

<sup>22</sup>Vid. el Apéndice Documental.

<sup>23</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 101.

<sup>24</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 94.

"condición más importante de éxito en una carrera que la asimilación de algunos preceptos didácticos o la rutina exterior de la enseñanza". Que un joven se acercara al saber con un ideal fuertemente vivenciado, y que el saber influyera en el joven de tal manera que el ideal floreciera en plenitud, constituía para él la esencia del hacer docente universitario<sup>25</sup>.

El ideal interior es una condición de principio en el educador. Con el ideal se pueden "formar almas vivas y no ejemplos de tipo social actual". Este planteamiento del ideal, es una pieza clave para el curso de pedagogía superior; sólo de la vivencia de ideales surge la moralidad. Cossío deja abiertos los interrogantes del camino que debe emprenderse, apelando únicamente a la responsabilidad personal para que el hombre pueda construir su destino libremente, pero ¿cómo se imprime un ideal? y anota: "Conflicto. 1) Ideal partiendo doctrina especial filosófica o religiosa. 2) Ideal de época, el caballero, el humanista, el filántropo, el patricio. 3) Dar un ideal, despertar una vocación, algo que realizar en la vida. 4) Ideal de *idea* [...] ¿Cual será la nota de este carácter ideal? Unitario no sólo pensar. Ejemplo de lo que vimos que era el hombre: principio de equilibrio y armonía. Como el pensar racional: en unidad de todas sus potencias frente a puro intelectualismo [...] Dar instrumentos con fuerza al ideal que se produce entre todos y al cual pertenecemos, querámoslo o no"<sup>26</sup>.

La pedagogía de Cossío tiene en su concepción más depurada - el curso de pedagogía superior- una impronta decididamente idealista, pero enchida de vitalidad, porque el ideal es lo que da fuerza a las personas para realizar la vida; levanta el espíritu "para concebir y *tratar las cosas idealmente*". Junto al uso de referencias de Platón, Locke y Rousseau, encontramos menciones de Zola y Nietzsche; al ideal se llega desde una situación vital.

Observando las formulaciones más antiguas, fechadas en el curso 1905-1906, se puede comprobar que el discurso de Cossío fue una elaboración y reelaboración continua que no cambia sustancialmente con el transcurrir de los años, aunque en ocasiones dedicaba especial atención a algunos pensadores. Solía comenzar el curso

<sup>25</sup>B.A.H.: Caja n°. 9 de Manuel B. Cossío. "Apuntes de Pedagogía".

<sup>26</sup>B.A.H.: Caja n°. 8 de Manuel B. Cossío. "Apuntes sobre filosofía del derecho".

con la pregunta ¿A qué venimos aquí? Lo primero era interrogarse sobre el sentido que tenía la reunión, qué impulsaba a la asamblea a querer saber qué es pedagogía. La respuesta a esa pregunta era la sustancia del desarrollo del curso.

En un documento que vamos a llamar *preliminar general*, por que así comienza, dejó constancia del desarrollo de su primera clase. En una de sus fichas propone el plan del curso:

### Lecciones

#### Plan.

I.-Parte expositiva con carácter de información sobre todo.

1) histórico.

2) sistemático: a) teórico, b) práctico.

#### Ejercicios

II).-Trabajos personales y hechos en común en clase.

A- Fuentes de trabajo. Conocimiento bibliográfico.

B- Análisis y crítica de autores históricos.

a) Uno y el mismo, todos en común a la par.

b) Uno cada cual, con independencia

C- Discusión de conceptos. Pueden ser los que más interesan y más en cuestión hoy.

D- Discusión de métodos, material y procedimientos.

E- Lecciones prácticas de seminario.

F- Experimentos de psicología del niño. Trabajos parciales con niños y resultados.

La introducción al curso la realiza enumerando los problemas que serán analizados en la parte expositiva:

Análisis del término Pedagogía Superior. Formas de la enseñanza universitaria (infor. sobre Alemania por ejemplo). Plan de nuestro curso. La Pedagogía universitaria. Información sobre las principales naciones.

Orientación sobre el estado actual de la Pedagogía y sus antecedentes históricos

Bosquejo de los principales programas y del aspecto que ofrecen. Desarrollo histórico. (Sobre curso Ateneo). Información actual V. programa Ateneo.

La referencia al programa que él ha impartido años antes en el Ateneo de Madrid, nos indica que este plan de trabajo pertenece a los primeros años de la cátedra. Lo primero que siente Cossío es la necesidad de explicar el término Pedagogía superior: "Pero la pedagogía en cuanto pedagogía no es *superior* ni *ulterior*; es decir no es superior lo que hace un profesor de Universidad en lo que tiene de *pedagógico*, no en el contenido *científico*, que lo que hace un maestro de párvulos..." Hace por ello un gran hincapié en notar que la pedagogía superior ya existía en las Escuelas Normales sobre la base de una enseñanza elemental: "No es normales inferior, ni es distinta porque hasta en filosofía la misma esfera general, hoy por hoy que se forman los de 2ª, en universidades. Yo no digo que se pueda estudiar la pedagogía como todo, elemental y superior, lo que quiero es destruir la preocupación de que la pedagogía se estudia elementalmente para las escuelas [de] párvulos y primaria, y superiormente para segunda enseñanza y universidad". Dedicó a explicar el título de la asignatura una larga digresión que se hace reiterativa, para acabar diciendo:

La relación de *Universidad* como *superior* a *Escuelas* como *elemental*, podría inducir al error de que existía la misma relación entre la *Pedagogía* de *Normal* para elemental y la de *Universidad* para *segunda enseñanza* y *universitaria*. No. No existe esa relación. La pedagogía para el maestro de escuela *es elemental*, *no debe ser elemental*. La de *Universidad* *tendrá que ser elemental*; no es necesariamente superior. La escuela primaria y aún la secundaria *deben ser elementales* necesariamente. La *Universidad* *debe ser superior* necesariamente. Pero la misma cualidad de *superioridad* necesita el maestro de párvulos que el de *Universidad* en su formación. Condiciones históricas han hecho que sea elemental. Examen de esas condiciones.

Así llega, como una primera conclusión, a que "no hay más que una formación para todos los grados que pasa por lo elemental para llegar a lo superior". Pero la pedagogía no sólo es conocer qué es educación, sino que es una forma de acción, es hacer pedagógico; de aquí saldrá una primera aproximación al concepto de educación: "*Educación es formación*; dar forma es dar organización, establecer, crear una fuerza, disponer un instrumento, poner en condicio-

nes de hacer y de producir, forjar, decir". Después de afirmar que la diferencia entre pedagogía elemental y superior es sólo de grado, de intensidad en la formación, hace un resumen de los caracteres que debe tener la pedagogía superior:

Supuesto que se dice Pedagogía *superior*, la habrá, ¿Cuáles son sus características?

1.-Estudiar es conocer, saber-*cantidad*.

- a) Saber poco y mucho, que es saber mucho: riqueza de aspectos.
- b) El pensar relativo y racional.
- c) Cualidades verdad-certeza.
- c) [sic] Sistema, presencia no ordenada o sistema.
- d) Activo, investigar lo que ya está investigado o la novedad. Hallar la verdad.

Antinomia.

Valor y concepto del libro *elemental*, obra regresiva después de todo.

¿Pero pedagogía es un concepto? ¿No se habla de educación pedagógica? ¿No será lo de Varrón? ¿Qué es estar educado, tener una educación histórica, filosófica etc.?

2.- El *hacer*, adquirir habilidad-leyes-hacer-ver-juzgar.

Se preocupa también Cossío de dilucidar en esta lección, que no se trata de formar profesores para la segunda enseñanza o Universidad, sino del cultivo científico de una disciplina que hasta ahora no estaba contemplada en los planes de estudio, aunque ve su utilidad para estos profesores, y expone las críticas más comunes que suscita el estudio de la pedagogía: *magister non fit sed nascitur, fit fabricando faber* -hace una referencia a su artículo en el *B.I.L.E.* sobre prácticas de enseñanza- para terminar diciendo: "Resumen mío: Todos vienen de estas dos posiciones 1) eso es personal y no se aprende. 2) No sirve de nada porque históricamente no ha servido con razón, pero se trata de otra cosa. 3) Sirve para mecanismo *instrucción* pero para educación no sirve= inglés"<sup>27</sup>.

Entre otros documentos que hay sobre el curso, se conserva una clase sobre Herbart, pero con una letra prácticamente ilegible.

<sup>27</sup>B.A.H.: Caja n°. 9 de Manuel B. Cossío. "Apuntes de Pedagogía".

Algunas lecciones sobre Rousseau tienen una escritura más clara y se nota en ellas cierta recurrencia a la obra de Davidson<sup>28</sup>. En el curso 1908-1909, se pregunta, por primera vez, qué es Historia de la Educación:

Historia de [la] educación ¿qué es? ¿Es lo mismo que Historia [de la] civilización? Sentidos comunes de ambos términos. Necesidad de acometer el concepto de *educación*. Se resuelve primordialmente en el término *hacer-actividad-capacidad*. Se ve que es: a) capacidad para hacer tal cosa b) y antes primordialmente capacidad para hacer. El hacer intenso: energía; el hacer múltiple: rico, vario; el hacer *íntegro carácter*: frente al *disoluto*. Será hasta aquí Historia del proceso para capacitarse al *hacer* y al hacer tal cosa.

Capacitarse a hacer *tal cosa* será según *la cosa* pida ser hecha, y capacitarse al hacer será según la naturaleza del *hacer* y de *nuestro hacer*. De la naturaleza del hacer y de nuestro hacer resultará el proceso o momento de la evolución o historia de la *capacitación* o educación. Elemento primordial. Dato *primitivo* del *hacer*: tendencia, impulso. Intercambio, enriquecimiento e intensificación por el hacer mismo: sentido evolutivo-tendencia a aparición de lo *individual*: lo *incomunicable*, no lo sabemos *todo*. Entre todos, todo. No impulsos y materia sino [inintelig.] e impulso = tendencias *substanciales* - último límite = incluso en lo físico: atracción y afinidad = física molecular, química orgánica y biológica. Cada impulso *individual* y *substancial* se *construye así su mundo* y el mundo entero mediante el total.

En el fondo de este discurso, Cossío se plantea si es posible distinguir entre Historia de la Educación e Historia de la Civilización; trata de diferenciar entre los símbolos, lo que son las cosas en sí y lo que deben ser. De nuevo el transfondo del ideal se hace entrever en sus palabras: "El impulso queda siempre allá en el fondo y mediante lo *tomado*, se convierte en *querer*, ve el fin y lo determina conforme a él. No se mueve por otro impulso, sino por el fin. Voluntad. ¿Pero eso no es civilización? ¿No es el contenido de la

<sup>28</sup> *Ibid.* Hojas en octavilla del curso dedicado a Rousseau.

civilización el hecho, y el hecho humano que lleva eso que hemos hallado consigo? ¿Es hacer o es capacitar para hacer? ¿Haciendo se capacita para hacer?". Cossío no deja el tema cerrado pues dice: "La diferencia entre *capaz* y *hacer* no parece existir porque la capacidad no *viene sino del hacer*. Sin embargo ¿cómo hablamos de capacidades no adquiridas? Estas no vienen del hacer. ¿Se dan? Sí, pero no las ponemos dentro de la esfera educativa. ¿De dónde vienen? Siempre del hacer acumulado". De esta manera reduce la educación al ámbito de la actividad: "Educación se predica de la *actividad*. Se educa uno o no se educa, pero es uno el que lo hace, como el respirar. Toda actividad no es *educación*, consiste en adquirir un *poder*, un dominio, una capacidad en el respectivo orden en que se mueve. Poder para hacer en aquel orden o para dejar de hacer". Para Cossío, la fuerza dinamizadora de la educación es la acción; la Historia en general estudia hechos, la Historia de la Educación estudia un proceso de acción.

Las fichas del curso siguen descubriendo temas a los que dió cierta relevancia: a un grupo de fichas de geografía sucede otro que lleva por título "Pedagogía en la Universidad". Son varios documentos, entre los cuales, hay uno que dice:

Notas 1) Distinguir bien lo general e individual que acompaña siempre a toda la educación del hombre en todos los grados y esferas. La escuela educa al hombre y al individuo y trata de sacar y afirmar la persona en lo humano y lo mismo continúa haciendo la Universidad. Más no hay que confundir entre *individual* con lo *especial*, con la función social de cada hombre. La persona, en suma, no es el profesional ni el funcionario. 2) Insistir bien en que el mismo valor tiene la educación 1ª. que la superior, porque realizan lo mismo *esencialmente*.

A este grupo de documentos sigue otro que titula: "Indicaciones generales. Bibliografía. Planes de trabajo de clase". La Historia de la Educación tiene en este caso una vertiente metodológica en una octavilla titulada: "Para Historia Pedagogía española. Guía. Fuentes", en donde dice "[...] interpretar fuentes para saber a) como se ha formado nuestro carácter nacional b) cuales son sus notas características c) de que elementos se ha echado mano en los momentos críticos para mejorarlo d) resultados obtenidos y fracasos e) que

convendría hacer en vista de todo. Otras fichas, una de ellas fechada el 24 de enero de 1906, se refieren a explicaciones sobre fuentes y métodos de la Geografía y segunda enseñanza, básicamente. El plan del curso 1912-1913, se indica de la siguiente manera:

Plan. A - Rousseau. B - Educación griega. C - Cuestiones independientes. (Revista del año. Cuestiones actuales. Libros nuevos. Apercepción en relación con método. Krause). D - Educación española: documentos, aquello que no entra en un catálogo. Epica. La epopeya.- ej. de *Ilíada* y *Odisea*. Romancero. Novela. Viajes.

En un sobre que indica "General pedagogía para ordenar", se conserva, entre otras fichas, unas anotaciones sobre las formas morales en Nietzsche donde no faltan referencias a Darwin al hablar de la afirmación de la vida. Más adelante, en otra ficha, distingue tres tipos de ética:

- a) dionisiacas: "[...] hijo de la naturaleza bueno [sic] de Rousseau. Vida ardiente de exaltación, exultancia, mítica (orgiástica). Pesimismo práctico".
- b) apolínea: "Es el hombre titánico, orden militar [...] Parte de racionalismo y moral del contrato".
- c) socrática: síntesis entre ambas, "no hay rasgo dionisiaco sin reflexión apolínea".

Esta reflexión le da un nuevo motivo para hablar del ideal que tiene dos posiciones capitales: el clásico y el cristiano, aunque a continuación dice: "Dos capitales permanentes, romántica-clásica: dionisiaco-apolíneo, hedonístico- imperialista. Soneto Carducci..."<sup>29</sup>.

La otra fuente mencionada son los trabajos y comentarios de libros que efectúan los alumnos. Cossío guardaba algunos a los que debía tener mucho aprecio. Los dos más antiguos corresponden a mayo de 1905. Los *apuntes de clase* de Mercedes Tella tienen un valor especial al contener algunas anotaciones al margen del propio Cossío; Miguel Sánchez de Castro, por su parte, le entregó unos

<sup>29</sup>B.A.H.: Caja nº. 11 de Manuel B. Cossío. "Pedagogía (D.M.B. Cossío)".

*Puntos que abarcan las explicaciones del Sr. Cossío en lo que a la formación del profesorado secundario en Alemania se refiere.* En 1910, Félix Durán, le presentó un "Programa de Pedagogía", y hay otros, de varias fechas, que resumen obras de Platón, Rousseau, Pestalozzi o Fröbel. De todos ellos el que tiene más interés es, *De un curso sobre la educación de Rousseau* de José Mingarro San Martín, pues da una cumplida noticia de lo que dijo Cossío en el curso 1912-1913 sobre el pedagogo ginebrino. Mingarro lo pulió hasta el punto que lo tenía preparado para publicar en la revista *La Lectura*, pero por alguna razón quedó inédito<sup>30</sup>.

### 2.2.2.- La estructura del curso.

Los documentos y trabajos de alumnos que han sido reseñados recogen aspectos de gran interés para conocer el curso que impartió Cossío durante veintiocho años en el aula del Museo Pedagógico. Sin embargo, hasta que Jesús Sanz publicó en la *Revista de Escuelas Normales* sus propios apuntes, no hay un documento que recoja globalmente todas las lecciones que lo componían. Cossío, que todavía vivía, no replicó a su publicación, y poco después el artículo de Sanz fue incluido en el *B.I.L.E.* Posteriormente a la muerte de Cossío, la revista *Escuelas de España* programó una serie de artículos de homenaje entre los cuales aparece "La cátedra de Pedagogía" de José Gaos y Antonio Moxó, que hace un resumen más corto aunque con observaciones marginales de gran interés. Finalmente, en 1945, al publicar Xirau en México el libro *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, dedica un extenso capítulo a ordenar sus recuerdos sobre el contenido del curso.

Los apuntes de Sanz corresponden al año 1916-1917, mientras que los de Gaos y Moxó son de 1922-1923. Xirau asistió a sus clases en el curso 1918-1919, recibiendo la calificación de sobresaliente<sup>31</sup>. Es difícil compendiar la riqueza que presentan estos textos, que a veces siguen fielmente los manuscritos que hemos comenta-

<sup>30</sup>B.A.H.: Cajas n.ºs. 9, 10 y 11 de Manuel B. Cossío. Caja n.º. 30 de Francisco Giner de los Ríos. En estas cajas se conservan en total, 18 trabajos de clase de alumnos de Cossío.

<sup>31</sup>A.G.A. de Alcalá de Henares. Expediente de Doctor en Filosofía de Joaquín Xirau Palau. Leg. 7086-97.

do, y conseguir mantener en pie el hilo del discurso. Hay grandes similitudes entre ellos y por eso reafirmamos que el curso de doctorado sufrió muy pocas modificaciones con el transcurrir de los años. El análisis que vamos a efectuar sólo pretende entrar en su estructura general, trazar la urdimbre de esa primera conceptualización de la pedagogía en la Universidad española.

Los tres textos comienzan citando la frase con que Cossío comenzaba el curso, *Qué venimos a hacer aquí*. Xirau insiste en que partía de una situación vital, mientras que Gaos y Moxó recuerdan que la pregunta abría una larga introducción que duraba todo el primer trimestre con una recurrencia abundante, en los ejemplos, a la arquitectura<sup>32</sup>. El análisis de los términos de esa inicial pregunta comprendía en sentido amplio la introducción del curso. El *aquí* es la propia clase, "reunión del profesor con los alumnos", para "pensar en común, para comunicarse"; el *qué* es la propia pedagogía considerada como "la ciencia de la acción de enseñar", tanto lo que son las cosas mismas como la acción en su mismidad, "el enseñar a hacer"; el *cómo hacer* el qué "se deriva de los dos fundamentales motivos de la relación del sujeto con el objeto, que son el considerarlo y el considerarme, a él y a mí totalmente, en la relación"<sup>33</sup>.

De ahí se parte hacia una concepción de la pedagogía como una obra de relación, como actividad relacional humana, en la que el sujeto, al ponerse en contacto con ella es *rebelde y original* en la medida en que es único e individual y *obediente y humilde* en la medida en que tiene algo en común con el objeto<sup>34</sup>. Una vez determinado "lo qué vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer no queda otra cosa que hacer: hacer la obra". Para hacerla sólo se pueden usar los conceptos mismos de la educación que manan de la realidad, que es pura acción; pero en lo real activo no hay más que dos partes: "la realidad constituida por la naturaleza y la realidad creada por el espíritu, la realidad obra del arte". En el primer caso estamos haciendo obra pedagógica, buscamos el conocimiento especu-

<sup>32</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 102.

<sup>33</sup>*Ibid.*, pp. 102-103.

<sup>34</sup>SANZ J.: "Un curso de Cossío. Iniciación a los problemas fundamentales de la educación y de la pedagogía", en *B.I.L.E.*, LV (1931) 11. Cfr. con Gaos, pp. 103-104, y con Xirau, pp. 100-101.

lativo, desinteresado; en el segundo, nos importa esa realidad en relación a nosotros, es arte de la educación<sup>35</sup>.

Esa obra sólo se puede hacer, haciéndola. Es decir, reuniéndonos, hablando, comunicándonos. Lo esencial es la existencia de alumnos, pues en un grupo de personas siempre hay quien suscite una cuestión y abra caminos, el maestro no es esencial: "En este caso concreto, -decía Cossío- esta persona soy yo, que me limitaré al papel de Sócrates, el cual nos dió para esto el ejemplo una vez para siempre"<sup>36</sup>.

Al desmenuzar en su discurso el *qué venimos a hacer aquí*, le lleva a indicar que el aquí es una clase, y que las clases "son partes cuyo conjunto constituye la escuela"<sup>37</sup>. La explicación de *qué es la escuela*, le lleva a redactar unas notas que más tarde serán recogidas en *De su jornada*, pero los apuntes de los alumnos son más amplios e incluyen una digresión entre *otium* y *negotium*, señalando como el *otium* fue tomado por los cristianos para representar el ideal de los bienaventurados, la contemplación de Dios; de la misma manera que el pueblo griego se entregaba a la contemplación del Bien, de la Belleza y de la Verdad: "Por esto, en sentido quizás gracioso, podríamos decir que la *gloria* es una *escuela*; es decir, un lugar de ocio donde no hay que pensar en las necesidades perentorias de los mortales; un lugar donde todo es contemplación de las ideas absolutas por el supremo goce de la contemplación misma"<sup>38</sup>.

La introducción al curso termina una vez que han sido esbozados los tres términos *qué, cómo y aquí*. La segunda parte comienza con unas lecciones de la historia de los términos educación y pedagogía<sup>39</sup>. Cossío recalca que la educación no es un ser, sino una propiedad, y que la pedagogía, siguiendo la clasificación krausista, es una ciencia categórica que trata sobre acciones humanas, no sobre hechos: "La pedagogía es la ciencia de la acción educadora"<sup>40</sup>.

<sup>35</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 104.

<sup>36</sup>SANZ, J.: o.c., p. 12. Cfr. Xirau, p. 101.

<sup>37</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 101.

<sup>38</sup>SANZ, J.: o.c., pp. 12-13. Cfr. Xirau, pp. 102-103.

<sup>39</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 105. Este artículo carece de referencia sinóptica al concepto de escuela.

<sup>40</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 104.

Ahora bien, las propiedades pueden ser de unidad o de relación, y la educación "es una relación y una relación activa".

Al establecer la educación dentro del campo de la acción hay que clasificar esa acción, que es una acción de sugestión, orientación, alimentación, iluminación, donde "el agente se limita a ser o a suministrar condiciones indispensables o favorables al desenvolvimiento propio del material"<sup>41</sup>. La condición esencial de la educación es que se da en un elemento vivo por acción de otro elemento vivo; es una relación de vida a vida para fomentar la vida, por eso decía con énfasis que educar es *vivificar*<sup>42</sup>. Quería también con ello marcar distancia con el concepto roussoniano de educación negativa: "De ahí que la acción de educar no pueda limitarse como piensa Rousseau, al hecho de dejar vivir. Es preciso dejar vivir. Pero es, además, necesario vivificar, hacer vivir, dar vida, es decir, proporcionar las condiciones y los medios indispensables para que sea posible una vida auténtica y plenaria. Es preciso vivir. Pero es, además, indispensable vivir bien"<sup>43</sup>.

Para poder vivir, hay que aportar los medios que hagan posible la vida, y la condición primera de la vida es el alimento. Cossío advierte que el primer significado del término educación fue alimentar, y así, la educación se convierte en condición esencial para la vida, y para que la vida pueda conducirse a su plenitud es preciso darle ese poder: educar es capacitar para que las infinitas virtudes de la vida consigan alcanzar una actualidad plena.

A partir de este planteamiento el curso se abre en lo que Xirau denomina la *enciclopedia pedagógica*<sup>44</sup>, y Sanz la realización del *qué según el cómo*<sup>45</sup>; lo que constituye el meollo de la pedagogía teórica a la que incorpora "el estudio histórico -que es también teórico- de la educación (Historia de la educación) y del pensamiento sobre la educación (Historia de la Pedagogía)". Se prescinde de la pedagogía práctica "pues estamos en cátedra de filosofía, de pensamiento"<sup>46</sup>. Así, el contenido de la educación puede ser considerado

<sup>41</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 105.

<sup>42</sup>SANZ, J.: o.c., p. 14.

<sup>43</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 106.

<sup>44</sup>*Ibid.*, p. 107.

<sup>45</sup>SANZ, J.: o.c., p. 14.

<sup>46</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 105.

en todos sus aspectos, bien en el tiempo pasado, bien en el tiempo presente mediante un simil con la Historia y la Geografía que Xirau resume en un cuadro sinóptico<sup>47</sup>.

Cossío comienza la revista de los temas con unas palabras muy significativas: "Aquí no hay doctrinario alguno. Los problemas los presentaremos para suscitar nuestro pensamiento. Lo primero es ver las posiciones del espíritu humano ante los problemas"<sup>48</sup>. El planteamiento que sigue a estas afirmaciones preliminares es dilucidar si la Pedagogía es ciencia o arte. Sin cerrar el arco de ambas posibilidades, se centra en las relaciones que se dan entre la ciencia (hechos) y el arte (ideas) y concluye: "A ciertas gentes les ha preocupado esta oposición, aparente entre los hechos y las ideas. Y han querido conformar las primeras a las segundas, originándose las reglas de este modo. ¡Falacia singular! porque las ideas y los hechos no están en oposición. Si ello sucede, es debido al espíritu demoníaco de las gentes. Las ideas deben darse con los hechos en la unidad del individuo y ello tiene lugar cuando las ideas se han convertido en sangre espiritual"<sup>49</sup>.

La tensión entre los hechos y los propósitos, el ser y el deber ser, le abre el camino hacia el problema del ideal: "el ideal se imprime, e imprimir no quiere decir más que hacer *conscio* del ideal y de que las cosas deben ser hechas idealmente"<sup>50</sup>. El ideal que anida en cada hombre hay que hacerlo consciente para que pueda ser vivido, este tema aparece muy desarrollado en las tres versiones del curso. El ideal no se impone, de la misma manera que el maestro no es quien proporciona los contenidos de la educación: "El contenido sólo puede ser tomado de la realidad y de la vida y en ella surge de la immanencia de la idea en la realidad. El único deber que tiene la escuela es el que tiene cada cual de formarse de acuerdo con la idea o el ideal"<sup>51</sup>. Así, la tarea de toda educación es despertar la conciencia del ideal e incorporarlo a la vida de uno mismo.

Cerrado este ciclo, Cossío plantea la posibilidad de la educación considerada globalmente, y habiendo advertido que la educa-

---

<sup>47</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 109.

<sup>48</sup>GAOS, J. Y MOXO, A.: o.c., p. 106.

<sup>49</sup>SANZ, J.: o.c., p. 16.

<sup>50</sup>*Ibid.*, p. 17.

<sup>51</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 119.

ción es una propiedad de relación entre dos términos necesariamente vivos, que su condición esencial es vivificar, dar poderes, capacitar, llega hasta el concepto de educación integral, en el que convergen todas las actividades, todos los puntos de vista y todas las perspectivas de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Una concepción historicista vital de la persona que Xirau no duda en vincular con el romanticismo alemán, especialmente al racionalismo armónico, y con el pensamiento de Dilthey<sup>52</sup>. El contenido de la educación es, pues, cómo se conforma la vida según el ideal, como "la naturaleza alcanza conciencia de sí misma, mediante un proceso de iluminación interior"<sup>53</sup>.

El punto de partida que sigue a estas reflexiones es el estudio de los términos que hacen posible la vivificación, el educando y el educador. Sin querer abundar en todos sus razonamientos tiene interés destacar su sentido cósmico de educando: no sólo todo hombre se educa, sino que también habla de la educación de los animales y de los astros, aunque su interés en este punto radica menos en la reminiscencia platónica que esta alusión al Timeo podría suponer, y mucho más en la idea de trascender el concepto de educando al individuo mismo para alcanzar una educación de la sociedad por la sociedad misma<sup>54</sup>. La lección sobre el educador la dedica a quien puede o debe educar, haciendo un recorrido entre el educador "consciente" y el "inconsciente". La relación entre educador y educando le lleva a determinar los fines de la educación, que es en último término la definición unitaria de un ideal de vida, o de muerte; así hace una disertación sobre distintos ideales históricos y pasa revista a las principales posiciones éticas que tratan de definir el bien<sup>55</sup>.

A partir de este momento, las referencias de Gaos y Moxó dejan de ser sinópticas con las otras dos versiones. Xirau y Sanz abordan el *cómo* de la educación, el método y las leyes generales que rigen los fenómenos educativos. Haciendo un simil con la Física, señala que las fuerzas pueden marchar a la par o rechazarse, de donde bro-

<sup>52</sup>*Ibid.*, pp. 119-121.

<sup>53</sup>*Ibid.*, p. 122.

<sup>54</sup>SANZ, J.: o.c., pp. 48-49. Cfr. Xirau, pp. 124-125.

<sup>55</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., pp. 127-132. Cfr. con Gaos y Moxó, pp. 110-112.

tarían los dos métodos fundamentales: el de la libertad y el de la coacción. La última lección descrita por Gaos y Moxó hace referencia a esta clasificación de métodos por el fondo, la forma y la acción, que también es descrita por Xirau y Sanz<sup>56</sup>.

El paso siguiente del curso es abordar las leyes especiales, recurriendo ahora a la psicología ya que al no poder operar la educación con educandos iguales, sino seres individuales y concretos, el educador debe ajustar su individualidad a la individualidad del educando para hacer posible la relación<sup>57</sup>. Sin dejar de afirmar la riqueza de lo individual, reduce Cossío todos los fenómenos del espíritu a tres categorías básicas: el sentir el querer y el conocer, que desarrolla, según Sanz, en varias lecciones<sup>58</sup>.

Una vez vistas las leyes especiales, Cossío considera que ha cumplido con los propósitos básicos del curso, y sólo queda realizar la obra, proceder a su ejecución, hacer. El hacer implica trabajo, y por tanto esfuerzo que puede convertirse en pena si se realiza a disgusto. La peculiaridad del trabajo educativo es que carece de producto externo, su finalidad reside en sí misma, es el goce del trabajo mismo; por ello es juego, porque "jugar es realizar la actividad por puro goce de hacerla"<sup>59</sup>. Pero no hay que olvidar -señala Cossío- que en el juego hay también trabajo que prepara para la vida, "la más pura y auténtica preparación para la vida elevada y noble"<sup>60</sup>.

"Para aprender a hacer, no hay más que hacer" dice reincidiendo en las ideas que ya ha expresado al tratar las prácticas de los alumnos de Magisterio en 1887, pero el contenido de la acción sólo es posible hallarlo en las cosas mismas que pueden ofrecerse de tres maneras: en su propia realidad que constituye el medio primario de toda educación; mediante su representación o imagen que nos traslada al arte; y, finalmente, como símbolo, como representación ideal que nos permite traducir la realidad en lenguaje y construir la cultura. En estos grados, intuición, arte y símbolo, "se agota la totalidad de la vida y el sentido de la conciencia y de la realidad espiritual"<sup>61</sup>.

<sup>56</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p.114.

<sup>57</sup>SANZ, J.: o.c., p. 53.

<sup>58</sup>*Ibid.*, pp. 54-55.

<sup>59</sup>*Ibid.*, p. 56.

<sup>60</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 144.

<sup>61</sup>*Ibid.*, p. 145.

### 2.2.3.- Significación del curso.

Nada debe añadirse a estos apuntes que realmente sería difícil compendiar más. Esta estructura de curso, repetida sólo con cambios accidentales en el transcurso del tiempo, podría indicar cierta cerrazón a las tendencias que se abren en el primer tercio del siglo XX, próximas a su propio pensamiento: no hay una sola mención a Dewey, a Kerschensteiner, a María Montessori, y abundan, por el contrario, las referencias a Platón, a Rousseau, a Pestalozzi, a Schiller, y escasean las de Clapàrede, Binet, o el mismo Wundt. Sin embargo, esta estructura base se abría a digresiones sugeridas por los acontecimientos y la vida cultural del país; procedía con un gran sistematismo, pero abierto a las fuentes y a la realidad pedagógica de su tiempo<sup>62</sup>.

No era tampoco un ecléctico, tenía tendencia a la integridad, a la conciliación, y además no siempre su falta de determinación para tomar partido por posturas concretas se debía a prudencia pedagógica, en algunos casos era simplemente indecisión íntima, porque consideraba a la verdad "como encarnada sólo parcialmente por cada posición e íntegramente sólo por la totalidad histórica de las posiciones", un planteamiento intelectual que le acercaba a los historicistas<sup>63</sup>. Se podría incluso establecer que Cossío, dentro de su propia formación, no excluía ningún método, ninguna forma de pensar y conceptualizar la realidad; según requería el tema de estudio adoptaba o subrayaba más a un autor, a una teoría o a un método, sobre los que proyectaba su punto de vista y su propia experiencia<sup>64</sup>.

Representa por ello este curso una fuente valiosa para conocer su pensamiento, su concepción de la educación y algunas de las bases de partida de la propia acción educativa que se desenvuelve en la I.L.E. A la afirmación de que falta una sistematización de las ideas de Cossío, el curso de pedagogía superior es una respuesta muy completa que nos permite deducir metas intrínsecas de la edu-

<sup>62</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 115.

<sup>63</sup>*Ibid.*, p. 118.

<sup>64</sup>ARIAS DE COSSIO, Ana María: "Manuel B. Cossío catedrático: El medio de la I.L.E. y el nacimiento de una nueva metodología de arte", *B.I.L.E.*, (segunda época), 4 (1988) 80.

cación institucionista más allá del tópico de formar hombres. Porque el hombre que se quería formar es al menos un ser inédito, inexistente en el país; incluso pudiera tratarse de una invención del buen hacer institucionista pero con escasa operatividad en la estructura social del momento.

No se puede afirmar simplemente que la base antropológica de la pedagogía institucionista fuera "formar hombres", porque los institucionistas querían formar hombres en un cierto sentido, conforme a determinadas convicciones, que tienen raíces krausistas, pero también elementos positivistas y clásicos, rasgos de hispanismo recio, peculiaridades estéticas y religiosas, y preocupaciones sociales sinceras. No es pues que sólo quisieran formar hombres, es que querían formar hombres con unos determinados ideales. Ideales que, en su sentir, no son doctrinarios, pero que debían tener todos los hombres para poder convivir en una sociedad tolerante, moderna, solidaria.

Fue Xirau en 1935, quien apuntó al ideal como primera consecuencia derivable de la pedagogía de Cossío: "Elles explicaran, en primer lloc, la seva convicció profunda d'una obra a realitzar i la consagració íntegra de la vida a l'obra, la fe joiosa en la força de l'ideal, en la penetració lenta però segura de la idea, com a essència, en l'esperit i en la natura, en la transformació incessant i progressiva de l'esdevenidor històric per l'acció immanent de les forces espirituals"<sup>65</sup>. Formar hombres para Cossío, era formarlos con conciencia interior que fuera al mismo tiempo soporte para una conducta ética insobornable y capaz de admiración por el mundo; de enriquecerse con la contemplación. Por ello se debe atender también a la significación que el curso ha tenido, como señalan Gaos y Moxó, en el sentido total de su acción educadora<sup>66</sup>.

Hemos señalado su carácter minoritario. Eran lecciones a las que concurrían algunos maestros normales que deseaban coronar sus estudios acudiendo a estas clases o como preparación para un viaje al extranjero, y doctorandos en filosofía para los que no dejaba de ser la asignatura más excéntrica de cuantas componían su plan de estudios. Estos últimos no reconocían en Cossío a uno de sus maestros, representaba más un "valor" por la orientación de su

<sup>65</sup>XIRAU, J.: "Ideas fonamentals d'una pedagogía", o.c., pp. 325-326.

<sup>66</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 122.

pensamiento sobre los problemas nacionales. Un pensamiento que sólo era posible conocer, dado su agrafismo, asistiendo a sus clases. Era por tanto, un curso, profesado, conversado, cuyo desarrollo en vivo escapaba a las formas canónicas de un programa previamente establecido<sup>67</sup>.

Cossío contagiaba entusiasmo, sabía comunicar la emoción que tenían los grandes problemas<sup>68</sup>, era capaz de suscitar el interés en lo más denso de su discurso magistral, sin necesidad de acudir a un estilo cientista ni a un intelectualismo espeso que no solo sería impropio del educador artista, sino que le hubiera alejado del auditorio, especialmente de los maestros normales. Desde una lectura actual, Cossío se nos presenta como un novísimo profesor universitario. Lejos de dar un carácter dogmático a su discurso, procuraba que su enseñanza fuera sugestiva y una puerta abierta para que luego los estudiantes profundizaran en los aspectos que consideraran más necesarios para su propia formación:

Más que defender posiciones, y hasta más que exponer acabadamente doctrinas, Cossío sugería posibilidades, preferencias [...] Menos aún advertía a sus oyentes de los valores de su curso: la riqueza de afluencias doctrinales, la virtualidad o actualidad de las ideas expuestas o preferidas; por no destacar, ni siquiera lo hacía con los miembros y complexión de su arquitectura. A lo sumo, dejaba trasparecer irónicamente. Por lo regular, lo envolvía todo en una risueña exposición, en efecto irónicamente llana y como de cosas sin particular importancia. Sin embargo, no se fundía todo en un gris sin relieve; tal era su arte<sup>69</sup>.

En conjunto, el curso de Cossío estaba más cerca de la filosofía de la educación que de un repertorio teórico de temas estrictamente pedagógicos. Resalta en su orientación particular su concepto de vida como realidad total, como actividad y dinamismo; la educación como proceso de vivificación; el primado de la educación espontánea y social sobre cualquier concepción tecnicista; la fun-

<sup>67</sup>*Ibid.*, pp. 123-124.

<sup>68</sup>SANZ, J.: o.c., p. 10.

<sup>69</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., pp. 118-119.

ción superior que tiene el arte en la educación del hombre; la conciencia vital, etc.<sup>70</sup>. No trataba de iniciar a sus alumnos en los problemas y teorías de la enseñanza o establecer presupuestos metodológicos y científicos; transmitía un ideario a los futuros profesores que poseía un valor cultural para esa España que querían crear los institucionistas. La importancia del curso de Cossío reside en su marginalidad, en sus aspectos *quodlibetales*, en la originalidad misma del catedrático que la impartía, no por su incidencia en la difusión de la escolaridad o la renovación metodológica de los maestros. No hay una tramoya intelectual elaborada al uso de otros pedagogos de la época, no es una teoría más de la educación ni tampoco el curso tendría sentido como formación de "manual" para profesores o expertos en educación. Tenía sólo sentido asistiendo al hecho irrepetible de estar allí escuchando al orador y cuando el alumno quedaba seducido, dejarse ganar por los ideales que expresaba el maestro.

### 2.3.- ESCUELA Y MAESTRO.

Para Cossío educar era vivificar, forjar un ideal humano. Si atendiésemos a un concepto restringido de escuela, a Cossío no le resultaría un lugar idóneo para producir una buena educación, pues para él la educación desborda las instituciones y es algo que da la vida misma ¿por qué entonces el concepto de escuela tiene un lugar privilegiado en el pensamiento de Cossío? Pues precisamente por ello, porque para él la escuela rebasa el espacio mismo de la institución; incluso con la consideración que le merece el maestro, llega a entender que puede haber escuela sin su presencia, basta con la simple reunión de estudiantes que tienen interés por saber. La escuela para Cossío no está circunscrita a ninguna edad, a ningún grupo, no hay institución que pueda apropiarse por completo del concepto. Hablar así de la concepción que Cossío tenía de maestro y escuela, es posiblemente tocar el fondo más genuino de su pedagogía. Decimos genuino y no original porque su concepción de escuela no está muy alejada del maestro griego que enseñaba en las escaleras del templo, o de la sombra del árbol que cobijaba el

---

<sup>70</sup>*Ibid.*, pp. 119-120.

ensueño roussoniano, ni de la definición que Alfonso X el Sabio dió en las Siete Partidas y que tanto gustaba de citar. Escuela para Cossío será la reunión desinteresada de personas a las que mueve el deseo de saber.

En otra ocasión, hemos incidido en que la exposición más acabada de lo que es escuela, la expresa Cossío en el fragmento de su curso de pedagogía superior que reprodujo el *B.I.L.E.* en 1927 y que más tarde fue incluido en *De su jornada*<sup>71</sup>. Repasemos algunos párrafos:

En la vida hay trabajo. Poco trabajo espiritual y libre, y todavía, por desgracia, mucho de esclavos. Más la escuela no es "trabajo", sino "juego". Así lo llamaron los latinos *ludus*... Y como nadie juega sin estar desocupado, sin llegar a tener ocio, "ocio" es lo que significa exactamente escuela en Grecia, que creó la palabra. Estudiante, escolar, quiere decir "ocioso"; porque tener ocio es y ha sido siempre necesario y suprema aspiración del hombre para "jugar", y más que nada, para estudiar; o sea, saber por saber; contemplar y gozar puramente lo bello; perseguir el bien sin egoísmo, es decir, para "jugar" también con el espíritu, porque eso es jugar, y a eso, y nada más que a eso, debe irse a la escuela<sup>72</sup>.

¿Optimismo radical? ¿exceso de idealismo? Liberándonos de la espesa erudición y del plumizo tecnicismo con que a veces los pedagogos actuales nos acercamos al estudio del hecho mismo de la actividad escolar, estas palabras tienen un valor innegable: la escuela es un espacio de aprendizaje libre, en la que no caben prejuicios de ningún género ni metas más auténticas que las que el propio placer de saber producen. Cossío llegó a esta conclusión por una práctica continuada de maestro primario, que le llevó a establecer que no había razón para hablar de enseñanza primaria y secundaria, y que era absurdo enseñarle al niño una parte de la realidad primero y otra después. Estos principios los fue perfilando en sus escritos, primero en 1882, luego en 1898, que-

---

<sup>71</sup>OTERO URTAZA, E.: *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de educación popular*, La Coruña, Ed. do Castro, 1982, pp. 31-33.

<sup>72</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 144.

dando también plasmados en el programa definitivo de la I.L.E.; los sintetizó en su conferencia de Bilbao en 1905, los retocó en 1915, y aún después de 1927 reincidió en el tema al festejar a las escuelas Sierra-Pambley, y no hay mejor concepción de esta escuela abierta que la actividad que realizaban las Misiones Pedagógicas.

### 2.3.1.-Evolución del concepto de escuela.

En su discurso en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, al debatir el carácter de la educación primaria, decía que "se trataba de informar al ser humano en los primeros momentos de su vida; se trata, por tanto, de desarrollar todas sus facultades de un modo íntegro, y de hacer que estas facultades marchen armónica y paralelamente". Es todavía un concepto muy primitivo, donde escuela es un término que se usa para designar la realidad inicial de la vida del hombre. No obstante ya le da algunos rasgos que van a ser distintivos de la acción escolar de la I.L.E. y también del movimiento educativo europeo en que se sumerge: "Estos son, sin duda, los caracteres principales que distinguen a la educación primaria: debe ser *integral*, o abrazar todas las facultades humanas; *armónica*, desarrollándolas todas en relación unas con otras, y *progresiva*, marchando paso a paso sin detenerse nunca"<sup>73</sup>.

De estas apreciaciones surge la convicción de que la educación general no puede dividirse en dos períodos y critica con vehemencia la división artificial de los grados, defendiendo el desarrollo "total, íntegro, armónico" de las facultades del hombre en el primer período de su educación. Luego vendrá la etapa en que "bajo el influjo de la vocación, de la tendencia especial del individuo hacia una profesión determinada, empieza a tomar un camino particular entre los varios que hasta entonces le han solicitado". Por eso piensa que "o la segunda enseñanza está llamada a desaparecer por inútil, retórica y abstracta, o tiene que fundirse en la primaria, como parte de esta misma y adoptando en absoluto su carácter". La crítica a la escuela tradicional basada en el libro de texto la efectúa negando la existencia de grados y solicitando para ella esa libertad

---

<sup>73</sup>CONGRESO NACIONAL PEDAGOGICO: *Actas de las sesiones celebradas*, Madrid, Lib. de D. Gregorio Hernando, 1882, pp. 82-83.

y alegría que gozan los niños de párvulos. La educación general, con unidad de objeto, procedimiento y sentido, tiene sólo un límite, la individualidad del niño<sup>74</sup>.

Cuando Cossío realiza estas afirmaciones, la I.L.E. ya está organizada como colegio dividido en secciones sin solución de continuidad y la relación maestro-alumno se ha definido como "familiar", pero la misma apertura hacia arriba sin establecimiento de grados va a facilitar también la extensión del concepto mismo de escuela hasta la propia Universidad. En el repaso que dió en 1898 a los problemas contemporáneos de la ciencia de la educación, después de la afirmación conocida de que la atmósfera estaba saturada de pedagogía, mostraba como desde Pestalozzi, toda la ciencia de la educación se había reducido al estudio de la educación primaria cuando esta representa "un capítulo en las doctrinas pedagógicas que el pensamiento y la práctica de las generaciones pasadas nos dejaron"<sup>75</sup>. Su concepto de escuela vive un momento crítico que se va a resolver no reduciendo lo escolar a la infancia, sino generalizando la escuela a todo proceso educativo.

En 1905 al referirse en Bilbao al fetichismo de la escuela, hace un desdoble entre el edificio que la acoge y la vida que discurre en su seno:

Admitamos, sin embargo, para no escandalizar demasiado, que la escuela es una casa. Pero toda casa, desde la más rica a la más pobre, desde la choza al palacio, se ha inventado sólo para mitigar los rigores del clima, para librarse de la intemperie. Así vemos que la vida humana se ha desarrollado con preferencia en las zonas templadas y en los grandes valles. Por tanto, el ideal de la vivienda consiste en suavizar aquellas asperezas, pero sin menoscabo de la luz y del aire: es decir, como véis, en ponernos a la sombra del árbol<sup>76</sup>.

La primera condición de la escuela es aire y luz, y al mismo tiempo refugio contra las asperezas del duro vivir; aire, luz y refu-

<sup>74</sup>*Ibid.*, p. 84.

<sup>75</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 114.

<sup>76</sup>COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Madrid, R.Rojas, 1906, pp. 19-20.

gio que no comprende únicamente al edificio, sino a su entorno más próximo: el campo escolar.

Todo trabajo sano pide una alternativa de *recreo*, y las fuerzas del niño no se vuelven a crear, no se *recrean* más que jugando. El campo se necesita, pues, no sólo para jugar, sino para trabajar sanamente. Sea o no exacto el hondo pensamiento de Kant y de Schiller, de que el juego es el origen del arte, lo cierto es que toda verdadera educación ha de impulsar las fuerzas creadoras y el niño no crea, es decir, no es artista sino cuando juega<sup>77</sup>.

Esta reflexión sobre el campo escolar le lleva a efectuar una ampliación del concepto a todas las edades: *el juego*, -dice- *no acaba por fortuna, con la infancia*, "porque el juego es arte y placer estético y la humanidad es bien sabido, diga lo que diga Spencer, que necesita antes que comer divertirse. Si el pueblo no se divierte sana y honradamente, ha dicho Doña Concepción Arenal, se divertirá de otro modo, pero se divertirá a toda costa"<sup>78</sup>. Está aquí todo el germen que va a desembocar en 1927 en el fragmento del curso de pedagogía superior que hemos citado al principio, y que más tarde cristaliza en la escuela ambulante de las Misiones Pedagógicas. La escuela es antes que otra cosa juego; el juego no es cosa exclusiva de la infancia, sino algo extensible a todas las edades y condiciones sociales. Aún en 1905 afirmaba que la escuela tiene que ser "imagen de la vida", pero en 1927 es mucho más radical: la escuela no es reflejo de la vida "sino de ella ejemplar y dechado"<sup>79</sup>.

Esta idea de escuela total, se afianza en las dos primeras décadas del siglo. La defiende con pasión en sus conferencias del Ateneo en 1913 y de la Escuela Nueva en 1915, especialmente en esta última donde señaló, ante un público de obreros, que los esclavos en Grecia no iban a la escuela, mientras los ciudadanos podían disponer de ocio que empleaban "en sentir las cosas por las cosas mismas, en contemplarlas, en gozar su belleza; en saber verdad". Liberado de las especulaciones utilitarias, dice Cossío, todo el mundo tiene derecho a su legítimo rato de ocio, y en esto radica el proble-

<sup>77</sup>*Ibid.*, p. 21.

<sup>78</sup>*Ibid.*, p. 22.

<sup>79</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 145.

ma social de la escuela: "el de procurar a todos tiempo de ocio para que puedan dedicarse a las cosas como fin". En 1928, al dirigirse a los antiguos alumnos de las escuelas Sierra-Plambley, les decía: "Porque la escuela no es dinero, ni el aula, ni el taller, ni los libros, sino antes sobre todo, la conjunción educadora de maestros y alumnos. Los alumnos antes que nada, porque de ellos nacen los maestros, y porque a los alumnos deben su continuidad todas las escuelas que en la historia han perdurado"<sup>80</sup>.

El concepto de escuela de Cossío se desarrolla finalmente en las Misiones Pedagógicas; representaban la escuela abierta, aquella que es imposible de encerrar en el academicismo escolar, no ateni-ble a receta docente alguna, ni apegada a los muros del aula o a la obligación de asistir, sino que vive por placer, por puro ocio, fundamentalmente coloquial y divertida, por ello es la negación de la escuela establecida:

En primer lugar, y aquí entra el contenido exacto de la Misio-nes, lo que podría decirse su concepto unitario, la Misión se propone muy otra cosa que la escuela. Esta como el instituto y la universidad, son los órganos concretos, específicos, profesio-nales la adquisición de la cultura; presentan lo que en el orga-nismo humano, por ejemplo, los pulmones, destinados especifi-camente a la función respiratoria, o, como en el orden jurídico, la ley y el tribunal, creados también, especialmente, para aplicar y cumplir el derecho; pero no hay quien no sepa que la respira-ción se verifica, además de un modo general y difuso por todo el cuerpo, y nadie ignora tampoco con qué enorme abundancia excede el contenido del derecho en la vida de aquél que reflexi-vamente se cumple sólo a través de las leyes y los tribunales. Pues lo mismo ocurre con la adquisición de la cultura<sup>81</sup>.

Las Misiones representan ese sentido total que quería imprimir a la educación. Era la cultura entera en proceso de vivificación, el advenimiento de la ciudad educativa allí donde el hombre gozaba de menos estímulos; la escuela primaria era solamente una parte de

<sup>80</sup>COSSIO, M. B.: "De las escuelas Sierra-Pambley", *B.I.L.E.*, LIII (1929) 9.

<sup>81</sup>PATRONATO DE MISIONES PEDAGOGICAS: *Septiembre de 1931, Diciembre de 1933*, Madrid, S. Aguirre, 1934, p. XI.

esa escuela total que desbordaba las instituciones; por el contrario, las Misiones eran un reflejo de la institución maestra.

### 2.3.2.- El maestro, el primer material de la escuela.

Cossío no veía viable reforma alguna sino se contaba con maestros a quienes confiársela. Precisamente uno de los fetichismos que combatió con más ahinco a lo largo de su vida fue la consideración de que el Magisterio era una profesión menor y humilde. Para él no había categorías en la función educadora y sobra toda jerarquía docente que no fuera la establecida entre el profesor novel y el experimentado. Sin tener en cuenta este principio es muy difícil comprender esa constante lucha que mantuvo por dignificar a los maestros y el alcance mismo de la reforma que quería imprimir en la enseñanza. "Dadme un buen maestro, -decía en 1882- y él improvisará el local de la escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta, pero dadle a su vez la consideración que merece"<sup>82</sup>. Su interés por mejorar la preparación de los maestros fue creciendo hasta que en 1905 pidió abiertamente una formación universitaria para todos ellos. Combatía de esta manera un prejuicio muy arraigado en la conciencia colectiva que suponía que a un maestro le era suficiente una formación elemental y primaria<sup>83</sup>.

Recordemos que en 1905 es ya catedrático de Pedagogía Superior, que a fin de cuentas era una cátedra destinada a la formación de cuadros intermedios de la enseñanza y un exotismo para el resto de los alumnos que a ella asistían. Pero para él la educación carecía de grados, el maestro parvulista cumplía la misma misión que un catedrático universitario "porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora en uno de los momentos de su proceso evolutivo"<sup>84</sup>. No era cuestión de lo mucho o lo poco que debía saber un maestro, sino de sus condiciones profesionales que no podían ser elementales o inferiores, sino iguales a las de sus colegas universitarios. No entendía que un maestro, como profesor, tuviese una consideración distinta a la de un catedrático:

<sup>82</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGOGICO: *Actas*, o.c., p. 85.

<sup>83</sup> COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o.c., p. 27.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 28.

Este absurdo criterio invade toda la vida. Por él confiamos nuestros hijos, en sus primeros años, que son los más críticos, a la criada más joven e inútil, a la última en el servicio doméstico; por él buscamos para iniciarles en el conocimiento y en la vida, que es la labor más trascendental y difícil, a los maestros más baratos, que es sinónimo de los más ignorantes; por él nos contentamos para el maestro de párvulos y para el elemental con una ínfima preparación rudimentaria; por él amontonamos en nuestras escuelas, a modo de rebaños, niños y más niños. Todo este perturbador prurito intelectualista de la cantidad de saber, que nos envenena; olvidando que no estriba en la cantidad, sino en la cualidad, toda la eficacia de la obra educadora; y que no es un muerto bloque de piedra lo que se nos entrega, sino un ser vivo, activo, cuyos primeros momentos de desarrollo son los más difíciles, los que exigen más tacto, más delicadeza, más prudencia, más saber, sí, no de gramática, ni de aritmética, ni de lenguas sabias, ni de alta metafísica, ni de reconditeces eruditas; más saber profesional pedagógico, porque de los estímulos que el niño recibe, del ambiente que entonces respira, pende su porvenir y el de su pueblo<sup>85</sup>.

Gastar en buenos maestros era a juicio de Cossío la mejor inversión que podía hacer el Ministerio de Instrucción Pública en material de enseñanza. Para llegar a tener buenas escuelas, lo que más importaba era el maestro. En 1922 decía: "Del maestro fundamentalmente depende el que la escuela sea atractiva, útil y fácil. Por eso debe de gastarse lo primero y lo más, en el maestro; lo segundo, en el material y el edificio"<sup>86</sup>. Ni la legislación, ni los métodos servían si en la escuela se eludía el factor humano que representaba el maestro, porque a él "se encomienda no sólo la cantidad de contenido, sino el modo especial de proceder en cada caso, dentro de aquel espíritu general"<sup>87</sup>. No sólo era cuestión de retribuirlos dignamente, sino de ofrecerles una preparación superior, ya que ni siquiera había la voluntad política de exigir el bachillerato y las Escuelas Normales seguían ancladas en una enseñanza verbalista.

<sup>85</sup> *Ibid.*, pp. 30-31.

<sup>86</sup> COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 152.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 29.

En la conferencia de 1905, después de efectuar un repaso histórico de las causas que colocaron a la enseñanza primaria en situación de inferioridad desde que se organizó como función pública, contemplaba como era todavía un problema sin resolver y seguían vivas las máximas de Varrón, creyéndose erróneamente que la educación es sólo cosa de niños, para lo que llega el *paedagogus*, es decir, el grado más bajo de la profesión docente.

El tema lo debatía con profundidad desde la cátedra, donde para negar la distinción entre pedagogía superior y elemental o inferior, no tenía mejor argumento que defender el trabajo del maestro. Pero la cuestión, en definitiva, era perfilar en que consiste la función del maestro ya que es "una fuerza moral y social ante todo" y no una profesión especial<sup>88</sup>. ¿En qué consistía entonces el buen profesor? Una escuela valía por sus profesores, no por el programa, afirmaba. Todos deben saber lo que van a enseñar, ya que la buena voluntad es necesaria, pero no suficiente; para educar era además necesario saber proporcionar un ideal al alumno. En realidad le preocupaban poco las técnicas de adiestramiento metodológico del profesorado; según él, lo "que más falta hace en las escuelas no son maestros ejercitados sino hombres que se interesen por la ciencia y que tengan un espíritu ideal. Para ellos no hay dificultades en apropiarse del lado técnico de la enseñanza y aún de la misma práctica".

Cossío se daba cuenta que valía muy poco una formación técnica de los maestros sino se producía en ellos un cambio de mentalidad. La misma procedencia modesta de los aspirantes les prevenía contra una formación universitaria, de igual modo que la dignificación producía fuertes suspicacias entre otras profesiones a las que resultaba difícil entender que un maestro era tan profesor como un catedrático.

En 1882, Cossío había presenciado unas oposiciones de Magisterio en Salamanca, y al juzgar los exámenes de los opositores decía: "Lo único que creo que los maestros saben es gramática; y no les arriendo la ganancia. Hasta ellos ha llegado el predominio de la retórica". Añadía que las Escuelas Normales no eran más que "una mala escuela de adultos". Su inquietud por llevar adelante una

---

<sup>88</sup>B.A.H.: Caja nº 9 de Manuel Bartolomé Cossío. "Apuntes sobre filosofía del derecho".

reforma a fondo en la formación de los maestros es ya entonces muy viva, según muestran las reflexiones que le suscitaron estas oposiciones:

Saben todos lo que se les ha enseñado; mucho más en cantidad de lo que sería menester; nada de espontaneidad, de pedagogía ni de método didáctico.

Están mejor que la inmensa mayoría de los alumnos de instituto y aún Bachilleres.

Donde más flaquean es a) en la cualidad de saber b) en la parte pedagógica.

Comparar el régimen militar de nuestras escuelas: voces de *mando*, *evoluciones*, *jerarquía de funcionarios*, etc. con el de escuelas extranjeras. Siguen el sistema mutuo o mixto.

Todos malísimos en punto a métodos. Este Fidel muy presumido, desastrado y algo destartado y perdidón. Botitos rotos y sucios con cañas amarillas. Socarrón. El otro es mejor y más sencillo.

Saben demasiado, y por eso no tienen que dar a la memoria una inspiración que en vano le niegan teóricamente. No tienen tiempo para pensar, sino para aprender de memoria. Si han de hacer maestros en dos años, deben aprender mucho menos y mucho mejor.

Tampoco recogió una impresión favorable de las maestras, ya que en otro documento refleja la opinión que le merecía su preparación:

En el examen de ingreso (con programas publicados) debería probarse bien la Primera Enseñanza superior; y en la Escuela no estudiar sino la parte pedagógica y didáctica. A lo sumo, por ahora, un curso complementario para organizar enciclopédicamente los conocimientos que traen, y si acaso suplir ciertos vacíos, como la literatura, el arte, etc. que hoy no se estudian en las escuelas.

Para este curso complementario podría utilizarse sin grave inconveniente el personal actual (excepto en los nuevos estudios) y llevar los nuevos a las enseñanzas pedagógicas [...].

Estas pobres criaturas, que debían entrar ahora en la Escuela,

y que ni siquiera entienden lo que leen, obtienen la escuela y ya se quedan en aquel ser y estado, petrificándose gradualmente<sup>89</sup>.

No era fácil cambiar la mentalidad de los maestros para acercarlos a la escuela activa e imbuirles de los principios y prácticas pedagógicas de la I.L.E. En 1889, propuso escoger a los mejores para que después de una preparación breve e intensiva, saliesen en grupos "de dos o tres por regiones, a modo de misioneros, para que en las cabezas de partido fueran reuniendo a los maestros diciéndoles prácticamente qué es lo que en condiciones actuales podrían hacer con objeto de mejorar su enseñanza"<sup>90</sup>. En 1922, insistía ante el Consejo de Instrucción Pública en la urgencia de efectuar una constante acción tutorial, pidiendo abiertamente el establecimiento de misiones ambulantes con los mejores maestros "para llevar animación espiritual al pueblo, para fomentar y mantener la vocación y cultura de los demás maestros"<sup>91</sup>.

¿Cómo era este maestro tan apreciado por Cossío? ¿de qué cualidades tenía que estar adornado? Al referirse en el Congreso Nacional Pedagógico al maestro rural lo describe con tintes evangelizadores, casi heroicos. Algunos años después, al realizar sus informes sobre la reforma de las Escuelas Normales decía a propósito de la perversidad de las oposiciones:

Pero de otras condiciones más positivas, y sobre todo, más importantes para la educación y la enseñanza, de las cualidades verdaderas y sólidas que deben concurrir en el maestro relativas a su carácter moral, a su vocación, a su tacto pedagógico, a su amor a los niños, a su conducta, al tono general de su vida, que tanto influjo tiene en la educación de todo eso, las oposiciones, por su índole, no dan prueba alguna<sup>92</sup>.

Un buen maestro no se distinguía por su erudición pedagógica. Cossío hacía en el curso de pedagogía superior esta distinción entre

---

<sup>89</sup>B.A.H.: Caja n° 8 de Manuel Bartolomé Cossío. "Apuntes sobre enseñanza".

<sup>90</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 187.

<sup>91</sup>*Ibid.*, p. 153.

<sup>92</sup>COSSIO, M.B.: "Nombramiento de maestros en las escuelas primarias", en *B.I.L.E.*, XV (1891) 34.

saber sobre educación y ser educador. El buen maestro debía "despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados"<sup>93</sup>. Xirau no dudó en señalar al maestro mismo como el segundo elemento central de la pedagogía de Cossío: "Explica, en segon lloc, la importància capital i gairebé única que atorga a la personalitat del mestre en l'obra de l'educació, pel damunt de tots els elements materials i circumstancials que hi coadjuven, i el dret inviolable de tots els homes a participar-ne, sense diferències de cap mena"<sup>94</sup>.

Lo que Cossío aporta al movimiento renovador de la escuela es la idea del maestro como un agente vivificador que reacciona contra el intelectualismo seco y abstracto, que sabe hacer ver más que decir, despertando las potencias de cada niño mediante su acción mediadora ante la realidad. El buen maestro crea atmósfera educativa, hasta alcanzar, en su sentido más puro, el genio propio del artista. Por eso le parecía un problema menor lo que un maestro sabía técnicamente de educación, y estaba interesado en que viajase, en que se reuniera con profesores mejor formados, en que se despertase en él la afición por el arte y la literatura, en que estuviera informado puntualmente del acontecer del mundo.

### 2.3.3.- Escuela y familia.

Las bases programáticas de la educación institucionista, que conformaron todo su estilo de hacer escuela, son impensables sin la colaboración de las familias, ámbito del "sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales". De la misma manera que no se quería establecer un corte brusco entre los distintos grados de la enseñanza, en la I.L.E. se cuidó mucho la relación entre familia y escuela, entendiendo los profesores que el trato familiar debía ser una continuación del ambiente de la casa; el profesor afectuoso como un padre y el mobiliario expresión del buen gusto y del carácter moral de la vivienda. A la familia dedica el programa de la I.L.E. un párrafo muy significativo:

<sup>93</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 24.

<sup>94</sup>XIRAU, J.: "Idees fonamentals d'una pedagogia", o.c., p. 326.

Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantenerse abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinales. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a la luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y la familia ha de devolver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones, los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos que, como su especial obra, le incumbe<sup>95</sup>.

La relación entre escuela y familia era para Cossío un problema pedagógico social de interés, y muy novedoso en "los pueblos más cultos". En 1922, entre las reformas que pedía para la primera enseñanza figuraba un modelo de "organización íntima", con tutoría para hacer efectiva la asistencia "suministrando a las familias recursos cuando fuese preciso"<sup>96</sup>.

Tan importante como la acción misma del educador, era la creación de una atmósfera grata en la escuela; había que cuidar la decoración y los muebles, no era cuestión de lujo sino de vivir en un entorno atractivo. Los cuartos de la I.L.E. se presentaban como ejemplo a estas familias; eran una propuesta de ese buen gusto que pedían Giner y Cossío. Porque la casa, es obra personalísima de quien la crea y "arca santa" donde el hombre guarda todas sus ilusiones<sup>97</sup>.

La preocupación que tenía la I.L.E. por la educación familiar es un hecho conocido, pero había que determinar el carácter de esta educación y como había que interpretarla, asunto del que se encargó Cossío en cierta ocasión cuando todavía era soltero. No se trataba de especificar cómo debía educar la familia, ni en qué sentido puede ser objeto de educación, sino como se educa el hombre en su seno para ser compatible la vida familiar con otras esferas:

<sup>95</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p.26.

<sup>96</sup>*Ibid.*, p. 153.

<sup>97</sup>COSSIO, M.B.: "La casa de Sorolla", *B.I.L.E.*, LVI (1932) 218.

Que existe educación religiosa y que la Iglesia puede perfectamente educar a sus fieles; que la escuela es un centro de educación para el niño; que el hombre puede y debe educarse para la vida privada, y para la pública, que la sociedad para el que sabe vivir llega a ser uno de los medios más poderosamente educadores, son cosas que demuestran con evidencia como la educación puede desarrollarse en variedad de esferas. Cosa será de ver más tarde, si todas ellas son coordinadas a la familia, o el género especial de relación que con ella guardan. Por el momento nos basta notar, que, si existen diversas esferas de educación, cada una de ellas debe tener por necesidad un carácter propio, una nota fundamental que la distinga de todas las otras. Buscar este carácter, desenvolver esta nota permanente que va presidiendo a todas las demás manifestaciones, en la esfera de educación que está llamada a cumplir la familia es lo que exige el tema y lo que estamos obligados a emprender desde luego.

La persona no puede educarse en la familia de una manera arbitraria y caprichosa, sino de un modo racional. Si el problema consistía en definir cual debía ser la educación del hombre en ella, la solución estaba en el concepto mismo que formemos de educación, individuo humano y familia. Así planteado el tema, para Cossío la educación familiar era una forma de escuela, un asunto de crianza que posibilitaba el despertar de las potencialidades del hombre. No pensaba pues en la familia sino en el hombre en relación a ella:

La educación como propiedad que tienen los seres, puesto que se educan, consiste en un desarrollo progresivo de su vida, en un camino que va haciendo el ser informándose y elevándose desde estados inferiores a otros más altos y perfectos en los cuales realiza cada vez mejor las leyes de su naturaleza.

Educar, era tanto como desenvolver, como criar, y la obra del buen educador se reduce a poner mediante su actividad las condiciones y los medios más a propósito para que el educando desarrolle lo que por su naturaleza tiene ya en sí mismo. Cossío asumía que la educación era una obra negativa que procuraba simplemente que no se apaguen las tendencias naturales del niño, evitando al mismo tiempo los influjos perniciosos que le amenazan. "La verdadera educación -decía- se parece mucho más a la Higiene que a la Medicina".

Desde el momento en que es posible influir en la vida del niño, positiva o negativamente, comienza la educación que sólo concluye cuando cesa la posibilidad de dirigirla, de tal manera que la obra de la educación es "amplia y trabajosa labor que todos debemos cumplir de la cuna al sepulcro". Familia y escuela son sociedades que influyen directamente sobre el individuo, son las primeras, las más próximas en su despertar a la vida, las que moldean al hombre en sus momentos más decisivos:

Pero como quiera que la vida de los seres no es sino un continuo cambio de estados, en sucesivos momentos y grados que se llaman edades del mismo ser que vive, y como quiera que la influencia educadora se muestra más sensible en aquel período ascendente de la vida antes de que el ser alcance la plenitud del desarrollo que a su naturaleza corresponde, de aquí que nos hallamos acostumbrados a mirar la educación de esta edad, sino como la única, al menos con la más digna de atención y estudio<sup>98</sup>.

La importancia que la I.L.E. daba a la educación familiar era tan grande, que al contrario que otras escuelas de ensayo e innovación se opuso siempre a los internados. El ambiente del hogar era necesario para una correcta educación. Si el niño no residía en Madrid debía de buscársele un matrimonio, frecuentemente profesores de la casa, donde poder vivir en familia, en compañía de otros muchachos y muchachas. La escuela no consistía en otra cosa que una prolongación de este ambiente, donde la acción personal e íntima del maestro sobre el niño, y el respeto a su individualidad, caracterizaba la relación educadora.

#### **2.3.4. Cossío dentro de los movimientos de la Escuela Nueva y la Escuela Unificada.**

Luzuriaga, al recoger algunas de las principales ideas de Cossío en su artículo de 1935, señala en primer lugar que las ideas de escuela activa y escuela unificada, fueron expuestas por Cossío

---

<sup>98</sup>B.A.H.: Caja n.º. 33 de Francisco Giner de los Ríos. "Papeles, notas y facturas". Manuscrito de Cossío.

mucho antes de que lo hicieran otros pedagogos contemporáneos<sup>99</sup>. Romero Marín apuntó los mismos rasgos como fundamentales en un artículo que fue publicado en *Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras*<sup>100</sup>. Xirau dijo entonces que la propia visión educativa de Cossío, total, integral y armónica, que cultivaba el pensamiento, el sentimiento y la voluntad, alimentaba la fuerza activa de la vida individual, según una concepción fundamental del hombre y de las cosas fuertemente vinculada a la tradición del romanticismo germánico, la civilización anglosajona y cierta tradición milenaria de la cultura española<sup>101</sup>. Más recientemente Miguel Pereyra ha mostrado como la idea de actividad en la I.L.E., lo mismo que en Dewey, es deudora de la tradición roussoniana<sup>102</sup>, y coincide con Laurent Boetsch en que la escuela fundada por Giner se adelantó en gran parte al movimiento de la educación progresiva<sup>103</sup>.

El reconocimiento que Cossío había alcanzado fuera de España, hacía que su presencia fuera necesaria cuando un pedagogo de importancia visitaba Madrid. Sluys, Clapàrede, Bovet, Decroly, etc., pronunciaron conferencias en el Museo Pedagógico, para luego ser acompañados frecuentemente a Toledo en una visita que casi era ritual. Por otra parte, Giner y Cossío tenían un conocimiento muy exacto de la educación norteamericana, ya que recibían puntualmente el informe del Comisariado de Educación de los Estados Unidos desde 1898<sup>104</sup>. No debemos olvidar tampoco a los becarios del Instituto Juan Jacobo Rousseau de Ginebra, como Pedro Roselló o Regina Lago, que trabajaban en estrecha colaboración con la Liga Española de Educación Nueva, cuya presidencia de honor

---

<sup>99</sup>LUZURIAGA, L.: "Ideas pedagógicas de Cossío", o.c., p. 412.

<sup>100</sup>ROMERO MARIN, A.: "Ideas pedagógicas de Cossío", *Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras*, I (1935) 70-75.

<sup>101</sup>XIRAU, J.: "Idees fonamentals d'una pedagogía", o.c., p. 326.

<sup>102</sup>PEREYRA, M.: "El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza: un estudio comparado", *Revista Española de Pedagogía*, 144 (1979) 81.

<sup>103</sup>BOETSCH, L.: "Algunas semejanzas entre la 'educación progresiva' y la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, o.c., p. 142.

<sup>104</sup>[GINER, F.]: "El movimiento de las ideas pedagógicas en los Estados Unidos", *B.I.L.E.*, XXII (1898) 36-40, 72-77, 270-277, 328-329, 362-365.

ocupó Cossío a petición de Lorenzo Luzuriaga, y que éste fue, a partir del Congreso de Heidelberg en 1925, la cabeza visible del movimiento de la Escuela Nueva de España.

#### 2.3.4.1.- *Concepto de Educación Activa.*

Cuando se suscita la duda de si Cossío fue precursor o miembro de la Escuela Nueva, conviene efectuar estas matizaciones, ya que hay aspectos, como el internado y la disciplina blanda, poco compatibles con la doctrina institucionista. Ahora bien, si tomamos el movimiento en su sentido amplio, como Educación Nueva, y nos fijamos en las notas que da al mismo Luzuriaga, entraría de lleno en estas ideas. Estas notas características son las siguientes:

- 1) La que hemos dicho común o genérica a la educación de nuestro tiempo: la idea de la vitalidad, la idea de la biología, es decir, de aceptación de la vida propiamente más íntima y más profunda de la psiquis; 2) correspondese con ésta la idea de la actividad, y en relación con ellas dos, y para poder realizar la segunda, la idea de la libertad, principalmente manifestadas en estas formas concretas de la comunidad escolar en cuanto se refiere al aspecto moral de la autonomía y de la solidaridad y de la cooperación también en cuanto afecta a la intervención de los alumnos en el mismo régimen escolar como colaboradores de su educación. Y otra idea que se desprende de las anteriores, que es la idea del reconocimiento de la infancia como edad con valor propio e independiente de la vida adulta<sup>105</sup>.

La formulación más primitiva que podemos encontrar en Cossío de escuela activa, data de 1879 y tiene un fuerte acento fröbeliano:

Que el niño aprenda jugando; que represente y realice los objetos de sus concepciones; que la memoria deje de ser, como ha venido siendo hasta aquí, el casi único instrumento de enseñanza; que se amplien los programas escolares dando entrada en ellos a las ciencias naturales; que se practiquen las lecciones de

---

<sup>105</sup>LUZURIAGA, L.: *Algunos aspectos de la Educación Nueva*, Madrid, s.e., 1928, p. 9.

cosas; que los alumnos trabajen en oficios mecánicos; que no se desatienda el desarrollo físico, etc., etc., son los principios formulados tiempo hace en la esfera de la enseñanza, y bases en que esta debe descansar y descansa, por fortuna, de hecho en los pueblos más cultos<sup>106</sup>.

Las ideas de vida, actividad y libertad en la educación están aquí trabadas a la tradición roussoniana, y ciertamente no desvinculadas del principio de intuición que ha desarrollado Pestalozzi. En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, pone énfasis en este rasgo como un elemento esencial de todo procedimiento educativo:

Desarrollar la actividad, la espontaneidad y el razonamiento del niño; estimular su iniciativa; favorecer la expansión de sus fuerzas interiores; hacer que sea, no sólo partícipe, sino el principal actor de su propia educación, en vez de degenerar en una rueda inerte del mecanismo escolar; que bulla en él la vida; que todo le hable; que sienta el deseo de verlo todo, de cogerlo todo, de comprenderlo todo, he aquí el sentido en que cualquier procedimiento y medio educativo debe inspirarse<sup>107</sup>.

Cossío encuentra que este cambio radical en la educación es una consecuencia de la nueva forma de vivir, un resultado de la emancipación del individuo que se libera de viejas tutelas y aspira a tomar parte en la obra social común. "No se trata ya de hacer de cada hombre -dice- un fiel intérprete de inspiraciones extrañas, sino un factor inteligente de la vida que obedece a impulsos internos, que se dirige a sí mismo y necesita entrar en posesión, por consiguiente, de todos sus medios de obrar"<sup>108</sup>. Hay ya en este texto de 1884, cierta inspiración en la educación inglesa, en el *self-help* que posibilita la libre actividad personal, el autogobierno, el hombre apto para todas las luchas de la vida<sup>109</sup>. Pero no se queda en la dimen-

<sup>106</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, pp.12-13.

<sup>107</sup>CONGRESO NACIONAL PEDAGOGICO: *Actas*, o.c.,p. 86.

<sup>108</sup>COSSIO, M.B.: "La educación tradicional desde el punto de vista práctico", *B.I.L.E.*, VIII (1884) 269.

<sup>109</sup>COSSIO, M.B. y ROBLEDO, S.M.: *Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886*, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1887, p. 202.

sión individual de la actividad, ya que el fin de la educación no consiste sólo en el desarrollo más completo de la personalidad humana, sino que hay que impregnar a la juventud "del sentimiento y de la voluntad sociales"<sup>110</sup>.

La idea de que la actividad en educación es sobre todo social, la empieza a expresar Cossío con más claridad a partir de 1905 y es una deducción lógica de la práctica escolar institucionista, basada en las excursiones y en el juego al aire libre cuya función social señala con énfasis<sup>111</sup>. Se deslinda también entonces lo que es escuela dentro y fuera del aula. La clase no sirve para "dar y tomar lecciones", sino "para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de ser obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado"<sup>112</sup>.

El profesor es esencial para crear un clima de actividad en la escuela. "La libertad del discípulo -dice Xirau- no supone pasividad en el maestro ante el libre juego de sus actividades espontáneas". Cossío entendía que el maestro debía intervenir activamente en el proceso de la educación, obligando al niño a pensar y hacer, ya que la libertad "es una conquista que cada uno ha de realizar por sí mismo, pero no solo y desamparado"<sup>113</sup>. Una educación a la que faltase orientación hacia un ideal de vida carecía de sentido para él, y este ideal se despertaba por la acción del maestro que debe caminar junto al niño, pero sin imposiciones de ningún tipo o tomando decisiones por él, modo de proceder que consideraba peligroso:

Hasta aquí se ha dicho que al alumno no se le deben dar hechas las cosas, sino ayudarle para que él mismo las haga. Hoy pensamos ya que esto ofrece peligro, y el peligro grave de no abandonar jamás los andadores. Se le debe mostrar el camino y decirle anda por ahí..., tropieza y cae alguna vez, que aquí estoy yo para levantarte, pero tu has de seguir marchando<sup>114</sup>.

---

<sup>110</sup>COSSIO, M.B.: "La acción social en la educación" en *El Socialista*, 1 de mayo de 1898.

<sup>111</sup>COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o.c., p. 23.

<sup>112</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, p. 25.

<sup>113</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 147.

<sup>114</sup>B.A.H.: Caja nº. 11 de Manuel B. Cossío. "Varios sobre apuntes".

La originalidad de Cossío no está tanto en que se ha adelantado al concepto de escuela activa, que con más o menos profundidad se puede encontrar formulado en otros pedagogos de su tiempo, sino en la aplicación que hace del concepto en la práctica educativa y en la formación de los jóvenes<sup>115</sup>. La escuela -decía en 1913- "no es el rudo taller de trabajo mental ni se desenvuelve bajo la férrea disciplina de una actividad forzada, sino que, por el contrario es el lugar del santo ocio en que se cultiva el arte, la inteligencia, todo aquello que es superior a las ordinarias tareas que proporcionan el sustento"<sup>116</sup>. La idea de la actividad, está aquí unida a las ideas de libertad y vida; no se trata de educarse para sobrevivir en el mundo, sino para disfrutar de él, ya que la actividad no es una potencia espiritual entre otras, sino la forma en que deviene toda naturaleza, y es por esencia creadora<sup>117</sup>.

Expresada en estos términos, la idea de actividad en Cossío se mueve dentro de una doctrina fundamental que hace emerger su originalidad frente a otras realizaciones pedagógicas de su tiempo: la educación en la naturaleza y por la naturaleza y la educación mediante las bellas artes<sup>118</sup>. En estos dos sentidos, el concepto de escuela activa en Cossío alcanza cotas difícilmente igualables; son los dos elementos más característicos de la formación ofrecida por la I.L.E., dos medios universales que permiten la contemplación, pero también la acción y la comprensión de la vida<sup>119</sup>.

#### 2.3.4.2.- *Concepto de Educación Unificada.*

La idea de Escuela Unificada, tal como la define Luzuriaga en 1931, se empezó a diseñar en algunos aspectos en la I.L.E. en el mismo momento en que fue abandonado el proyecto de universidad libre y se convierte en un colegio que une la primera y la segunda enseñanza en un sólo grado. Este aspecto, junto a la exigencia de

<sup>115</sup>LUZURIAGA, L.: "Ideas pedagógicas de Cossío", o.c., p. 413.

<sup>116</sup>COSSIO, M.B.: "La educación en España. Problemas actuales de la educación nacional", *El Imparcial*, 22 de febrero de 1913. [Notas taquigráficas de su conferencia en el Ateneo].

<sup>117</sup>ROMERO MARIN, A.: o.c., pp. 70-71.

<sup>118</sup>XIRAU, J.: "Idees fonamentals d'una pedagogía", o.c., p. 327.

<sup>119</sup>LUZURIAGA, L.: "Ideas pedagógicas de Cossío", o.c., p. 416.

una preparación universitaria para los maestros, son rasgos señalados por Luzuriaga en 1935, como defendidos por Cossío desde un principio, y desde luego, mucho antes que él introdujera el concepto en 1914 a través de algunos artículos en *La Escuela Moderna*, y en el *Boletín de la Inspección de Primera Enseñanza*<sup>120</sup>.

En 1879, Cossío apuntó ya en "El arte de saber ver", la doble reforma, metodológica y social, a que debe aspirar la escuela, y afirmaba que "el límite que existe entre las llamadas primera y segunda enseñanza es un límite sin razón de ser, y que debe borrarse, porque una y otra tienen el mismo objeto e idéntica manera de tratarlo"<sup>121</sup>. En 1882, defendió la necesidad de que fueran considerados únicamente dos períodos en la educación del hombre; la formación general y la formación profesional, teniendo el primero carácter integral. Pero la solución desde el punto de vista político no era fácil, y todavía Giner en 1902, se quejaba por la temprana salida de los niños de la escuela y el abandono inmediato de una educación integral para ingresar prematuramente a los procedimientos universitarios<sup>122</sup>.

Pero a Cossío no sólo debemos considerarlo como un pensador de la Educación Unificada por su defensa del carácter escolar del bachillerato y una vida entregada a la dignificación del Magisterio. Este movimiento pedagógico tenía una vertiente social pronunciada y era promovido por los partidos políticos más avanzados, y su objetivo oculto, tanto en Alemania como en Francia, era la unificación espiritual de la nación bajo el paradigma de un Estado de Derecho que ha alcanzado un grado considerable de bienestar. "A todo pueblo -dice Luzuriaga- le interesa que dentro de sus fronteras no haya dos naciones diferentes: la de los cultos y la de los incultos, ni dos clases de instituciones educativas: para los pudientes y para los no pudientes". Se trataba de que todas las clases sociales, profesiones religiosas e idearios políticos, pudieran convivir en una misma aula, configurando el "alma nacional". Se hablaba así de escuela unificada (*Einheitsschule*), no como monopolio del Estado, unifor-

<sup>120</sup>LUZURIAGA, L.: *La escuela única*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931, p. 104.

<sup>121</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada o.c.*, p.20.

<sup>122</sup>GINER, F.: "Problemas urgentes de nuestra educación nacional", en *Obras Completas*, t. XVI, p. 93.

midad en la enseñanza o laicismo, sino como un fin social, que establecía que la educación no es patrimonio de una clase social determinada, sino que está abierta a todas, especialmente a aquellas que hasta entonces no habían disfrutado de sus beneficios<sup>123</sup>.

En Cossío este problema toma una dirección particular, y en cierto sentido más profunda. Siendo la educación un principio capital de la vida que deben alcanzar todos los hombres, no sólo lo plantea como una cuestión social, sino también existencial. Señala Xirau que las luchas sociales que se planteaban en torno a la escuela, no eran para él más que una "manifestación particular y circunstanciada de una realidad profunda y esencial"<sup>124</sup>. Solo así podrían entenderse ciertas actitudes que chocarán al lector poco avisado de su obra.

Cuando en su conferencia de 1915, le dice a los obreros que la escuela no ha nacido como lugar de trabajo y que esto tiene un sentido positivo y liberador, o cuando en las Misiones Pedagógicas remitía libros de Sófocles o Juan Ramón Jiménez a las aldeas, no lo hace por desconocimiento de la realidad social en que viven las clases bajas, lo hace con plena conciencia; ya que la educación no es para él un asunto utilitario, una necesidad impuesta por el impulso creciente de la industrialización y del progreso, sino porque en la escuela el hombre debe adquirir el poder necesario para contemplar y juzgar las cosas, para pensar y sentir. Así llega a considerar que todo el problema social de la escuela era convertirla en educadora de la libertad, "hacer de ella una institución democrática, viva; transformarla de cosa que ata, que moldea, que traba, en algo abierto a la naturaleza, amplia, igualitaria, de educación interna"<sup>125</sup>.

#### 2.4. SABER VER, SABER PENSAR, SABER GOZAR.

En 1879, Cossío pensaba que el mundo civilizado ya había logrado ganar la batalla de los programas escolares, es decir, el saber positivo se había hecho hueco entre las humanidades clásicas

<sup>123</sup>LUZURIAGA, L.: *La escuela única*, o.c., pp. 14-15.

<sup>124</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 167.

<sup>125</sup>COSSIO, M.B.: "El problema de la escuela en España", *El Socialista*, 22 de diciembre de 1915. [Resumen taquigráfico de la conferencia].

y las ciencias naturales, la geografía, la historia, el deporte, etc., eran núcleos de formación sobre los que descansaba el trabajo escolar. Naturalmente no incluía a España entre los países que habían realizado este cambio, pero creía que era una meta que podía alcanzarse sin mucho esfuerzo. El problema de la escuela no era entonces lo que debía enseñarse, sino cómo era posible lograr un trabajo mejor hecho, ya que lo que podía aprender un alumno era secundario al lado de cómo debía aprenderlo<sup>126</sup>. El campo teórico que delimita con esta reflexión es crucial en el desarrollo del pensamiento de la Escuela Nueva en España. Se adelanta también en ello a las corrientes pedagógicas que van a surgir a finales de siglo, ya que está planteando aquí lo que fue su eje central: el método. Ciertamente no parte del vacío. Si nos fijamos está actualizando el principio de intuición de Pestalozzi:

El mundo entero debe ser, desde el primer instante, objeto de atención y materia de aprendizaje para el niño, como lo sigue siendo, más tarde para el hombre. Enseñarle a pensar en todo lo que le rodea y hacer activas sus facultades racionales es mostrarle el camino por donde se va al verdadero conocimiento, que sirve después para la vida. Educar antes de instruir; hacer del niño en vez de un almacén, un campo cultivable, y de cada cosa una semilla y un instrumento para su cultivo; evitar que el hombre pueda dolerse del tiempo perdido, teniendo las cosas delante sin verlas, y que tantas desaparezcan de este mundo sin haber sospechado siquiera que pueden ser dueños de una fuerza inextinguible para conocer cosas que nunca se olvidan, es el ideal que aspira a cumplir, mediante ese arte de saber ver, la pedagogía moderna<sup>127</sup>.

La verdadera aplicación del estudio "se halla en servir de instrumento para despertar las potencias racionales del niño", y por tanto, todo lo que se presenta en su horizonte tiene cabida en la enseñanza, incluso la ciencia del espíritu, ya que ningún motivo hay para que "no pueda mirar las cosas que entran por los ojos del alma, ni razón que obligue a buscar otro procedimiento para hacérselas

---

<sup>126</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 13.

<sup>127</sup>*Ibid.* p. 14.

entender que el de enseñarle a verlas". Cossío está negando la educación tradicional basada en la cultura proporcionada por el libro de texto, y hace notar que la mayor parte de lo que aprende un niño es sabiendo ver las cosas: "sí reparamos en que su diferencia del hombre inculto estriba principalmente en que éste, aunque mira las cosas, no acaba nunca ese primer esfuerzo, allí se detiene, pasa por ella como sobre ascuas, según suele decirse, ni las entiende, ni les saca jugo, no sabe verlas, en una palabra; comprenderemos [...] el empeño con que hoy se pide que el maestro dirija todos sus esfuerzos a enseñar al niño a ver desde el primer día"<sup>128</sup>.

Este planteamiento es la base de una enseñanza sin distinción de grados. Si algo le parece desacertado de la pedagogía "antigua", es la tajante división que establece entre párvulos y escolares, ya que dar a los primeros "cierta libertad, con cierto movimiento, animación y hasta alegría", para negárselas al cumplir siete u ocho años es un contrasentido<sup>129</sup>. El elemento perturbador es el libro de texto: "Leer, escribir, y contar, pasan por ser los tres medios que necesita el niño, ante todo, para ponerse en comunicación con el mundo y alcanzar algo de lo que le rodea; como si no pudiese adquirir, y no viésemos que adquiere, de hecho, infinitos conocimientos antes y sin necesidad de aquellas enseñanzas".

La afirmación es muy radical para lo que era usual en la escuela. Cossío está sosteniendo que el párvulo tiene otros caminos naturales para acceder al saber independientemente del libro y la escritura; primero es aprender a ver y pensar, "única cosa que les urge y que les es más fácil entonces". Hay que abandonar así el hábito de que la escuela empieza por la cultura escrita: "¿Por qué no suspender la escritura y empezar por el dibujo, -dice- a fin de que se encuentre insensiblemente un día con que sabe escribir, puesto que sabe, entre otros dibujos, hacer el de las letras? ¿Por qué no suspender el abstracto estudio gramatical de las lenguas hasta el último período de la enseñanza escolar, como pide Bain, y ejercitar al niño en la continua práctica de la espontánea y libre expresión de su pensamiento, práctica tan olvidada entre nosotros, donde los niños apenas piensan, y los que piensan, no saben decir lo que han pensado?"<sup>130</sup>.

<sup>128</sup>*Ibid.* p. 15.

<sup>129</sup>CONGRESO NACIONAL PEDAGOGICO: *Actas*, o.c., p. 84.

<sup>130</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 17.

Esta reflexión sobre la enseñanza de párvulos, es el germen que determina el método, cuya primera característica es que nos deja ver, espontánea, libre y racionalmente las cosas, nota que lo convierte, asimismo, en universal. El método, así considerado, produce pensamiento, pone en manos del alumno instrumentos que le sirven para moverse en todos los ámbitos de la vida. Saber ver, es necesario para saber hacer, no emulando lo que se ve, que llevaría al callejón cerrado de la pedagogía tradicional, sino pensando sobre lo que se ve. De nada sirve el saber pacientemente acumulado "sino va acompañado de una visión que revela su significado y su sentido"<sup>131</sup>. Señala Xirau que el concepto clásico de intuición alcanza en Cossío un matiz más amplio y fecundo:

No se trata ya de contraponer la intuición sensible a la formación intelectual, ni tan siquiera de coordinar en una unidad equilibrada los distintos elementos que contribuyen a la formación de una personalidad. La concepción orgánica de la persona, del espíritu y de la razón humana, le permite comprender en una concepción integradora, cuyas raíces se hallan en Platón, las antinomias que resultan de la contraposición entre el idealismo y el empirismo<sup>132</sup>.

La intuición en el pensamiento de Cossío escapa a un conocimiento del mundo desde la razón y abraza la vida entera. No es sólo ver las cosas, sino también las acciones de los hombres, el paisaje, el arte, las ideas, las emociones que conforma el sentir humano hasta componer su "m musculatura espiritual". Reacciona de esta manera ante un realismo cuyo contenido se limita a poner el pensamiento en relación con las cosas, para alcanzar a la realidad vital de la persona. Ver y hacer, implica también gozar. No había para el nada más penoso en la vida que el trabajo hecho a disgusto. El estudio implica esfuerzo, pero ese esfuerzo tiene que resolverse en placer, de lo contrario el hombre no vive en jocunda libertad, sino en servidumbre<sup>133</sup>.

---

<sup>131</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 154.

<sup>132</sup>*Ibid.*, p. 155.

<sup>133</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 145.

Gozar con el trabajo es necesario al hombre, porque el juego, "la pura y gozosa diversión, domina entonces al trabajo y se sirve de él, en la literatura y en el arte, en las mismas invenciones de la técnica". No había que dejarse llevar por motivos aparentes: el estudio implicaba juego, y el juego es siempre divertido. Para él, era tan importante hacer divirtiéndose, que, como a Giner, la alegría de un niño podía parecerle un don divino que calentaba como un sol el mundo. Recordaba en Bilbao, a propósito de una anécdota en el tren a Julio Simón cuando ácidamente señalaba "que todos los niños nacen listos e inteligentes, hasta que, entre la madre y el maestro, se encargan de volverlos imbéciles"<sup>134</sup>. Así, proteger la celeste curiosidad infantil era entrar en el núcleo más hermoso de la acción educadora, y no duda en apelar a los poetas como una de las mejores fuentes para orientarla<sup>135</sup>.

La realidad es, pues, no las cosas en relación con el hombre, sino el hombre mismo dando forma a la vida. Vida que para ser plena, ha de ser dichosa. Aquí está la esencia de la finalidad de todo saber: el puro juego contemplativo de ideas y hermosuras, el paraíso de lo inútil, "de lo que no sirviendo para nada alcanza, sin embargo, más altos valores"<sup>136</sup>. Este planteamiento del saber, como juego desinteresado del espíritu, está en la raíz de su concepción pedagógica y era aplicado con generosidad en el marco de la I.L.E.; ya podía ser la actividad el estudio de un teorema, una visita al Museo del Prado, o la lectura de un libro, que lo importante era que el niño sintiera, que fuera con los ojos bien abiertos por el mundo para enterarse por sí mismo de las cosas y gozar con ellas, sin esperar una interpretación dogmática por parte del profesor.

En el juego al aire libre y en las excursiones es donde Cossío sabía aprovechar más este sentido gozoso de la educación. El detallado relato de la Colonia escolar de 1887, está lleno de apuntes agudos que denotan el interés que tomó en que los niños disfrutasen trabajando sin creer que trabajan. Procuraba que todas las tareas resultaran agradables, condición que sólo se alcanza "cuando el motivo para el trabajo brota natural y espontáneamente ante las

---

<sup>134</sup>COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o.c., p. 33.

<sup>135</sup>*Ibid.*, p. 34.

<sup>136</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 145.

cosas mismas que vienen a despertar nuestro interés"<sup>137</sup>. Pero donde este sentido de aprendizaje gozoso aparece en su mayor esplendor es en las Misiones Pedagógicas, cuyo primer propósito era divertir a los campesinos. Como conocedor profundo del alma popular, sabía que gozar con la cultura era tan importante para el hombre como el comer, y no dudó en afirmar que era una cuestión de justicia social llevar al campo aquellos bienes culturales de que disfrutaban las ciudades. Quería hacer partícipes a los campesinos "de aquellos quehaceres, solícitos para el ocio, de aquellos precisamente que no sirven para nada, sino que valen por sí mismos y cuya eficacia utilitaria quedará siempre invisible e imponderable". En el contexto al que estamos aludiendo, gozar es una forma de empezar a pensar, un medio de despertar las conciencias dormidas por el trabajo rutinario, un camino de liberación, no siempre bien comprendido, cuya aspiración era todo aquello que no está en función de un aprovechamiento práctico inmediato; era, "la celeste diversión que la humanidad, por miserable que sea, persigue con afán al par que el alimento"<sup>138</sup>.

## 2.5.- LA EDUCACION COMO BELLA ARTE.

Señala Luzuriaga, que para Cossío la educación es, sobre todo, un arte, una obra artística, y la raíz de ésta se halla en la acción: "La educación venía a ser así una creación, o, si se quiere, una recreación en la cual el agente principal no es el maestro, el educador, sino el educando mismo"<sup>139</sup>. El elemento más importante de la acción en el niño es el juego; y en el juego está el origen del arte: "toda verdadera educación ha de impulsar las fuerzas creadoras, y el niño no crea, es decir, no es artista sino cuando juega"<sup>140</sup>. No es un asunto menor; para él, lo que debía buscar la pedagogía moderna era enseñar al niño a ser artista de su propia vida, a reproducir su vida artísticamente<sup>141</sup>. En este sentido hay pocas dudas acerca de lo que

<sup>137</sup>*Ibid.* p. 65.

<sup>138</sup>PATRONATO DE MISIONES PEDAGOGICAS: *Septiembre de 1931, Diciembre de 1933*, o.c., p. XXIII.

<sup>139</sup>LUZURIAGA, L.: "Ideas pedagógicas de Cossío", o.c., p. 414.

<sup>140</sup>COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o.c., p. 21.

<sup>141</sup>B.A.H.: Caja nº. 11 de Manuel B. Cossío. "Apuntes Pedagógicos (Cossío)".

podía considerar como el fin de la educación: ser educado es el arte de vivir bien. Saber vivir, es en sí mismo una obra de arte.

El concepto de educación como arte no lo resuelve, como ha indicado Zulueta, en una mera técnica de educación, sino que alcanza el sentido de bella arte, donde el espíritu encuentra su forma, fijándola y rebasándola en un proceso inagotable<sup>142</sup>. Para Cossío es, además un rasgo de la educación moderna, ya que el agente no se limita a ejecutar "según patrones hechos de antemano, obras cuyo plan se entrega incluido, sino que a él mismo incumbe proyectarlos para llevarlos a cabo según los concibe y proyecta". El maestro pasa así de simple artesano a artista de la vida con unas funciones nuevas y superiores que antes no podían ni presentirse<sup>143</sup>. Eusebia Martínez, describiendo a Cossío como artista sublime de la educación, señala que hacer de la vida "una obra eminentemente artística no es ciertamente, una tarea por debajo de las miras del pintor, el músico o el escultor. El anhelo apasionado y la serena armonía que éstos apresan en colores, sonido y materia, las alcanza en grado superior el educador con el material más elevado que la creación ofrece: el hombre"<sup>144</sup>.

Aunque algunas referencias a este aspecto concreto de la pedagogía de Cossío son grandilocuentes y algo cursis, no se debe pasar por alto la trascendencia que tiene en su pensamiento esta concepción de la acción educadora. No era tan racionalista como para considerar a la educación como un proceso meramente científico. Conocía muy bien las ideas de Bain y Siciliani, y de este último había recogido que la pedagogía es un arte científico que se asemeja a la medicina<sup>145</sup>. Precisamente, en el curso de pedagogía superior, comenzaba a revisar la consideración científica de la pedagogía rechazando el positivismo puro, y hacía una distinción marcada entre los hechos y el hacer<sup>146</sup>. Acercarse a los hechos edu-

---

<sup>142</sup>ZULUETA, L. de: "Cossío, artista de la educación", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 400-401.

<sup>143</sup>COSSIO, M.B.: "La educación tradicional desde el punto de vista práctico", o.c., p. 269.

<sup>144</sup>MARTINEZ GARCIA, E.: o.c., p. 239.

<sup>145</sup>B.A.H.: Caja n.º. 9 de Manuel B. Cossío. "Explicaciones de pedagogía de Siciliani".

<sup>146</sup>GAOS, J. Y MOXO, A.: o.c., p. 106.

cativos de forma desinteresada da lugar a la ciencia, pero cuando ese acercamiento al objeto se produce de tal modo que el saber obtenido no importa por sí mismo, sino en relación a otra cosa, es arte, ya que pretendemos aprovecharlo para designios que lo trascienden<sup>147</sup>.

En el hacer educativo es donde sitúa Cossío el arte de la educación. Ahora bien, este hacer "ha de ser interesante, atractivo, grato, placentero. ¿Cuál será el más seguro hacer en ese sentido? Aquel en que todo el producto no valga sino por el gusto, aquel en que toda actividad se resuelva en placer; en que la finalidad no sea hacer esto o lo otro, sino divertirse: juego". La realidad se presenta a sus ojos en tres dimensiones distintas con relación al hombre: la realidad interesa para descubrirla, dimensión científica; la realidad interesa para utilizarla, dimensión práctica; la realidad interesa para realizarla, crearla o producirla, sin más fin que el goze estético desinteresado, cuyo único producto es la belleza, dimensión artística<sup>148</sup>. Podríamos efectuar, sin un gran esfuerzo intelectual, una traslación semántica a un lenguaje más actual y nos encontraríamos con tres consideraciones fundamentales de lo que es la pedagogía en sí misma: ciencia, técnica, arte.

Tratando a la pedagogía como arte, Cossío veía dos niveles distintos. En primer lugar, hay que analizar que implica el hacer, es decir, el material y las ideas; en segundo lugar, el aprender a hacer, que engloba el ver hacer, el reflexionar sobre el hacer, y el criticar el hacer, colocándose en una posición antiintelectualista que propugna el aprendizaje directo por la práctica<sup>149</sup>. Tenemos así dos ámbitos diferentes de actuación del arte en la educación: uno va a referirse al educador, otro al educando, en ambos el hacer debe resolverse en belleza.

Sobre el primero, hacía hincapié en la "acción reflexiva y artística del educador sobre el educando"<sup>150</sup>, ya que el maestro que quiere hacer algo más que enseñar e instruir, vive un ideal, y desea despertarlo en el alumno; busca en suma, la formación de caracte-

---

<sup>147</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 100.

<sup>148</sup>B.A.H.: Caja nº. 11 de Manuel B. Cossío. "Pedagogía. (D.M.B. Cossío)".

<sup>149</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 107.

<sup>150</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 122.

res armónicos, "dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en donde quiera; manantiales de poesía..."<sup>151</sup>. En saber buscar los momentos propicios despertando el interés del niño, consiste este arte del educador, que debe convertirse en amigo del niño, que verá en él "una especie de compañero ideal y lo trata con cierta jovialidad, sin encogimiento y sin falsedad servil"<sup>152</sup>. Entre las líneas fundamentales que Xirau destaca de la pedagogía de Cossío, señala al maestro como el guía "que ayuda a cada cual a levantarse por encima de sí mismo desde la movilidad espontánea al pensamiento y la acción dirigida, a la conciencia propia, a la organización ideal y artística de las propias actividades y, mediante ello, a las más altas cumbres del espíritu"<sup>153</sup>.

Cossío pensaba que en la infancia y la mocedad, el sentido ético y la razón se hallan mucho menos desarrollados que la intuición artística. El niño es mucho más un poeta que un sabio o un moralista<sup>154</sup>. Despertar en el niño las emociones estéticas no era así un capítulo más de la educación integral, sino que era el eje de la educación misma. Enseñar al niño a descubrir la belleza era tocar el fin e ideal de la educación. El arte es "una forma radical de la vida, aquella en la cual, de un modo espontáneo o reflexivo, el espíritu se produce de acuerdo con las exigencias inmanentes del objeto"<sup>155</sup>. El arte no es arbitrariedad, ni orden sistemático, es perfección en todas las esferas de la vida, por ello el arte supremo es el arte de vivir, y una vida digna de ser vivida debe aspirar a convertirse en una obra de arte.

A este saber vivir sólo se llega a través de la vivencia de un ideal. No se trataba de que el maestro estampase en el niño ideal alguno, ya que aunque se empeñara, no podría darlo; es el alumno quien lo toma de la vida. El maestro sólo puede dar un ideal: "fórmate tú con ideal", y si el alumno tiene personalidad creará su propio ideal, si no lo tomará prestado. El ideal pide entrega, donde

---

<sup>151</sup>Ibid. p. 23.

<sup>152</sup>Ibid. p. 76.

<sup>153</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 147.

<sup>154</sup>ZULUETA, L. de: "Cossío, artista de la educación", o.c., p. 401.

<sup>155</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 115.

fondo y forma son el contenido expreso. Si el hombre al construir el contenido de su ideal es sincero, fondo y forma no entran en contradicción, entonces hay belleza<sup>156</sup>.

La vida como obra de arte, encierra un sentido ético que deja translucir el ideal: un alma embellecida por la educación no es capaz de ejecutar acciones rudas o brutales; se rige por el buen gusto que descubre al hombre la proporción y la armonía de las cosas y le lleva a la verdad, que es siempre bella<sup>157</sup>. La estética del saber vivir es así una forma de moralidad, que escapa al mundo político y a la reflexión teórica, para alcanzar en el goce de la contemplación de las cosas, de las ideas, de los universales, un modo de ser en el mundo<sup>158</sup>. En esto consiste la concepción de la educación como arte bella en Cossío.

---

<sup>156</sup>GAOS, J. y MOXO, A.: o.c., p. 113.

<sup>157</sup>JIMENEZ FRAUD, A.: o.c., pp. 410-411.

<sup>158</sup>SANZ, J.: o.c., p. 50.

## CAPÍTULO 3

# **POR UNA ENSEÑANZA EDUCADORA.**

La proyección de las ideas pedagógicas de Cossío en la enseñanza tiene varios ejes que no deben obviarse. En primer lugar, la influencia de la mentalidad científica positiva en las ciencias humanas ha provocado un cambio de sentido en el curriculum de la educación primaria y del bachillerato, que en su caso toma un sesgo peculiar para lo que de manera común se toma como saber positivo, ya que él se va a ocupar, principalmente, de lo "inútil y contemplativo", concretando su atención hacia el arte y la formación de cierto espíritu religioso con unos procedimientos a veces ajenos a los que el propio positivismo potencia. En segundo lugar, Cossío se ocupó de algunas disciplinas como la Educación Física, la Geografía y la Historia, cuyo tratamiento sin dejar de estar positivado, poseen algunas claves específicas que se presentan como propuestas de acción típicamente institucionistas. En tercer lugar, no cabe desligar sus ideas del movimiento precursor europeo de la Escuela Nueva, no ya porque su pensamiento pedagógico esté imbuido de sus principios, sino que como profesor de niños, fue estableciendo una propedéutica para acomodar la realidad de unas enseñanzas que urgían a un marco metodológico alejado de la pasividad y de la tradición verbalista. En cuarto lugar, hay en sus ideas didácticas un interés muy explícito por atajar el abismo que a lo largo de la segunda mitad de siglo XIX se abre entre las artes y las ciencias. Su objetivo educativo, vale la pena recordarlo, era formar jóvenes

con amplia cultura, con una mentalidad flexible y abierta que les permitiera una definición profesional posterior sin perder de vista el conjunto general de la cultura, donde lo técnico se supedita a lo científico, y lo científico, a la filosofía que surgía del afán reformador de los herederos del krausismo.

Lo importante para Cossío en la enseñanza es que esta fuera educadora, "no limitándose ya a lo que Montaigne y Pestalozzi ambicionaban, a 'amueblar' y a 'forjar' el espíritu, sino intentando además influir para que la vida se haga conforme a las ideas"<sup>1</sup>. Esta concepción de fondo, le colocaba en contra de la enseñanza al uso, por carecer de dos condiciones que consideraba esenciales en todo proceso educador, la libertad y la racionalidad:

Por enseñanza debe entenderse, proporcionar al alumno materia y alimento para que él lo aprenda libre y racionalmente, lo asimile, lo haga suyo y lo produzca en vida. Por educación se entiende, despertar, traer a la luz, sacar fuera lo que todavía duerme como en potencia en el educando. Hacerle parir, según la estupenda frase del filósofo griego. Nadie desconocerá que dados estos dos conceptos es imposible que haya una verdadera educación sin enseñanza, ni una verdadera enseñanza que no sea educadora. Ambos elementos deben necesariamente concurrir a la obra que en su término más comprensivo podríamos llamar la de formación humana<sup>2</sup>.

La enseñanza impuesta, sin elemento reflexivo por parte del alumno, carecía necesariamente de vitalidad educadora. Si el alumno "en vez de asimilar el alimento, transformarlo, vivir con su savia, lo recibe con letra muerta o pasa por su espíritu como gota de agua sobre la lumbre", prevalece el espíritu mecánico de la educación tradicional y por tanto se acentúan las trabas que bloquean el pensamiento y el aprendizaje libre.

En los procedimientos que va a utilizar como profesor, la excursión es el elemento más poderoso para unir a todas las enseñanzas y el potencial de los aprendizajes más óptimos y duraderos. La

<sup>1</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., pp. 123-124.

<sup>2</sup>B.A.H.: Caja nº. 33 de Francisco Giner de los Ríos. Apuntes varios. Texto manuscrito de Cossío sobre la educación religiosa.

excursión interviene de manera múltiple en la educación del muchacho: temple su carácter; le hace comprender la naturaleza de la actividad productiva; le une a los pueblos, a su historia y a sus manifestaciones; le despierta el espíritu "patriótico"; le funde con la naturaleza agitando su religiosidad; conforma su sociabilidad; le hace salir en definitiva del cascarón individual para conectar con la cultura viva de las comunidades humanas. En 1880, Cossío ya señalaba que "las excursiones instructivas son el complemento necesario de la enseñanza intuitiva, o más bien una de las partes más sustanciales en la enseñanza"<sup>3</sup>. La excursión es el instrumento estelar de la pedagogía institucionista. En la concepción de Cossío es un acto previo a la actividad aular, que sólo se explica como una reflexión de lo estudiado en la excursión misma:

Las excursiones deben ser la verdadera escuela, suplida por la clase, cuando no sean posibles. Pero el ideal a que debe aproximarse es:

- a) Trabajo preparatorio para la excursión en clase.
- b) Excursión.
- c) Trabajo de recapitulación en la clase y organización del conocimiento.

Analogía con los trabajos de campo y de gabinete en geología, topografía, etc. etc., o en arqueología monumental<sup>4</sup>.

Cossío aborda como profesor de la I.L.E. diversos aspectos de los estudios: Arte, Historia de la Civilización, Geografía, Educación Física, Literatura; y desde su práctica pedagógica se ocupó también del dibujo, la enseñanza técnica y las lenguas modernas<sup>5</sup>. Por encima de todos los aspectos que sugieren las distintas disciplinas, se levanta sin embargo un sentido integral del proceso edu-

---

<sup>3</sup>LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT: *Congrés international de L'enseignement*, Bruxelles, Librairie de L'Office de Publicité, 1882, p. 255. El original en francés.

<sup>4</sup>B.A.H.: Caja nº 8 de Manuel B. Cossío. "Apuntes sobre filosofía del derecho, pedagogía (sobre el ideal) catalanismo y enseñanza profesores especiales".

<sup>5</sup>B.A.H.: Caja nº 20 de Manuel B. Cossío. En esta Caja se conserva un documento mecanografiado, fechado a mano por Cossío, en el que se examina la posibilidad de potenciar en la I.L.E. la enseñanza de idiomas modernos, según una petición que había efectuado Castillejo en 1928. Este texto, tiene al final una

cativo que corona una concepción de la formación humana impregnada de un fuerte sentido religioso, cuya raigambre es más racionalista que propiamente positivista. Excepto de literatura, hay un caudal aceptable de pensamiento que nos permite seguir su discurso didáctico<sup>6</sup>. Las aportaciones en ese segmento de sus ideas no son muy abundantes y hace falta organizar de una manera global la proyección de su pensamiento educativo en un campo tan influyente en el quehacer de los profesores.

### 3.1. EDUCACION FISICA Y EDUCACION MORAL.

Señala Anastasio Martínez que no fue Cossío el más prolífico teórico que tuvo la I.L.E. en el terreno de la educación física, ya que Ricardo Rubio tiene una bibliografía más abundante y dedicó la pensión que le fue concedida por la Junta para estudiar el tema con profundidad en algunos países europeos. Las ideas de Cossío, Rubio y Giner forman con frecuencia un continuo al que no es fácil sustraerse y Cossío es el que posiblemente tenga, en esta faceta, un peso menor al establecer responsabilidades teóricas<sup>7</sup>. No obstante,

---

reflexión sobre el aprendizaje de las lenguas, inspirada por el libro de Stanley Hall *Some psychological aspects of teaching modern language*, que dice lo siguiente:

1º) La mejor edad para comenzar es hacia los 10 años, porque antes no ha desarrollado el niño el Sprachgefühl suficiente de su propia lengua, es decir, suficiente sentido idiomático de ella para evitar el peligro de interferencias. En ello se funda Hamerton para pensar que una lengua debe siempre dirigirse, ya que pocos o nadie dominan nunca más que con igual destreza. 2º) El estudio de una lengua viva debe preceder al de una muerta (plan de Frankfurt). 3º) Todo lo que se sabe de la niñez confirma que sólo una lengua extraña debe enseñarse a la vez, y que deben pasar dos o tres años antes de introducir una segunda. 4º) El énfasis fónico de Viëtor es de gran eficacia. El lenguaje vive en la boca y debe comenzarse por adquirir conciencia vocal por el oído. 5º) Vista y mano, leer y escribir vendrán luego y muy lentamente. 6º) Incongruencia e insuficiencia del método directo de los adultos.

<sup>6</sup>Cfr. con el artículo citado de Américo Castro, p. 387, que lo retrata "como un exquisito apasionado de la literatura, sobre la cual, de querer hacerlo, habría escrito páginas de primera clase".

<sup>7</sup>MARTINEZ NAVARRO, A.: "La educación física en las ideas pedagógicas de Cossío", en *Bordón*, 258 (1985) 400-401.

sería equivocado creer que su contribución es pequeña; baste pensar que fue él durante muchos años el director de excursiones de la I.L.E., o que su decisión de introducir en España las colonias escolares provoca un movimiento higiénico de gran magnitud, como para obviar sus aportaciones.

Conviene hacer hincapié en que Cossío se acerca a la educación física por el interés que le suscitaba la educación del carácter, más que por consideraciones higiénico-médicas; por la importancia que le daba a los juegos y a la caminata al aire libre como elementos forjadores del espíritu de la juventud, como uno de los hilos que conformaban la educación integral que defendía la I.L.E. En su discurso en el Congreso de Bruselas de 1880, decía con respecto al plan de formación perseguido en la I.L.E. para la primera y segunda enseñanza:

No quiere instruir, sí educar, y educar no solamente la inteligencia, como generalmente se le pide hoy a la escuela, sino al hombre entero. La aplicación de los procedimientos intuitivos: forjar y desarrollar las facultades intelectuales de los niños no es suficiente; quiere principalmente formar al hombre en toda su vida, por medio de la vida y para toda la vida. Su ideal es quitar de la escuela todo lo que hay en ella de artificial; ese divorcio que hay entre la vida propia de la escuela y que más tarde debe realizar el niño, lo que encuentra en su casa; situar la escuela en medio de la vida, nosotros lo repetimos aún una vez, o llevar la vida a la misma escuela. Es por esto que la Institución da una importancia igual al desarrollo enciclopédico de las facultades racionales del niño que a la de su cuerpo; a la cultura de su pensamiento y a la formación de su carácter moral y viril; a hacerle contraer hábitos de limpieza e higiene; costumbres nobles; a modificar su constitución física y hacer desaparecer las "malas tendencias" como se llama demasiado frecuentemente a lo que no es la mayor parte de las veces más que el resultado de una educación mal comprendida<sup>8</sup>.

El principio que guía a la I.L.E. en la formación del carácter moral del alumno era vivificar su conciencia; que no separase el

---

<sup>8</sup>LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT: *Congrès international de L'enseignement*, o.c., p. 252. El original en francés.

pensamiento de la vida, que pudiera encarnar en ella sus convicciones. Para Cossío el mejor alumno no era el que poseía el "mejor espíritu" sino el que era capaz de desarrollar su vida de una manera armónica y sabía conducirse con hombría<sup>9</sup>. Nada había mejor para lograr esta formación que la excursión al campo que enseñaba "la vida universal en actividad en la naturaleza". La educación moral, aparece, desde un principio ligada a la excursión y a los juegos al aire libre, aunque también se explicase en la I.L.E. al principio como asignatura en estrecha ligazón con la educación religiosa<sup>10</sup>. No queremos decir con ello que para él la educación física se reducía a este aspecto; su interés por la renovación de los edificios y material escolar, la higiene o la nutrición no pueden desestimarse, pero el deporte y el excursionismo fue visto, a partir de un momento no muy preciso, como un medio para cultivar ciertas virtudes sociales como el juego limpio, el espíritu de iniciativa y cooperación, y el endurecimiento ante las dificultades<sup>11</sup>.

### 3.1.1.- Excursionismo y juegos deportivos.

Si se repasa la extensa memoria que Hermenegildo Giner leyó el 30 de mayo de 1879 ante la Junta de accionistas, podemos percibir que las referencias a la actividad deportiva son prácticamente nulas: la I.L.E. piensa proveerse de un pabellón cubierto donde los niños puedan jugar cuando haga mal tiempo y de algunos aparatos de gimnasia<sup>12</sup>. Al año siguiente, cuando Cossío participó en el Congreso de Bruselas aportó algunas ideas en el campo de los principios, ya que las excursiones eran de carácter instructivo, y las salidas prolongadas al aire libre estaban en sus inicios<sup>13</sup>. Sobre los métodos para la enseñanza de la gimnasia, menciona que los con-

<sup>9</sup>*Ibid.*, p. 253. El original en francés.

<sup>10</sup>GINER, H.: "Memoria leída en la Junta general de Accionistas el 30 de Mayo de 1879 por el Secretario de la Institución profesor D. ...", *B.I.L.E.*, III (1879) 119.

<sup>11</sup>LUZURIAGA, L.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, o.c., p. 159.

<sup>12</sup>GINER, H.: "Memoria leída..." o.c., p. 87.

<sup>13</sup>Su compañero Ricardo Rubio está realizando precisamente ese mismo verano la primera gran excursión de la I.L.E. en San Vicente de la Barquera, acompa-

gresistas los consideraban "todos buenos", siempre que tendiesen al desarrollo armónico del cuerpo y cuando se debatió el servicio que la escuela podía prestar al ejército, hizo suya la manifestación de un orador que afirmaba que el tema estaría mejor formulado si se titulase "Del modo de concluir con los ejércitos"<sup>14</sup>.

En el prospecto de la I.L.E. para el curso 1883-84, aún se puede observar una indefinición bastante grande del lugar que ocupan en la educación las actividades deportivas: "La Institución procura dar a sus alumnos, -se afirma- ante todo, una educación íntegra, es decir, no sólo intelectual, sino moral, estética, y, hasta donde alcanzan sus medios, física e higiénica". En el repertorio de asignaturas, figura una "gimnasia de sala" que seguramente se ejecutaba en el local previsto por la Memoria de 1879<sup>15</sup>. Contrasta este plan de estudios con el presentado para el curso 1885-86, ya que ahora, la educación física ocupa una buena parte de la base octava:

Para ello tiene que atender, tanto por lo menos como a la inteligencia de sus discípulos, a sus sentimientos, a su moralidad, hábitos, maneras y desarrollo físico, apartándose en esto último del espíritu de la educación alemana, para acercarse al de la inglesa, que tiende a formar al hombre vigoroso de cuerpo y alma, culto y varonil. De aquí las frecuentes y largas expediciones por el campo y las montañas, y los juegos de gran movimiento y esfuerzo al aire libre (desde el marro y la pelota al *rounders* y al *paper chase*), dirigidos por los mismos maestros, que siempre toman parte en ellos con sus discípulos. La Institución concede a la vez una importancia extrema a la limpieza y a todo cuanto se refiere al cuidado y refinamiento de la persona, procurando extender entre sus alumnos el baño diario<sup>16</sup>.

El descubrimiento del potencial que tiene la educación física para formar el carácter de la juventud no fue, pues, inmediato para

---

ñado de Joaquín Sama y los alumnos José Cebada, Jorge Arellano, Gregorio Lobo, Antonio García del Real, Domingo Vaca, E. Carnicer, Saltó, y los hermanos Eduardo y Rafael Yturriaga. (B.A.H.: Caja nº 20 de Manuel B. Cossío).

<sup>14</sup>COSSIO, M.B.: "El Congreso Internacional de Bruselas", o.c., p. 171.

<sup>15</sup>Prospecto para el curso 1883-84, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1883.

<sup>16</sup>Prospecto para el curso 1885-86, Madrid, Imprenta Fortanet, 1885.

Cossío. Sin duda fue decisivo el viaje que hizo con Giner a Inglaterra en 1884, así como la observación de las costumbres higiénicas de los españoles, lastradas por las tradiciones religiosas que examinaban con pudibundez toda referencia al cuerpo. Las primeras orientaciones parten de Giner y Riaño; el primero por su carácter andarín e inquieto, y el segundo por su conocimiento del estilo escolar inglés y el extremado cuidado que tenía para los hábitos del hogar. No debemos olvidar tampoco el influjo que tuvo Capper, que introdujo el fútbol y las partidas de *rounders*. Este último juego, parecido al béisbol, prendió con fuerza en el ambiente institucionalista, hasta el punto que en el Soto del Puente de San Fernando se llegó a jugar allí en cierto tiempo todos los miércoles y domingos, durando con frecuencia las partidas toda la jornada, con un prolongado descanso para almorzar. El éxito fue tan grande que la I.L.E. pensó seriamente en organizar dos partidas extraordinarias todos los años en primavera y otoño<sup>17</sup>.

En 1888, Cossío tenía tan claro el valor que para la educación en general tenían las excursiones que no dudó en iniciar las excursiones públicas con el deseo de propagar "a las esferas más amplias aquel procedimiento y estimular la afición a los viajes, que son una de las fuentes más ricas de instrucción y uno de los más poderosos auxiliares para la formación del carácter"<sup>18</sup>. En el programa de 1904 a 1905, el párrafo dedicado a las excursiones y educación física mencionado anteriormente, aparece reelaborado como la base primera, lo que indica que el excursionismo se fue configurando con los años como el elemento directriz de la actividad escolar<sup>19</sup>. En el texto definitivo, redactado en 1910 y atribuido a Cossío, la formación intelectual se contempla sólo como uno de los factores a tomar en consideración en las excursiones:

Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto, es poca cosa, si se compara con la amplitud

<sup>17</sup>B.A.H.: Caja n.º. 15 de Manuel B. Cossío. "Apuntes de excursión".

<sup>18</sup>B.A.H.: Caja n.º. 19 de Francisco Giner de los Ríos. Impreso de excursiones fechado el 15/XI/1888.

<sup>19</sup>"Curso de 1904 a 1905", en *B.I.L.E.*, XXVIII (1904) 250.

de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidar y abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo en suma, de formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos<sup>20</sup>.

Como podrá observarse, Cossío concede a la excursión, especialmente a la excursión entendida como caminata y aventura juvenil, un valor formativo que escapa a una simple consideración de salud corporal; presentándose como un elemento básico de la educación integral, como un antídoto contra el exceso de intelectualismo, que priva al hombre de las energías morales necesarias para la acción de la vida. Una cualidad que también atribuía al juego practicado al aire libre, como puede atestiguar el párrafo que dedica a la educación física en su programa para las Escuelas Normales:

El juego es la lucha artística, que educa todas las condiciones morales y físicas para la lucha seria de la vida. Desarrollar el sentido de que el juego no es el jugueteo; hacer atractivo e interesante aquel ejercicio, hasta que llegue a jugarse con la misma formalidad con que se hace el estudio, fomentar los juegos sociales, en que pueden participar muchos a la vez, y resucitar los juegos nacionales que están casi perdidos: he aquí uno de los elementos más poderosos para ayudar a la educación del país<sup>21</sup>.

En el juego libre, creador y espontáneo, no en el juego impuesto por el adulto ni el jugueteo que conduce a la rutina y al aburrimiento,

---

<sup>20</sup>*Programa de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, R.Rojas, 1910, p. 14.

<sup>21</sup>COSSIO, M.B.: "Carácter y programa de las Escuela Normales", en *B.I.L.E.*, XIII (1889) 181.

sino en aquel que alegra el espíritu, fortalece el cuerpo, serena el ánimo, vigoriza el carácter, tal como expuso en su conferencia de Bilbao en 1905, es donde se puede educar al hombre entero, no sólo al niño:

El nos enseña como ningún otro maestro, a medir nuestras fuerzas y nos prepara discretamente a las relaciones y luchas sociales. En él aprendemos la destreza en la lid, la modestia en la victoria, la tranquila cortesía en la derrota, la inhibición, el dominio sobre nosotros mismos, el buen humor constante -el mejor signo de la plena salud de cuerpo y alma. El es la salvaguarda más segura contra los elementos morbosos de las edades pasionales; y él, sobre todo esto, nos disciplina, nos pone en nuestro sitio, enseñándonos que allí, pequeño o grande, hay que cumplir el deber, pues de él pende la común obra social del partido. El mayor bien, éste, que podría prestar la educación por el juego atlético a nuestro atomístico, insolidario y anárquico carácter<sup>22</sup>.

Sin embargo, Cossío no estuvo libre de las orientaciones cientistas que predominan en la enseñanza en los últimos años del siglo XIX. En la primera lección del curso del Ateneo se refería a la educación física como "psico-física" en sus dimensiones principales de higiene, gimnasia, juego corporal, edificio escolar y material de la enseñanza<sup>23</sup>. Esta vertiente, de carácter médico-higiénica, arraigó con fuerza tras la Colonia del Museo en 1887. Las Colonias, más que el placer de una formación relajada para los hijos de familias pudientes, función que había empezado a cumplir el deporte y el excursionismo, acometían, como ha señalado Pereyra, una labor filantrópica y en el fondo moralizante sobre los hijos de un proletariado que vivía en condiciones higiénicas depauperadas<sup>24</sup>. Pero en España, como afirma Anastasio Martínez, debemos interpretar su implantación como un logro de la burguesía liberal progresista que abre ventanas a una práctica educativa que tenía difícil acomodo en las aulas<sup>25</sup>, constituyendo a veces auténticos talleres de formación para los profesores.

<sup>22</sup>COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o.c., p. 22.

<sup>23</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 123.

<sup>24</sup>PEREYRA, M.: "Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España", en *Historia de la Educación*, 1 (1982) 147.

<sup>25</sup>MARTINEZ NAVARRO. A.: "La educación física y la colonias escolares",

### 3.1.2.- Colonias escolares.

Como institución complementaria de la escuela, las colonias se dirigían a aquellos niños que sin padecimiento definido, necesitaban fortalecer su naturaleza para prevenir la enfermedad a través de "aire fresco y puro, habitación sana, alimento sustancioso, movimiento, juego y alegría", pero donde, sin descuidar los aspectos médicos, primase más la atención pedagógica<sup>26</sup>. Los procedimientos empleados en España no tienen nada de peculiar con respecto a los usos que se han ido ensayando en otros países; en concreto Cossío no hará otra cosa que seguir la Instrucción general de Cottinet y los informes a veces minuciosos, de higienistas extranjeros. Quizá destaca su estilo de profesor y la vinculación que supo establecer entre el ensayo y los maestros públicos, los más directamente llamados "a hacer la propaganda y a llevar a cabo esta institución, por ser el que a diario está en presencia de las imperiosas y tristes realidades que la reclaman"<sup>27</sup>.

En su hacer docente, las colonias del Museo seguirán las pautas de la I.L.E.: se rectifica el sesgo intelectualista de la escuela dando importancia a las actitudes y sentimientos, procurando el desenvolvimiento "armónico" de las facultades; se aparta a los niños de los malos ejemplos que surgen en el camino; se curten los caracteres por medio de una vida sana y enérgica; se agudiza el espíritu crítico a través de la reflexión ante los objetos... Todo ello dentro de un ambiente "libre", al menos tan libre como el que el niño disfrutara fuera de la escuela, sistema natural al que debe acercarse el arte del educador<sup>28</sup>.

Sin embargo, si se atiende al valor ejemplificador de una vida sana, que se quería propagar en las clases bajas, pronto se vio que la labor hecha en la colonia carecía de una base de continuidad que mermaba considerablemente su efecto. Después de la primera

---

en *Un educador para un pueblo*, Madrid, UNED, 1987 (Ruíz Berrio, J. y otros, Ed.), p. 192.

<sup>26</sup>COSSIO, M.B.: "Las colonias escolares de vacaciones", en B.I.L.E., XII (1888) 206.

<sup>27</sup>[COSSIO, M.B.]: *La tercera colonia escolar de Madrid (1889)*, Madrid, Fortanet, 1892, p. 10.

<sup>28</sup>[COSSIO, M.B.]: *La primera colonia escolar de Madrid, (1887)*, Madrid, Fortanet, 1888, pp. 36-37.

experiencia, Cossío logró reunir a los niños durante tres meses en el Museo para redactar la Memoria y ordenar el material recogido. En las primeras semanas las familias se presentaban entusiasmadas en el Museo para contar la gran transformación que veían en sus hijos, pero después de la euforia inicial los contactos se perdían, y en las ocasiones en que por alguna circunstancia los niños volvían, su aspecto era ya distinto:

Había disminuido su afán de intimidad con nosotros, sus maneras eran mucho más cohibidas, el aseo personal, descuidado y el fastidio y el aburrimiento se veían expresados en sus fisonomías, vueltas ya al color mate y al aspecto mortecino de las vísperas de nuestra salida<sup>29</sup>.

El problema era, en sí mismo, insoluble, y, sin otros apoyos sociales y políticos parecían abocadas a convertirse en tarea de Sísifo. Aún en 1927, cuando el Museo había dado ya por finalizado el ensayo, Carlota Kett se preguntaría si no era un dinero malgastado que pudo utilizarse mejor educando a los padres<sup>30</sup>. De hecho, la labor del Museo fue abrir una vía que luego fue continuada por otras instituciones y grupos sociales, tanto en el ámbito conservador como en las organizaciones obreras, que también se vieron impelidas a prácticas higiénicas siguiendo el ejemplo soviético. Ya en los años treinta, grupos alpinistas, escultismo, campistas y juventudes políticas de diverso signo, van a desviar hacia orientaciones patrióticas sentimentales toda esta cultura de vida al aire libre, ejerciendo con frecuencia un influjo insano. La utilización de la educación física para fines ultranacionalistas venía de lejos; Cossío había denunciado en 1888 la introducción de actividades paramilitares en algunas escuelas como un elemento perturbador y antipedagógico para la infancia, pues lo importante con el ejercicio era "formar una juventud sana de cuerpo, energía de espíritu, dispuesta siempre a arrastrar situaciones difíciles y que no sea fácil instrumento de empresas temerarias y ambiciones personales"<sup>31</sup>.

<sup>29</sup>[COSSIO, M.B.]: *La tercera colonia escolar de Madrid (1889)*, o.c., p. 27.

<sup>30</sup>KETT, Carlota: "Colonias de vacaciones" en *B.I.L.E.*, LI (1927) 161.

<sup>31</sup>COSSIO, M.B.: "Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela", *B.I.L.E.*, XII (1888) 146.

Se empezaba entonces a comprender el efecto pernicioso que en la vida deportiva al aire libre producía el sectarismo ideológico y la mentalidad belicista. Las colonias, sin embargo, no participarán en este asociacionismo, tal vez por esa intermisión prolongada de la acción educadora. Jiménez de la Espada se quejaba en 1918 de la falta de apoyo y la exigua difusión que tenían en España<sup>32</sup>, y se debe reconocer que la apatía mostrada en este tema por los poderes públicos, indica la poca fuerza real que la I.L.E. tenía sobre la burguesía, que parecía incapaz no ya de enmascarar con gestos humanitarios las tensiones sociales, sino de elaborar un proyecto político que garantizase su supremacía como clase.

Salvando las condiciones materiales de la escuela, que tratamos en otro capítulo, las ideas y actividades de Cossío en el campo de la educación física, tienen dos vertientes que, en cierto modo, parecen contradictorias: por una parte el juego al aire libre y el excursionismo, y por otra, las Colonias del Museo. La primera vertiente se encuentra integrada en la escuela y es práctica común de los alumnos de la I.L.E., y, a comienzos de los años treinta, de otros colegios privados, y en menor medida públicos, que han asumido los valores que encierra este tipo de educación. La segunda vertiente, las colonias de vacaciones, presupone una actividad que sin dejar de tener elementos de excursionismo y juegos, va dirigida a un público de *infirmes*, con un propósito formativo menos ambicioso - no hay búsqueda de selectos- pero modélico como experiencia pedagógica.

En ambas hay convergencia entre la educación física y la educación moral, lo que establece la diferencia es el trabajo a realizar. Cuando Luzuriaga hace notar que a Cossío más que el aspecto higiénico de la educación física le interesaba el espiritual, los modales, la distinción, la finura<sup>33</sup>, está acercándole más al legado de la educación inglesa desde Locke hasta Spencer, que a los proyectos de beneficencia de las logias centroeuropeas marcadas por el pensamiento pestalozziano. En Cossío se da esta doble inclinación: desarrollo del vigor corporal como medio de vivificar las potencias sanas de la juventud estudiosa, y, en segundo lugar, aten-

---

<sup>32</sup>JIMENEZ DE LA ESPADA, G.: "Las colonias de vacaciones de la C.A.", en *B.I.L.E.*, XLII (1918) 159.

<sup>33</sup>LUZURIAGA, L.: "Ideas pedagógicas de Cossío", o.c. p. 416.

ción a los niños humildes para que los beneficios de la salud corporal lleguen a las clases menesterosas y lograr así el ideal armónico de sociedad. En el fondo de este pensamiento, hay un cruce intelectual de dos corrientes educativas que conforman la pedagogía en los albores del siglo XX: de una parte el utilitarismo inglés, en aquellos aspectos que dan origen a la Escuela Nueva; y de otra, la filantropía idealista centroeuropea, cuyos elementos más radicales apuntan a lo que después fue la Escuela Unificada.

### 3.2.- LA EDUCACION TECNICA.

La reacción contra el intelectualismo en la enseñanza y la concepción integral de la educación, pusieron a la I.L.E. en disposición de atender todas las dimensiones del quehacer escolar. Si la educación del cuerpo ocupó un espacio decisivo en la formación del carácter y la voluntad de la juventud, la enseñanza técnica y manual cubría otra esfera "psico-física" del estudiante. El deporte desentumecía el espíritu "dándole sagacidad, energía, rapidez para el golpe de vista, arrojo, alegría en el carácter, paciencia en el sufrir y hasta amor e intimidad con la naturaleza", pero el trabajo manual es lo que hace al hombre hábil, que era decir más que desarrollar la habilidad de la mano, concernía, por medio de ella, también al espíritu:

Espíritu y cuerpo se educan al par y toman, pues, igual parte en los ejercicios manuales, interviniendo armónicamente para la producción de una obra plástica. Todos somos artistas; todos tenemos el deber, no sólo de despertar, nuestra actividad, sino de regirla conforme a sus leyes, al hacer y crear en cualquiera de las esferas de la vida. Cuando para encarnar estas creaciones en un material sensible y corpóreo, necesitamos ejercitar sobre él nuestras fuerzas hasta hacerle apto para ello, convirtiéndole en espejo fiel e imagen de la idea, a que en la fantasía habíamos dado forma de antemano, entonces trabajamos manualmente<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup>COSSIO, M.B.: "El trabajo manual en la escuela primaria", en *B.I.L.E.*, VII (1883) 156.

La base de la formación técnica era para Cossío todo lo contrario a la división que las fuerzas de la industria habían impuesto entre operarios e ingenieros. En 1882, había manifestado en el Congreso Nacional Pedagógico una oposición enérgica a que este tipo de enseñanza hiciera del alumno un aprendiz. El cultivo de las facultades técnicas del hombre era tan digno como el de la inteligencia o la moralidad, señalando en los ejercicios del sistema fröbeliano el primer paso para toda educación técnica ulterior<sup>35</sup>. Después del viaje que este mismo verano hizo por Europa y de las bases que Giner estableció para estas enseñanzas en la I.L.E., se organizaron trabajos de dibujo, modelado, carpintería, herrería, torno, construcciones geométricas y vaciados de relieves topográficos, a los que hay que añadir las excursiones geológicas<sup>36</sup>. Estos trabajos se completaban con los que los alumnos realizaban en algunos talleres, y su desarrollo era ya tan firme en 1884 que la I.L.E. no sólo presumía de ser la primera escuela en introducir estas enseñanzas en España, sino también de llevarlas a la educación secundaria cuando casi nadie lo había hecho en Europa<sup>37</sup>.

Tanto Giner como Cossío, advirtieron en los trabajos manuales un inmenso potencial para impulsar el principio de actividad en la escuela. Don Francisco veía en la educación politécnica un paso previo a una sólida formación para las profesiones y un antídoto contra la enseñanza verbalista y dogmática; por ello, para él, la excursión, el experimento o la observación de los hechos, debía preceder a la formulación teórica del saber que tradicionalmente ofrecía la escuela<sup>38</sup>. Para Cossío, el trabajo manual aparecía como una protesta "contra el sentido mecánico, receptivo y de pura estampación que impera, en el desarrollo intelectual, sobre todo, pero que conviene rectificar en este punto, observando, conforme a lo dicho que toda educación debe ser esencialmente creadora, sea cualquiera el material en que el producto de la actividad se informe". En 1883, Cossío ya estaba previniendo contra el esnobismo

<sup>35</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGOGICO: *Actas*, o.c., p. 87.

<sup>36</sup> GINER, F.: "Sobre la educación técnica en la Institución Libre de Enseñanza", *Obras Completas*, t. XII, p. 149. Sobre la Escuela de Geología en la I.L.E., ver en B.A.H., Caja nº. 19 de Manuel B. Cossío.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 155.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 173.

de los partidarios demasiado fervorosos del trabajo manual, que reducían el poder creador de la educación a esta esfera, lo que no le impide reconocer el inmenso valor que tiene para "el cultivo de la actividad creadora del espíritu", y "reñir batalla contra los procedimientos puramente pasivos" que predominaban en la enseñanza<sup>39</sup>.

El trabajo manual daba a los estudiantes el conocimiento exacto de las cosas, los hábitos de corrección, "que influyen poderosamente en sus fuerzas físicas y espirituales"<sup>40</sup>. La habilidad técnica era así un elemento más de la educación general. Si esta debía abrir horizontes, orientar al niño en todas direcciones, probar cuantos reactivos fuera posible, el desarrollo de su capacidad instrumental despertaba su ideal y había que impulsarle hacia él con todos los medios posibles. Es en este contexto donde hay que situar estas enseñanzas: dejemos al niño actuar sobre las cosas, dejémosle que descubra cómo son, qué leyes las rigen para que pueda emerger su vocación y el papel singular que puede desempeñar en la vida.

Considerada de esta manera, el fundamento de la educación técnica residía en capacitar al niño y al adolescente a crear mediante la actividad de sus manos, no a prepararlos prematuramente para el sistema productivo. En la escuela se necesitaba muy poco material hecho y manufacturado; un termómetro, decía Cossío, sólo debe entrar en la escuela si el alumno lo había construido previamente. Cuando un niño modela un objeto le quita su misterio, intima en su mecanismo, penetra en sus leyes naturales, "habrá, no aprendido, -dice- sino hecho, fabricado y adquirido la potencia de seguir fabricando". De ahí su protesta por el niño e insustancial material hecho para los "trabajos manuales" que restaban poder creador frente a lo que el niño podía recoger de su entorno; lo importante era aprender haciendo, no aprender con lo hecho, ocultando los procesos verdaderos de la vida y fomentando el fetichismo por el material escolar<sup>41</sup>.

No comprendía como se podía confiar más en los aparatos que

---

<sup>39</sup>COSSIO, M.B.: "El trabajo manual en la escuela primaria", o.c., pp. 156-157.

<sup>40</sup>COSSIO, M.B. y Santos María Robledo: *Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886*, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1887, p. 301.

<sup>41</sup>COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o.c., p. 15.

en los operarios que los construyen y les dan vida. Ofrecer al niño un material ya preparado para trabajar con él manualmente, era continuar con el espíritu mecánico de la educación que se deseaba combatir; era negar el principio mismo de actividad en la escuela y relegar al maestro al papel de monitor que guía al niño mediante un plan establecido por instancias ajenas a él mismo. Ya en 1884 es consciente del abandono de los aspectos prácticos en la educación tradicional, que otorgando una importancia exclusiva al pensamiento, enseñaba, paradójicamente, al niño todo, menos a pensar:

En gramática, en aritmética, en geografía, en cuanto se desea que aprenda (que no es mucho), se le da el trabajo hecho en vez de ejercitarle en tal trabajo; se le pone en el fin sin mostrarle el camino que a él conduce. Es decir, que si algo podría llegar a saber de esta suerte sería a lo sumo lo que han hecho los demás en las cosas que le ocupan, pero no como lo han hecho, ni mucho menos a hacerlo él. Y si es cierto que la piedra de toque para todo es la experiencia, mal parada queda la virtud de la enseñanza recibida cuando se somete a este ensayo la comprobación de su valor, porque es notorio que para todo sirven al niño sus estudios menos para utilizarlos en la práctica<sup>42</sup>.

La educación técnica, se alza así como un elemento cardinal de la pedagogía activa, como un revulsivo contra la educación librecasca. El trabajar con las manos implicaba que el niño desvelase por sí mismo los misterios que aparecen ante su inteligencia, y formar al hombre completo no era tanto enseñarle a hablar sobre las cosas como poner ideas en acción y comprender los procesos de la realidad. Cossío tuvo ocasión de comprobar sus afirmaciones como profesor de la I.L.E., especialmente como profesor de geografía, materia por la que sentía una gran pasión pero teóricamente el campo que más pulió, en este sentido, fue el de la enseñanza del dibujo. En el dibujo, como en el resto de la formación manual del muchacho, sobra el material fabricado al efecto, que en este caso son las estampas que el niño debía copiar en la escuela:

---

<sup>42</sup>COSSIO, M.B.: "La educación tradicional desde el punto de vista práctico", o.c., p. 269.

La estampa es el libro de texto con que se pretende ahorrar tiempo o hacer adquirir una habilidad que se considera imposible de alcanzar por entonces, mediante la copia del relieve o del bulto. Donde el objeto cuya interpretación es la única cosa que al niño importa, se sustituye por un engaño, por una representación que otro hizo de aquél, y el esfuerzo necesario, ineludible - sin el cual no existe jamás dibujo-, para prescindir de las representaciones anteriormente formadas, y no ver más que la presente, se pretende salvar cómodamente... suprimiéndolo: sin pensar que con ello se suprime el dibujo mismo, y que nos contentamos, en este caso, con una falsa apariencia del dibujo, con una mentira, que no es otra cosa la copia de estampa<sup>43</sup>.

Dentro de la formación manual, el dibujo, como dice Xirau, es donde se nota más la necesidad "de ver las cosas donde se hallan y de entrar con ellas en íntima, personal y activa relación"<sup>44</sup>. En el dibujo hay que expresar lo que se ve desde la peculiar interpretación de uno mismo; y si esta interpretación se le da hecha, se toma como el objeto; lo que en definitiva no lleva al aprendizaje del dibujo, pues este consiste "en la reproducción en un plano y mediante líneas y claro oscuro de lo que quiera que sea, sensible o ideal, pero siempre según las formas que la naturaleza nos ofrece". No importa ver como están hechas las cosas, sino como se hacen, y para ello hay que ver hacerlas:

Para aprender a dibujar, en suma, es conveniente ver como se dibuja, o, lo que es lo mismo, como se hace la estampa delante del natural. En cambio, no hay nada tan absurdo y nocivo que tomar aquella por el objeto, y la obra del maestro por la del alumno. La falta de preparación pedagógica hace que sea más fácil al maestro sustituir su trabajo al del niño, que despertar pacientemente el espíritu de observación de este hasta conseguir que sea él, y sólo él, quien se corrija<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup>COSSIO, M.B.: "Sobre la enseñanza del dibujo en la escuela", en *B.I.L.E.*, XXIV (1901) 8.

<sup>44</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., p. 188.

<sup>45</sup>COSSIO, M.B.: "Sobre la enseñanza del dibujo en la escuela", o.c., p. 9.

No es cuestión de volver a insistir en la importancia que para Cossío tiene el maestro en la acción misma de la educación. Nada era más pernicioso que un maestro poseído de su verdad, juzgando que el alumno no debía buscarla. En eso se basaba todo el espíritu tradicional de la educación que suprimía los dos factores principales del conocimiento: el objeto, que hay que conocer y el trabajo del alumno para enterarse. "En vez del objeto mismo, -dice- se suministra el parecer, la idea, verdadera o falsa, que otro formó sobre él; se hace repetir esto al niño, sin cuidarse de que él lo haga realmente suyo, se atrofia su actividad natural, y resulta una apariencia engañosa de saber, con que la familia, el maestro y la sociedad se satisfacen; y únicamente la víctima deplora más tarde, si llega a conocerlo, no sólo el tiempo perdido, sino la perversión de su naturaleza"<sup>46</sup>.

La educación técnica, tal como la concebía Cossío, es un buen ejemplo de la aplicación del principio de actividad a un campo que se generalizó en todas las escuelas de carácter renovador a principios del siglo XX. El que la I.L.E. contara con talleres y que fuese una de las primeras escuelas de Europa en organizarlos de manera sistemática no es, sin embargo, su mayor logro. En el discurso institucionista late, conforme a lo que hemos expuesto, un interés meridiano por salvar el abismo entre la formación manual y la intelectual; en no llevar solamente el taller a la escuela, sino la escuela al taller, y en concertar el desarrollo armónico de todas las facultades con la necesidad perentoria que tenían las clases populares de proporcionar a sus hijos una profesión.

Por otra parte, Cossío intentó dar a la educación técnica una unidad interna que no escindiera la pura formación teórica de los ingenieros con la meramente práctica de los obreros, concibiendo ambas como distintos grados de una misma serie, que en su escalón más bajo pertenece por entero a la escuela primaria, descartando una dirección preconcebida para que más tarde pueda despertar las vocaciones. Así, el problema que tenía toda educación técnica era como "organizar ésta sobre una amplia e indispensable base de cultura general, primero; sobre una preparación politécnica además, que sirva para llegar luego racional y progresivamente a la última especialización determinada, y cómo conservar, en medio del

---

<sup>46</sup>*Ibid.*, p. 8.

exclusivismo a que lleva el puro trabajo profesional, abierto siempre el horizonte hacia los grandes estudios, problemas e intereses humanos, es, tal vez, el problema de mayor amplitud y generalidad que debe preocupar en esta esfera<sup>47</sup>.

### 3.3.- LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.

La educación técnica en sí misma, se implicaba a veces en la práctica con ciertas materias de estudio que exigían desarrollar habilidades con las manos, como es el caso de la Geografía. Los muchachos cuando salían de excursión levantaban croquis del terreno que luego se convertían, al regresar al aula, en construcciones y maquetas con relieves<sup>48</sup>. A Cossío le apasionaba el estudio de la Geografía, y llegó a dar varias conferencias sobre el tema, una de ellas en el Instituto Internacional de Señoritas, en 1913, sobre "Geografía en España y su relación con la literatura"<sup>49</sup>; fue profesor de esta materia en algunas secciones de la I.L.E. durante muchos años -utilizaba el libro de Eliseo Reclús-, y desde su cátedra universitaria impartió una clase semanal sobre este tema a sus alumnos de doctorado<sup>50</sup>.

Como en otras enseñanzas, la primera orientación que dió a la geografía fue fröbeliana: el niño tenía que saber situarse en el espacio de la clase o la habitación, luego en la casa, en la calle, en la ciudad, en el campo donde el hombre se encuentra en la vida física. De la habitación y sus objetos el niño debe aprender a levantar planos y más tarde se usarán los planos de la ciudad para que el niño conozca el camino por donde va y vuelve de la escuela, para más

<sup>47</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 133.

<sup>48</sup>B.A.H.: Caja n°. 26 de Francisco Giner de los Rfos. "Todo esto es de Cossío".

<sup>49</sup>JUNTA PARA AMPLIACION DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTIFICAS: *Cursos de vacaciones para extranjeros (II año)*, Madrid, Fortanet, 1913. Sobre las relaciones entre la I.L.E. y el citado Instituto, consúltese AVERY, I.: "Relación entre la Institución Libre de Enseñanza y El Instituto Internacional de Señoritas en España", En el *centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, o.c., pp. 113-116.

<sup>50</sup>B.A.H.: Caja n°. 11 de Manuel B. Cossío. "Pedagogía (D.M.B. Cossío)". Hay constancia de que sus clases de Geografía llegaron hasta el curso 1912-13.

tarde interpretar con el mapa delante el itinerario de la excursión. Aunque el "primer mapa que debe ver y manejar todo niño es el que él mismo construya, porque es el único que le pone en condiciones de entender los restantes"<sup>51</sup>.

En la concreción de la metodología que se empezó a usar en la I.L.E., tuvieron importancia las experiencias aportadas por Torres Campos, que como militar de profesión, sabía adiestrar a los alumnos en el levantamiento de croquis y el manejo de la brújula en campo abierto. La iniciación en la cartografía fue muy cuidadosa, usándose el globo o proyecciones ortográficas, antes que mapas planos para que los niños no construyeran un modelo equivocado sobre el espacio físico. Lo mismo podría decirse de la astronomía, que se enseñaba con luz artificial, jugando con los niños a construir planetarios, fases de la luna o eclipses. Cossío contribuyó a popularizar estos conocimientos con una colección de cuadros transparentes de astronomía popular de la casa Kiessling, que trajo de su primer viaje a Bruselas en 1880<sup>52</sup>, pero su aportación más valiosa, en el procedimiento de enseñanza, fue el "Cuestionario de excursiones generales" que los alumnos de la I.L.E. empezaron a utilizar a partir de 1886<sup>53</sup>.

Como hemos ya señalado, en cierto momento intentó escribir un libro sobre la enseñanza de la Geografía, que no llegó a concluir por causas desconocidas. Analizando su borrador mejor redactado se descubre que su propósito era establecer el método, es decir, investigar y determinar cómo debe enseñarse la Geografía en la escuela, lo que se reducía a formular qué es la enseñanza, qué es la Geografía, y qué es la escuela primaria. Respecto al primer punto señala:

Comunmente se entiende por enseñanza el hecho de transmitir conocimientos o de desenvolver aptitudes. Se enseña a conocer a sentir y a hacer; se enseña que dos y dos son cuatro; se enseña a amar al prójimo; y se enseña a leer y a escribir. Cabe discusión y diversidad de pareceres sobre la eficacia y el alcance de la enseñanza, así como el modo de realizarla; pero no

---

<sup>51</sup>COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o.c., p. 18.

<sup>52</sup>GINER, H.: "Memoria leída...", o.c., p. 112.

<sup>53</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., pp. 224- 228.

puede desconocerse que en el fondo de toda enseñanza hay una relación de estos dos elementos: el que enseña y el que aprende. Y, sin embargo, aprendemos que la nieve es fría y que el Sol calienta, sin que nadie nos lo enseñe; donde el aprender no aparece correlativo al enseñar: pues que sabemos, sentimos y hacemos muchas cosas de que jamás hemos tenido maestro. El hecho es innegable y, sin decir nada en contra ni del valor de la enseñanza ni de la eficacia del maestro, muestra que para adquirir un conocimiento o una aptitud, no es lo esencial, que haya quien lo enseñe, si no el objeto que ha de ser conocido y que el sujeto debe educarse.

La trascendencia de estas afirmaciones, estriba en que pone de manifiesto que la enseñanza no es más que una función reflexiva, destinada a poner los medios más adecuados para dar a conocer una cosa o para cultivar las facultades, y mostrar que el ejercicio de tal función pende de las condiciones esenciales de todo aprendizaje: que haya objeto para ser aprendido y que el sujeto ponga su actividad en movimiento para aprenderlo. La actividad en el educando no se mueve en el vacío, sino en virtud de un asunto, de algo que la solicita y sobre lo cual hay una actuación. Pero la presencia del objeto sólo, o con un estímulo reflexivamente dirigido por el maestro, no bastan para producir un resultado educativo si el sujeto permanece pasivo o no se mueve, por lo que el niño, trabaja y se educa, en una palabra, por sí mismo:

Si falta el objeto, por tanto, o no está puesto en las condiciones debidas, o si el sujeto se niega a recibir su influjo, todo esfuerzo del tercer elemento que entra en la enseñanza, en cuanto a actividad reflexiva, el maestro, será inútil. De aquí las dos conclusiones que importan para nuestro objeto: primera, que toda obra del maestro en la enseñanza y por tanto en la formulación y aplicación del método, consiste en sujetarse a las condiciones esenciales que el objeto pide de suyo para mostrarse e influir en el educando, y en excitar la actividad de éste para que realice su propia educación y aprendizaje; segunda, que en estos dos elementos se fundan las dos leyes capitales de la metodología; en el objeto el principio de la intuición y del realismo; en el sujeto, el principio del trabajo personal del alumno.

Cossío hace notar que en la metodología didáctica no existen otras leyes fundamentales: que el objeto se muestre realmente, principio de intuición; y que el sujeto trabaje para verificar el aprendizaje, principio de actividad. La tarea del profesor, como factor activo de la obra docente es subordinarse fielmente a estas dos leyes, procurando dar condiciones de lugar y de tiempo, escogiendo los momentos, manteniendo siempre viva la actividad del educando. Si el maestro traspasa estos límites, hace más de lo que debe, sustituye la presencia del objeto, y el trabajo del alumno por el suyo propio, dando cabida a los dos vicios capitales de la escuela tradicional, el libro de texto y la forma discursiva de la enseñanza:

Proceden ambos de la misma causa, el error de pensar que la exposición de la ciencia puede hacerse por otro camino que el seguido para su indagación, y que, al alumno, en vez de gastar tiempo y esfuerzos para conocer por sí la cosa misma, le basta con recibir el pensamiento ya formado por el maestro<sup>54</sup>.

Se corta aquí bruscamente el texto del proyecto de libro. Pero afortunadamente, se conservan algunos fragmentos de su curso de 1911 a 1912, que se refieren a este tema. Habla del método aplicado al aprendizaje de la Geografía y aunque no sale de consideraciones generales vale la pena acercarse a estas notas del curso de doctorado. El método se caracteriza por la actividad del que aprende e implica relación de comunidad inmediata, idea que Cossío desarrolla en cinco puntos:

I.- Favorecer el organismo activo en relación de la comunidad con la realidad. Esto es capacitar: dar poder, crear fuerzas, educar, todo es lo mismo.

II.- Capacitar para toda la esencia del hacer: crear, hallar. Sólo el descubrir condiciona para hacer descubrimientos.

III.- Ley para determinar esta capacitación estará en el mismo proceso de aprehensión, o sea lo que el que aprende es en esa relación de aprender [sic]. La ley es la realidad en relación al estado del sujeto.

---

<sup>54</sup>B.A.H.: Caja n°. 21 de Manuel B. Cossío. El otro borrador puede consultarse en caja n°. 9.

IV.- Antes de los momentos del proceso hay un estado total favorable o no favorable al aprender: las ganas, el interés, el apetito a la curiosidad, saber que no sabemos. Despertar el interés.

V.- El interés, etc., es amor, simpatía, comunidad, algo común, fusión, ley de procurar lo más inmediato, enlace, algo de común que aprender: aperccepción.

Considera que la actividad y la cosa se dan en unidad en el aprender. No hay actividad sino es en vista de la cosa y mediante ella, y a su vez la cosa no lo es en cuanto aprendida sino mediante la actividad. Por ello, todo el problema del método está en alcanzar la mayor "comunidad" posible entre ambos términos que no se logra sino conociendo el estado de la actividad mediante la reacción de la cosa, es decir, ensayando. Las notas del curso no aportan otros datos. Naturalmente no se quedaba en una descripción general, luego trataba aspectos específicos de la metodología, como puede desprenderse de la abundante bibliografía que había recogido sobre este tema. Pero nos queda determinar qué sentido le daba a esta enseñanza y cómo resolvía su programa. En el plan que diseñó para las Escuelas Normales decía acerca de su contenido:

Estudio de los principales conceptos geográficos, hecho prácticamente en la región en que vive. Excursiones frecuentísimas para describir la orografía, hidrografía, geografía geológica, botánica, zoológica, aspecto de la población, usos y costumbres, monumentos, etc., hasta que resulte como fruto del trabajo personal del alumno, una descripción sumaria, pero completa de la comarca, desde todos los puntos de vista. Construcción de relieves y mapas, y empleo de estos, sustituyendo por entero al libro, para el conocimiento de otras regiones, en cuyo estudio se debe descartar todo pormenor aprendido de memoria, y acompañar siempre el punto de vista político o más bien social e histórico al puramente físico<sup>55</sup>.

En 1905, volvió a efectuar una referencia a este tema en su conferencia de Bilbao afirmando que "si el niño ha de poder hacer Geo-

---

<sup>55</sup>COSSIO, M.B.: "Carácter y programa de las Escuelas Normales", o.c., p. 180.

grafía, si ha de saber, no ya la descripción de Tierra, sino poder describirla, que es cosa muy distinta, tiene que proceder en su comarca, más o menos intensamente con mayor o menor contenido, que esto es mera cuestión de tacto pedagógico, como procede el geógrafo, el verdadero geógrafo, no el que escribe libros de texto, sino el que recorre el país, lo estudia, lo describe y levanta su carta"<sup>56</sup>. En 1916, después de haber impartido Cossío durante varios años un curso de metodología de esta ciencia en el doctorado, apareció en el *B.I.L.E.*, firmado por Angel do Rego, un artículo que se hace eco de la forma en que se realizaba en la I.L.E. esta enseñanza. En él, se define la Geografía como la "ciencia que estudia la superficie de la Tierra, como lugar donde se desenvuelve la humanidad", lo que trae consigo, con respecto a una concepción meramente descriptiva de esta ciencia, una modificación radical de su metodología y del plan que debe seguirse para su enseñanza. Se empezará porque el niño "adquiera una idea clara de las distintas manifestaciones de la vida terrestre", dedicándose el curso entero, en el grado tercero, al estudio de la localidad con excursiones para observar directamente la naturaleza. "Es este el momento -dice Rego- de iniciar el dibujo topográfico, empezando por levantar el plano de la clase, de la escuela, de la localidad..."<sup>57</sup>. Tal vez Cossío ya no se ocupaba de enseñar Geografía a los niños, pero dejaba asentado un procedimiento activo que él mismo se encargó de ensayar.

### 3.4.- LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Si la enseñanza de la Geografía fue entendida en la I.L.E. como un proceso que iba de lo cercano a lo lejano, en la enseñanza de la Historia se comenzó con un procedimiento parecido, ya que fue explicada al revés de como se hace habitualmente, es decir, se empezaba por lo contemporáneo y lo próximo y se profundizaba en el tiempo hasta llegar a las épocas más lejanas. El punto de partida era considerar que las cosas tienen historia, y que esta consistía en

---

<sup>56</sup>COSSIO, M.B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o.c., p. 17.

<sup>57</sup>REGO, A.: "Notas para un programa de la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria" en *B.I.L.E.*, XL (1916) 165-166.

saber que les había pasado o sucedido, fuera el pañuelo que el niño llevaba en el bolsillo o un concepto relevante para un pueblo<sup>58</sup>.

Sin embargo, esta práctica se abandonó antes de finalizar el siglo XIX, ya que de hecho se comprobaba que los niños comprendían con mayor facilidad las civilizaciones elementales primitivas que la complejidad de la vida moderna:

Esta razón parece haber sido más decisiva para el abandono del método regresivo que los motivos de orden técnico que se suelen alegar, a saber: la condición esencialmente cronológica de la historia y la dependencia de causa a efecto o de antecedente a consiguiente, en los acontecimientos<sup>59</sup>.

Para comprender el carácter innovador de la enseñanza de la Historia que hace Cossío en la I.L.E., hay que situarse en los últimos años del siglo XIX, donde estaba reducida en un seco relato cronológico que no solía superar el reinado de los Reyes Católicos. En la Restauración este saber ha adquirido un fuerte influjo positivista que, evidentemente, quedó reflejado en la pedagogía de la I.L.E., pero sin llegar a tener una proyección en la educación pública. Altamira es el historiador más significado de esta corriente y cuando era funcionario del Museo Pedagógico, había publicado un estudio, *La enseñanza de la Historia*, donde se muestra partidario de una concepción integral de Historia sobre la base de la incorporación de la historia de la civilización a la antigua historia puramente política<sup>60</sup>. Señala Centellas que entendía "de una manera nueva la organicidad social de la historia y no pierde de vista los nuevos métodos de aproximación positiva al objeto de la historia interna y las nuevas formas de analizar la historia de la civilización"<sup>61</sup>.

---

<sup>58</sup>GINER, H.: "Memoria leída...", o.c., p. 103. Cfr. con "Resumen de un curso retrospectivo de Historia general de la civilización", en *B.I.L.E.*, XII (1888) 287-288. El artículo, es un resumen de notas de clase de Historia de Cossío, hecho por algunos alumnos.

<sup>59</sup>ALTAMIRA, R.: "La enseñanza de la Historia en España", en *B.I.L.E.*, LVII (1933) 105.

<sup>60</sup>Ibid., p. 131.

<sup>61</sup>CENTELLAS, R.: "La historiografía del arte como 'historia de la civilización': el substrato institucionista", en *B.I.L.E.*, (segunda época), 6 (1988) 33.

En el sentido que estamos hablando, la I.L.E. era entonces prácticamente la única escuela que había adoptado un método de enseñanza a tono con el nuevo saber histórico y la responsabilidad de Cossío es muy acusada ya que era su profesor por excelencia. Como cualquier otro conocimiento y siguiendo la concepción cíclica, el niño debe iniciarse en la Historia en la escuela de párvulos:

El vivo interés que el niño tiene (aún antes de saber hablar) por lo que ha pasado, el hecho, y por su narración, y el placer tan intenso que encuentra en el cuento, indican cuan íntimo le es el sentido histórico y la necesidad de cultivárselo desde muy temprano. El ayer y el hoy, la sucesión, el cambio, y la unión con el pasado, son elementos primordiales en la vida de representación del niño, y hay que preparar a éste racionalmente, desde el principio, para que llegue a descubrir las relaciones de causa a efecto. Semejante preparación es ya una educación histórica<sup>62</sup>.

El modo de proceder en la enseñanza de la historia, es el mismo que usa el propio historiador para conocer lo ocurrido: "acudiendo a las fuentes directas y atendiendo primero y durante un largo tiempo solamente al acopio de materiales". Para iniciar al niño en la reflexión y estimular su afán de saber hay que ejercitarle en sus recuerdos, en los acontecimientos que haya presenciado u oído referir; al principio de manera insistemática y fragmentaria, sin tratar de descubrir relaciones internas, sin pretender enlazar los acontecimientos en el proceso histórico, pero haciendo eso sí, historia de la cultura, no simplemente historia política, y que sepa ver que el sujeto de la historia es el pueblo entero cuyo trabajo produce la civilización.

Poco a poco, se va introduciendo el orden y el sistema dentro de la Historia, mediante el método de las comparaciones, de los contrastes. Hay que hacer notar en el niño las diferencias más sobresalientes que ofrecen entre sí los distintos grados de cultura, especialmente entre los extremos "observando los rasgos más

---

<sup>62</sup>COSSIO, M.B.: "Sobre la enseñanza de la Historia en la Institución", en *B.I.L.E.*, XXVIII (1904) 203.

característicos de nuestro estado de cultura en todos los fines humanos". Este estudio de contraste, en el que el profesor debe gastar mucho tiempo, es la base para que el niño configure un cuadro general de proceso histórico desde el salvajismo a la cultura actual, de tal manera que podrá percibir que la Historia "comienza por los esfuerzos que los hombres han hecho por pasar de uno a otro de aquellos dos estados". Al mismo tiempo, se dará al niño una imagen de las formas en que el hombre hizo este esfuerzo a través de las dos grandes civilizaciones humanas: "la oriental, de la raza amarilla, y la occidental, de la blanca", y se introducirá luego en los dos grandes momentos de la civilización occidental: la cultura griega clásica y la cultura cristiana de las catedrales<sup>63</sup>.

Para dar una idea exacta de como ocurrieron los hechos, Cossío propone dos procedimientos. Uno es la excursión, que ofrece el escenario y la observación directa y personal del monumento. "Entre los edificios y sus modelos, -dice- o láminas y fotograffas media siempre el abismo que existe entre el significado y el signo. Y, así como no debe olvidarse que el signo únicamente tiene valor para el que sabe lo que significa, conviene recordar que sólo se alcanza este saber conociendo previamente la relación entre el objeto y el signo que lo representa; lo cual obliga a contemplar antes monumentos que láminas, si se ha de aprender a interpretar más tarde en estas los edificios que sólo mediante representaciones pueden verse"<sup>64</sup>. El otro, es la utilidad que encuentra en el arte como núcleo de concentración "para caracterizar y fijar los distintos períodos históricos". Las artes plásticas son las más accesibles al niño y sirven "para atar sistemáticamente las demás relaciones históricas y para percibir la continuidad de la evolución de la cultura"<sup>65</sup>.

Se podrá observar que Cossío tiene un concepto de Historia muy unido a la idea de progreso de la humanidad, y que su cometido es explicar cómo se ha producido ese progreso, sin cuestionárselo. Se trata de señalar aquellos momentos estelares del hombre y los acontecimientos que los hicieron posible. Idea de progreso que es

<sup>63</sup>*Ibid.*, p. 204.

<sup>64</sup>COSSIO, M.B.: "Programa en un curso elemental de Historia de la arquitectura de España", en *B.I.L.E.*, XVI (1892) 178.

<sup>65</sup>COSSIO, M.B.: "Sobre la enseñanza de la Historia en la Institución", o.c., p. 205.

absolutamente positivista, que rechaza una interpretación de los hechos por el simple examen de las fuentes escritas y la historia externa, buscando en la arqueología y los objetos, y sobre todo en las artes plásticas, elementos con los que poder juzgar y reflexionar sobre el tiempo pasado.

Poca incidencia tuvieron las ideas de Cossío en la escuela primaria pública y en el bachillerato, donde se continuó con el relato cronológico a través del libro de texto, carente frecuentemente de toda referencia a la historia interna, y redactados en su mayoría como los catecismos de la época, con preguntas y respuestas precisas<sup>66</sup>. Sin embargo, el influjo se manifestó en dos instituciones muy cercanas a su quehacer reformista: las Escuelas Normales y el Instituto-Escuela. En las primeras, este influjo se hizo notorio a partir del plan de 1914, que dedicó un espacio considerable a la enseñanza de la Historia, con un programa mucho más sensato y moderno que el que había en el bachillerato, y con la ventaja añadida de que el profesor, que lo era también de su metodología, estaba autorizado a fundamentarse en la enseñanza intuitiva, es decir, en la observación directa por los alumnos de los objetos o de sus imágenes, lo que fue aprovechado por bastantes profesores<sup>67</sup>.

El Instituto-Escuela siguió también en líneas generales estas ideas. El artículo quince de su Reglamento disponía:

La Enseñanza de la Historia, que comenzará con narraciones sueltas alrededor de los grandes monumentos o las grandes figuras de España y del mundo, debe orientarse en estas direcciones principales:

Primera. Análisis de la complejidad infinita de los hechos humanos y ensayo de su clasificación, relación y comprensión.

Segunda. Formación de síntesis de períodos de la vida de la humanidad desde varios puntos de vista de la cultura humana (política, social, artística, filosófica, científica, religiosa, etc.).

Tercera. Educación del sentido histórico para ver cada realidad actual como manifestación última de un proceso<sup>68</sup>.

<sup>66</sup>ALTAMIRA, R.: "La enseñanza de la Historia en España", o.c., pp. 106-107.

<sup>67</sup>*Ibid.*, pp. 132-133.

<sup>68</sup>JUNTA PARA AMPLIACION DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTIFICAS: *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza*

En el informe presentado por la Junta en 1925, sin embargo, se nota en el procedimiento un interés muy pronunciado por la eficacia y un uso exhaustivo, aunque no dogmático ni memorístico, del libro de texto en la sección de Bachillerato (se utilizaron sucesivamente los libros de Lavisse, Seignobos y Malet e Isaac), así como cierta obsesión porque los niños formen una visión cronológica y geográfica de la Historia. En las visitas, el objeto preferente es el Museo del Prado, donde se explicaba a los alumnos una historia elemental de la pintura, "pero siempre desde el punto de vista de que siendo el arte un producto social, no tenemos medio mejor ni camino más seguro para penetrar en el espíritu de la sociedad que lo creó"<sup>69</sup>. Sin desatender el valor estético del cuadro, se atendía especialmente a la expresión histórica, un elemento que también estaba presente en el Museo ambulante de las Misiones Pedagógicas. En este último sentido, la huella de Cossío es muy evidente.

### 3.5. LA EDUCACION DE LOS SENTIMIENTOS ESTETICOS.

Al efectuar esta afirmación, pudiera parecer que Cossío supeditaba el Arte a la Historia. En realidad se debe distinguir entre su función histórica, como elemento de identidad cultural y otra función más íntima que relaciona el Arte con la educación de los sentimientos estéticos y la formación del carácter. El maestro, como artista de la educación no sólo desarrollaba las destrezas del buen pensar, sino que también descubría al niño las bellas emociones del vivir, la pasión de los sentidos que llevan al hombre a intimar con la naturaleza y le posibilita una apertura hacia sus semejantes. La contemplación de obras de arte, el saber leer en ellas los caminos que había emprendido la humanidad, constituye un aspecto central en esta educación y se nos aparece como el rasgo más personal de su acción educadora. Indudablemente fue, por vocación, un singular maestro de arte que reunía cualidades poco comunes que adaptaba tanto a párvulos como a jóvenes universitarios:

---

(*organización, métodos, resultados*), Madrid, Tip. de la "Revista de Archivos", 1925, p. 18. El Reglamento fue aprobado por R.O. el 10 de julio de 1918 por Santiago Alba.

<sup>69</sup>*Ibid.*, pp. 172-173.

Sobre las virtudes del maestro tenía además el señor Cossío cualidades especialísimas para serlo de Arte. Ante todo y sobre todo un exquisita sensibilidad estética. Del modo más espontáneo, irreflexivo y natural a su espíritu repugnaba lo feo, en lo moral y lo material y, en cambio, le atraía lo bello en la Naturaleza como la belleza del Arte. Vibraba de emoción ante un gran paisaje o una hermosa pintura, pero sabía encontrar lo bello en esas expresiones modestas humildes del Arte y de la Naturaleza, que pasan desapercibidas a espíritus menos selectos. Y tenía la preciosa condición para maestro de que una vez que él admiraba y sentía el goce de la belleza de una obra de arte necesitaba hacerlo sentir y admirar a los demás y ponía tal calor en su empeño que los discípulos más tarde o más temprano acababan sugestionados por sus entusiasmos<sup>70</sup>.

Hemos ya hablado del quehacer educativo entendido como bella arte, intentaremos mostrar ahora como entendía la educación estética y el lugar que le atribuye en la formación integral de la persona. Conviene aclarar que para Cossío el concepto de bella arte es muy amplio, renunciando incluso a la clasificación que había hecho el mismo Krause: "Debe protestarse, -dice- sin embargo, contra la errónea distinción reinante entre bellas artes y artes que no son bellas, como si todo arte no fuera susceptible de producir belleza, o hubiese alguno que tuviera este fin único y exclusivo". Cuando el artista se propone descubrir belleza, su obra "sea cualquiera el género a que corresponda y el grado de perfección que alcance, cae bajo aquel respecto dentro del arte bello". Para él, el campo de las bellas artes consistía en el estudio del elemento estético, allí donde se encontrase<sup>71</sup>.

Por otra parte, consideraba que no era posible "enseñar" arte, sino que sólo puede acometerse el concepto de educación artística. Pues contando que el elemento educativo de toda enseñanza es practicar lo enseñado, "en que se realice lo que se aprende, en que la vida se vaya haciendo conforme a las ideas y al saber adquiri-

---

<sup>70</sup>UÑA, J.: "El señor Cossío maestro de arte. Recuerdos de un discípulo ya viejo", en *Escuelas de España*, 29 (1936) 196.

<sup>71</sup>COSSIO, M.B.: "Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza del arte", en *B.I.L.E.*, IX (1885) 348.

dos", el hacer artístico incide directamente en la expresión de los sentimientos. Así, el verdadero educador "debe esforzarse por acabar con esa deplorable contradicción entre la teoría y la práctica, entre la ciencia y la vida; y será nula y de ningún valor toda enseñanza del arte que no tienda a procurar que los niños amen lo bello, ennoblezcan sus gustos, gocen con los placeres más puros y sanos, y aprovechen, en suma, su cultura artística para vivir más refinada y bellamente"<sup>72</sup>.

Como Cossío infundía en quienes le rodeaban la comezón del arte, esta faceta de su vida no fue únicamente un procedimiento didáctico que fundó escuela, era también una forma de vivir, de relacionarse con el medio, e incluso de ser éticamente. Para dar una clase de arte, Cossío tenía que efectuar una excursión a donde estaban los objetos. Ante ellos y de forma dialogada, suscitaba el pensar y hacía expresarse al niño. Nunca puso en manos de un escolar un libro de arte. Recuerda Juan Uña que no "se proponía que supiéramos muchas cosas, sino que aprendiéramos a ver; esto es, despertar, avivar el espíritu de observación instintivo y convertirlo de instintivo en reflexivo y analítico llegando a formar el juicio crítico razonado". Es el principio general, intuitivo, que conforma su visión de la Pedagogía, aplicada al proceso de la educación estética: "saber ver, saber juzgar, y saber gozar con la belleza"<sup>73</sup>.

Partiendo del concepto de educación integral, el arte, como todos los campos del conocimiento humano, debe formar parte del aprendizaje del niño desde el parvulario:

El arte debe enseñarse como todo lo demás concéntricamente. Los párvulos pueden y deben hacer, no esta o aquella parte del programa, sino todo él, en cierto grado y límite, en una cantidad que sólo es dado fijar en vista de todas las circunstancias en que la educación se realiza, a saber: las condiciones de la maestra, las del niño, el número de estos, el tiempo de que se disponga, los medios o material de enseñanza, etc. etc. La maestra es, por tanto, el único juez para señalar dicha cantidad en cada caso. Así, pues, al programa del párvulo no se añadirán después nuevas partes en cada grado de desarrollo; aquellas fun-

<sup>72</sup>*Ibid.*, p. 349.

<sup>73</sup>UÑA, J.: "El señor Cossío", o.c., p. 199.

damentales, que desde el primer momento lo forman (microscópico pero completo) se irán desplegando y desenvolviendo sistemáticamente y de esta suerte; todo él crecerá desdoblándose, haciéndose cada vez más rico en pormenor y contenido.

Para ello hay que respetar las condiciones de la edad, que considera "receptiva" y adecuada para mostrar al niño los objetos sin ningún otro afán de reflexión o generalización: "de ahí que el niño deba proceder en la enseñanza como procede en la vida, principian-do por adquirir materiales, por atesorar un caudal de elementos, que poco a poco va organizando, colocándolos en su sitio correspondiente y descubriendo las múltiples relaciones que guarden con los demás: sistematizando, en suma, operación que caracteriza a otro grado de su desarrollo ulterior"<sup>74</sup>.

Los objetivos del parvulario, en este campo, son bien sencillos; se trata de conocer, de diferenciar el material. "Multiplíquense, estos ejercicios, para que se afirmen bien las diferencias, y déseles variedad, animación y vida, aprovechado contar algo a propósito del objeto, de su fabricación, de la vida del personaje que representa o de la historia de un monumento". Incluso propone que los niños hagan inventarios y clasificaciones de los objetos artísticos de la clase o de su casa: "en ningún pueblo, por pequeño que sea, falta iglesia, y en ella esculturas y pinturas; y mil objetos insignificantes en todas las casas, pueden hacer comprender a los niños lo que es el arte bello y la clasificación de estas tres artes". Propugnaba, por tanto, una enseñanza del arte viva, basada en el contacto directo con los objetos que se ven y usan cotidianamente. Así, en esta primera etapa, no se utilizarían en ningún caso láminas o grabados de los objetos artísticos: "la primera vez que se les enseñe una lámina debe ser siempre delante del objeto que representa, para que puedan darse cuenta fácilmente de la relación de uno y otro, y aprender a interpretar los datos de la representación, cosa que, a nosotros, nos parece sencillísima, pero que pide al niño un poderoso esfuerzo".

El primer objetivo que pretendía, era que aprendieran a ver, a comprender, que algunas de las obras de los hombres tienen un valor estético: "Entre estas cosas, las hay que se hacen principal-

<sup>74</sup>COSSIO, M.B.: "Conferencias normales...", o.c., p. 349.

mente para divertirnos, para que nos den placer, para que gocemos, porque el verlas nos gusta mucho y no sacamos de verlas más que este gusto: a esas cosas, se les llama 'bonitas, bellas'. Esta suele ser la idea de la belleza más al alcance del niño"<sup>75</sup>. Poner al niño en contacto con las cosas del entorno que posean valor artístico, es la primera actividad que ocupa el trabajo de la parvulista que, en una fase posterior, servirá para efectuar tareas de clasificación de elementos. Aquí, enlaza Cossío el arte con los trabajos manuales al utilizar las formas arquitectónicas como juego simple de construcción: "Todo esto debe servir a los niños, tanto de ejercicios de pensamiento, como manuales; pues la maestra procurará que aquellos discurren sobre el modo de resolver problemas tan sencillos y a la vez construyen ejemplares de cada cosa con trozos de madera, de cartón, piedra, etc., para lo cual pueden también utilizarse las diferentes cajas de juegos de arquitectura"<sup>76</sup>.

La enseñanza del arte es también inseparable de la historia general, ya que ella le hace comprender la variedad de formas que ha producido el hombre, y que esta variedad no es casual o arbitraria, "sino que depende de las ideas y de los sentimientos que los hombres han tenido en los diversos tiempos y países; de las necesidades que han experimentado y de los medios con que contaron para satisfacerlas"<sup>77</sup>. No hay nada mejor para cumplir este propósito que partir de la observación de la propia vida personal, historia que más cerca tiene el niño, llena de acontecimientos que le abren al mundo, pues lo más importante, no es que el niño sepa arte, sino que piense en contacto con el arte:

Si alguno creyese encontrar excesiva para el párvulo, tanto en cantidad como en *cualidad*, la enseñanza de historia del arte, tal como ha de resultar de las observaciones hechas, debe tenerse en cuenta que su temor no es fundado; pues procede principalmente de encontrar aquí un procedimiento que rompe con la tradicional preocupación de que el niño es sólo bueno para aprender de memoria y repetir las cosas sin meterse en más filosofías; de exagerar la dificultad de la obra, figurándosela irrealizable

---

<sup>75</sup>*Ibid.*, p. 350.

<sup>76</sup>*Ibid.*, p. 351.

<sup>77</sup>*Ibid.*, en *B.I.L.E.*, X (1886) 57.

para el niño, por creer sin duda que este debe alcanzar de un golpe aquel grado, ya muy complejo, en que dicha obra se muestra por necesidad al hablar de ella, y de olvidar que el programa no señala un límite fijo para esta o aquella edad, sino las cuestiones capitales que en diversos ciclos han de ir desenvolviéndose, comenzando por el más elemental, o sea el que corresponde al párvulo, y de aquí en adelante sin solución de continuidad, ni más diferencia que la que se refiere al contenido<sup>78</sup>.

De ahí que fuera importante meter en filosofías al párvulo, que era tanto como decir que había que alejar el aprendizaje memorístico en la enseñanza desde un principio, y presentar en vivo los objetos, ya que para "la educación artística, el desarrollo del sentimiento estético y del juicio crítico nada importa tanto como el examen inmediato de los ejemplares", y sólo cuando estos falten se deberá recurrir a las láminas y fotografías<sup>79</sup>. En ello radica la importancia que Cossío daba a las excursiones de arte y la visita a los museos de pintura, y aunque hacia estos últimos guardaba cierta prevención, pues consideraba que no eran los "lugares naturales" en donde deben exponerse los cuadros, muy pocas personas dudarían en que su ejemplo inspiró un amplio movimiento en favor de enseñar el arte allí donde se encuentran las obras expuestas.

Sus consejos prácticos a los maestros de las escuelas de Madrid para visitar el Museo del Prado, es la primera guía escolar de este tipo que se hizo en España. No quiso hacer un texto que proporcionase recetas, sino dar elementos para que los maestros pudieran comunicar sus propias ideas y "hallar nuevos recursos aplicables con originalidad en cada caso, y afirmar o corregir lo que convenga, tanto con respecto al programa, como al procedimiento", ya que es el maestro quien debe añadir o quitar según la situación o las inquietudes de los niños<sup>80</sup>.

La visita se componía de dos partes: en la primera se examinaba el Museo como un todo; en la segunda, se iniciaba al niño en la

<sup>78</sup>*Ibid.* pp. 58-59.

<sup>79</sup>*Ibid.*, p. 60.

<sup>80</sup>COSSIO, M.B.: "Los alumnos de las escuelas de Madrid en el Museo de Pintura. Consejos prácticos para hacer una excursión", en *B.I.L.E.*, XIII (1889) 5.

observación personal de los cuadros, para que adquiriera un bosquejo, sencillo pero firme, de las obras y artistas más notables de la escuela española<sup>81</sup>. No debemos dejar de anotar, al mencionar los museos, su preocupación por la decoración escolar, ya que pensaba que la escuela, como el hogar, ha de ser habitable, estético; hogar y escuela son el museo vivo ligado a la historia personal de las familias y los niños. El aula debía estar embellecida "con flores y plantas, con fotografías y reproducciones artísticas, con gratos recuerdos de la vida escolar, de excursiones y viajes, con todo, en suma, lo que hoy tenemos y necesitamos en nuestras viviendas"<sup>82</sup>.

La educación de los sentimientos estéticos era en la I.L.E. un factor de interés vital en su curriculum. Giner pensaba que su enseñanza, junto a la moral, era muy adecuada para despertar las "tendencias ideales" en el espíritu de las clases medias y gobernantes, "que se arrastra por los suelos, entregado a la holganza, la prosa y la miseria"<sup>83</sup>. Riaño había contribuido en aquel ambiente a recuperar el arte español, a que fuera aceptado como algo valioso por el resto del país, en especial por las clases medias. Pero Cossío fue mucho más allá: quiso que el arte configurara el alma popular, que fuera un resorte de su moralidad, especialmente después de conocer la obra de Ruskin, al que apelaba en 1887, alabando las actividades del Comité del Museo de Arte de Manchester, que mediante la fundación de una galería artística procuraba educar el gusto de los habitantes de los barrios populosos de las grandes ciudades; ya que si el arte educaba sentimientos, producía a su vez un efecto beneficioso sobre las conciencias, como había descubierto muy perspicazmente el educador inglés:

Los habitantes de aquellos populosos barrios tienen, además, constantemente a la vista ejemplos de toda especie de degradación humana, de vicio y de crimen, de horrorosa miseria y de todo lo que hay de más bajo y vil en la conducta de los hombres. Para ellos, como para los demás seres humanos, debe haber correlación entre los espectáculos que les son familiares y

<sup>81</sup>*Ibid.*, p. 22.

<sup>82</sup>COSSIO, M.B.: "Sobre la educación estética", en *B.I.L.E.*, XI (1887) 321.

<sup>83</sup>GINER, F.: "Sobre los defectos actuales de la Institución Libre", en *Obras Completas.*, t. XVI, pp. 44-45.

lo que piensan y sienten habitualmente. La educación y los viajes no les permiten, como a las clases acomodadas, libertarse del influjo del medio en que viven, de la atmósfera que les rodea. Es pues evidente que, hace falta procurarles aquellos conocimientos que producen mayor cantidad de sensaciones y de ideas sanas<sup>84</sup>.

Cossío recogerá esta idea para moralizar al campesinado. Al crearse con el advenimiento de la República del Patronato de las Misiones Pedagógicas, organizó un Museo ambulante de pintura cuyo cometido era "educar la inteligencia y el sentimiento de los pueblos", especialmente de las aldeas más pobres y más escondidas porque para esos pueblos "son principalmente las Misiones, para los desheredados"<sup>85</sup>. El arte en la República, y en el sentir institucionista, servía así para acercar al mundo rural a la cultura industrial, con la intención de que su "saludable influjo" contribuyera a cambiar las mentalidades e integrar mejor a esta población en los propósitos del nuevo régimen.

### 3.6.- LA EDUCACION RELIGIOSA.

A la religión se le prestó una atención muy particular en la I.L.E. Inicialmente a los fundadores les bastó con una declaración de laicismo, que parecía perfectamente ajustada para unos estudiantes universitarios, pero con la fundación de la escuela primaria en 1878 este criterio se abandonó rápidamente y con el apoyo de los modelos de Pestalozzi y Fröbel, se intentó establecer un modelo de "educación natural", de base krausista y no desligado de la religiosidad romántica, denominado entonces educación religiosa neutral. Un primer análisis del modelo, que niega explícitamente una enseñanza dogmática y positiva de cualquier religión, se convierte especialmente interesante en un momento en que el krausismo ha sido derrotado como proyecto político y los grupos burgueses de oposición al canovismo, se impregnan de las nuevas corrientes

---

<sup>84</sup>COSSIO, M.B.: "Sobre la educación estética", o.c., p. 322.

<sup>85</sup>PATRONATO DE MISIONES PEDAGOGICAS: *Septiembre de 1931, Diciembre de 1933*, o.c., p. 109.

científicas. El derrumbamiento del edificio teológico del krausismo, hace que estos sectores busquen un nuevo nexo de conciliación entre la ciencia y la religión, que en su forma general se traduce en una religión razonada a la luz de la ciencia<sup>86</sup>.

Aunque la construcción teológica del krausismo es desbaratada por el positivismo, el pensamiento difundido por Sanz del Río genera un tipo de religiosidad que pervivirá refugiada en la I.L.E. durante mucho tiempo. Para el filósofo, creer en Dios no era un acto de fe en la divinidad de Cristo, sino una revelación filosófica, una deducción de la razón que explica la Humanidad entre la Naturaleza y el Espíritu, y hace necesaria la síntesis de esa trilogía en el Ser Supremo. A los neocatólicos debía irritarles especialmente la negación de los dogmas de la Iglesia, e incluso a ciertos liberales integrados en el sistema canovista; ya que la Revelación cristiana era sustituida por una metafísica que casi reducía la historia de la humanidad a la representación del gran drama cristiano de la caída y la redención del hombre; sólo que despojándolo "de todo carácter sobrenatural"<sup>87</sup>.

Para los católicos, los institucionistas, más que librepensadores eran herejes, protestantes camuflados que querían romper la tradición de la catolicidad en España y una dura competencia en la conquista de las almas. Frente a un modelo dogmático de religión ellos oponían una concepción libre para acceder a lo divino pero no muy separadamente del legado evangélico; la I.L.E. aparecía así ante sus ojos, como el caballo de Troya de la disolución protestante, como un corrosivo de los valores tradicionales de España. La irritación de los católicos tradicionales debía subir de tono ante los roces continuos en el terreno de la enseñanza, como cuando Castillejo podía demostrar, contra los ataques de sus enemigos, que en el Instituto-Escuela se daban más horas de historia sagrada que en los demás Institutos<sup>88</sup>.

---

<sup>86</sup>Cfr. con NUÑEZ RUIZ, D.: *La mentalidad positiva en España*, o.c., pp. 79-87.

<sup>87</sup>ALONSO MARTINEZ, M.: *Evolución del pensamiento religioso en la ciencia*, Madrid, Imp. de E. Martínez, 1876, p. 18.

<sup>88</sup>MADARIAGA, S.: *Españoles de mi tiempo*, Barcelona, Planeta, 1974, p. 236.

### 3.6.1. El concepto de educación religiosa en la Institución Libre de Enseñanza.

Una de las grandes preocupaciones del alma inquieta de Giner estaba constituida por la búsqueda de una forma de educación religiosa que permaneciese por encima de las religiones concretas. Giner, conciencia cristiana heterodoxa, había abandonado la Iglesia al comprobar su ruina institucional que la hacía aliada de la barbarie, la soberbia, la malicia y la ignorancia<sup>89</sup>. Así, cuando habla de educación religiosa neutral, es preciso entender que le da una enorme importancia al cristianismo, pues para él es consustancial con la cultura histórica española y piensa que "todos los cultos particulares, todas las tendencias hacia una religión positiva, se acercan al Catolicismo, como a la última y suprema representación (humanamente hablando) del pensamiento común que los anima"<sup>90</sup>. Aun más, espera que algún día se presenciara la reconstitución de la Iglesia cristiana sobre el fundamento de la católica<sup>91</sup>.

Pero aún dando valor al catolicismo, fundamentalmente al español, el problema lo sitúa Giner en el dilema que existe cuando el hombre profundiza en el hecho mismo de su realidad religiosa. Considera que no hay conflicto entre religión y libertad, sino entre dogmatismo y racionalidad. El dogmatismo ha producido una tendencia autoritaria "partiendo de que la religión es una obra sobrenatural". Tal es la evolución que observa Giner en la Iglesia Católica, evolución que se acentúa fuertemente en el Concilio Vaticano I. Pero para él, el hombre necesita un vínculo real con Dios, "declarándolo puramente natural y racional, y rechazando todo elemento dogmático, todo misterio, toda revelación y todo milagro"<sup>92</sup>. Así, la tendencia racionalista, cuyo lema de religión neutral procede de las insuficiencias de la religión positiva, es el modelo en que se inspira Giner e intenta llevar a la práctica en la I.L.E. ¿Qué consecuencias conceptuales se derivaban entonces hacia la escuela y cómo incidiría en su proceso curricular?

---

<sup>89</sup>GINER, F.: "La Iglesia española", en *Obras Completas*, t. VI, p. 289.

<sup>90</sup>*Ibid.*, p. 317.

<sup>91</sup>*Ibid.*, p. 318.

<sup>92</sup>GINER, F.: "Los católicos viejos y el espíritu contemporáneo", en *Obras Completas*, t. VI, p. 331.

Primeramente Giner, como es perfectamente conocido, opta por una educación religiosa neutral con un gran sentido de la tolerancia, pero haciendo hincapié en la importancia que el legado cristiano tiene en la cultura:

Precisamente, si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela, es esa de la tolerancia positiva, no escéptica e indiferente, de simpatía hacia todos los cultos y creencias, considerados cual formas, ya rudimentarias, ya superiores o aun sublimes, como el cristianismo, pero encaminadas todas a satisfacer sin duda en muy diverso grado -en el que a cada cual de ellas es posible-, según su cultura y demás condiciones, una tendencia inmortal del espíritu humano<sup>93</sup>.

La segunda consecuencia, es que considera que para ser accesible al niño, la enseñanza religiosa, debe abstenerse de todo dogmatismo, evitando que "repita fórmulas abstractas, dogmas enigmáticos para él y oraciones ininteligibles, cuyo mecanismo, impotente para despertar en su alma el sentido de las cosas divinas, ni el de las humanas, ni ninguno, le deja, en realidad, huérfano de toda educación religiosa"<sup>94</sup>.

La tercera consecuencia es que el núcleo que se debe cultivar en el niño con esta enseñanza, se nutre de un sentimiento de íntima reverencia hacia la divinidad:

En la escuela y doquiera debe ser cultivado este sentido religioso de la vida, despertando gradualmente en el niño la conciencia de esta subordinación (humildad), *universal* cada vez más delicada y profunda, tanto cuanto su cultura lo consienta: sentido de reverencia, de emoción serena y simpatía (caridad), no sólo por cuanto nos rodea, sino, y sobre todo ello, de veneración y de amor por la fuente donde todo ello brota. La formación de este espíritu, así en el modo de entender y sentir la vida, como en el de realizarla en sus fines, con esta orientación, cada vez menos instintiva y más delicada y profunda, tanto como su

---

<sup>93</sup>GINER, F.: "La enseñanza confesional y la escuela", en *Obras Completas*, t. VII, pp. 68-69.

<sup>94</sup>*Ibid.*, p. 69.

cultura lo consienta, repetimos, es función permanente de toda educación y, por tanto, de la escuela<sup>95</sup>.

Bajo estos presupuestos, la I.L.E. atendía con mucho detenimiento la formación religiosa de los alumnos y aunque no había "clase de religión", ésta constituía un núcleo de trabajo muy característico en el estilo educativo del institucionismo. La inspiración de este tipo de educación en los postulados del cristianismo liberal es incuestionable, pero ¿cómo se procedía en la actividad escolar para impregnar a los niños de este sentido religioso?. En un documento, conservado entre los papeles de Giner, se perfila el contenido que quería darse a esta educación, que por su interés no podemos dejar de reproducir en su integridad:

Aunque esta tenga carácter *laico*, según dispuso la Junta de profesores al crearla, no quiere decir esto sino que suprimida en ella la enseñanza religiosa dogmática, de un dogma positivo, enseñanza que por su carácter dogmático pertenece de pleno derecho a la familia, a los ministros de los diferentes cultos, fuera de la escuela, la cual, sin embargo, no ha de ser por eso indiferente en materia tan alta. Así que, sobre el sentido religioso con que se ha procurado hacer ver a los niños, deben realizar todos sus actos, y que la religión no es un hecho aislado que se cumple en un solo momento, sino una propiedad, que deben llevar en sí todos los de la vida, los grandes como los más pequeños, se les ha hablado de la necesidad de un principio personal y constitutivo del mundo; de Dios como el Ser Supremo; de la Religión y de la fe religiosa, no bajo el punto de vista científico, sino como creencia en Dios y su providencia, y por último de los deberes religiosos. La Historia sagrada va incluida en la general como perteneciente a uno de los muchos pueblos que han vivido en la tierra; si bien debe hacerse notar la especial importancia de aquel en cuanto poseedor de las ideas religiosas de que más tarde había de nacer el Cristianismo, que hoy informa, querámoslo o no, la vida entera. Por esto, si no es absoluto, al menos en términos generales, podríamos decir que la escuela

---

<sup>95</sup>GINER, F.: "Sobre la enseñanza religiosa", en *Obras Completas*, t. VII, p. 304.

debe ser cristiana, porque todos hoy somos cristianos aun negando a Cristo. Por consiguiente, se hará en ella la lectura del evangelio, sobre todo de aquellos sublimes pasajes, sencillos al par que profundos, parábolas que, como la del Samaritano, por ejemplo, el Sermón de la Montaña, o las epístolas de San Pablo, tienen un carácter universal y humano, rebosando por todas partes amor y caridad, verdadero espíritu divino. Cuantas ocasiones favorables se presentan para hacer notar al niño la alta misión que el Cristianismo ha realizado en la historia y su bienhechor influjo en la vida humana, deben aprovecharse huyendo sin embargo de caer en un sentido estrecho según el cual pudiera tomar el niño como sinónimos hombre bueno y cristiano (cosa que con frecuencia ocurre) antes bien procurando que entienda, que puede haber y de hecho hay fuera de la religión cristiana almas nobles y corazones puros, hombres buenos, hijos de Dios en suma, que si no viven bajo la ley viven bajo el espíritu de Jesús que es lo que importa, como también los hubo antes de que predicara su divina enseñanza. Así llega a decir un padre de la Iglesia que el Cristianismo se llama Cristianismo desde Cristo.

Por último, la historia de las principales religiones presta interesante asunto de conversación en la Escuela, y es cosa que -por de contado en sus rasgos principales- no puede ignorar el alumno al salir de ella<sup>96</sup>.

A la vista de este texto, la concepción de educación religiosa neutral, en el sentir institucionista, se nos presenta como algo muy distinto a una neutralidad aséptica y una descripción fría de las religiones; por el contrario intenta promover un respeto íntimo de la conciencia religiosa del maestro y del niño, dentro de la máxima tan reiteradamente expresada por Cossío. En un clima social crispado por la pérdida de poder de la Iglesia, el impacto del "libre examen" del hecho divino produjo una conmoción extraordinaria, aunque en el contexto filosófico del positivismo ¿no era también un elemento moderador que suaviza el radicalismo cientista?

---

<sup>96</sup>B.A.H.: Caja n°. 33 de Francisco Giner de los Ríos. "Educación religiosa".

### 3.6.2.- Lo que pensaba Cossío de la educación religiosa.

De la polémica sobre la libertad religiosa, se ocupó Cossío ya en 1881, cuando Riaño fue nombrado Director General de Instrucción Pública. Entonces apoyándose en la reforma que Ferry estaba haciendo en Francia, quiso afirmar la neutralidad de la escuela, para que no se diera en ella enseñanza "dogmática", lo que evidentemente no era posible sin romper el pacto constitucional<sup>97</sup>. En su ánimo debió influir mucho su reciente viaje a Bruselas, el ambiente de la Universidad Libre y su naciente amistad con Sluys. Pero la situación de Bélgica, le dió también un conocimiento más exacto de la dimensión política del problema, y por consiguiente dejó muy pronto de mantener posiciones radicales en la búsqueda de soluciones, como querían los anticlericales, para tratar de alcanzar acuerdos con los conservadores hasta donde fuera posible, dejando a un lado los aspectos políticos de las cuestiones, y afirmando aquellos esencialmente pedagógicos "en que pueda hallarse cierta base común y punto de concierto para que los católicos y liberales trabajen juntos por el bien de la enseñanza y la educación de la niñez"<sup>98</sup>.

Con estas premisas, Cossío intentó indicar el alcance que a su juicio tenía la educación religiosa, que implicaba no tanto la religión misma sino la religiosidad como fenómeno humano: "Lo urgente -dice- es buscar si hay efectivamente algo en nosotros que responda a la religión, y en que fundar la educación religiosa. Este algo tiene que ser de tal naturaleza que nadie pueda recusarlo, ésto es, que sea visto y admitido por todos en la esfera de la sana razón común". Si la religión existe y se puede mantener que ésta es al menos para todas las religiones positivas "la relación que mantiene el ser racional finito, con el ser absoluto, bajo el concepto de supremo que es a lo que se acostumbra a llamar Dios", nadie puede negar que el hombre tiene derecho a la educación religiosa.

La problematización de esta dimensión educativa, comienza cuando se discute la esencia de lo divino, no en que es, sino en lo

---

<sup>97</sup>B.A.H.: Caja nº. 8 de Manuel B. Cossío. "Notas y planes de reforma de la Enseñanza Primaria".

<sup>98</sup>COSSIO, M.B.: "Bélgica. Situación de la Instrucción Pública", en *B.I.L.E.*, IX (1885) 73.

que es, que se resuelve con distintas formas de pensamiento desde el ateísmo hasta el providencialismo, lo que para Cossío supone:

1) Que hay un punto en que todos en la sana razón comulgan, y es el de que el hombre *al menos* piensa la idea de un ser supremo. 2) Que de esa idea es preciso partir para afirmar o para negar la realidad de Dios, y por tanto el fundamento o no de la religiosidad. 3) Que sólo procediendo *libre y racionalmente* de aquel punto puede llegar a un resultado, sea el que quiera, pero que siempre y sólo así tendrá valor para el individuo. 4) Que es preciso y hay derecho y deber de proporcionar al niño medios materiales, alimento para que vaya elaborando por sí mismo libre racionalmente su concepción religiosa, o su negación a toda religiosidad, lo cual, lo mismo la afirmación que la negación, no tendrán ningún valor para él, si así no procede. 5) Que existen por tanto la educación y la enseñanza religiosa, consistiendo precisamente en no echar a perder la religiosidad del niño. 6) Que el ateo mismo negando a Dios, está obligado a que el niño elabore libre y racionalmente su idea de divinidad, bien sea para llegar como él mismo a negarla. La negación o la afirmación no tendrán valor de otra suerte. Tal cuidado, que consiste más en un procedimiento negativo, constituye para el ateo como una especie, a su modo, de educación religiosa. De otra suerte sería como el religioso que a viva fuerza impone la religión que profesa.

Como resultado total de estas reflexiones, que seguramente Cossío hacía ante los profesores de la casa, ya que si se hubieran hecho públicamente en una conferencia, habrían aparecido en la prensa con gran aparato, añade:

1) Que existe la educación religiosa, en cuanto la educación es propiedad total del hombre y alcanza a todo lo que en él se encuentra. 2) Que consiste en suministrar al niño los medios para que por sí, libre y racionalmente, elabore su individual profesión de fe, o la negación de todas ellas. 3) Que este es el punto común en que pueden y deben convenir todos los hombres desde el ateo hasta el más ferviente católico, (en el buen sentido, no hablo del Syllabus) puesto que no siendo nadie infalible nadie

tiene derecho a imponer, ni siquiera a influir por malas artes lo que él cree ser la verdad. Esta, no teniendo valor para el individuo mientras no la reconoce como tal en su conciencia, no se puede hacer más que darle medios para que así lo reconozca. Procedan todos en este terreno libre y racionalmente y no hay conflicto ni problema posible.

¿Cómo ha de hacerse esta enseñanza y educación religiosa? El niño nacido en una familia recibe allí su primera educación total. Los padres profesarán una religión o serán ateos, conforme a ello empezará a ver, a oír, y a hablar el niño. Cossío no ve inconveniente alguno en que los padres inicien al niño en sus ideas propias, siempre que se haga pensar al niño seriamente que la aceptación o la confirmación, o la negación de las mismas, no tienen valor si no son elaboradas por su conciencia, libre de toda imposición dogmática; que es el único dueño de admitir o no admitir los dogmas, pero que tiene el deber de convertir en fe racional la que antes era fe ciega.

Como toda la educación, la religiosa debe comenzar desde el primer día: "Pretender para el niño como Rousseau pretendió para su Emilio, -dice- que no oyese hablar de Dios hasta los 20 años es una utopía. El hombre no vive en el bosque, sino en el medio de una sociedad con todas sus relaciones, y el día de mañana vendrá seguramente a pedir una explicación de Dios, o de la Iglesia, o de la oración que os ve hacer a vosotros mismos y hay que tener una contestación preparada. Al niño, repito, se le puede hablar de Dios como al hombre, la dificultad está en el *cómo*".

El niño debe recibir educación religiosa en todas partes, y por tanto no cabe excluir a la escuela de esta responsabilidad, pero en ella, como en otras instituciones sociales, se debe apartar al niño de todo dogmatismo:

Si por enseñanza religiosa entendemos el hacer aprender de memoria un catecismo de principios religiosos pertenecientes a una determinada fe positiva, ciertamente en la Escuela no puede haber tal enseñanza religiosa, como de tal suerte no la puede haber en la familia ni en ningún otro sitio, ni aún siquiera en la Iglesia, no siendo la Iglesia en su principio racional sino la reunión de los fieles que profesan una misma fe religiosa para los

diversos fines que de ella derivan, entre otros el principal a todos, la oración común. Pero según el concepto racional que de la educación y de la enseñanza hemos dado, la Escuela no puede menos de ser eminentemente religiosa, pero religiosa en aquello en que todos pueden comulgar, a saber, en el libre y espontáneo desarrollo de la religiosidad del niño, en procurar que nadie se la eche a perder y coadyuvar con la familia a que el niño se dé cuenta y forme por sí mismo sus creencias.

A las religiones positivas, añadía las religiones basadas en principios racionales, como el cristianismo unitario de Channing, tan arraigado en la mentalidad krausista y que los profesores de la I.L.E. estaban tentados a adoptar casi como la religión oficial del centro. El maestro debe cuidar de que los principios religiosos positivos que se profesan en la familia, tengan valor si el niño los hace suyos con libertad y plena conciencia, y en esto estriba la obra del profesor en cuanto a la educación religiosa: desarrollar el tacto y la prudencia. Pero Cossío piensa que la religión, además de relación del ser humano con el ser divino es también un asunto de piedad, en el sentido de que el hombre puede considerarse íntimamente unido al Ser Supremo para la obra de la vida, y que siendo la religión forma de la vida entera, todos los actos de la vida del niño deben llevar el sello religioso, y que por tanto esta debe ser una continua oración.

Así, si en la escuela desaparecen todos los catecismos positivos, aún queda por resolver el problema del rezo en la escuela, lo que no podía resolverse, en opinión de Cossío, en pedir que los niños rezen una oración indefinida y vaga al Ser de la Naturaleza, o algo parecido, ya que tal oración, como forma de culto, "es siempre manifestación de algo positivo, implica ya un concepto *de lo que Dios es*, y esto podría contribuir a echar a perder la religiosidad del niño". Una oración es un asunto íntimo e individual en la escuela, ya que de otra manera era imposible no caer en la enseñanza positiva de la religión:

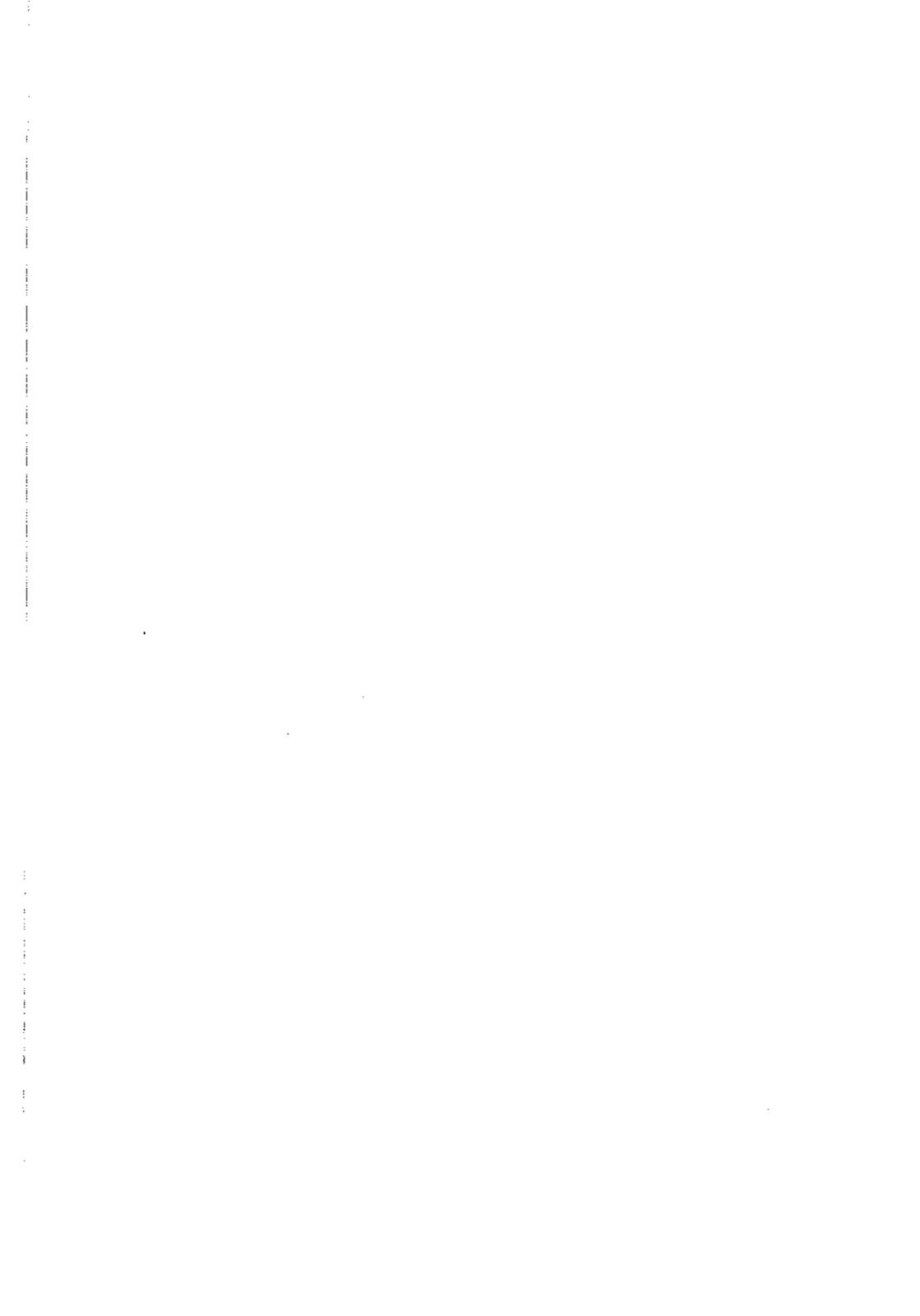
Cada niño podrá orar antes y después a la manera que en su casa le hayan enseñado, y en ésto no habrá escándalo, antes bien espectáculo consolador y de una potencia educativa de primera fuerza, en cuanto los niños aprenderán a amarse, a pesar de sus

opuestas y contrarias creencias, y vivir desde pequeños como en la sociedad están llamados a vivir más tarde. La calidad y el amor se arraigarán en sus almas y conociéndose dejará de ser una verdad lo que dice Manzoni con tanta tristeza, a saber, que una de las ventajas de este mundo es la de sin conocerse poder odiar y ser odiados<sup>99</sup>.

Hasta aquí lo que pensaba Cossío de la educación religiosa. Son ideas muy tocadas por el pensamiento liberal protestante, y de forma especial, por el ejemplo que estaba dando la escuela en los Estados Unidos de América, que debido a la inmigración creciente se encontraba con el problema de conciliar la tradición puritana con las diversas culturas que llegaban de otros lugares del mundo. Por otra parte, el origen mismo de la ciencia pedagógica en los postulados ilustrados, así como la influencia de Fröbel y Pestalozzi en la pedagogía institucionista, la mentalidad krausista y el rechazo de la doctrina vaticana, hacía de esta educación religiosa un elemento extraño a la tradición española e imposible de asimilar por el catolicismo conservador. Cossío fue tal vez muy optimista calculando la resistencia que estas ideas iban a encontrar en el entramado político de la Restauración. Para la tradición católica la religión natural resultó un enemigo más peligroso que el materialismo; eran la razón y la ciencia en contra de la verdad revelada; era el mal moderno que disolvía la cultura española; un deísmo vago que era la antesala de la pérdida de la fe, el hueco por donde se colaba la conciencia laica.

---

<sup>99</sup>B.A.H.: Caja nº. 33 de Francisco Giner de los Ríos. "Apuntes varios". Texto manuscrito de Cossío sobre la educación religiosa.



## CAPÍTULO 4

### IDEAS PARA UNA REFORMA

Las ideas pedagógicas de Cossío tenían una base sólida en su experiencia educativa en la I.L.E., pero sus viajes, su responsabilidad como director del Museo Pedagógico, y su conocimiento de fundaciones en las que tomó parte activa como la Escuela-Asilo Sotés o las escuelas Sierra-Pambley, le fueron sugiriendo también el tipo de actuaciones que era necesario imprimir a la enseñanza pública. No era simplemente un pedagogo de laboratorio que contaba con una magnífica escuela para probar sus afirmaciones, tenía además un conocimiento muy exacto de la realidad educativa del país y de la evolución que seguía la pedagogía europea.

El programa educativo que compartía con Giner se debatía con algunos profesores muy cercanos como Rubio, Sama, Flórez, Caso, etc., y más tarde fue asumido por Luzuriaga, Santullano, Jiménez Fraud o Castillejo. Como dice este último, Giner y Cossío creían que la única aristocracia válida era la del talento y que por consiguiente "la mayor fuerza en la sociedad moderna es la escuela"<sup>1</sup>. Generalizar el fenómeno escolar, es desde su perspectiva el primer propósito al que les impulsa su ideología. Generalizarlo sin distinción de credos, razas, clases o sexos, haciendo de la educación una función esencial de la sociedad, no del Estado; aunque tendrá el Estado que velar porque esta función se cumpla<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>CASTILLEJO, J.: *Guerra de ideas en España*, Madrid, Revista de Occidente, 1976, p. 97.

<sup>2</sup>La I.L.E. tenía una especial fidelidad a este axioma del pensamiento liberal.

Castillejo expresa muy bien el talante que se quería imprimir a la reforma: "La centralización, uniformidad, la ausencia de experimentos, el miedo a las innovaciones, la rigidez, las reglamentaciones externas, la mecanización y la rutina son vicios que deben ser evitados tanto como las reformas apresuradas e improvisadas, inventadas por un ministro o que representan los intereses de un partido político, condenadas desde un principio a desaparecer con el primer cambio de gobierno"<sup>3</sup>. Cossío pensaba que la reforma solo sería operativa a través de buenos maestros, y consideraba que por muchas escuelas que se necesitasen no se debían abrir más que aquellas que podían ser cubiertas con maestros bien preparados. Igual pensaba del resto de las instituciones educativas, y como en España no había medios adecuados para preparar el personal, la política de becas al extranjero se fue presentando a sus ojos como una necesidad ineludible. Estudiaba la experiencia de otros países como un ejercicio para clarificar qué había que hacer en el caso de España. No era cuestión de imitar al extranjero y abatir las viejas instituciones que a la larga resultaba fatal, sino encomendar a pequeños equipos de confianza, la dirección de instituciones nuevas para probar las innovaciones y generalizar la experiencia a todo el sistema educativo. No hay más que recordar el inicio de las Colonias Escolares o la organización del Instituto-Escuela para percatarse de la importancia que Cossío concedía a la formación de estos equipos.

Antes de sumirnos en la ideas de la reforma, conviene apuntar que el desarrollo de su pensamiento va muy parejo al de la reforma misma. Hasta 1898, en que Cossío escribe casi sin excepción sobre primera enseñanza, sus esfuerzos van dirigidos a organizar esta etapa educativa; luego, sin dejar de preocuparse por ella, su atención se centra en la reforma del bachillerato y en menor medida en las universidades, para finalmente atender a la educación no escolar y de adultos, y la difusión de la cultura en todos los frentes. Pero todo su programa de reformas ya estaba en germen hacia 1881, cuando Riaño pidió la colaboración de Giner para llevar adelante la política educativa liberal desde la Dirección General de Instrucción Pública.

---

Vid., vgr., LABRA, R. M<sup>a</sup>.: *La acción particular en el movimiento pedagógico contemporáneo*, Madrid, Librería de la viuda de Hernando, 1894, pp. 12 a 16.

<sup>3</sup>CASTILLEJO, J.: o.c., p. 98.

#### 4.1. EL AFAN REFORMISTA DE COSSIO Y EL PRIMER GOBIERNO LIBERAL.

Cuando Juan Facundo Riaño fue nombrado Director General por Albareda, se reunieron Giner y Cossío para elaborar las bases de la reforma educativa que ellos consideraban urgente efectuar en España. Nos queda constancia de todo lo que entonces solicitaron porque Cossío tomó la preocupación de anotar el plan de reforma que fue negociado con este gobierno, y que quedó casi completamente inédito. Los asuntos se refieren a enseñanza primaria, y es necesario hacer un recorrido por estas notas para comprobar hasta que punto estaban ya trazadas, entre 1881 y 1882, las líneas maestras de la reforma que la I.L.E. quería efectuar en la enseñanza pública española. Los apuntes de Cossío son varios; tratan casi siempre temas generales y a veces aspectos particulares, más estudiados, para ser incluidos en la legislación. En un documento que aparece encabezado por "1881.(Para proponer a Albareda y Riaño)", nos encontramos con el listado de objetivos legislativos más ambicioso:

- Circular preparando la neutralización de la Primera Enseñanza.
- R.O. sobre derechos pasivos.
- R.O. sobre el número de Escuelas que debe sostener cada Ayuntamiento.
- Circular sobre validez de los estudios privados de los maestros.
- R.D. organización de Consejos escolares de distrito.
- R.D. centralización de los pagos en las oficinas de Hacienda, hasta los estancos (preparando así el llevarlos al Estado la Primera Enseñanza).
- R.D. organización del Museo Pedagógico, o de Primera Enseñanza.
- R.D. abriendo concurso para proyectos de locales, etc.
- R.D. organizando delegaciones y comisiones conforme a la Ley del 57 para visitar escuelas, etc.
- R.D. organizando el servicio de la Estadística.
- R.D. organizando la Primera Enseñanza Superior.
- R.D. organizando la Escuela-Modelo (sino se cuenta en el mínimo legal).
- R.D. organizando Congresos, exposiciones, viajes de maestros, etc.

**Proyectos de Ley.**

Nivelación de sueldos de las maestras con los maestros (preparación del aumento).

Reforma de las Escuelas Normales y organización del personal. Id. de la inspección.

Exigiendo dentro de un plazo dado la instrucción primaria para todo destino público.

Organizando (de acuerdo con otros Ministerios) las escuelas de los establecimientos de beneficencia, penales, etc. y las de los regimientos. Y las de España en el extranjero.

Organizando la Escuela-Modelo de Madrid (si se cuenta su mínimo legal).

Reformando el programa de estudios.

Suspendiendo las provisiones de todas las escuelas hasta que se reorganice la Primera Enseñanza.

Formación de personal, combinando los siguientes centros:

- 1) Museo pedagógico.
- 2) Curso superior en la Normal.
- 3) Escuela Modelo.
- 4) Clase Pedagogía Universidad.

Sólo después de tener gente así formada, se podrá pensar en la reorganización de las Escuelas Normales de maestros.

Nótese que estas peticiones están hechas en una época en que comienzan a aplicarse las leyes Ferry en Francia, aunque también podemos encontrar ecos de la ley Forster en Inglaterra. Así, por muy espectacular que nos parezca este plan de reforma, Cossío no está pidiendo nada que no se esté efectuando entonces en otros países europeos; no hay todavía un retraso notorio con respecto a Europa que sólo vendrá por la dejación que los liberales, sumidos tal vez en situaciones insalvables, hicieron en los asuntos de la enseñanza pública. En este documento, hay que fijar la atención en esa preeminencia que da ya entonces a la dignificación y a la búsqueda de una mejor formación para los maestros que junto con la escolarización misma serán motivo de sus preocupaciones más importantes en los próximos años. En otro documento titulado "Reformas parciales. 1881", incide en estos mismos temas. Se reproducen algunos documentos de estos planes en el Apéndice Documental y es conveniente recordar que de estas proposiciones

de reforma sólo se consiguió de inmediato crear el Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (R.D. 6/V/1882); la igualación entre los sueldos entre maestras y maestros (Ley 6/VII/1883 y R.D. 5/X/1883); así como la reforma de la Escuela Normal Central de Maestras, que no viene mencionada en estos planes de manera específica (R.D. 13/VIII/1882), y la reorganización de la Escuela-Modelo de párvulos que dejó en manos de las mujeres esta etapa educativa con el aplauso de la I.L.E. y la rabieta de muchos varones que se vieron perjudicados en sus perspectivas de promoción y traslado<sup>4</sup>.

En 1882, Giner y Cossío confeccionaron otra relación de objetivos más sucinta, pero que incluye algunos temas que pasaron por alto en los anteriores listados, que por su interés también conviene reproducir:

Nivelación de maestras y maestros.  
 Vacaciones de los maestros.  
 Misiones para mejorar las escuelas.  
 Traer la primera enseñanza al Estado.  
 Derechos pasivos del maestro.  
 Asistencia a la escuela. Obligatoria. Gratuita.  
 Primera Enseñanza superior.  
 Escuela Modelo?  
 Viajes de maestros al extranjero.  
 Normales.  
 Inspección.  
 Exigir la Primera Enseñanza para todo empleo público.  
 Escuelas de beneficencia, penales, de regimiento, etc. y españolas en el extranjero.

---

<sup>4</sup>La medida, tomada como consecuencia de las conclusiones asumidas por el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, produjo situaciones personales en muchos maestros varones nada fáciles de resolver. Todavía en 1901, un maestro parvulista se dirigió en instancia a la Comisión informativa para la reforma de la primera enseñanza en la que se quejaba de la discriminación que sufría su colectivo desde el Congreso de 1882. (B.A.H.: Caja nº 21 de Manuel B. Cossío. Instancia de Pedro Villuendas Herrero fechada el 18 de noviembre de 1901).

Personal interino para las escuelas.  
Clase de pedagogía en la Universidad.  
Cuestión religiosa?.  
Categorías personales. No por cuerpo.  
Escuelas incompletas.  
Párvulos y adultos.  
Aumento de escuelas.  
Enseñanza de la mujer general y profesional. - no Segunda Enseñanza.  
Independencia del maestro.  
Las Juntas de Primera Enseñanza.  
Supresión retribución escolar.  
Mejora de locales.  
Trabajo manual.  
Exámenes!.  
Museos escolares.  
Supresión textos escolares.  
Contra oposiciones.  
Ministerio de Instrucción Pública.  
Excursiones.  
Colonias marítimas de vacaciones.

En este listado hay elementos capitales de la política institucionista que se fueron desarrollando a lo largo de la Restauración y que incluso tocan la política educativa de la II República. Pero su intención de orientar las reformas de los liberales en el poder no se agotan en enunciados generales. Así, sobre la neutralidad de la escuela decía ya entonces Cossío en un pequeño documento que fue motivo de negociación con Albareda y Riaño:

Neutralización de la escuela.  
El proyecto es análogo al que sobre la reforma del juramento se discute ahora en Francia, el cual conserva el juramento, modificándolo en el caso de que alguno lo creyere contrario a su conciencia.  
Neutralidad de la escuela (Ferry).  
"Ni religión ni irreligión del Estado".  
"El Gobierno debe facilitar la misión del clero en la enseñanza religiosa. Debe llamarse 'enseñanza dogmatica' en vez de 'religiosa'".

Circular de la Dirección estableciendo

- 1) La grande importancia de la enseñanza Católica para un país que es católico.
  - 2) Que sea facultativa para los hijos de familias disidentes conforme al proyecto de Toreno.
  - 3) Indicando con mucho tacto y como muy de pasada que debe respetarse la conciencia de los maestros y al que no sea católico eximirle de dar la enseñanza religiosa.
- El Gobierno determinará en cada caso lo que corresponda cuando un maestro diga que no es católico. Podría encargársele a un eclesiástico, suprimiendo una parte del sueldo del maestro en beneficio de aquel.
- 4) Tender a neutralizar la enseñanza donde quiera que se pueda hacer sin escándalo. Por ej. en las Normales, en la Escuela-Modelo, etc., etc

Evidentemente el gobierno de Sagasta no estaba en condiciones de transigir con unos planteamientos que le llevaba directamente a estrellarse con los conservadores y a una rápida pérdida del poder. Pero Cossío propuso iniciativas legislativas más templadas que tampoco fueron entonces oídas. Así, sobre el número de escuelas aconsejaba a la Dirección General:

Número de escuelas.

R.O. mandando cumplir la ley de 57 en cuanto al número de escuelas, exceptuando la enseñanza primaria superior, respecto de la cual debe legislarse por separado.

Si a juicio de la Dirección y previo informe, bastasen en alguna localidad las escuelas actuales, se utilizará lo que debería el Ayuntamiento gastar:

- 1º En mejorar la dotación de los maestros cuando resultare demasiado exigua y elevar la categoría de la escuela.
- 2º En una consignación permanente, que se acumulará para utilizarla en el establecimiento de escuelas superiores, de adultos, aprendices, etc.

Esto requiere un trabajo asiduo, enérgico y de tacto por parte de los inspectores con los Ayuntamientos, análogo al que se hizo cuando la nivelación de los Institutos; y tal vez delegados ad hoc, vgr., empleados del Ministerio.

Las orientaciones que Cossío y Giner daban al equipo educativo del Ministerio de Fomento se extendían también a las "escuelas complementarias", dedicadas a la escolarización de población marginal o especial. En otro documento, puede leerse:

Escuelas complementarias.

¿Comprenden todas las de re-educación, o las de perfeccionamiento también?.

Escuelas de niños abandonados, analfabetos o que tienen que ayudar a sus padres.

Escuelas de adultos propiamente dichas.

Escuelas dominicales y de medio tiempo, para ambos sexos.

Escuelas de conferencias públicas para personas ya de mediana cultura.

Escuelas de perfeccionamiento para cada profesión, ya manual, ya intelectual, vgr. para la reforma del Magisterio, o del Profesorado en general, o educación e higiene en los niños, para los padres, etc. etc.

Escuelas correccionales y de establecimientos penales.

Tampoco se olvidaron de la escuela rural. En un pequeño apunte decía Cossío: "En relación al país: los mejores maestros adonde hagan más falta. ¿Cómo? pagando allí más, por ahora, mientras haya oposiciones. Luego las Normales harán la distribución y pagarán al maestro sueldo personal. Misioneros: el cura y el maestro". Consideraba que si al maestro rural le faltaba la atmósfera adecuada para desarrollar su labor había que subsanarlo de alguna manera y propone algunas soluciones:

a) Atando, sin acción intna., dando mucho, casándose.

b) Interinamente.

I.- Sistema temporal, vgr. 5 años y con remonta.

A.- por vacaciones.

B.- por inspección.

II.- Dos maestros alternándose medio año.

El problema fundamental para ellos era como lograr unos maestros bien formados y una enseñanza primaria de mayor calidad y

más difundida. Además de reformas puntuales, Cossío y Giner querían renovar a fondo el sistema de instrucción pública, lo que les llevó a establecer unas bases para la primera enseñanza, que es el motivo de otro documento, esta vez redactado por Giner:

Facultad de ampliar cada maestro sus programas, con canto, dibujo, etc. Constitución del Estado y leyes municipales.

Impuesto escolar por capitación. 1 pta. por cabeza.

Elevar el sueldo mínimo a 10 r.

Comisión de locales escolares.

Reforma de los programas.

Libertad de estudios de los maestros.

Reorganizar la Escuela Normal Central; sus alumnos o graduados tendrán de sueldo el mismo de los Catedráticos de Instituto y Facultad y obtendrán la dirección de las escuelas, en pueblos pequeños, pudiendo variar, libre nombramiento y remoción por la Escuela Normal Central.

Museo y Biblioteca Pedagógica.

Los licenciados en letras y ciencias podrán ser nombrados también por la Escuela Normal para las Escuelas de las Capitales, con sueldo de Instituto.

Pago a cargo del Estado, imponiendo al municipio un impuesto de carácter general.

Reforma de la Inspección, confiriéndola a gente de mucha altura.

Conferencias pedagógicas y Congresos.

Derechos pasivos a los maestros.

Modos de mejorar al personal actual y aumentar a la par sus sueldos.

Programas<sup>5</sup>.

Pronto se dió cuenta Cossío que los maestros presentaban otros problemas encadenados con su formación inicial. Educados en una tradición predominantemente retórica, por muchos intentos que se hiciera en el país por cambiar la escuela resultaba imposible la reforma sin maestros convencidos y decididos a efectuar una prác-

---

<sup>5</sup>B.A.H.: Caja nº 8 de Manuel B. Cossío. "Notas y planes de reforma de la Primera Enseñanza".

tica escolar distinta. No era sólo cuestión de reformar las Escuelas Normales, sino de ir a la conquista de los maestros que ya ejercían o que acababan de entrar en la enseñanza pública. En 1882, después de observar unas oposiciones en Salamanca decía:

Las Academias, Conferencias y demás medios de mejorar al personal existente, deben ser obligatorias sólo para los maestros que no pasen de cierta edad y por tanto pueden dar esperanza de reforma; aunque todos pueden asistir voluntariamente. De los viejos sólo puede obtenerse, v.g. que no peguen, arrodillen, etc.; que ventilen la clase, que den dos descansos de a 15° en cada parte del día, aunque no haya campo escolar, etc.

Los nuevos maestros deben formarse al principio, pagados por el Estado, y para ponerse al frente de Escuelas Modelos, que se crearán una por provincia, a medida que vaya habiendo medios, y comenzando por las que destinen solar (¿y local al hoc?) mejor y mayor por las corporaciones locales. Estas escuelas se organizarán perfectamente y servirán de tipo práctico para ir acercando a ellas las demás gradualmente (¿Deberán ser estas las anejas a las Escuelas Normales?). Su organización será modesta, excepto en el personal, a fin de que presenten un tipo práctico y asequible. Deben tener un director y tantos maestros como secciones de 40 (?) niños haya. Admitirán también alumnos en pasantía. Estudien esto en relación con la reforma de las Escuelas Normales. ¿Serán compatibles ambas reformas? ¿Cual será de mejores resultados? ¿Cual más difícil?<sup>6</sup>

Además de las proposiciones de reforma que Giner y Cossío presentaron conjuntamente a Riaño, hay también un documento colectivo de todos los profesores de la I.L.E. El 15 de julio de 1881, Albareda solicitó por medio de una Circular la opinión de los claustros de centros públicos y privados a fin de recabar información sobre los cambios que debían efectuarse en la legislación. Durante el curso 1881-1882, los profesores de la I.L.E. debatieron las reformas que era preciso introducir en la enseñanza y redactaron un informe donde establecían que la primera condición era reformar al personal haciéndolo todo superior y "no elevar los suel-

<sup>6</sup>*Ibid.* "Apuntes sobre filosofía del derecho y otros".

dos incondicionalmente", ya que dar una buena cultura al pueblo no era un asunto que se pudiera improvisar:

Todavía la alta ciencia puede traerse de otras partes pero la instrucción primaria, la cultura de pueblo no se trae de fuera hay que hacerla en el país porque la acción del maestro es individual y personal. Como la reforma de la instrucción primaria ha sido puramente intelectualista no ha tocado al hombre moral [y] los resultados de las Escuelas Normales han sido muy pobres<sup>7</sup>.

La preocupación más importante que deja traslucir el informe es la formación del profesorado. Había que olvidarse un poco de los títulos, y buscar buenos profesores pagados idealmente y si se establecían categorías de maestros "los superiores deben ser rurales porque en la ciudad la competencia del maestro la supe el medio mientras que en las aldeas suelen hacer falta maestros superiores". Mantienen que hace falta que la humanidad vuelva al campo: "A esto caminan los pueblos por seguridad mayor, rapidez de comunicaciones y multiplicación [de] centros de cultura en el campo. El hombre debe hacer vida en el campo y trabajar en la ciudad. La escuela rural es uno de los modos de vigorizar lo vivo rural. El sistema de España de llevar al campo la escuela incompleta y los peores maestros es el peor porque perpetúa los males. Supresión de las escuelas incompletas y si las hay que sean las de Madrid"<sup>8</sup>.

Como ya hemos señalado, no fueron muchas las innovaciones educativas que se lograron de forma inmediata; aunque de manera sucinta quedaban pergeñados los planes a desarrollar en los próximos años. Además, con un ambiente tan hostil a la I.L.E. como el que suscitó en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, fue un triunfo conseguir que Riaño y sus sucesores más inmediatos en la Dirección General, aceptaran poner en marcha alguna de estas ideas. No era poco que España fuera el primer país europeo en lograr que maestros y maestras tuviesen un sueldo idéntico en razón de su sexo y que se pusiera la base legislativa a un centro que se reveló como la principal palanca en el perfeccionamiento del

---

<sup>7</sup>B.A.H.: Caja nº 18 de Francisco Giner de los Ríos. "Actas Junta Facultativa". Sesión del 2 de febrero de 1882.

<sup>8</sup>*Ibid.* Sesión del 9 de mayo de 1882.

profesorado y la difusión de ideas pedagógicas nuevas desde instancias públicas. Al Marqués de Pidal no le pareció correcto que solo las mujeres fuesen las encargadas de las escuelas de párvulos y rectificó el R.D. de Gamazo, sustituyendo también el Patronato general de las escuelas de párvulos por una Junta de señoras que auxiliaban al Gobierno en los servicios de beneficencia con arreglo a un R.D. de 27 de abril de 1875. Lo más pintoresco es que Pidal apeló en su reforma a la libertad de cátedra y a la descentralización cuando su propósito era favorecer la enseñanza de las órdenes religiosas y la propaganda de la Unión Católica, lo que produjo una protesta airada de los liberales<sup>9</sup>.

#### 4.2. INFLUENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL GABINETE LARGO DE SAGASTA.

Cuando Montero Ríos se hizo cargo en 1885 del Ministerio del Fomento, los liberales continuaron trabajando en estos planes esbozados por Giner y Cossío. La conquista política más importante es el R.D. de 30 de abril de 1886, que inicia la centralización de los pagos en la enseñanza. El antecedente próximo de esta medida debe buscarse en los debates suscitados en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, que tuvo como consecuencia inmediata el R.D. de 15 de junio de ese año que más tarde se completó con la Ley de 30 de junio de 1883 que "declara obligatorio para todos los Ayuntamientos el uso de los recargos autorizados sobre las contribuciones directas, en cantidad suficiente a cubrir las atenciones de la primera enseñanza". Aunque los maestros fueron excluidos de la centralización, el decreto supuso un esfuerzo muy significativo para normalizar el sistema público de enseñanza y acogerlo bajo la tutela efectiva del Estado. Pero el Magisterio consiguió una conquista importante al establecerse un fondo de derechos pasivos, promulgado por Ley el 16 de julio de 1887, siendo ya ministro Carlos Navarro Rodrigo. Antes, probablemente en 1882, había pedido Cossío la publicación de un R. D. "derogando el art. 12 de la de 23 Abril 64 [sic] y disponiendo que los maestros interinos perciban solo la mitad del sueldo, a partir de las Escuelas cuya dotación no

---

<sup>9</sup>Vid. *El Liberal* de 26 de julio de 1884.

sea tan exigua que resulte irrisoria la mitad". Para conseguir este objetivo contaba con el servicio de estadística que debía distribuir los haberes de la siguiente forma:

- 1º del número de Escuelas de cada sueldo.
  - 2º del cálculo probable del importe medio de las vacantes así arregladas.
  - 3º del importe de las pensiones de jubilación.
- La otra mitad ingresará en el Tesoro y se invertirá por su orden.
- 1º en pensiones de jubilación, hasta donde según los cálculos anteriores pueda alcanzar y siguiendo en lo posible los tipos del Estado.
  - 2º en pensiones de viudedad y orfandad en términos análogos.
- Deberá declararse que esta medida tienen carácter provisional, hasta tanto que la Primera Enseñanza corra a cargo del Estado.

De hecho no hubo ocasión para poner en práctica un plan semejante, pero cuando se nombró la comisión para preparar la ley de derechos pasivos del Magisterio, Cossío hizo algunas observaciones, divididas en cinco pequeños capítulos. Como principio general, prefería el sistema de Mutualidad sobre el de Monte Pío, para que no se pudiera negociar industrialmente con el capital. Sobre los pensionistas no veía razón para excluir a los maestros cuyo sueldo fuese inferior a 500 ptas. anuales, tal como preveían los legisladores, y apuntaba que nada se decía sobre "los maestros hoy muertos, sustituidos y jubilados (por decretos antiguos); ni de los profesores de Normales que hayan cesado o dejado viudas etc. antes de que pasen al Estado". En el capítulo de recursos le parece enorme el descuento "tanto en relación a los haberes, cuanto a las necesidades". El presupuesto inicial lo consideró desproporcionado ya que los posibles pensionistas no eran tantos como preveía el proyecto y aconsejaba suprimir los descuentos por material escolar, que meraban todavía más las dotaciones de las escuelas, así como el descuento de la mitad del sueldo de los interinos, desdiciéndose en parte de lo que había afirmado en 1882<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup>B.A.H.: Caja nº 8 de Manuel B. Cossío. "Notas y planes de reforma de la Primera Enseñanza".

Poca incidencia tuvieron estas observaciones en el resultado final de la ley, que produjo un efecto muy pernicioso en la provisión de escuelas, ya que para atender adecuadamente a las pensiones se cubrían un gran número de ellas indefinidamente con maestros interinos<sup>11</sup>. Tampoco el organismo pudo contar con una dirección democrática, elegida por los maestros, que adquirió el carácter de montepío. En fin, que poca mella hicieron estas recomendaciones en el legislador, aunque por primera vez los maestros podían cobrar una jubilación.

Otra de las medidas de Carlos Navarro fue la restitución del Curso Normal de Maestras de párvulos, pero no el antiguo Patronato técnico como era el deseo Cossío, que escribió un extenso preámbulo para un decreto que el ministro no se atrevió a publicar. En el texto de Cossío, después de efectuar un recorrido histórico y analizar las consecuencias del decreto de Pidal, se restablecía el Patronato, afirmando que no era posible "dejar de asentir al movimiento seguido por los Estados modernos, que precisamente han emancipado las escuelas de párvulos de ese carácter de asilos benéficos que en algunos de ellos tuvieron al principio". Hace después una crítica comedita al decreto de 1884, sin olvidarse de alabar los aspectos que consideraba positivos, pero lo que pedía debió resultar inaceptable para el ministro: quería suprimir las oposiciones en los parvularios y reorganizar la Junta de Beneficiencia en el Ministerio de Fomento, separándola de las otras funciones que tenía encomendadas y otorgándole la coordinación de los organismos que mantenían este tipo de escuelas, así como la provisión de las plazas de las que mantenía el Estado<sup>12</sup>.

Aunque de este gobierno, la I.L.E. arrancó otras reformas, como las Colonias del Museo Pedagógico y la Estación de Biología Marina de Santander, fue muy remiso a lanzarse a la renovación pedagógica que pedían los institucionistas. El proyecto de ley de reforma del Consejo de Instrucción Pública, que introducía el principio electivo, no fue aprobado hasta la llegada del gobierno conservador en 1890, siendo aplicado, de nuevo con los conservadores

---

<sup>11</sup>COSSIO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*, (2ª Ed.), Madrid, R.Rojas, 1915, p. 148.

<sup>12</sup>B.A.H.: Caja nº 8 de Manuel B. Cossío. "Notas y planes de reforma de la Primera Enseñanza".

en el poder, en 1895. Tampoco se hizo realidad la división del Ministerio de Fomento, decretada el 7 de mayo de 1886, en Instrucción Pública y Bellas Artes por una parte, y Obras Públicas, Agricultura y Comercio por otra, que no tuvo efecto más que en la *Gaceta*. Otro proyecto, que trataba de organizar la inspección primaria, no llegó a ser discutido por la Cámara, creándose únicamente por R.D., en 1888, la Inspección General, de mucho menos alcance a la que accedió Santos María Robledo<sup>13</sup>.

Sería casi obvio decir que la I.L.E. está detrás del proyecto de reforma de la inspección, aunque en este caso fue Giner y no Cossío, quien redactó el borrador que todavía se conserva<sup>14</sup>. Cossío abordó el tema a través de sus informes sobre la reforma de la Escuelas Normales y en 1899, redactó unas "Notas sobre bases para la Inspección", con la esperanza de que este servicio técnico sería tenido en cuenta por los liberales como algo más importante que una función policial<sup>15</sup>. En los presupuestos de 1889, con los liberales todavía en el poder, se efectuó una contrarreforma en la que se suprimió el Curso Normal de párvulos y se reorganizó la Inspección General y la Escuela Normal Central de Maestras en un sentido menos progresista, debido a la presión del grupo de Unión Católica<sup>16</sup>.

En lo que respecta a la segunda enseñanza, los liberales derogaron el decreto de Pidal de 18 de agosto de 1885, muy lesivo para los colegios privados laicos que no podían competir con los privilegios concedidos a los que estaban vinculados a la Iglesia. El R.D. de 5 de febrero de 1886, de Montero Ríos, suprimió la participación de los profesores privados en los tribunales de examen que daban acceso a los estudios universitarios, pero siguió consintiendo la presencia del representante de los colegios privados en los exámenes de fin de curso, aunque carecieran del correspondiente título; situación que se prolongaría hasta 1894. Canalejas en 1888, llegó algo más lejos, prohibiendo el desplazamiento de los tribunales fuera de la residencia de los Institutos, pero al cesar, pronto fue

<sup>13</sup>COSSIO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*, o.c., p. 35.

<sup>14</sup>B.A.H.: Caja nº 18 de Francisco Giner de los Ríos. Borrador de F. Giner en torno al proyecto de Inspección de 1886.

<sup>15</sup>B.A.H.: Caja nº 8 de Manuel B. Cossío. "Notas y planes de reforma de la Primera Enseñanza".

<sup>16</sup>COSSIO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*, o.c., p. 35.

derogada esa disposición y habrá que esperar a Romanones para que fuera suprimido a los profesores privados el derecho a formar parte de tribunales oficiales<sup>17</sup>. Cossío aceptaba por convicción esta reforma, pero no hay constancia de que influyera decisivamente en los ministros para que saliesen adelante estos decretos.

Hay otros temas por los que se interesa vivamente durante estos años. Estudió las disposiciones legales que prohibían los castigos corporales<sup>18</sup>, y efectuó un análisis de los presupuestos de enseñanza desde la Ley Moyano con la intención de que se mejorasen los sueldos de los maestros<sup>19</sup>. Su crítica continuada a las oposiciones y exámenes como sistema que favorecía la corrupción no produjo mucho efecto en los ministros, pero al menos Xiquena publicó una R.O. que autorizaba a los examinadores a hacer públicas la recomendaciones que recibieren y, si hubiera lugar, a proceder contra los autores de las mismas<sup>20</sup>. En 1887, empezó a recoger información sobre el valor que se daba en diversos países a los estudios hechos en el extranjero. Estudió los casos de Portugal, Francia, Bélgica e Italia, así como el Colegio de ingleses de Valladolid y el Colegio de Nobles de Irlanda en Salamanca. Su interés en este tema radica en que quería desarrollar en España una legislación que reconociera el valor de los títulos obtenidos por los españoles en el extranjero<sup>21</sup>.

No se daba todavía en España el fenómeno de los batallones escolares cuando en el B.I.L.E. de 1888 publicó un artículo en contra de estas prácticas que se habían difundido en Francia. Dándose cuenta de la importacia que el ejercicio físico tenía para la forma-

---

<sup>17</sup>DIAZ DE LA GUARDIA, E.: *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político- pedagógico*, Madrid, MEC, 1988, pp. 64-67.

<sup>18</sup>B.A.H.: Caja nº 8 de Manuel B. Cossío. Carta de Pedro Ferrer y Rivero de fecha 7/XI/1889.

<sup>19</sup>B.A.H.: Caja nº 8 de Manuel B. Cossío. "Notas y planes de reforma de la Primera Enseñanza".

<sup>20</sup>R.O. de 21 de mayo de 1889 del Conde de Xiquena. Cossío guardaba una copia manuscrita, por lo que hace suponer que estaba enterado de su contenido antes de su salida en la Gaceta. (Vid. Caja nº 21 de Cossío).

<sup>21</sup>B.A.H.: Caja nº 22 de Manuel B. Cossío. Cartas a Cossío de Manolo, [sic] y firma ilegible; fechadas el 6 y 7/VII/1887. Con la primera hay un estudio de los países citados.

ción de la juventud, temía que el horror al ejercicio militar traería el horror a todo ejercicio corporal, incluidos los juegos y las excursiones<sup>22</sup>. Pero poco pudieron sus palabras; la idea del batallón escolar fue recogida por algunos colegios y ya en 1892 Pedro Alcántara abordó el tema de una manera crítica<sup>23</sup>. Groizard prohibió su organización a los maestros por R.O. del 22 de junio de 1894, lo que no fue impedimento para que a principios de siglo proliferaran tanto que en 1904 en *La Educación* se denunciaba la fiebre que recorría el país ante el ejemplo de Japón, señalando que era un espectáculo gratuito sin otro fin que "el de establecer clases y categorías, en donde debe reinar una perfecta igualdad". El periódico se quejaba de que precisamente los que más censuraban al Magisterio de no dar una educación adecuada -en una clara referencia a la extrema derecha- "son los que más fomentan estas corrientes de vanidad contrarias al buen sentido educativo"<sup>24</sup>. Habían pasado dieciseis años desde que Cossío había prevenido en contra de los batallones escolares.

#### 4.3. RELACION CON OTRAS REFORMAS ANTERIORES A 1902.

Poco después, en 1890, aún redactó un proyecto para reformar la primera enseñanza mediante ley que se supone iba dirigido al gobierno liberal, pero ya era tarde para modificar y rehacer la escuela. El regreso de los conservadores al poder en julio de este año, sumerge a la enseñanza en la etapa más anodina de la Restauración. La ineficacia de Santos Isasa fue motivo de comentarios irónicos en el *Heraldo de Madrid* que le acusó de ser peor que Toreno y Pidal rechazándole no ya por conservador "sino por inútil, por pernicioso, por falta de ideales, por la vulgaridad de sus ideas, por la estrechez de sus miras, por lo pobre de su pensamiento como hombre de gobierno"<sup>25</sup>. Si algo cabe destacar de este ministro y de

<sup>22</sup>COSSIO, M. B.: "Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela", *B.I.L.E.*, XII (1888) 146.

<sup>23</sup>ALCANTARA GARCIA, P.: "Los batallones escolares", *La Escuela Moderna*, II (1892) 13-18.

<sup>24</sup>*La Educación*, 30 de septiembre de 1904.

<sup>25</sup>*Heraldo de Madrid*, 5 de mayo de 1891.

su sucesor Linares Rivas es, tal vez, sus despropósitos, como la creación de auxiliares en las escuelas -una forma de ampliar la plantilla de maestros manteniendo sueldos muy bajos-, la creación de cursos preparatorios para las facultades sin abordar la reforma de la segunda enseñanza, la retirada de la subvención oficial a la Colonia del Museo Pedagógico o el intento de borrar del presupuesto a la Escuela Central de Gimnástica Médica. Pareciera como que la única política que tenían estos ministros fuera gastar lo menos posible en instrucción pública.

#### 4.3.1.- Un debate en la I.L.E.

En la I.L.E., mientras tanto, continúa existiendo una gran inquietud reformista. El 13 de mayo de 1892, en una de las reuniones que mantenían periódicamente los profesores, hubo un debate sobre los problemas más urgentes que tenía la enseñanza pública. Cossío se ocupó de tomar nota de lo que allí se dijo: lo primero era pagar lo que se debía a los maestros; luego resolver el problema del acceso al profesorado; en tercer lugar discernir si todos los maestros deben cobrar igual o en función del destino y su trabajo personal; en último lugar cómo había que abordar la enseñanza religiosa.

Los sueldos anuales de los maestros oscilaban entonces entre las 7500 ptas. que cobraban los maestros destinados en Madrid y las 150 ptas. de los maestros con certificado de aptitud. Se opinaba que entre ellos había pocas diferencias como hombres de ciencia y como pedagogos, "si acaso el maestro rural algo más tosco, peores maneras pero quizá más vocación y amor". No veían mal que los sueldos de algunos maestros fueran superiores al del profesorado universitario: "no importa y muy bien pudieran merecerlo mejor que éstos". Pero no había unanimidad en como salvar el abismo de la desigualdad de sueldos. ¿Se debía acortar la distancia subiendo el sueldo a los que menos ganaban? ¿Debía ser el sueldo personal y llevar al maestro donde más falta hiciese?.

Joaquín Costa sostuvo la nivelación absoluta sin atender a condiciones personales ni de localidad: "Los maestros deben cambiar de localidad según las necesidades: que comiencen por la ciudad para que en ésta se formen mejor; y una vez formados rotarlos con el mismo sueldo y luego vuelta a la ciudad, a las de mayor categoría cada vez. Nada de inmovilidad, ni mucho menos en los pueblos

pequeños. Lo mismo los inspectores". Se aducía que en los pueblos el maestro quedaba anulado por "la pesadumbre del ambiente, que al fin lo rebaja y lo pierde"; el profesor no mejora al contacto de la aldea, opinaban otros profesores. Esta última tesis se consideró peligrosa ya que "vendremos a parar en que sería mejor la Universidad con gente mediana". Otro contertulio puso el ejemplo de la clase de Salmerón que removía profundamente a los alumnos bajos, mientras que los medianos eran una obstrucción: "lo que hace falta -concluyen- es echar una cadena para ponerse en relación -educación pedagógica- no se influye es cierto, si no se pone en comunidad con el medio ambiente" [sic].

La manera de enfocar la enseñanza religiosa produjo alguna discrepancia. Se suscitó qué hacía un maestro librepensador ante la enseñanza religiosa: "¿Qué enseñe religión católica como puede enseñar mitología? ¿se le podría permitir que atacase a la religión en la escuela?". Si se seguía el criterio de Don Francisco de que actuase como un profesor de Universidad sí, por lo que concluyen: "Es cuestión de tacto, jamás de grosería. Respeto a las ideas ajenas y si [es] la dominante en la opinión, pero imposible poner límites a la ley. La persona que no tenga miramientos que deje el puesto". El debate continúa con alusiones al asunto Morayta y la discusión que había generado en Francia la enseñanza de la filosofía. Algunos profesores pensaban que no se debía enseñar ninguna doctrina oficial pero que no era lícito negar la existencia del espíritu; otros, que sólo debían exponerse objetivamente las doctrinas reinantes; un tercer grupo se manifestó contrario al segundo, porque una exposición sin discursos críticos conducía al escepticismo y no a la duda racional. Se planteó a continuación si no se podría reservar a los padres libertad absoluta para que ellos buscasen la enseñanza religiosa para sus hijos cuando y como mejor les plazca. "No, -se respondió- suprimirla hoy en la escuela sería desastroso. Además, porque a esa necesidad responde la enseñanza libre, y no la oficial". Lo más apremiante era salvar la conciencia del padre y del maestro. Si este quería darla, que eligiera la primera o la última hora de clase. Respecto del padre disidente, que fuera él mismo quien se encargara de la tarea<sup>26</sup>.

---

26B.A.H.: Caja nº 11 de Manuel B. Cossío. "Asuntos pedagógicos (D.M.B. Cossío)".

#### 4.3.2.- La resistencia a las reformas empieza a ceder.

Este mismo año de 1892, Cossío intentó ganarse al profesorado en el tema de los exámenes. Habló en el Congreso Hispano-Portugués-Americano presentando una encuesta que estaba realizando por diversos países europeos, pero sin lograr convencer a la opinión del Congreso que se mostró bastante conservador en este punto. La obsesión de Cossío no era tanto el examen en sí, sino que fuera la única garantía que el profesor exigía a un alumno, y quería contrarrestar sus efectos con alguna medida legislativa que recordase, en alguno de sus aspectos, el informe que pocos años antes había hecho sobre exámenes en las Escuelas Normales; pero eran razones muy difíciles de entender para los políticos liberales y poco factibles de plasmar en un decreto. No obstante, intentó en alguna ocasión que en el Ministerio tomara en consideración la posibilidad de reformar la legislación sobre exámenes, como parece indicar un texto que posiblemente inspiró a Romanones para efectuar su reforma en 1901:

Importa pues, llamar la atención de V.E. hacia los medios adecuados para aminorar, ya que destruir sea imposible, los graves inconvenientes que todo examen por el mero hecho de serlo produce y muy especialmente la forma tradicional de verificarlos. Si ésta, contra la cual se levantan hoy las más autorizadas opiniones de la pedagogía y que tiende ya a desaparecer en todas partes, ha de continuar entre nosotros y no ha de sustituirse radicalmente por la única garantía sólida de acierto: la amplia facultad de los profesores, ya de la clase final ya de la inicial, o de ambas para excluir al alumno sin suficiente preparación después, no de examinando como absolutamente desconocido, durante unos momentos y en circunstancias anormales, sino de tratado y probado de continuo en el trabajo diario de la escuela, única forma racional de examen, si la antigua forma al uso, decimos, ha de seguir rigiendo, cúmplenos indicar cuales serían, según nuestro criterio, las medidas más convenientes para corregir al menos en parte, los perniciosos efectos de la misma<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup>B.A.H.: Caja n° 9 de Manuel B. Cossío. "Apuntes de pedagogía". El texto carece de fecha, y puede ser algo posterior, aunque es difícil que haya sido redactado más allá de 1902.

El 12 de diciembre de 1892, el nuevo gobierno liberal nombró Director General de Instrucción Pública a Eduardo Vincenti, yerno de Montero Ríos, cuyo talante ofrecía ciertas esperanzas a los reformadores. Moret, que fue nombrado Ministro de Fomento, quiso actualizar de inmediato a las Escuelas Normales y solicitó un informe al Consejo de Instrucción Pública de cómo reorganizarlas. La situación de los centros de formación de maestros no podía ser más dramática; seguía en pie el programa de 1838 y la organización básica que les había dado la Ley Moyano, y tanto el programa como la organización y el personal mismo respondían muy mal a las demandas pedagógicas de finales del siglo XIX, y los liberales querían atacar el tema de raíz. Pero el alcance mismo que se quiso dar a la reforma produjo una fuerte oposición y cesó el ministro sin que se efectuara ningún cambio<sup>28</sup>.

Otro tropiezo de Moret en el Consejo de Instrucción Pública fue la reforma del bachillerato, que estaba malviviendo con un plan obsoleto de 1880. El plan de reforma que envió al Consejo, fue informado por Julián Calleja, que lo rechazó, al igual que otro proyecto presentado por los catedráticos de Instituto, y en su lugar puso un plan de estudios fácil y barato, y pedagógicamente muy vulgar<sup>29</sup>. Sin embargo, al rechazarse estos planes por los sectores más rancios y mayoritarios del Consejo, el debate mismo fue clarificando la naturaleza misma de la reforma que se quería hacer en el bachillerato y quedó allanado el camino a Groizard, -sucesor de Moret en el Ministerio- que estaba ejerciendo la presidencia del Consejo de Instrucción Pública cuando fue llamado a formar parte del Gobierno.

Groizard, aceptó el carácter mixto del bachillerato, tanto en lo que respecta al plan de estudios como en la consideración, ya bastante aceptada, de su papel de ampliación de la cultura general y preparación para los estudios superiores. El plan, plasmado en el R.D. de 16 de septiembre de 1894, fue tildado por la extrema derecha de naturalista y el ministro fue acusado de actuar inspirado por la I.L.E.; pero en realidad lo que molestaba a las familias de clase media, principales usuarias de los centros, era el aumento de asig-

---

<sup>28</sup>VINCENTI E.: *Política pedagógica (treinta años de vida parlamentaria)*, Madrid, imp. de los hijos de M. G. Hernández, 1916, p. 69.

<sup>29</sup>DÍAZ DE LA GUARDIA, E.: o.c., p. 91.

naturas y la prolongación de los estudios que retardaba la obtención de los títulos, ya que por los profesores fue muy bien acogido<sup>30</sup>.

Puigcervet suavizó el decreto transigiendo en la cuestión religiosa, lo que calmó a los obispos, pero finalmente Bosch derogó la reforma. Al regreso de los liberales al poder, siendo Gamazo ministro de Fomento, hubo un nuevo R.D. publicado en la Gaceta el 13 de septiembre de 1898, demasiado complaciente con todos los sectores implicados como para agradar a ninguno de ellos, por lo que fue acogido con gran indiferencia<sup>31</sup>. Hasta esta fecha, ha sido Giner quien ha llevado el peso de propagar las ideas institucionistas en el campo de la enseñanza secundaria, y ya en 1892 había denunciado la honda perturbación en que estaba sumida la educación de la adolescencia. Había tratado entonces de situar el problema: la segunda enseñanza tiene carácter general, no profesional; que sufre una dualidad de origen en su composición pero en la que cabe todo estudio -incluyendo los estudios técnicos- y que su carácter debe ser popular y no clasista<sup>32</sup>.

La I.L.E. insistió en este carácter a través de José de Caso y el mismo Giner en el Congreso Hispano-Portugués-Americano y, ciertamente, no se puede negar algún influjo suyo en estos decretos. La llegada de Pidal al Ministerio anuló los avances liberales con un nuevo decreto que incluso fue contestado por algunos conservadores<sup>33</sup>. Giner criticó este último decreto en *El Globo* y es sintomático que Cossío no tome parte todavía en el debate público del tema. En realidad, él ha venido trabajando en los últimos años en otro frente: la reforma de las Escuelas Normales. Reforma que finalmente Gamazo se atrevió a abordar mediante el R.D. de 23 de septiembre de 1898, pero igual que su reforma de la segunda enseñanza, el plan era de un eclecticismo tal que a nadie dejó contento.

El final de siglo, con la crisis colonial de fondo, va a producir una evolución de las posiciones conservadoras que se hacen más templadas<sup>34</sup>. El más vivo ejemplo fue García Alix, nombrado

<sup>30</sup>*Ibid.*, pp. 107-113.

<sup>31</sup>*Ibid.*, p. 143.

<sup>32</sup>GINER DE LOS RIOS, F.: "Problemas de la segunda enseñanza", *Obras Completas*, t. XVII, pp. 127- 159.

<sup>33</sup>DIAZ DE LA GUARDIA, E.: o.c., pp. 169-175.

<sup>34</sup>TURIN, Y.: *La escuela y la educación en España. De 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 109.

Ministro de Instrucción Pública el 18 de abril de 1900. Consciente de que su mandato sería breve, actuó con un gran pragmatismo al no plantearse cambiar las leyes y actuar sólo por decreto. Lo primero que hizo fue acomodar el Consejo de Instrucción Pública a su particular estilo de entender este organismo, una práctica habitual de muchos de sus antecesores en el cargo, pero efectuando una renovación contundente, llegando hasta aquellos que tenían el cargo vinculado a sus personas, como medio de ejercer cierto insano caciquismo<sup>35</sup>. Modificó el decreto de Gamazo sobre Escuelas Normales, así como el decreto de Pidal sobre segunda enseñanza, y, lo que fue más importante para los maestros, centralizó sus haberes, primer paso para entrar en los presupuestos generales del Estado. Por otro R.D. sustituyó las escuelas de adultos por clases nocturnas, sistema que resultaba más eficaz y que se desarrolló por una nutrida legislación los años posteriores<sup>36</sup>.

Creó también, por R.D. de 1 de febrero de 1901, la cátedra de Pedagogía Superior en el doctorado de Filosofía, encargando a Cossío, mientras no se procedía a su provisión, de organizar un curso de Pedagogía en el Museo Pedagógico. Aunque este decreto recibió algunas críticas en la prensa profesional, por resolver la cuestión de la formación pedagógica superior del profesorado mediante una asignatura de carácter filosófico y no con una institución propia de formación del profesorado, hay que poner atención al procedimiento: se coloca a Cossío en la cátedra de la misma manera que en su día el gobierno francés puso a Marion en la cátedra de La Sorbona<sup>37</sup>.

#### 4.3.3.- La eficacia de una nota.

Las reformas de García Alix hallaron continuidad en el Conde de Romanones, al acceder el partido liberal al gobierno el 6 de marzo de 1901. Con este ministro se inicia una etapa donde la I.L.E. tiene grandes posibilidades de influjo en la política educativa. Poco después de llegar Romanones al Ministerio hubo contac-

---

<sup>35</sup>SELA, A.: *La educación nacional. Hechos e ideas*, Madrid, Librería general de Victoriano Suárez, 1910, p. 43.

<sup>36</sup>COSSIO, M.B.: *La enseñanza primaria en España*, o.c., pp. 126-127.

<sup>37</sup>*La Escuela Moderna*, 20 (1901) 232-234.

tos con la casa, como parece confirmar una nota de Cossío que abarca los siguientes puntos:

- Pago a los maestros de primera enseñanza.
- Inclusión en todas las enseñanzas de carácter manual o técnico mercantil o industrial. a) trabajo manual en escuelas de instrucción primaria. b) enseñanza agrícola en escuelas rurales y aún urbanas: municipios que habiliten campos.
- Organización de enseñanza superior tipo francés.
- Reorganización de la segunda enseñanza según principios que regían el Decreto del Sr. Groizard y sobre las bases siguientes: 1<sup>a</sup>.- Latín y lengua moderna. 2<sup>a</sup>.- Literatura (como en los Liceos franceses). 3<sup>a</sup>.- Geografía. 4<sup>a</sup>.- Historia. 5<sup>a</sup>.- Bellas Artes. 6<sup>a</sup>.- Ciencias. 7<sup>a</sup>.- Tecnología. 8<sup>a</sup>.- Derecho usual y Economía. 9<sup>a</sup>.- Historia de la Filosofía y Ética. 10<sup>a</sup>.- Juegos escolares.
- Duración segunda enseñanza: 6 años.
- Supresión exámenes ordinarios, sólo de grado de bachiller: orales y escritos.
- Grupos escolares.
- Ampliación de primera enseñanza para profesiones industriales, mercantiles y agrícolas: creación de escuelas de comercio, de experimentación agrícola, reorganización de las Escuelas de Arte y Oficios actuales, como verdaderas escuelas de aprendizaje y formación de maestros de taller. Interesar a Corporaciones locales y provinciales por la creación de escuelas nocturnas de adultos.
- Reorganización de la enseñanza superior sobre las bases aprobadas por el Congreso Pedagógico de 1892.
- Creaciones de instituciones para la enseñanza de la mujer en el tipo de las de Madrid y Valencia.
- Organización de escuelas de aprendizaje de oficios a los que se dedica la mujer española.
- Admisión de las mujeres a todos los empleos públicos que no lleven anejos jurisdicción o autoridad.
- Reorganización de la Administración de la enseñanza poniendo su dirección en manos del profesorado.
- Remover la extensión universitaria, en centros que no posean Universidad.
- Creación de pensiones de estudios en el extranjero, para maes-

tros y alumnos de todos los centros de enseñanza superior, popular y técnica. En nuestra opinión es éste uno de los medios más eficaces de regenerar al país, y todos los años debían enviarse cien jóvenes a perfeccionarse fuera de España<sup>38</sup>.

Algunos de los puntos de este programa fueron atendidos por el ministro. El pago a los maestros fue motivo de un informe de Cossío, en contestación a un cuestionario oficial remitido el 24 de abril de 1901. En su aspecto más sustancial, Cossío no atribuye al Estado la responsabilidad del sostenimiento de las escuelas, ya que es una función social que tanto puede ser asumida por aquél, como por los Ayuntamientos, como por organismos con cierta o total autonomía que para este fin crea la sociedad misma. No hay, dentro de su posición liberal, una concepción providencialista de la enseñanza, sino que al no poder soportar muchos Ayuntamientos los costes de la escuela primaria, que en ocasiones llegaba al 30% de los gastos municipales, y siendo inviable el sistema anglosajón, por el "desdén con que, por su atraso e incultura, mira el país entero, y más principalmente quizá la clase política y directora, los intereses de la educación nacional", piensa que es el Estado el que debe tomar en su mano las atenciones de la educación primaria<sup>39</sup>.

La cuestión de las enseñanzas técnicas pedía una urgente solución; la respuesta fue la creación de los Institutos Generales y Técnicos. El R.D. de 17 de agosto de 1901, quería apartarse de la pugna entre el bachillerato clásico y el moderno para efectuar una enseñanza secundaria que abarcara también a las enseñanzas profesionales "técnicas", es decir, a los estudios de Magisterio, Agricultura, Industria, Bellas Artes, Comercio y enseñanzas nocturnas para obreros. La razón de esta concentración radicaba en el escaso presupuesto de Instrucción Pública, que impedía en muchas ocasiones completar el cuadro de profesores en algunos centros. Se debe hacer notar que entre estos puntos no figura la cuestión religiosa que en aquellos momentos produjo momentos de tensión, debido a la campaña anticlerical y a la llegada de frailes procedentes de Francia que buscaban abrir nuevos colegios, lo que llevó al minis-

---

<sup>38</sup>B.A.H.: Caja nº 21 de Manuel B. Cossío. Documento s. f. titulado "Enseñanza".

<sup>39</sup>COSSIO, M.B.: "El pago a los maestros", en *B.I.L.E.*, XXV (1901) 102.

tro a aplicar la Ley de Asociaciones de 1887. Empieza también su interés por la reforma de la enseñanza superior, cuyos problemas han empezado a debatirse después del Congreso de 1892, así como por la difusión de la extensión universitaria, los viajes de estudios, y la revitalización de las Escuelas de Artes y Oficios, la otra enseñanza "técnica" que no debía perderse para la educación de la juventud trabajadora.

La educación femenina conformaba una de sus preocupaciones más antiguas, no sólo en lo que afecta a la coeducación, sino también en la promoción profesional y universitaria de las muchachas. Estaba en contacto con muchas mujeres sobresalientes de su tiempo y era socio de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer que ya en 1880 le había encargado que estudiase el estado de su desarrollo en Italia. Conocía los progresos que se habían alcanzado en Inglaterra y Francia, y guardaba grupos de fichas bibliográficas sobre problemática feminista y coeducación. Pensaba sinceramente que no se podía lograr un medio educativo adecuado para la juventud sólo con hombres, pero preso de sus propios temores, marca aquí límites en este aspecto de la reforma aunque difícilmente podría hallarse un límite más amplio entonces<sup>40</sup>.

Aún sin atender a la educación de la mujer, Romanones usó algunas de estas sugerencias en su gestión al frente del Ministerio cuyo impulso a las enseñanzas técnicas fue notable. No obstante, algunas disposiciones no fueron especialmente del agrado de Cossío que ignoraba la reforma de la inspección hecha por R.D. del 18 de marzo de 1901 en la segunda edición de *La enseñanza primaria en España*, o la reforma de la libertad de cátedra, que fue vista con algún recelo por los institucionistas y criticada por Labra, pues establecía ciertas dificultades a la enseñanza privada, y por tanto también para ellos<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup>B.A.H.: Caja nº 33 de Francisco Giner de los Ríos. Carta con firma ilegible y membrete de la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Escuela de Instituciones*, de fecha 29/IV/1880, donde se ruega a Germán Flórez y a Cossío que se preocupen por el estado de la enseñanza de la mujer en Italia. *Vid.* también en esta misma Caja un texto titulado "La enseñanza de la mujer en Inglaterra". Sobre problemática feminista y la enseñanza de la mujer en Francia, *vid.* Caja nº 9 de Manuel B. Cossío: "Leyes y organización de la enseñanza (Proyecto e informe)".

<sup>41</sup>B.A.H.: Caja nº 32 de Francisco Giner de los Ríos. "La orientación europea de España". Discurso pronunciado en el Senado por Rafael María de Labra el 17

Pero después de 25 años, la presencia de la I.L.E. en la organización pública de la enseñanza es ya muy notoria. Corporaciones que hacía pocos años parecían inalcanzables, resultan ahora más permeables a su influencia y desde 1891 el grupo ha tomado conciencia de su poder como motor de las reformas. El 31 de mayo de ese año, Germán Flórez había consignado en la Junta general de accionistas que "se ha afirmado cada día más el carácter que lentamente ha venido tomando aquella, como una obra que representa algo vivo, que llena una función real en nuestra patria: la de servir de órgano a la reforma de la educación nacional, y especialmente de la primaria y secundaria, reflexionando sobre los problemas pedagógicos, planteando otros nuevos, ensayando sistemas y procedimientos, manteniendo en suma el interés que ella, más quizá que otro instituto alguno, ha contribuido a despertar entre nosotros"<sup>42</sup>.

Este espíritu era en 1902 todavía más optimista. Encontrándose entonces la I.L.E. agobiada porque necesitaba devolver un crédito de 10.000 pts., pidió ayuda a Don Cosme Echevarrieta, y entre los motivos que se expresaban al candidato a mecenas se decía que "la razón de ser de ésta, no se halla en el deseo de mantener un colegio más, al modo corriente, sino una protesta viva en pro de otro tipo distinto de educación. Sólo una causa podría habernos hecho abandonar la empresa: el fracaso de nuestras aspiraciones; y, en este punto, su éxito social es importante. Sin jactancia puede decirse v.gr. que en España, al ejemplo y propaganda de la Institución se debe (en parte, al menos) el desarrollo de las excursiones, de los métodos modernos, del trabajo manual, del programa integral, de la aversión a los exámenes, de la iniciativa personal y moral en la enseñanza, etc.; con otras reformas adoptadas ya, o en vías de ser-

---

de julio de 1901. Respecto al tema de la libertad de enseñanza decía: "Pero no opino como el señor ministro, que la enseñanza sea una función del Estado. Por el contrario, entiendo que es una función social que el Estado puede desempeñar transitoriamente, por razones de tutela, en el orden general de los empeños sociales". Para él, el Estado tenía que encargarse de la Primera Enseñanza respetando la libertad de cátedra y no poniendo dificultades a la enseñanza privada "que, en un plazo, más o menos largo, ha de sustituir al Estado en la empresa docente".

<sup>42</sup>Nota leída en la Junta general de Accionistas celebrada el 31 de Mayo de 1891, por el secretario interino prof. D. Germán Flórez", *B.I.L.E.*, XV (1891) 174-175.

lo, en la del Estado, como también ha podido influir en el interés creciente por los problemas pedagógicos". La petición concluye diciendo: "En estos momentos, las circunstancias del país y la experiencia de las ventajas del sistema que la Institución representa, han producido un estado de espíritu más favorable para nuestra obra; y ésto es lo que deseáramos aprovechar"<sup>43</sup>. Cuando cae a finales de 1902 el último gabinete Sagasta, la I.L.E. ha conseguido importantes reformas y una cota nada despreciable de poder como grupo de presión.

#### 4.4. LA CONSTRUCCION DE EDIFICIOS ESCOLARES.

Sin establecer ningún fetichismo, el uso de material de enseñanza, didáctico y bien construido, tenía para Cossío un valor en sí mismo y no dudó en apoyar su investigación y difusión en las escuelas, siempre que no se intentase escamotear el aspecto siempre más valioso de la relación del niño con el maestro. En su viaje por Europa en 1882 dedicó una atención especial a los aspectos materiales de la escuela, obteniendo más tarde el Museo Pedagógico algunos objetos que, como la sección japonesa, hicieron del centro un ejemplo puntero de este tipo de instituciones. Cossío fue siempre muy crítico con el material de enseñanza y podría resultar paradójico que pensase que la función del Museo era desacreditarlo; en realidad, no hacía otra cosa que desmitificar su uso y combatir el peligro real que existía entre los maestros de trabajar con criterios mecanicistas, ahora que el material parecía un elemento indispensable para sustituir a la verborrea tradicional de la enseñanza<sup>44</sup>. Aunque daba mucha menos importancia al material que al profesor, nunca consideró que fuera un tema menor, y se preocupaba no ya de los objetos de uso didáctico sino también de la propia habitabilidad de la escuela. La forma en que estaba amueblada una casa no era para él una cuestión baladí, decía mucho sobre el gusto

---

<sup>43</sup>B.A.H.: Caja nº 20 de Manuel B. Cossío. Borrador de la carta a Don Cosme Echevarrieta, fechado en 1902.

<sup>44</sup>COSSIO, M. B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o.c., p. 11.

y cultura de sus moradores; indicaba el ambiente en que deseaba vivir una familia; significaba un estilo de entender las relaciones sociales en el hogar, y así no dudaba en elogiar al mueble como elemento que proporcionaba calor a toda construcción del hombre:

El mueble en su esencia es arquitectura. Estabilidad. Número, medida, ponderación de masas. Armonía, música del espacio. Pero es arquitectura humanizada. El mueble convierte al templo, a la casa, a la iglesia, de refugios y guaridas de dioses; en hombres; y de hombres y dioses juntos, en dulces viviendas. La imagen poética más cercana a la muerte es la casa vacía<sup>45</sup>.

Tenía una concepción integral de la arquitectura que incluía no sólo la fábrica, la distribución de espacios y el entorno exterior, sino también los objetos que llenaban los vacíos. Este interés por los aspectos materiales de la escuela ya lo había manifestado al construirse las escuelas de Navalcarnero donde tuvo ciertas responsabilidades en el proyecto y había intervenido en los planos de las escuelas de la Fundación Sierra-Pambley, llegando incluso a diseñar el mobiliario de la biblioteca de la que todavía existe en León, que se conserva hoy tal como fue concebido, pero las escuelas públicas necesitaban cierto espaldarazo oficial hecho desde un dictamen técnico para que el Ministerio acometiera la reforma de los locales, y este espaldarazo lo dió el Museo Pedagógico, con sus informes sobre material y construcciones escolares. La reforma del material, incluido el banco modelo, es más bien obra de Ricardo Rubio, que se fue especializando en Higienismo, mientras que a Cossío se debe, en mayor medida, la reforma de los edificios escolares<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup>B.A.H.: Caja nº 9 de Manuel B. Cossío. "Apuntes de Pedagogía".

<sup>46</sup>En 1915, el Museo publicó unas "Notas sobre material de enseñanza" cuya base era el dictamen técnico y las instrucciones redactadas en el centro por encargo del Ministerio de Instrucción Pública, con arreglo al R.D. de 22 de julio de 1912. En el texto se nota la intervención de Cossío que insiste en las ideas de la conferencia de Bilbao de 1905, pero probablemente ha tenido también Ricardo Rubio una buena parte de responsabilidad, que conoce bien el tema después de haber disfrutado de una beca de la Junta para estudiar cuestiones de Higiene en Francia y Alemania de cuyo resultado se hizo eco el *B.I.L.E.* con varios artículos.

A él le iba más pensar los espacios, adaptar los edificios a su ambiente vital y pedagógico, a la idea de una escuela abierta cuya mayor virtud reside en la actividad que se realiza fuera de las paredes del aula. En este contexto es donde hay que situar la primera edición de sus *Notas sobre construcción escolar*, cuyas indicaciones no quieren constituir otra cosa más que "una especie de cartilla elemental de las reglas más necesarias". El breve opúsculo se reduce a dos puntos: el edificio y el campo escolar. Sobre este último afirma que es el lugar del recreo de las fuerzas y el sitio natural de todas las enseñanzas, -en una clara alusión a su límite impreciso- siempre y cuando el tiempo no lo impida. Con este planteamiento radical, de abrir la escuela al aire libre, Cossío ve necesario el campo escolar no sólo para la educación física, sino también para la educación intelectual, de los sentimientos, del carácter y del talante moral, porque es en el juego donde el educador puede entrar "en íntima e individual relación" con el niño<sup>47</sup>. Aunque más pericial, el discurso de Cossío no aporta muchas novedades a lo que Giner ya había dicho en 1884 sobre este tema. Quizá sea necesario resaltar que añade que el aula debe representar para el niño "lo que el gabinete de trabajo para el naturalista, el geógrafo, el historiador, el político, el literato: un sitio de reposo donde afirmar, ordenar y construir las ideas y datos recogidos en el campo, en el museo, en la fábrica, en la sociedad, en medio de la vida, en suma, a donde hay que llevar la escuela, porque es donde se aprende: ante los objetos y ante los hechos capaces de despertar el interés y engendrar la educación activa"<sup>48</sup>.

La referencia que hace en el informe a la graduación de la enseñanza es muy significativo, aunque el tema tenga su antecedente también en su artículo de Giner en 1884<sup>49</sup>. Es la necesidad más urgente, no juntar escuelas, sino formar grupos homogéneos de alumnos por su edad y cultura, que puedan relacionarse directamente con el maestro sin el intermedio de instructores o auxiliares. La graduación se había introducido timidamente en las escuelas

---

<sup>47</sup>[COSSIO, M. B.]: *Notas sobre construcción escolar*, Madrid, R. Rojas, 1900, p. 2.

<sup>48</sup>*Ibid.*, pp. 2-3. Cfr. con "Campos escolares" de Giner en *Obras Completas*, t. XII, pp.179-223.

<sup>49</sup>GINER, F.: "Grupos Escolares", en *Obras Completas*, t. XII, pp. 131-145.

anejas a las Normales por R.D. del 22 de septiembre de 1898 y dos años más tarde se empezaba a construir en Cartagena el primer edificio destinado a una escuela de este tipo<sup>50</sup>, pero hay que esperar todavía dos años más para que la influencia de Cossío se deje notar en el curso de los acontecimientos.

#### 4.4.1. Las bases para la construcción de edificios escolares.

El 27 de enero de 1902, Alberto Aguilera a la sazón alcalde de Madrid, nombró a Cossío miembro de una comisión, a la que también pertenecía Pedro Alcántara y Eugenio Cemborain, que estaba encargada de redactar unas *Bases para la construcción de edificios escolares*, ponencia en la que estaba muy interesado el teniente de alcalde de Buenavista, Eduardo Vincenti<sup>51</sup>. Esta comisión elaboró un escrito cuyo texto dactilografiado está corregido a mano por Cossío. El preámbulo de estas bases es ya de por sí un elogio de la escuela graduada. El informe comienza distinguiendo entre Escuela graduada y Grupo escolar, o lo que es lo mismo, entre reunión de escuelas donde las aulas permanecen "en completo aislamiento e insularidad todas ellas entre sí", y aquella escuela que "conservando su unidad orgánica, consta de varias clases (según los grados en que se divide y el número de niños de cada uno), en salas separadas y con su respectivo Maestro cada una, y las cuales no son sino partes de un mismo todo, puesto que los programas de ellas están concebidos y redactados bajo el principio de unidad y gradación ascendente o progresista, a que ha de responder la clasificación y distribución de los alumnos, a fin de que entre ellos haya homogeneidad en cada grado o clase de la Escuela, en correspondencia siempre con los grados de la evolución del niño".

El informe recomienda que todos los nuevos edificios escolares deberán construirse bajo este principio de escuela graduada, solicitando incluso que la graduación se establezca ya en aquellas ciudades y barrios que no pueden costearse un edificio nuevo, bastando para ello clasificar las escuelas en grados distintos, tres al menos,

---

<sup>50</sup>VIÑAO FRAGO, A.: "El maestro, lo que más importa. Cossío y las escuelas graduadas de Cartagena (1900)", *Bordón*, 258 (1985) 413- 419.

<sup>51</sup>B.A.H.: Caja Roja nº 1 de Manuel B. Cossío. "Grupos Escolares Madrid".

mejor cuatro "según la edad, el desarrollo físico e intelectual, y el estado de cultura de los niños". El principio de graduación prima sobre la propia concentración de alumnos y así se previene contra las grandes aglomeraciones que además de aumentar los riesgos de enfermedades, dificultan la asistencia al aumentar la distancia en vez de facilitar el acceso a la escuela. No contemplan la posibilidad de crear más de tres clases por grado como máximo, pero debido a la duplicidad de sexos no aconsejan su implantación ya que resultarían colegios excesivamente grandes. Partiendo del principio de escuela graduada se establecen las bases distribuyendo los espacios y prescindiendo de todo lo que sea lujo y ostentación: "Sencillez, modestia, baratura, mucha superficie edificada y libre, y un aspecto risueño que inspire alegría: he aquí lo que con las condiciones dichas, ha de procurarse ante todo; a ello deben sacrificarse los adornos inútiles (a veces nocivos) y cuanto tenga de carácter aparatoso".

Los edificios deben emplazarse en lugares amplios, alejados de callejuelas y de grandes masas edificadas, evitando especialmente los terrenos pantanosos, depósitos de abonos, cementerios, cuarteles, hospitales, casas de socorro, prevención, alcaldía, juzgados, prisiones, tabernas y cuantos otros edificios que puedan comprometer la alegría, la educación y la moralidad de los niños. Una de las preocupaciones principales que manifiesta el documento, y que Cossío reiterará de forma particular, es la separación de la casa del maestro del entorno escolar: "Se obliga al maestro a vivir necesariamente donde puede no convenirle por comodidad e higiene; pierde parte de su libertad social y hasta se menoscaba, con frecuencia, la vida íntima y reserva de su hogar, así como la respetabilidad y autoridad de su persona". El último párrafo es una apelación a la flexibilidad, para que los gobernantes adapten las ideas a lo que buenamente pueda realizarse, según los límites y las circunstancias de cada caso<sup>52</sup>.

La redacción de este documento fue inmediata a la formación de la comisión, ya que el 17 de marzo se reunían nuevamente para valorar los solares donde el Ayuntamiento proyectaba construir escuelas. La valoración fue escrita por Cossío y de las seis fincas

---

<sup>52</sup>B.A.H.: Caja nº 12 de Manuel B. Cossío. "Bases para la construcción de edificios escolares (Escuelas de párvulos y primarias: de niños y de niñas)".

ofertadas aprobaron para su aprovechamiento escolar las situadas en las calles Sagasta, Príncipe de Vergara y Bailén, rechazando las tres restantes por no ajustarse a las bases que habían acordado<sup>53</sup>. El influjo de estas bases se hace notar en la Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas que acompaña al R.D. de 28 de abril de 1905 de Carlos María Cortezo, donde se recoge, casi literalmente, párrafos enteros del texto de la comisión, decantándose por la graduación y prohibiendo la construcción de la casa del maestro en el edificio escolar. Junto con el negociado de construcciones civiles, el Museo Pedagógico se muestra a principios de siglo como el organismo público que posee una mejor información sobre edificios escolares.

#### 4.4.2.- Un plan para las escuelas de Madrid.

En el mes de agosto de 1910, cuando Cossío se hallaba en Alemania disfrutando de su beca de la Junta, recibió una carta de Giner en la que le solicitaba un plan para reformar las escuelas de Madrid, ya que el Ayuntamiento había reivindicado autonomía para proceder con libertad en este tema.

El alcalde, Francos Rodríguez, quería cumplir con las normas de la Ley Moyano sobre el mantenimiento de las escuelas y se proponía proveer las plazas de jefe y oficial para un Negociado de mejoramiento de la enseñanza, que finalmente el Ayuntamiento acordaría crear en sesión del 9 de septiembre. También intentaba, lo que motivó una larga conversación con Burell, ensayar un sistema de escuelas al aire libre que, instaladas en grandes barracones de madera, pensaba emplazar en algunos puntos estratégicos de la ciudad<sup>54</sup>. Cossío le respondió de inmediato dando cuenta de su opinión sobre las pretensiones municipales:

Sí; he visto que el Ayuntamiento pide autonomía para el arreglo de la enseñanza, y dinero. Lo último, sí lo necesita. Lo pri-

---

<sup>53</sup>B.A.H.: Caja Roja nº 1 de Manuel B. Cossío. Los solares rechazados estaban en la Glorieta de Quevedo, esquina Bravo Murillo; Ronda de Segovia; y Noblejas, esquina Requena.

<sup>54</sup>B.A.H.: Caja nº 32 de Francisco Giner de los Ríos. "Recortes de periódicos".

mero, no. Con lo que hay puede hacer todo lo que quiera. Lo que necesitaba era la libertad para encargar de ello a quien quisiera. Sólo esto. Me extraña que Dicenta no nos haya dicho nada, después de tanta bulla. Tal vez no vuelvan a pensar en nosotros. Dudo mucho, que al paso que llevan ahí las cosas, tengan autonomía y sobre todo, dinero, hasta el año nuevo. Y así, lo más probable es que hasta entonces nada se les ocurra hacer. Pero, en fin, ahí va esa nota, como un simple guión, ya que Vd. lo quiere. Lo que hay que hacer todos lo sabemos. La cuestión está en el modo, el tacto, las gentes, lo personal. No hay la menor duda de que es problema que se impone, que está al caer, y que convendría recoger para hacer en él todo el bien que se pueda, como en el de los Sanatorios, que no saldrá mal.

En la nota remitida por Cossío a Giner, recomienda comenzar con un poco de todo y hacerlo con mucho tacto. El índice de temas a tener en cuenta para la reforma escolar lo resumía en los siguientes puntos:

- A.- Estadística de los que no asisten.
  - B.- Aumento del personal.
  - C.- Mejora del personal.
  - D.- Graduación de las escuelas.
  - E.- Mejora y adaptación de locales.
  - F.- Construcción de uno nuevo.
  - G.- Organización de un Campo de juego.
  - H.- Organización de una biblioteca para niños.
  - I.- Desarrollo de las cantinas.
  - J.- Desarrollo de las excursiones.
  - K.- Colonias escolares.
  - L.- Escuela del Bosque.
- etc. etc. etc.

El modo de proceder sería efectuar los siguientes pasos: "Entenderse con Rivas, Hueso, Rodríguez, etc. y contar con ellos y sobre ellos para todo. Llamar a Ulecia, el presidente de la Asociación de Magisterio, (el que vino a verme) y contar con él y con todo lo mejor que se pueda del Magisterio de Madrid, de suerte que todo lo que sea posible se haga a gusto de los mejores". También señala la

necesidad de llevar definitivamente a Madrid a personas como Santullano y Llorca, y le recomienda que piense en el hombre idóneo que ha de ponerse el frente de la primera enseñanza de Madrid. Lo primero para Cossío era ir organizando estas fuerzas humanas con las que se podía contar para acometer cada tarea.

El resto del breve informe desarrolla algunos de los puntos antedichos. Para organizar el servicio de estadística contaba con el Instituto Geográfico y el negociado que a tal efecto tenía el Ayuntamiento, así como el Sr. Navarro "que se ha ocupado de eso, y sobre el cual se puede influir". Para mejorar el personal consideraba importante organizar desde el primer día reuniones familiares de los directores para cambiar ideas, así como cursos intensivos "escogiendo lo mejorcito de Madrid para el caso". La graduación de las escuelas debería comenzarse por un solo distrito, pero procediendo muy rápidamente. Para adaptar los locales proponía comisionar a "los buenos maestros para que busquen casa conveniente, y luego ir a verla", y contar con el arquitecto municipal Sr. Aranda "al cual se le puede hacer comprender todo, incluso un proyecto de Escuela para 6 clases con todo lo demás necesario por 50.000 ptas. y no más". Sobre el campo de juego señala: "En Retiro, Moncloa, Altos del Hipódromo, Barrios bajos, donde mejor parezca, en vista de todas las circunstancias favorables del momento, se puede comenzar por cercar un gran trozo; construir alrededor un gran cobertizo, una casilla, (como de peón de obras) para botiquín y refugio; fuente o depósito de agua; W.C. etc. Maestros y auxiliares, a las horas que se marquen. Esto serviría mucho para el caso de implantar el sistema de Copenhague". Para la Escuela del Bosque pensaba "en los admirados terrenos, entre el Asilo de la Paloma y la Moncloa", aunque dudaba si sería demasiado cerca, ya que lo ideal era un lugar de fácil comunicación pero donde los chicos llegaran muy temprano y regresaran lo más tarde posible<sup>55</sup>.

En 1905, con el decreto de Cortezo ya en vigor, Cossío había criticado en Bilbao la monumentalidad de las construcciones escolares defendiendo que el ideal de la vivienda era la luz y el aire libre, ya que el edificio debía mitigar los rigores del clima, en un

---

<sup>55</sup>B.A.H.: Caja nº 11 de Manuel B. Cossío. "Escuelas de Madrid. Notas últimas de Cossío. Agosto de 1910". Carta de Cossío a Giner desde Duinbergen, fechada el 16/VIII/1910.

simil con la sombra del árbol roussoniano. Concebía la escuela como un eslabón entre el campo y la ciudad; había rogado austeridad en el edificio y esplendidez en su entorno. Su influencia en el tipo de construcciones que se levantaron en los años siguientes según las pautas del Ministerio y del Museo Pedagógico no podrían medirse con exactitud, pero evidentemente los nuevos edificios escolares tuvieron en él un defensor ferviente. Al hacerse cargo Altamira de la Dirección General de Primera Enseñanza, el Museo volvió a editar la *Notas*, pero suprimiendo un párrafo significativo sobre el campo escolar que decía:

Mientras el mal tiempo u otras circunstancias, de índole pedagógica, no lo impidan, todas las enseñanzas deben darse con preferencia al aire libre.

No es sino un síntoma de que sus planteamientos radicales para potenciar por encima de todo una enseñanza activa, tenían unos límites ante la opinión profesional que debían suavizarse. Por el contrario, en el texto hay otra rectificación que es menos transigente con la aglomeración de alumnos en las aulas. Partiendo ya de una organización graduada de la escuela y de que el maestro comunicase directamente con los alumnos sin el intermedio de auxiliares e instructores, hacía notar que la nueva organización conllevaba un aumento del número de maestros y la necesidad de mejorar su preparación para realizar más dignamente su tarea: "Son los dos problemas -dice Cossío- que preocupan hoy preferentemente, donde quiera que ya se ha despertado la conciencia de que el maestro es el que hace la escuela, y de que el material de enseñanza, edificio y mueblaje vienen luego por añadidura"<sup>56</sup>. Se puede afirmar que aunque poco desarrollada, la organización graduada estaba asumida en 1911, mientras el sistema mutuo se toleraba como algo residual. La nueva edición de las *Notas*, acompañaba a dos circulares de la Dirección General aconsejando la construcción de edificios escolares con secciones graduadas, las condiciones de los proyectos y los honorarios los arquitectos<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup>[COSSIO, M.B.] *Notas sobre construcción escolar*, Madrid, R. Rojas, 1911, p. 10.

<sup>57</sup>Circular de 27 de enero de 1912 de Rafael Altamira (Gaceta, 26 de marzo).

No obstante, la construcción escolar siguió manteniéndose en una situación caótica, víctima de los vicios del sistema político y la falta de interés en los pueblos por las cuestiones de instrucción pública. El Negociado de Arquitectura escolar del Ministerio, informaba técnicamente los proyectos, redactados por arquitectos locales y presentados allí por el ayuntamiento respectivo, otorgándosele una subvención que podía alcanzar hasta el 80% del presupuesto de obra. El expediente sufría intervenciones muy heterogéneas, ya que la obtención de la documentación que lo componía estaba sujeta a complejos mecanismos de poder local, y convenía resaltar el prestigio de algún personaje que luego aparecía como el gestor de la construcción. La desidia era tanta, que a veces con la subvención cobrada no se llegaba a edificar nada, o se aplicaba a otras obras, o simplemente se construía con lo que aportaba el Estado, desentendiéndose los ayuntamientos de poner su parte. No es extraño así encontrarnos con que desde 1900 a 1921, únicamente se construyeran 216 edificios escolares con auxilio del Estado. Esta situación se corrigió por R.D. del 20 de noviembre de 1920, al crearse la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, que se encargó directamente de gestionar las nuevas edificaciones, flexibilizando la cooperación de los ayuntamientos y ejerciendo una tutela más eficaz<sup>58</sup>.

#### 4.5. HACER MAS Y MAS DEPRISA.

A partir de la creación del Ministerio de Instrucción Pública primero, y luego de la Junta para Ampliación de Estudios, el poder institucional que Cossío ejercía desde el Museo Pedagógico se va difuminando entre sus discípulos más próximos que comienzan a hacerse cargo de los organismos nuevos, surgidos como consecuencia del *modus vivendi* posterior a la crisis de 1898 y a la necesidad creciente del Estado de contar con cuadros mejor preparados para afrontar los problemas sociales que se agudizan con el progresivo cambio del modo de producción y las consecuencias que en la vida ciudadana tiene la revolución científico-

---

<sup>58</sup>TORRES BALBAS, L.: "Los edificios escolares vistos desde la España rural", en *B.I.L.E.*, LVII (1933) 135.

técnica. El corrimiento del marco ideológico y el abandono progresivo de los debates ideológicos de corte decimonónico entre liberales y conservadores, provoca una mayor disponibilidad en los políticos para atender a las demandas educativas de la I.L.E. Los primeros años del siglo denotan una influencia muy visible de los institucionistas, hasta que entre 1910 y 1915, salvado el período maurista, se llega a un climax excepcional, tal como señala Gómez Molleda<sup>59</sup>.

#### 4.5.1.- Aumenta el poder político de la educación.

Entre 1902 y 1907, las reformas parecen abrirse paso en el Ministerio, independientemente del partido que detente el poder. Si hacemos un repaso a los presupuestos de Instrucción Pública durante estos años, podemos comprobar incluso que los conservadores fueron poco cicateros y Cortezo llegó a proponer un sustancial aumento, que luego se vió cercenado por el cambio de gobierno, como se muestra en el gráfico<sup>60</sup>.

Año	Presupuestos dictaminados		Observaciones
	Ministro	Cantidad	
1901	García Alix	18.553.403	No se discutió
1902	Romanones	43.360.160	Votado
1903	Romanones	43.420.278	Votado
1904	Bugallal	45.664.812	Votado
1905	Pascual	50.722.320	No se discutió
1905	Cortezo	55.362.519	No se discutió
1906	Eguilior	46.415.225	Votado
1907	Gimeno	48.539.356	Votado
1908	San Pedro	48.908.625	-----

Aún así, los conservadores procurarán favorecer los intereses de la enseñanza privada. Allendesalazar defendió en Las Cortes un

<sup>59</sup>GÓMEZ MOLLEDA, M. D.: o.c., p. 474.

<sup>60</sup>Vid., VINCENTI, E.: *Política pedagógica (acción extraparlamentaria)*, o.c., p. 149.

Proyecto de ley de bases de la enseñanza en general y de reorganización de la primaria, que fue criticado con dureza por la prensa profesional<sup>61</sup>, y llevó a Vincenti, molesto por el recurso de la derecha a la libertad de enseñanza, a pronunciar un apasionado discurso en defensa de la educación pública. Allendesalazar pretendía recuperar las comisiones de exámenes, suprimidas por Romanones, reintegrando a las congregaciones religiosas el derecho a examinar a sus alumnos; asunto que los liberales no estaban dispuestos a consentir, e hizo saltar a Vincenti con una respuesta contundente:

Una cosa es la libertad de enseñar, y otra la de examinar y aprobar, esto es un privilegio inherente a los derechos del Estado. El señor Ministro de Instrucción pública, decía en el Senado que en España no existe la libertad profesional. ¿No existe? Pues ya tienen ahí S.S. por qué está condicionada la libertad de enseñanza. Todas las libertades están condicionadas; unas por la capacidad, otras por el orden público, y la de enseñanza por el monopolio profesional del Estado; ¿qué es sino una profesión la facultad de enseñar?<sup>62</sup>.

El tema de fondo, la progresiva pérdida de poder de la Iglesia en la educación por mor del aumento de la conciencia escolar y la necesidad de cultura en grandes sectores de la nación, está provocando la ruptura del equilibrio logrado antes de la crisis de 1898. No obstante, Allendesalazar trató de poner orden en el embarullado mapa escolar mediante una R.O. del 31 de diciembre de 1902, que disponía la formación del *Arreglo escolar de España* al objeto de establecer un censo y señalar prioridades. La escasa visión de los problemas de los ministros que le sucedieron -Bugallal, Domínguez Pascual y La Cierva- es más el resultado de su falta de soluciones que resistencia firme a la innovación. Bugallal reformó el plan de estudios de las Escuelas Normales, separándolas de los Institutos Generales y Técnicos; a Domínguez Pascual debe Cossío la cátedra, que en definitiva segó planes más ambiciosos para la for-

---

<sup>61</sup>*La Educación*, 10 de junio de 1903. Se reproduce en este número el proyecto de ley íntegro que proponía el ministro.

<sup>62</sup>*La Educación*, 20 de julio de 1903.

mación del profesorado secundario<sup>63</sup>, y logró que el sueldo mínimo anual de un maestro alcanzara las 500 ptas.

Más interés tiene el breve mandato de Carlos María Cortezo, al menos por la ligera influencia que sobre su actividad ministerial tuvo Cossío. La adopción de la *Instrucción técnico higiénica* es ya conocida; otro ejemplo puede ser el proyecto ministerial referente a los títulos extranjeros obtenidos por los españoles, presentado por el ministro en el Senado, que reconocía, con más o menos salvedades, la inferioridad de los estudios hechos en España, y la necesidad que tenía el país de importar educación y conocimientos<sup>64</sup>. Por otra parte, las Escuelas Normales seguían con un plan poco satisfactorio. En un informe de Consejo de Instrucción Pública, de principios de 1905, se establecieron unas bases para su reorganización, proponiendo la unificación de títulos y un plan de estudios de cuatro años, en el que todas las enseñanzas tendrían "carácter experimental, práctico y de aplicación", y ejercitarían "las facultades naturales del alumno, procurando su colaboración activa en la enseñanza, y a fortalecer su vocación". Se sostenía incluso la obligación de los profesores numerarios a organizar paseos y excursiones escolares, conferencias y lecturas públicas "no sólo en el local de la escuela sino también en las escuelas de adultos, en los Círculos de obreros y en fábricas, talleres y grandes centros comerciales"<sup>65</sup>. Con muy pocas modificaciones, el proyecto fue convertido en R.D.

---

<sup>63</sup>Giner consideraba una solución acertada la constitución en el doctorado de las Facultades de Ciencias y Letras de una verdadera escuela normal para el profesorado secundario "a semejanza de la de París, o de la que, inspirada en ésta, se organizó en 1847 entre nosotros, para ser suprimida pocos años después; por más que, en rigor, formando una serie continua la primera y la segunda enseñanza, bastaría reorganizar, ampliar y elevar las escuelas normales que hoy poseemos y que, por su viciosa y deficiente constitución, son ineficaces para el mismo profesorado primario, cuya obra es más elemental". Vid., POSADA, A.: "Formación del profesorado de segunda enseñanza", en *B.I.L.E.*, XXVII (1903) 102.

<sup>64</sup>B.A.H.: Caja n° 9 de Manuel B. Cossío. "Leyes y organización de la enseñanza (Proyecto e informe)". Cossío había recogido diversas opiniones a favor y en contra del proyecto.

<sup>65</sup>CONSEJO DE INSTRUCCION PUBLICA: *Bases para la reorganización de las Escuelas Normales*, Madrid, Imprenta de la "Gaceta de Madrid", 1905, pp. 8-10.

por Cortezo, pero no llegó a aplicarse ya que fue derogado por otro R.D. el 18 de agosto de este mismo año, por el ministro liberal Andrés Mellado.

El regreso de los liberales al poder en junio de 1905, no supuso cambios significativos hasta trece meses más tarde, cuando Amalio Gimeno entró en el Ministerio de Instrucción Pública. A él se debe la creación de diversos organismos, de los cuales, el que tuvo una repercusión mayor fue la Junta para Ampliación de Estudios. Cossío estuvo muy interesado en principio por otra entidad que resultó efímera: la Junta para el Fomento de la Educación Nacional, pues desde ella se trataba de recuperar el grado normal para inspectores y profesores normalistas sin mucho aparato y con cierto tacto, según el había visto que se hacía en Francia; pero para su irritación, Rodríguez San Pedro transformó en 1909 el ensayo en la Escuela Superior del Magisterio, restando influencia a la I.L.E. y desvirtuando su primitivo sentido pedagógico. Convertida la Junta para el Fomento de la Educación Nacional en un organismo burocrático que finalmente el ministro conservador anuló por los RR.DD. del 18 y 20 de diciembre de 1907, y 8 de febrero de 1908, que crearon la Junta Central de Primera Enseñanza y reorganizaron las Juntas provinciales<sup>66</sup>, se ocupó del organismo que estaba creando Castillejo.

Cossío, igual que Giner, fue consultado desde un principio por Castillejo sobre la concesión de las primeras pensiones, y con la disposición de San Pedro, ordenando la reincorporación de todos los catedráticos a sus destinos, -lo que alejó a Castillejo de Madrid durante algún tiempo- hizo que fuera él quien llevara algunos asuntos de cerca, aconsejando a Domingo Barnés y Francisco Acebal que auxiliaban al secretario de la Junta<sup>67</sup>. La situación cambia a finales de 1908, con la publicación de *El Greco* y el comienzo del viaje de estudios de Cossío, del que no regresa hasta bien entrado

---

<sup>66</sup>La supresión de la Junta para el Fomento de la Educación Nacional y el traslado de sus funciones a los organismos citados, irritó profundamente a Vincenti que manifestó que las Juntas provinciales se desviaban de "las corrientes de enseñanza y cultura y pedagogía modernas", llegando a transgredir en algunas de sus disposiciones "derechos adquiridos al amparo de la ley". Vid. VINCENTI, E.: *Política pedagógica (treinta años de vida parlamentaria)*, o.c., p. 399.

<sup>67</sup>GAMERO MERINO, C.: *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*, o.c., p. 48.

el mes de octubre de 1910. A su vuelta, el país está viviendo bajo la inflexión del "nuevo liberalismo" que adquiere una mayor preocupación por la cuestión social. Después de la caída de Maura, había sucedido un relativamente largo gobierno Moret, algo más de tres meses, donde el ministro de Instrucción Pública, Antonio Barroso, abrió nuevamente las escuelas laicas con un gran disgusto para los conservadores, y publicó el Reglamento de la Junta para Ampliación de Estudios que se vería fuertemente potenciada los próximos meses. La falta de acuerdo con el monarca, hizo dimitir a Moret a principios de febrero de 1910 y dió paso a José Canalejas que llevó a Las Cortes la ley del candado; logrando además, en un gesto que fue muy comentado, que Alfonso XIII leyera en el discurso de la corona un párrafo rechazando en la escuela el prejuicio y la coacción de los diferentes dogmatismos.

La escuela está adquiriendo naturaleza de función social, tal como defendía la I.L.E. y propagaba Labra. Cada vez más, aquella escuela del catecismo y del silabario que algún conservador obcecado todavía defendía, estaba dejando paso a una concepción que la entendía como medio de transformación social, donde el Estado tenía responsabilidades. Vincenti se lo había recordado a San Pedro con motivo del debate presupuestario a finales de 1907:

Lo que sí digo y sostengo es que es una función social, y que en representación de la Sociedad organizada, en estos momentos no existe más que el Estado, y no existiendo más entidad organizada que el Estado, al Estado corresponde esta función, mucho más cuanto que está en consonancia con las del mundo moderno, porque el niño no pertenece únicamente a la familia y al padre; hoy frente a éste está el niño que pide alimento, porque siente necesidad, pero no pide educación, porque esta necesidad no la conoce<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup>VINCENTI, E.: *Política pedagógica (treinta años de vida parlamentaria)*, o.c., p. 388.

#### 4.5.2. Altamira en la Dirección General de Primera Enseñanza.

La creación de la Dirección General de Primera Enseñanza, venía a corroborar la importancia de la opinión pública y la premura del proceso escolarizador, que hasta ahora se perdía en las luchas inútiles de los partidos de la Restauración. Sólo así podemos explicar el efecto de choque de las medidas tomadas por Altamira en los años que desempeñó este cargo. No es cuestión de delimitar ahora el alcance de todas estas medidas, sino contemplar hasta que punto Cossío tiene responsabilidades en el diseño de las soluciones dadas, y si estas tienen incidencia en el desarrollo posterior de la educación pública. El ideario de Rafael Altamira está expuesto en el discurso que pronunció en su recepción en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, "Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España", cuyo contenido, de manera sumaria, se puede reducir a dos puntos: cómo tener mejores maestros y cómo tener mejores escuelas.

El problema más sangrante seguía siendo el salario miserable de los maestros, lo que impedía que se interesaran en el ejercicio de esta profesión jóvenes con cierta inquietud. "Hay que pagar bien a los maestros -dice- para que acudan a la profesión hombres que en ella valdrían y que de ella se apartan, porque no le ven porvenir económico, y que con su concurrencia eliminarían a los que sólo entran, porque no hay mejores que les disputen el puesto"<sup>69</sup>. La reforma de las escalas y la supresión de categorías hasta llegar al escalafón general, fue la respuesta de Altamira, lo que aun produciendo un beneficio inmediato a la mayoría de los maestros, ya que establecía un sueldo personal no vinculado a la escuela, no solucionaba el problema, dada la estructura piramidal del mismo que hacía que sólo un pequeño número alcanzase los puestos superiores<sup>70</sup>. Esta situación se prolongó en los años posteriores sin que hubiese un aumento inmediato de las prometidas 1000 ptas. anuales, de tal forma que en 1915, todavía ascendían a la categoría de 625 ptas. a los maestros que aún cobraban las 500 establecidas por Bugallal en 1903<sup>71</sup>.

<sup>69</sup>ALTAMIRA, R.: "Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España", en *B.I.L.E.*, XXXVI (1912) 67.

<sup>70</sup>TERRON, A.: "El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica", en *Historia de la Educación*, 6 (1987) 287.

<sup>71</sup>COSSIO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*, o.c., p. 136.

El problema de la escuela, era cómo lograr intensificar el proceso escolarizador, lo que suponía fuertes inversiones en edificios y creación de nuevas plazas en el cuerpo de maestros. El establecimiento del principio de la graduación de la enseñanza, complicaba la multiplicación de las escuelas ya que sin el requisito del edificio la implantación de aquella presentaba pocas garantías. Se necesitaba así adoptar soluciones provisionales compatibles con el presupuesto, una de las cuales fue el desdoblamiento de las escuelas que contaban con auxiliares, que permitió en algunos pueblos una graduación "a distancia"<sup>72</sup>. Otra dificultad que veía Altamira era la carga que para los ayuntamientos suponía la construcción de los edificios escolares y tuvo intención de que fuera asumida por el Estado, pero no fue más allá de las Circulares de 14 de junio de 1911, y 27 de enero de 1912.

El material de enseñanza de las escuelas, seguía sujeto al crédito correspondiente a la sexta parte del sueldo del maestro, y a la generosidad de los ayuntamientos. Altamira comenzó en 1912 a ensayar la provisión directa a las escuelas de material de enseñanza, atendiendo a los informes de los inspectores y los inventarios de los maestros. La Dirección se ocupó de fabricar y adquirir material recabando información del Instituto de Material Científico y otras entidades, siendo necesario para la ejecución de estos servicios el informe técnico del Museo Pedagógico<sup>73</sup>. La paulatina incorporación de todas las atenciones de material al presupuesto del Estado fue librando a muchas escuelas de arbitrariedades por parte de los municipios, o favores caciquiles a unos maestros en perjuicio de otros, que sumían en la desesperación a los más inquietos sin que el Ministerio pudiera intervenir por carecer de autoridad directa sobre el poder local<sup>74</sup>.

Entre otras reformas que no siempre se lograron terminar en su mandato<sup>75</sup>, la formación del maestro ocupa un lugar destacado sin que para ello hubiera realizado ninguna reforma en el plan de estu-

<sup>72</sup>ALTAMIRA, R.: "Problemas urgentes...", o.c., pp. 102-103.

<sup>73</sup>COSSIO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*, o.c., p. 116.

<sup>74</sup>ALTAMIRA, R.: "Problemas urgentes...", o.c., p. 134.

<sup>75</sup>Una de las reformas más buscadas era la unificación del título de los maestros, que no se logra hasta el R.D. de 20 de agosto de 1914, siendo ministro Francisco Bergamín.

dios de las Escuelas Normales. Su planteamiento fue bien sencillo: si es difícil cambiar el estilo de instrucción en estas Escuelas, pongamos al menos al maestro en contacto con las más altas instituciones de cultura, ofrezcámosle cursos breves dados por especialistas, pongámosle en contacto con la cultura europea a través de viajes de estudio, organicémosle misiones por los pueblos, que haga vida en grupo durante algún tiempo en residencias escolares, y desde luego no abandonarlo a su suerte una vez que sale de la Escuela Normal con el título bajo el brazo. El maestro necesita "estar al tanto de las novedades que a su ciencia acrecen de continuo, no perder el contacto con el medio intelectual que lo formó, o sus equivalentes, y vivificar su experiencia con la ajena de compatriotas y extranjeros"<sup>76</sup>. Así, va estableciendo un plan de formación del profesorado en ejercicio, basado en pensiones para ampliación de estudios, visitas en misión para alentar a los maestros rurales y difusión de bibliotecas circulantes en los pueblos, reformas que exigían una mínima reglamentación y resultaban factibles de orientar con cierto éxito<sup>77</sup>. Su repertorio de problemas urgentes se completaba con la reforma de la Inspección, que ayudaría al maestro difundiendo las novedades y procurando "mediante la observación, la conversación, las reuniones y pláticas en grupos, orientar todos los elementos de la obra educativa en el sentido marcado por las reglas generales de la ley y vigorizar con su asistencia el ánimo de los compañeros que dirigen Escuelas"<sup>78</sup>.

No es necesario advertir que el influjo de Cossío se hace sentir a lo largo de todo este texto, pero Altamira no se limitó a inspirarse en su maestro, ya que Cossío fue, según cierta expresión que entonces apareció, el auténtico "Papa Negro" del Ministerio de Instrucción Pública<sup>79</sup>. No sólo era consultado sobre las decisiones que se iban a tomar en la Dirección General, sino que incluso con frecuencia le fueron presentados los textos de las disposiciones legislativas

---

<sup>76</sup>ALTAMIRA, R.: "Problemas urgentes...", o.c., p. 163.

<sup>77</sup>Sobre las misiones pedagógicas realizadas durante el mandato de Rafael Altamira, vid. OTERO URTAZA, E.: "Sentido y alcance de las Misiones Pedagógicas", en *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), o.c., pp. 233-236.

<sup>78</sup>ALTAMIRA, R.: "Problemas urgentes...", o.c., p. 164.

<sup>79</sup>*El Sol*, 3 de septiembre de 1935.

para que diese el visto bueno, consignando al margen sus opiniones personales, o preparando informes que luego eran utilizados para enmarcar teóricamente las medidas<sup>80</sup>. Sin duda, las soluciones dadas a los problemas en estos años a la enseñanza primaria son el germen del poder que la I.L.E. alcanzaría entre los maestros. La dignificación de la profesión, lema que Cossío ha trabajado insistentemente durante tantos años, produce un efecto de simpatía entre el Magisterio hacia los reformadores y, consecuentemente, les aleja del control de la Iglesia. Las ideas pedagógicas de la I.L.E. se empiezan a contemplar como las "válidas" en la escuela, y la resistencia conservadora se encuentra con la obligación de crear un frente ideológico "científico" para combatir las.

#### 4.5.3. Reformismo institucionista y resistencia conservadora.

Después de la muerte de Giner, la influencia de la I.L.E. está presente en todos los ámbitos de la vida educativa formando lo que Zulueta llamó *Ecclesia dispersa*. Es el ensayo constante de una renovación que está llegando a todos los rincones y que es asumido total o parcialmente por colectivos que no siempre tienen una relación directa con *la casa*, que como colegio sigue siendo el núcleo desde donde se difunden todas las innovaciones, donde se *confrontan* los principios pedagógicos con la realidad práctica, pero que sin esa proyección en la sociedad española carecería de sentido:

El maestro que no influya en sus alumnos, no pretenda influir en su ciudad. Pero el que no influya en su ciudad no ejercerá tampoco verdadera influencia sobre alumnos. Si la Institución, establecimiento de enseñanza, se cerrase y no fuera sustituida por otra semejante colaboración en una obra concreta, la Institución comunidad espiritual, se disolvería lentamente, como se seca un árbol al que le corten la raíz<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup>B.A.H.: Caja nº 3 de Manuel B. Cossío. Cartas de Altamira a Cossío de fecha 27/X, 24/XI, y 1/XII/1911, 27/I, 20/II, 12/IV, 23/IV/1912. Caja nº 4 del mismo, cartas de fecha 23/VI, 24/VI, 11/VIII, y 24/VIII/1913.

<sup>81</sup>ZULUETA, Luis de: "Lo que nos deja Francisco Giner", *La Lectura*, XV (1915) 258.

Esta fuerte presencia de la I.L.E. en la vida nacional inquieta a los conservadores y a las congregaciones religiosas, que veían peligrar la situación de preponderancia que el catolicismo tenía en todas las manifestaciones culturales de España. A la guerra de los catecismos, sucedía una medida más peligrosa para ellos como era el cuerpo de inspectores recién creado bajo criterios laicos que iban a formar una tupida red de control de la escuela, y la Iglesia era cada vez más consciente de que los profesores de los maestros de los niños estaban en manos de la I.L.E. En una situación en la que la catolicidad parecía perder la hegemonía sobre la enseñanza, algunos religiosos, como el P. Graciano Martínez, llamaron a emprender una cruzada contra la expansión del poder institucionista:

Hoy por hoy, querer atajar la marcha triunfal de la Institución Libre de Enseñanza, dadas, por una parte, la endémica indolencia de las masas católicas, y por otra, la debilidad de nuestros ministros de Instrucción pública, que se sienten estar como en casas de préstamo y a voluntad de veleidosos prestamistas, se me antoja pedir cotufas en el golfo. En algún tiempo, no tendremos más remedio que resignarnos a ver a los institucionistas seguir, boyantes en su estado de gorja; pero yo abrigo la esperanza de que no siempre sea así, sobre todo si los periodistas de la derecha se deciden de una vez a estimular y aún a pinchar sabiamente a las masas católicas para que se opongan por todos los medios a que los institucionistas sigan dando pingües cabezas al presupuesto de la nación que hora es ya de que se patentice que no con aguas claras crecen los ríos, y que sólo a ministros manirroto se deben los alardes de poder de la Institución Libre de Enseñanza<sup>82</sup>.

La llegada a la Dirección General de Eloy Bullón en 1917 puso cierto freno a las reformas institucionistas, pero el proceso era imparable ya que la I.L.E. está ganando la batalla de la opinión pública en los temas de enseñanza. En 1913, Altamira había señalado lo imprescindible que era para la reforma la propaganda pedagógica: "Propaganda para hacer más y más de prisa, propaganda

---

<sup>82</sup>MARTINEZ, G.: *La Institución Libre de Enseñanza y la gestión de los dos primeros directores generales de Instrucción Primaria*, Madrid, Imp. del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1915, pp. 25-26.

para crear un ambiente en virtud del cual se arraigue y se afirme todo lo que se vaya haciendo"<sup>83</sup>. No había, pues, otro obstáculo que el de la opinión pública para poder mover a las masas en un sentido determinado y "salvar" así la "civilización" que representaba España ante el mundo. Pero la lectura que se hacía de esta civilización no era la misma para los liberales que para los conservadores, y el fin de la guerra europea trajo tras de sí un nuevo elemento sobre el que los intelectuales tenían que decantarse de una manera radical: la revolución proletaria de Rusia cuya victoria estremecía a las potencias occidentales. Además del modelo social de la España tradicional, y el que representaba la Europa de la burguesía industrial triunfante, aparecía ahora el soviético ruso que era discutido con pasión dentro del movimiento obrero.

El camino a trazar, en las aspiraciones educativas después de la guerra, ya no era para la burguesía liberal española un problema simple de instrucción en una nación que se abría paso dificultosamente ante el reto de su proceso industrial, sino que las transformaciones sociales que se viven desde principios de siglo necesitaban ordenarse en una concepción determinada de la vida pública, sobre la que existen una división en el cuerpo social que tiende a acentuarse bajo la presencia de conflictos con fuertes antagonismos. Era por tanto urgente llevar adelante un programa completo de educación que unificase la conciencia nacional y suavizara las querellas, tema del que Alejandro Roselló se hacía eco en 1918:

No se puede negar que hay en España aumento de población, crecimiento de riqueza, cierto resurgimiento o renacimiento científico; pero al lado de esto, que basta para darnos conciencia de que vivimos y del deber que tenemos, no podemos dejar de hacer examen de conciencia y reconocer que somos una nación en la que la mitad de los campos están yermos, donde hay más de cuatro mil pueblos sin vías de comunicación y más de treinta mil poblados sin escuela, y, por consiguiente, no tenemos excusa ni perdón si no planteamos inmediatamente el problema de la educación, que nos acucia a diario y que hay que resolver sin tardanza<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup>ALTAMIRA, R.: *Exigencias de la propaganda pedagógica*, Madrid, Tip. "La Itálica", 1913, p. 18.

<sup>84</sup>ROSELLO, A.: "Política pedagógica española", en *B.I.L.E.*, XLII (1918) 226.

El programa que presentó Roselló en el Congreso de los Diputados era una síntesis de las aspiraciones institucionistas. La propuesta de base, *sigue siendo formar al hombre completo, ofrecerle una educación integral y el ideal social no está lejos de la "pacificación de las almas y el nacimiento del espíritu crítico"* a través de la tolerancia, como pedía Cossío en el Ateneo de Madrid en 1913. Dado el momento difícil que estaba atravesando el país, era urgente suministrar medios sin regateo para potenciar la educación y hacer un esfuerzo presupuestario para atender todas las necesidades, creando una corriente de opinión que sirviera de estímulo, de amparo y de argumento para resolverlas. Roselló se está dirigiendo a un gobierno de concentración presidido por Maura y cuyo ministro de Instrucción Pública es Santiago Alba; pero el sistema político, al límite de sus posibilidades, es incapaz de recoger el mensaje de los disidentes de la Restauración y lejos de buscarse puntos de proximidad, la I.L.E. contemplará todavía como Cesar Silió presionará, en 1919 y en 1921, como no lo había hecho antes otro ministro conservador, para frenar el influjo institucionista<sup>85</sup>. El sistema tenía que romper por algún punto, y el 15 de septiembre de 1923 se constituyó el Directorio Militar de Miguel Primo de Rivera.

Reducido su papel a Consejero de Instrucción Pública, Cossío expondrá por última vez un programa completo de reformas un año antes del golpe de Estado. Ya hemos relatado como fue el procedimiento de elaboración de este programa en el marco de la sección 1º del Consejo de Instrucción Pública, el asentimiento unánime de los consejeros y el comportamiento sectario del P. Ruiz Amado. De un modo general, lo que se solicitaba tenía un carácter eminentemente técnico, y eran, con la excepción del voto particular de Cossío, recomendaciones para mejorar el proceso de la enseñanza primaria. El programa de inspección es ambicioso, pero haciendo hincapié en su carácter puramente funcional, insistiendo que las visitas deben estar guiadas por ideales pedagógicos y no por propósitos inquisitivos; se pide que las Escuelas Normales se orienten

---

<sup>85</sup>VARIOS AUTORES: *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial española S.A., 1940, pp. 109-110, y 183. Los vencedores de la Guerra Civil española consideraban que únicamente Cesar Silió y Eduardo Callejo habían intentado frenar el influjo institucionista en la educación española.

hacia una profesionalidad práctica y se pone énfasis en la difusión de la escolaridad, cuidando tutorialmente al maestro así como aspectos materiales de la escuela y las obras complementarias en torno a ella. Se pide aumento progresivo de los sueldos, fomento de la enseñanza de adultos, misiones ambulantes, organización íntima de la escuela y democratización del propio Consejo. También, aunque sin mencionarlo, Cossío pretende resucitar la Junta para el Fomento de la Educación Nacional, como un modo de preservar a la enseñanza de los vaivenes políticos, y que los planes de escolarización tuvieran continuidad, independientemente del partido gobernante<sup>86</sup>.

Era ya demasiado tarde para alcanzar un acuerdo entre los grupos políticos dinásticos, desbordados en aquellos momentos por un cambio social que no estaban en condiciones de asumir. Eduardo Callejo no tuvo miramientos al reducir el poder de la Junta para Ampliación de Estudios, y Cossío vió con impotencia como el Consejo aprobaba un plan de estudios de bachillerato profundamente conservador, que Primo de Rivera no llevó a la práctica en su totalidad<sup>87</sup>. Esforzado por reformar el bachillerato, el dictador prestó una atención escasa a los problemas de la escuela primaria, aunque, coherente con su política, aumentó las dotaciones materiales y los efectivos humanos<sup>88</sup>. La Inspección de Enseñanza Primaria no corrió mejor suerte. Formados sus miembros con un espíritu eminentemente pedagógico, se vieron abocados a una tarea fiscalizadora, controlando fundamentalmente la legalidad y vigilando las desviaciones ideológicas. A su vez, dada la trayectoria innovadora que arrastraba el cuerpo, bastante penetrado por las ideas institucionistas, los inspectores eran controlados por los delegados gubernativos, suplantando con frecuencia sus funciones y apoyándose en aquellos que garantizaban mejor el orden de la Dictadura<sup>89</sup>.

Si las intenciones de Cossío con respecto a los maestros se basaban en un programa en que la innovación se difundía, a través de

---

<sup>86</sup>COSSIO, M. B.: *De su jornada*, o.c., pp. 153-154.

<sup>87</sup>DIAZ DE LA GUARDIA, E: o.c., p. 373.

<sup>88</sup>LOPEZ MARTIN, R.: "El magisterio primario en la dictadura de Primo de Rivera: Notas para su estudio", en *Historia de la Educación*, 5 (1986) 374.

<sup>89</sup>LOPEZ MARTIN, R.: "La inspección de enseñanza primaria en la dictadura de Primo de Rivera", en *Historia de la Educación*, 6 (1987) 322.

viajes de estudio, misiones ambulantes a los pueblos, reuniones y cursos breves, y distribución de bibliotecas circulantes, durante estos años el gobierno político de la nación hizo todo lo posible para detener este tipo de actividades. No obstante, la actitud de los gobernantes va a radicalizar a los cuerpos de la enseñanza que en general saludarán la llegada de la República como un acontecimiento gozoso y el principio de solución a sus múltiples problemas profesionales.

#### 4.5.4.- Cossío y la política educativa republicana.

La política educativa republicana, especialmente en el primer bienio, sería difícilmente comprensible sin contar con el caldo de cultivo que durante los últimos cincuenta años ha ido creando la I.L.E. Es sabido que su advenimiento se consideró como un triunfo personal *post mortem* de Pablo Iglesias y Francisco Giner<sup>90</sup>. Un político bien conocido, Rodolfo Llopis, colocó en su despacho ministerial el retrato de ambos y también el de Manuel Bartolomé Cossío... Sin embargo, Cossío, salvando su labor al frente de las Misiones Pedagógicas, tiene muy poca responsabilidad en las decisiones ministeriales. Luzuriaga señaló en 1935, que "las reformas introducidas en los últimos años lo han sido sin el consejo ni la orientación de Sr. Cossío ¡Si se le hubiera oído otra cosa sería de la enseñanza en el momento actual!"<sup>91</sup>. Naturalmente, está hablando en un momento en que la crispación política y la división en bandos irreconciliables presagia una tragedia; pero conviene apuntar, dadas las responsabilidades que se le han atribuido a la I.L.E. en la política educativa republicana, que si bien Cossío carece de *influencia efectiva*, algunos de sus colaboradores más directos han dirigido desde los despachos ministeriales y otros organismos los destinos educativos del país. Analizando las disposiciones legislativas del primer bienio republicano, no se podría negar que muchas medidas se inspiran en el programa que la I.L.E. y Cossío han predicado durante tantos años. En el período que Llopis permanece en la Dirección General se crean más de 9.000 escuelas, se establece el plan profesional para el Magisterio, se transforma la Inspección

<sup>90</sup>CAUSI, T.: "Los dos artífices de la República", en *B.I.L.E.*, LV (1931) 190.

<sup>91</sup>LUZURIAGA, L.: "Ideas pedagógicas de Cossío", o.c., pp. 418-419.

de Primera Enseñanza que había sufrido grandes arbitrariedades con la dictadura, se atiende a la formación del profesorado en ejercicio mediante semanas pedagógicas, se crea la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, se liquida el segundo escalafón del Magisterio y se suben los sueldos a los maestros, se difunden las Misiones Pedagógicas, se dota a las escuelas de cantinas, roperos y bibliotecas, se multiplican los viajes escolares y las colonias de vacaciones, se plantea una política generosa con los maestros que fueron perjudicados en las oposiciones de 1928, y se implanta la libertad de conciencia en las aulas.

¿Estaba Cossío en general desacuerdo con la política educativa republicana? Aunque él no tiene un poder efectivo, la I.L.E. está omnipresente en el régimen a través de los "nietos" de Giner. Afirma Mercedes Samaniego que en 1931 las ideas educativas institucionistas "llegarán a una auténtica eclosión aún cuando los modos improvisados que caracterizaron la gestión del Ministerio de Instrucción Pública, y las dificultades económicas del período, dieron al traste con muchos proyectos que en abril del 31 habían tomado cuerpo"<sup>92</sup>. Pero si la República se abre con un fuerte acento institucionista, poco a poco se van abriendo paso otras corrientes educativas que no representan tanto un nuevo horizonte pedagógico como las fisuras sociales que auspician el enfrentamiento general en que luego se vió envuelto el país.

En el marco político social de los años treinta, cuando se empiezan a sentir los efectos de la crisis de 1929, la educación popular no es ya un factor simple que posibilita la prosperidad de los pueblos, sino una forma de adoctrinarlos o liberarlos, donde no hay espacio para una escuela recreativa que permita contemplar con espíritu pacífico las cosas de los hombres o hacer de sus vidas una "obra de arte". Cossío tuvo que asistir con gran perplejidad a la continua tergiversación de los ideales institucionistas, a la transformación que estos tuvieron al contacto de la realidad política, y al uso que de ellos hicieron los distintos grupos republicanos.

Esta perplejidad su mudó en profunda irritación con el tratamiento de la cuestión religiosa. Ufanamente, Llopis en 1933 señalaba que el Gobierno provisional declaró "la libertad de conciencia,

---

<sup>92</sup>SAMANIEGO BONEU, M.: *La política educativa de la Segunda República*, Madrid, C.S.I.C., 1977, p. 26.

secularizó los cementerios, denunció el Concordato, llevó el principio secularizador al ejército, a prisiones, a la vida toda<sup>93</sup>. El 6 de mayo de 1931 se publicó el decreto que establecía la libertad de conciencia en la enseñanza. El lema institucionista está plasmando en este decreto tal como lo defendía Cossío: "Libertad religiosa es, en la escuela, respeto a la conciencia del niño y del maestro". Desde ese momento, la instrucción religiosa dejó de ser obligatoria en las aulas, y para orientar la interpretación del decreto, Llopis publicó la Circular de 13 de mayo de 1931, que recoge ciertas ideas de la I.L.E., como que los niños interesados en recibir enseñanza religiosa en la escuela la tomarían en la primera o la última hora de la mañana o de la tarde, y que cuando el maestro en conciencia no quiera impartirla, hablará con el cura párroco para que designe un sacerdote. Pero como el propio Llopis afirma, esta era una situación provisional, en espera del texto constitucional que declaró laica a la enseñanza en todos sus grados<sup>94</sup>.

La Constitución prohibió a las órdenes religiosas dedicarse a la enseñanza, lo que por parte de la derecha se entendió como una persecución a la Iglesia y un atentado a la libertad de enseñanza. Para los republicanos, en cambio, arrancar la enseñanza al poder del clero era una cuestión de supervivencia, una decisión que hacía viable la República<sup>95</sup>. Cossío no vió con buenos ojos estas medidas no solo porque perturbaban seriamente la convivencia, sino porque implicaba negar una de las premisas básicas de Don Francisco: la necesidad que tiene el hombre de una educación religiosa. La Circular de Llopis de 12 de enero de 1932 fue muy explícita y provocó no pocos disturbios. Dada la tensión social que provocaban los posicionamientos religiosos, resulta curioso repasar hoy la justificación que el político socialista dió a aquella medida:

Esa circular, como hemos visto, se limita a decir que supriman del horario escolar todo lo referente a la enseñanza religiosa y que retiren del adorno de las clases cuanto simbolice confesión religiosa alguna. Eso es todo. En cuanto al maestro, no se

<sup>93</sup>LLOPIS, R.: *La revolución en la escuela*, Madrid, Aguilar, 1933, p. 230.

<sup>94</sup>*Ibid.*, p. 236.

<sup>95</sup>PEREZ GALAN, M.: *La enseñanza en la Segunda República Española*, Madrid, Edicusa, 1977, pp. 71-80.

le pide juramento alguno: eso es lo que hacen Mussolini o Hitler. Ni se les pide que sean hipócritas: eso es lo que recomendaban Primo de Rivera y sus secuaces. No se les exige que contraríen su conciencia enseñando lo que quizá no crean. Se les pide tan solo que guarden silencio, que ignoren en la escuela todo cuanto se relaciona con la enseñanza religiosa [...] Es la fórmula más sencilla. La única en estos momentos de transformación en que debemos liquidar una mentalidad y un pasado dominado por la Iglesia católica<sup>96</sup>.

La expulsión de los jesuitas y la sustitución de la enseñanza de las congregaciones por escuelas públicas, produjo en Cossío una gran indignación, según relata Jiménez-Landi. Llegó a decir que después de promulgada la ley que servía de base a tal medida, la I.L.E. no tenía derecho a seguir existiendo; le parecía una atrocidad lo que se hacía en la enseñanza y en sus momentos de mayor irritación prometía que lo dejaría escrito<sup>97</sup>.

Unamuno recordaba que se pronunció con mucha energía contra lo que definió como "un atentado despótico contra la libertad". Pensaba que no solo era una injusticia, sino una garrafal torpeza, ya que negar a la Compañía el derecho a la enseñanza, suponía que sus miembros, provistos de los títulos pertinentes, abrirían como particulares colegios católicos. Al relatar estas opiniones de Cossío, el enfado de Unamuno se volcaba sobre el extraño clima político que había desatado la lucha entre los republicanos y la Iglesia:

¿Verdad amigo, y también liberal Castillejo? Pero es que el pseudo-laicismo de las Constituyentes era, por anti-liberal, torpísimo. Si bien -da pena decirlo- excuse, si es que no justifique en gran parte, aquella torpeza la torpe reacción contra ella desencadenada por los perjudicados al soltar a una tropilla de menores mentales -aunque mayores de edad- niños zangolotinos, a que zangoloteen por cámaras y escenarios de "cine" político, despotricando de carrerilla sus empapizadas lecciones<sup>98</sup>.

<sup>96</sup>LLOPIS, R.: *La revolución en la escuela*, o.c., p. 239.

<sup>97</sup>JIMENEZ-LANDI, A.: *Semblanza humana*, o.c., pp. 12-13.

<sup>98</sup>UNAMUNO, M. de: "Abolengo liberal", o.c., p. 42.

Describir las tensiones políticas de la enseñanza republicana como una consecuencia lógica de la encarnación de los ideales institucionistas es un error, como también lo es pensar que los discípulos de Cossío o los políticos que se inspiraban en sus ideas los llevaban a cabo. Son momentos de graves convulsiones sociales donde no se sabe bien qué va a pasar con España. El nombre de Cossío será usado como bandera para muchos propósitos sin que él pudiera hacer otra cosa que sonreír, resbalando sobre las actitudes teatrales y la violencia grosera<sup>99</sup>. No era hombre hecho para el conflicto sino para la conciliación, y las ideas que defendía difícilmente podrían abrirse paso ante la pasión de las luchas sociales. El modelo de hombre, el español nuevo con el que soñaba la I.L.E. llegaba demasiado tarde y tal vez inédito, a la España republicana.

---

<sup>99</sup>COSSIO, Francisco de: "Un español inédito", o.c., p. 214.



## CAPÍTULO 5

### **PENSAMIENTO, REFORMAS E INSTITUCIONES**

El pensamiento y las ideas reformistas de Cossío son inseparables de la mentalidad de progreso que impregna la sociedad europea a finales del siglo XIX. Esta mentalidad de progreso, que no solo es consecuencia de los cambios que están surgiendo en el modo de producción sino que abraza componentes de utopía social, trajo a lo largo del primer tercio del siglo XX, y antes de la II Guerra Mundial, "una revolución en la vida cotidiana y en las costumbres de los españoles"<sup>1</sup>. El marco de las ideas pedagógicas de Cossío, está inscrito en estos cambios sociales, donde la educación deja de ser un rígido sistema disciplinario para convertirse en una cuestión "familiar", en cuyo entramado las instituciones juegan un papel liberador de la persona y no una forma de acoplarse a un troquel social cerrado.

La evolución de la sociedad española desde la Revolución de 1868, partiendo de una burguesía ávida de reformas y un movimiento obrero embrionario que flotan sobre una estructura social marcadamente rural, nos da algunas claves para entender como se produce el ajuste entre el pensamiento reformador de Cossío y

---

<sup>1</sup>CIEZA GARCIA, J.A.: "Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del siglo XX", en *Historia de la Educación*, 5(1986) 301.

algunas instituciones en las que interviene. Fenómenos como el higienismo, la automoción, el tratamiento experimental de los fenómenos psíquicos, el aumento de consumo de productos manufacturados, o la mayor facilidad para los desplazamientos, no son ajenos al proceso escolarizador en sí mismo. El paso de una sociedad de estructura agraria a un modo de vida industrial, están en la entraña misma que motiva las reformas y hace posible la recepción de las instituciones.

El primer problema que tiene una sociedad que intenta superar un modo de producción agrario, es alfabetizar a su población. En los comienzos de la Restauración, una vía de influencia directa en el profesorado primario era impensable para los liberales, como puso de manifiesto el Congreso Nacional Pedagógico de 1882. Había que crear un centro que incidiese en la mentalidad del maestro y que le "concienciase" de su misión como "agente de cultura" desligado del proyecto troquelador de la Iglesia. En esos años del primer gobierno de Sagasta, los liberales empiezan a considerar que el cambio social hay que cimentarlo en una educación primaria muy difundida, en la cual el maestro es "la palanca más fuerte para el desarrollo de la civilización", según frase que Cossío acuñó entonces. De ahí que haya podido establecerse que el problema central de la pedagogía en aquellos momentos era la formación del maestro<sup>2</sup>. La respuesta a esta situación fue el Museo Pedagógico, núcleo institucional desde donde se articulan las principales reformas que Cossío quiere introducir en las escuelas. "Allí -dice García del Dujo- se fraguan los principios generales de la moderna pedagogía, las grandes directrices para la educación de una nueva España, aglutinando durante mucho tiempo el movimiento pedagógico español"<sup>3</sup>.

El Museo Pedagógico nació, en cierta medida, para paliar los problemas estructurales que arrastraban las Escuelas Normales, cuyo profesorado era incapaz de unirse al movimiento educativo

---

<sup>2</sup>GARCIA DEL DUJO, A.: "El Museo Pedagógico Nacional y la formación de profesorado", en *Un educador para un pueblo* (Ruiz Berrio, J. y otros ed.), o.c., p. 155.

<sup>3</sup>GARCIA DEL DUJO, A.: "Aportaciones del Museo Pedagógico Nacional al estudio de los problemas modernos de la pedagogía", en *Studia Paedagogica*, 13 (1984) 75.

que recorría Europa. Mal dotadas y con muy pocas perspectivas de que sus alumnos alcanzasen una consideración social decorosa, constituían más una rémora que un punto de apoyo para la formación de los maestros; así, formar a los profesores normalistas fue, desde la perspectiva de Cossío, uno de los elementos capitales en el proceso escolarizador, bien influyendo en la reforma del grado normal en las Escuelas Centrales de Madrid, bien después a través de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Este era el punto de partida para que luego en las Escuelas Normales hubiese profesores dispuestos a buscar otras soluciones. El Museo Pedagógico contribuyó a renovar el profesorado normalista, tanto con sus informes como por encontrar el profesorado en su seno una formación y un aliento que no tenía en otras instituciones.

La segunda enseñanza se encuentra en la encrucijada de los siglos XIX y XX, con unas funciones poco claras y con el poder del Estado muy limitado debido a la presencia de los colegios de las órdenes religiosas. La escolarización en la primera enseñanza parecía un hecho asumido socialmente, pero ¿qué sentido tiene el bachillerato?. El origen universitario del grado parecía convencer a las clases medias que precisaban que sus hijos, sin necesidad de alcanzar un título superior, tuvieran este grado para marcar una distancia visible con las clases populares. La prolongación de los estudios en la enseñanza secundaria encontraba una enorme resistencia social en estas familias, que querían integrar a sus hijos en los negocios domésticos o buscarles un buen empleo lo más rápidamente posible. Para los grupos sociales atrincherados en los presupuestos ideológicos de la Restauración bastaba un corto plan de estudios basado en el latín, la contabilidad y el derecho; y era muy difícil hacerles entender que una buena formación para sus hijos precisaba de un curriculum más completo y prolongado. Después de varios intentos de acometer reformas totales, la respuesta institucionalista fue el Instituto-Escuela, que no resolvía la cuestión general pero que aparecía ante la burguesía ilustrada como un modelo alternativo a una enseñanza con excesivo peso memorístico y poco alcance científico-técnico.

La falta de una política efectiva para la formación politécnica de la adolescencia, nos indica el escaso interés ideológico que suscitaba entre las clases altas la cultura industrial necesaria para el desarrollo capitalista. La procedencia social de la burguesía espa-

ñola, basada más en sectores primarios y el poder de la tierra que en la generación de grupos dinámicos creadores de industrias manufactureras, hacía posible una situación tan peculiar. Cossío conocía muy bien el tema a través de sus viajes por Europa, especialmente por su estancia en Inglaterra en 1884; donde pudo observar como, al contrario que en el Continente, la enseñanza técnica estaba orientada a facilitar el progreso de ciertas profesiones industriales, "y a producir obreros cultos, jefes de industrias, maestros de taller con instrucción sólida, amplia, práctica y científica"<sup>4</sup>. Aunque el mismo Cossío señala que en este Congreso los extranjeros fueron unánimes en favor de la introducción del trabajo manual en la escuela, y sintió como suyas las palabras de Woodward, cuando dijo que lo importante no era formar obreros sino hombres; lo cierto es que al regreso de aquel viaje dió los primeros pasos para levantar la Fundación Sierra-Pambley.

El Museo Pedagógico, la formación de los maestros, la segunda enseñanza y la educación técnica de los obreros ocuparon una buena parte de sus reflexiones pedagógicas y sobre las instituciones que se formaron a partir de estos supuestos, Cossío proyectó su pensamiento incidiendo en su devenir y participando en las decisiones que se tomaron en su seno.

## 5.1. EL MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL.

El nacimiento del Museo Pedagógico de Madrid, responde a una corriente internacional que intentaba crear un marco adecuado a las enseñanzas "positivas", vinculadas al progreso industrial que necesitaban desarrollar una metodología intuitiva y práctica que no se encontraba en las soluciones didácticas de los programas clásicos<sup>5</sup>. Estas instituciones solían ser establecimientos diseñados para la exhibición de material, muy a tono con las Exposiciones pedagógicas de la época, basadas en el modelo de las que se realizaban en torno a las artes industriales<sup>6</sup>. Si el Museo de Madrid, hubiese seguido el rumbo de los que entonces existían en Europa, posible-

<sup>4</sup>ROBLEDO, S.M.y COSSIO, M.B.: *Anuario*, o.c., p. 301.

<sup>5</sup>GARCIA DEL DUJO, A: *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Ed. Universidad, 1985, pp. 44-45.

<sup>6</sup>*Ibid.*, p. 51.

mente no habría sido otra cosa que un organismo de poco alcance, en consonancia con lo que Cossío había visto en su viaje de 1882; sin embargo, dadas las grandes deficiencias que tenía el proceso escolarizador español, el establecimiento que dirige se nos presenta como un núcleo de innovación educativa y formación de profesores muy influyente en la España de la Restauración.

No queremos descubrir aquí el significado que el Museo Pedagógico ha tenido para la educación española. Como señala García del Dujo "contribuyó a la modernización de los fundamentos y estructura educativa de un país que se encontraba sumido en el más absoluto aislamiento pedagógico europeo", y sólo desde el influjo que la institución y su director tuvieron en el profesorado, pueden explicarse muchas de las reformas educativas que se hicieron en España desde su entrada en funcionamiento en 1884 hasta la II República<sup>7</sup>. Lo que intentamos establecer es, cómo veía el propio Cossío lo que tenía que ser el Museo y cómo se efectuó la traslación conceptual de "exposición estática de material de enseñanza", a "proceso vivo que hay que contemplar en actividad"<sup>8</sup>.

Esta traslación conceptual no fue brusca, pero ya antes de tomar posesión como director, tenía muy claro que la función del Museo no era tanto exhibir material de enseñanza en las salas, como establecer una puerta de entrada para la innovación y el cambio metodológico en la escuela; conjetura que parece manejar ya desde los primeros momentos:

#### Funciones del Museo.

Función total: servir para el fomento de la educación nacional en el grado dicho.

#### a) Educar al maestro:

- 1º Siendo centro y exposición permanente viva del estado de muchas escuelas.
- 2º Id. del estado de las del extranjero y puestas para traer los adelantos de otros países.
- 3º Por el contraste, la comparación, etc. *siempre viva* de unas cosas y otras.

<sup>7</sup>*Ibid.*, p. 153.

<sup>8</sup>B.A.H.: Caja nº 20 de Manuel B. Cossío. Primer manuscrito sobre Museos Pedagógicos.

4º Estímulo para que fabriquen los maestros el material y lo hagan activo.

Cossío está pensando en un Museo cuya función sea la innovación con el ejemplo del material y no la mera conservación, usando para ello todo el margen que le daba el decreto de fundación de muy modestas pretensiones, y con una intención muy firme de intervención en la reforma de la educación primaria:

¿Debe haber todo, bueno y malo? ¿o sólo lo reconocidamente bueno? ¿colocar inmediatamente lo que se produce o esperar a que la crítica decida qué es bueno?

¿De dónde? ¿sólo del país? (tendencia general en casi todos los Museos). Mal entendido. Excelente idea lo del proyecto español: traer lo que no se conoce. Puerta para que venga el buen influjo del extranjero. El Ministerio de Estado de la Primera Enseñanza.

Dos movimientos. 1) Reunir el material del Museo, de todas partes: desde la escuela al Museo. 2) Llevar el influjo de todo esto a las escuelas, hacer que sirva para mejorar las escuelas. Casi en ningún sitio se hace más que lo primero. Lo segundo debe ser todavía de un interés más capital. Sobre todo entre nosotros. Que haya poco, pero lo poco que valga y sirva. Todo museo debe estar organizado *pedagógicamente*. La Pedagogía como cualidad que se aplica a todo. Todo puede ser o no ser pedagógico, como todo puede ser o no [...]º

El apunte de Cossío se corta aquí bruscamente, pero ha señalado ciertas características que quiere imprimir en el Museo de Madrid: no desea que se convierta en un muestrario de material, y por ello intenta fijar para que sirva un Museo dentro del ámbito científico de la pedagogía:

Lo que sea un Museo de educación (Pedagógico en francés) y lo que debe ser no puede deducirse dialécticamente desde la idea. Es, como todas las instituciones, producto de influjos his-

---

ºB.A.H.: Caja nº 11 de Manuel B. Cossío. "Asuntos pedagógicos (D.M.B. Cossío)".

tóricos y han nacido cuando ha venido la necesidad, y en cada localidad, según las circunstancias especiales, dentro siempre de una norma general y común.

Pero sí puede fijarse el lugar que les corresponde en el organismo de la ciencia pedagógica. Corresponde a la organización, a la vida, a la institución, como ha vivido la pedagogía y la educación, como se vive en la actualidad, como debe vivirse.

Esto tratándose de un *Museo*, no puede mostrar sino hecho estables, productos, objetos estáticos. [inintelig.] estamos condenados a eso. Ahora bien, ¿cómo puede servirnos un producto estático para algo que por esencia es dinámico -actividad- para algo que no consiste si no en *proceso* como es la educación?. Un Museo de educación es una paradoja, [un] contradictorio. Porque el Museo es estático, y la educación toda ella dinámica. Hay Museos que educan y que enseñan. Pero Museos de educación: no, es decir Museos en que se vea el proceso que es todo personal, ni en que se aprenda a educar, que es todo obra viva.

El problema que se le presentaba a Cossío es que los museos son instituciones para exponer productos hechos donde no interesa la actividad del productor sino su obra, mientras que en la educación lo que interesa es precisamente la actividad del productor y no tanto su producción, lo que en sí mismo es un gran dilema:

Cuando toda la esencia de la actividad está en el producto cabe el Museo. Así, de pintura, arquitectura, escultura, etc. La actividad del artista no interesa sino la obra misma. Pero en la educación toda la esencia está en la *actividad*, en el *modo* de hacer, no en lo hecho. Y aún lo hecho no sería el material expuesto sino el niño que es la obra. Así que el Museo pedagógico verdadero es la *escuela* viva. Lo demás son productos *muertos*, de aquí el desprestigio de las exposiciones pedagógicas y de ver la obra del niño y del maestro no producida, sino *produciéndose*<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup>B.A.H.: Caja nº 20 de Manuel B. Cossío. Segundo manuscrito sobre Museos Pedagógicos.

Cuando comienza a funcionar el Museo Pedagógico de Madrid, el furor que había causado a mediados del siglo el material de enseñanza estaba remitiendo. La ciencia pedagógica empezaba a descubrir que la escuela era una institución cuya base principal residía en el quehacer del maestro; y el fetichismo del material, de origen pestalozziano, daba paso a una preocupación cada vez mayor por las personas, siguiendo esa orientación "familiar" y no puramente mecánica e industrial que podía ejemplificarse con el sistema lancasteriano ya en total desuso. El mismo nombre que muchos de estos establecimientos tenían en Alemania, *Schulmittelanstellung*, era un indicio de su atención preferente al desarrollo de la intuición sensible, propio de la época pestalozziana, de donde proviene el desarrollo de las lecciones de cosas, y por tanto de los objetos, las imágenes, los aparatos, cuyo examen crítico y selección llevó al nacimiento de los primeros museos pedagógicos. Partiendo de este planteamiento, para Cossío tiene un enorme interés distinguir entre lo que es un museo escolar y lo que es un museo pedagógico, pues mientras el primero es una exposición del material que sirve para educar, el segundo ha de servir para aprender a educar: es decir debe servir no a las escuelas sino a los profesores como elemento crítico y de reflexión sobre su propia actividad:

Es evidente que los Museos pedagógicos corresponden, según ésto, a aquel obligado capítulo de la Pedagogía en que se trate de los medios y materiales de que la educación debe servirse. Y aquí está lo que de común tienen estos Museos con los llamados *escolares*. Ambos contienen *material de enseñanza*, y el mismo material de enseñanza. De aquí la confusión que fácilmente puede hacerse, y se hace con frecuencia, entre unos y otros. Sin embargo, la distinción se halla claramente establecida y de un modo absoluto, mediante la nota, ya indicada, del *examen crítico*. Entre un Museo escolar y uno pedagógico hay la misma diferencia que entre educación y pedagogía. El material del primero ha de servir para educar; el del segundo, para *aprender a educar*. Aquel corresponde a toda escuela. Este, sólo a la función profesional para la formación del Magisterio, que desempeñan hoy las Escuelas Normales, los seminarios de maestros o los pedagógicos de las Universidades.

A partir de esta distinción Cossío define lo que debe ser un Museo Pedagógico:

*Reflexionar sobre lo que debe ser la educación, y lo que ha sido hasta ahora; aprender a realizar aquellas ideas reflexivamente, mediante la práctica, es el contenido sustancial de toda pedagogía. En este elemento reflexivo, crítico, está todo su valor; y en esta reflexión y crítica de lo que contenga, ha de fundarse, por tanto, la característica diferencial de un Museo pedagógico. Su eficiencia y su vitalidad dependen del grado de intensidad que alcance la relación entre los dos factores que la integran: material de enseñanza y examen crítico. Museo Pedagógico que sea una mera exposición de material es un museo muerto; y su utilidad, muy dudosa. Nace esto de la naturaleza misma de los objetos que lo forman. Son siempre productos de la actividad pedagógica del maestro, y pueden clasificarse en dos grandes secciones: productos, que sirven de medios para educar; o *productos*, que sirven para ver los resultados de la labor educadora. La primera sección comprende lo que generalmente se llama el material propiamente dicho; la segunda, los trabajos de los alumnos. Ambas secciones tienen de común este carácter, a saber: que los productos, tanto en una como en otra, no pueden estimarse por sí mismos, sino en cuanto expresión de la actividad educadora, contrariamente a lo que ocurre, por ejemplo, con las obras de arte.*

No interesaba, por tanto, que el Museo mostrara instrumentos o resultados de un determinado método, sino saber el cómo de la educación, el hacer mismo del trabajo escolar; una esfera de realidad muy difícil de lograr desde el Museo, como el mismo aclara:

El material ofrece sólo el instrumento, que debe emplearse, pero lo que importa al maestro no es la vista del utensilio mudo, sino la de su funcionamiento en vivo para llegar al aprendizaje de su empleo. El trabajo del alumno muestra únicamente el *resultado* de un método, pero lo que el educador busca no es la agotada e inerte consecuencia sino el método mismo produciéndose; ni siquiera el espectáculo de un hombre hábil y educado, sino el de la acción formadora sobre la personalidad del

educando. Ciertamente que esta exigencia ineludible no es obra del Museo, sino de la escuela, porque el Museo como tal, conviene repetirlo, no puede contener otra cosa que *productos*; ya de la especulación pedagógica para mostrar como debe hacerse la educación (material de enseñanza); ya de la práctica misma como prueba de su bondad y resultados beneficiosos (trabajos escolares). Pero precisamente, por esto, importa considerar sinceramente, dejando a un lado cándidas ilusiones, la reducida esfera de acción pedagógica que a los Museos de esta clase alcanza. Ni material, ni trabajos obtienen toda su eficacia pedagógica sino en el *proceso mismo de actuación*, lo que jamás el Museo, como tal, puede darnos.

Cossío es consciente de que el hervor producido por el descubrimiento de la importancia del material, se ha ido calmando; y que la atención de los educadores se desviaba más hacia la actividad misma que se realiza en la escuela. En los años ochenta del siglo pasado, el primitivo entusiasmo que habían provocado los Museos está remitiendo de tal manera que el mismo Cossío afirmará, dentro de una corriente de reacción negativa y radical hacia ellos, que sólo sirven para desacreditar el material de enseñanza. Entonces, se plantea cómo un Museo puede tener un efecto útil, a lo que él mismo responde que acentuando intensamente el carácter pedagógico de su personal, para que pueda dar vida a lo que es ya por naturaleza algo muerto; mediante el examen crítico de los valores y condiciones del producto de esa supuesta actividad del maestro y alumno. Ya que los objetos no hablan hay que saber interrogarles, no enseñan sino hay posibilidad de lograr que hablen. Por ello, para Cossío, el personal del Museo no tiene una simple misión conservadora, ha de saber vivificar su contenido; no debe contar con funcionarios rutinarios y de escasa preparación, sino con personal de alta formación pedagógica:

El Museo pedagógico no puede existir sin elementos vivos que analicen su contenido, que lo examinen, que lo desentrañen, lo critiquen, lo vivifiquen en suma, para servicio de todas aquellas personas a quienes interese ya profesionalmente ya socialmente. La desatención a este factor es la segunda causa de la poca eficacia que ejercen y del lugar subalterno que, en general

han venido a ocupar tales instituciones. Ciertamente que son casi sin excepción dirigidas por maestros, pero suelen tener éstos, las más veces, carácter de meros conservadores, ocupando el puesto, en unos casos, como decoroso retiro que exige poco esfuerzo, y en otros como agregado accidental a sus labores fundamentales, no pudiendo, por tanto, conceder ni el tiempo suficiente ni la enérgica intensidad que para hacer efectivo su influjo sería necesario. Personal de superior educación pedagógica, capaz de examinar y de informar críticamente, es el primer elemento para que todo el Museo pedagógico pueda hacer obra viva.

Como vemos, Cossío tenía claros dos objetivos desde el principio: que el Museo debía servir para la renovación pedagógica de la escuela, y que como toda obra humana, la idoneidad de las personas que componen una institución era la mejor garantía para que fuera fecunda. Respecto a este segundo punto, no tuvo escrúpulos en buscar siempre personas afines, incluso ante presiones externas. Además de su íntimo amigo Ricardo Rubio, sus principales colaboradores fueron, o bien antiguos alumnos: Barnés, Blanco, Rego, Ovejero, Luzuriaga; o bien institucionistas conocidos: Lozano, Sela, Martín Navarro, Simarro, Altamira; o incluso parientes políticos como los hermanos José y Luis Gutiérrez del Arroyo. A veces entraban como porteros o escribientes, pero dentro del establecimiento cumplían funciones de mayor rango. No podemos obviar la importancia que tienen estas personas en el estilo que adquirió el Museo. Era un equipo con pocas fisuras que a pesar de ciertas diferencias ideológicas se unía en torno a la línea educativa marcada por el director.

La propia orientación del Museo, que toma forma de "un instituto con multitud de funciones, todas ellas encaminadas fundamentalmente a la propaganda general de los principios pedagógicos, a la iniciativa de las reformas que en este orden convengan más a las condiciones de nuestro país, y a servir de modo más directo e inmediato para la formación y cultura del magisterio"<sup>11</sup>, exigió de su personal una especialización progresiva. Cossío aunque era el

---

<sup>11</sup>COSSIO, M.B. y otros: *Catálogo provisional*, Madrid, Imp. Fortanet, 1890, p. XX.

director de la obra, tuvo épocas de dedicación intensiva a temas concretos, como las colonias, las edificaciones escolares o la enseñanza universitaria; Barnés fue un difusor de la paidología; Luzuriaga hizo una estimable labor en la pedagogía comparada y en la introducción en España de los conceptos de "escuela nueva" y "escuela unificada"; Ricardo Rubio tocó los temas de la higiene escolar y la enseñanza de la botánica; etc. Otros colaboradores, sin producir caudal teórico se ocupan en misiones muy concretas, como Angel do Rego con las colonias o Luis Gutiérrez en la biblioteca.

Cuando en 1890 se publicó el *Catálogo provisional*, las funciones y uso del material de enseñanza del Museo tenían una orientación definida. Su función capital es "la de servir para la formación del magisterio, dentro del cual aparecen inmediatamente dos clases de maestros: los que están llamados a ejercer su acción educadora sobre cualquier otra clase y grado de alumnos y los que han de educar a los maestros mismos"<sup>12</sup>. Ambos grupos de maestros precisan el mismo material, por lo que la clasificación del mismo se hace en base a otro criterio: los materiales que sirven directamente para la educación y la enseñanza, y aquellos otros que prestan su concurso para que se desarrolle en condiciones adecuadas.

El catálogo no desatiende ninguno de los grupos de objetos que según el decreto debe atender el Museo. En lo que respecta a la construcción escolar se dió poca importancia a las maquetas y más a los planos que podían ser copiados con calcos para ilustrar la contestación a las consultas. La colección de mobiliario se hizo a partir de lo adquirido a la casa Hammer de Londres y del material presentado por Eusebio Moreno en la Exposición aneja al Congreso de 1882, a los que se añadieron otros modelos tanto del extranjero como del propio país, como la mesa-pupitre de Gómez Marco, o los diseños de Juan Martín, que además de construir los expositores y el moblaje de la biblioteca del Museo intervino decisivamente en el mobiliario de la Escuela Superior del Magisterio<sup>13</sup>. Cuando final-

<sup>12</sup>*Ibid.*, p. VIII.

<sup>13</sup>ROBLEDO, S.M. y COSSIO, M.B.: *Anuario*, o.c., p. 259. Sobre la mesa-pupitre de Gómez Marco, vid. carta de éste a Cossío de fecha 8/V/1904. (B.A.H.:Caja nº 2 de Manuel B. Cossío). Sobre la intervención de Juan Martín en el mobiliario de la Escuela Superior del Magisterio, vid. presupuesto al efecto aprobado por el Museo (B.A.H.: Caja nº 30 de Francisco Giner de los Ríos).

mente el Museo estableció su propio modelo de pupitre, fue bien acogido por los fabricantes y pronto fue utilizado en escuelas públicas de Sevilla, Barcelona, Melilla y otras ciudades<sup>14</sup>.

Otro campo, el del material didáctico, fue atendido con colecciones de muy diverso tipo. Además de aquellas que podrían resultar familiares para otros museos pedagógicos, tenía el de Madrid tres colecciones que debían ser muy singulares. La más conocida es la de bordados que se surtió de tres fuentes fundamentales: los modelos populares españoles, los trabajos de las alumnas de la Escuela Normal Central de Maestras, y las labores extranjeras, traídas en gran parte por Cossío<sup>15</sup>. La segunda colección es la de caligrafía, muy completa en lo que a España se refiere, y que contó con una inestimable ayuda de Riaño para poder completarse<sup>16</sup>. La tercera, es la sección japonesa, única al parecer en Europa, que empezó a constituirse con el material donado en el Congreso de Barcelona y completada por otra donación que el comisario del Japón hizo del material expuesto en el Congreso de París en 1889, gracias a las gestiones de Cossío<sup>17</sup>. Lo que más resalta de este tipo de colecciones es la rapidez con que el Museo se hacía con las innovaciones

---

<sup>14</sup>B.A.H.: Caja nº 20 de Manuel B. Cossío. Carta de Francisco [inintelig.] a Cossío de fecha 7/V/1907, pidiéndole cuadro de tamaños de la mesa de escritura del Museo para escuelas de Barcelona. Caja Roja nº 2 del mismo. Folleto con los modelos de pupitres de la casa Hijos de Campo, que se van a instalar en las escuelas públicas de Sevilla a expensas de la Real Maestranza y de Dña. Carmen Benítez. Los pupitres siguen el modelo del Museo Pedagógico. En el folleto hay una anotación a mano de Cossío, tal vez dirigida a Giner, que dice: "Para que vea como se propagan los Modelos del Museo, sin decirlo. Esto es del Museo escolar de Sevilla. 11 junio 1897". Caja nº 2 del mismo. Carta de Rafael Hidalgo desde Melilla a Cossío fechada el 24/I/1905, informando que quiere adoptar la mesa del Museo en sus escuelas.

<sup>15</sup>ROBLEDO, S.M. y COSSIO, M.B.: *Anuario*, pp. 261-262. *Vid.* también la lista de donativos, pp. 255-256. En B.A.H.: Caja nº 20 de Manuel B. Cossío, *vid.* "Donativos y adquisiciones".

<sup>16</sup>*Ibid.*, p. 254.

<sup>17</sup>B.A.H.: Caja nº 10 de Manuel B. Cossío. Se conserva el catálogo de esta sección, que consta de siete páginas manuscritas, más treita y cinco numeradas (falta la primera). *Vid.* en Caja nº 20 del mismo, la minuta de la carta que escribe al presidente del Comisariado del Japón en la Exposición Universal de París, solicitándole para el Museo el material expuesto, fechada el 2/XI/1889.

técnicas: en 1904, por ejemplo, se gestionaba la adquisición de un método para la enseñanza de idiomas con gramófono<sup>18</sup>.

Un capítulo aparte merecería su biblioteca. A Cossío no le parecía correcta la distinción entre material de enseñanza y libros, ya que en el fondo el libro cumple una función semejante a un aparato o una lámina, sirviendo tanto de medio directo como indirecto de educación<sup>19</sup>. Los libros no estaban distribuidos según la clasificación común de las bibliotecas, sino por el lugar que ocupaban en la acción educativa, así se estableció en el catálogo. En 1886, el Museo sólo tenía 777 libros, en su mayoría extranjeros, y no es que no se quisieran tener los españoles, sino que se decidió gastar en aquellas obras que difícilmente podrían encontrar los profesores en otras bibliotecas<sup>20</sup>. En 1905, había ya 12.220 libros y 3.500 folletos<sup>21</sup>, y en 1911 llegaba a 16.225 más cerca de 500 retirados en el almacén y 12.870 folletos<sup>22</sup>. Era entonces la biblioteca universitaria más visitada.

El Museo fue adquiriendo un gran prestigio con los años, y el nombre de Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, parecía pequeño para las funciones que estaba desarrollando. Conforme al interés que las cuestiones pedagógicas suscitaban socialmente, que excedían el ámbito de la primera enseñanza, había que buscar una definición más amplia que abarcase a todos los grados de la educación. El cambio de nombre por Museo Pedagógico Nacional, se lograría con la Ley de presupuestos de 1894-1895, después de que Cossío intentase por todos los medios una reestructuración del organismo para lo que llegó a redactar hasta cuatro borradores distintos, alguno ya con su correspondiente articulado<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup>B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. "The International College of Language", carta fechada el 11/VI/1904.

<sup>19</sup>COSSIO, M.B. y otros: *Catálogo provisional*, o.c., p. IX.

<sup>20</sup>ROBLEDO, S.M., y COSSIO, M.B.: *Anuario*, o.c., p. 255.

<sup>21</sup>MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL: *Legislación (1882- 1905)*, Madrid, R.Rojas, 1906, p. 12.

<sup>22</sup>COSSIO, M.B.: *La enseñanza primaria en España*, o.c., p. 199.

<sup>23</sup>B.A.H.: Caja nº 10 de Manuel B. Cossío. "Decreto sobre un Museo que no se hizo". Se incluye además de un documento con este título, dos borradores manuscritos con texto introductorio y articulado, y otro manuscrito con plan de reorganización fechado en 1888.

Desde el cambio de denominación hasta la consolidación de la política de la Junta, el Museo vive su mayor época de esplendor. Si repasamos la prolija correspondencia de su director, nos encontramos que desde su mesa se supervisaba el material usado en algunas Escuelas Normales<sup>24</sup>; se orientaba la organización de Museos Pedagógicos locales como los de Bilbao o Valencia<sup>25</sup>, o incluso de laboratorios de Psicología como el de Juan Marina en Ciudad Real<sup>26</sup>. No deja de ser curioso tampoco que Cossío se viera obligado a emitir informes que no tenían ningún interés social, como el referido a la educación del hijo del Vizconde del Parque de Badajoz<sup>27</sup>, o que la primera Sociedad Española de Pedagogía pueda haber tenido su origen en una carta de Luis Galán a Cossío pidiéndole algún reglamento para poner en marcha una asociación "que sea Protectora de la educación popular o algo así"<sup>28</sup>. Hasta la segunda década del presente siglo, parece como si muchos maestros tomaran a Cossío como una especie de oráculo capaz de dar respuesta a cualquier problema escolar.

La aparición del Ministerio de Instrucción Pública, la Junta para

<sup>24</sup>Ibid. Presupuesto de la Escuela Normal Central de maestras y rectificación del mismo fechados respectivamente el 15 de abril y 6 de octubre de 1906, firmados por Carmen Rojo. *Vid.* también el resumen de material de los laboratorios de la Escuela Normal de Maestros de Valencia. En Caja nº 6 del mismo, *vid.* carta de Fidela Ruíz, regente de la Escuela Normal de Valencia, en que pide consejo a Cossío sobre material, fechada el 16/V/1905.

<sup>25</sup>B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. Carta de Guillermo Julián a Cossío de fecha 9/I/1906 y minuta de respuesta. En Caja nº 4 del mismo, *vid.* carta de Justo Pastor, del sindicato de Fomento de Bilbao, fechada el 24/V/1913.

<sup>26</sup>B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. Carta de Juan Marina a Cossío fechada el 22/XI/1904.

<sup>27</sup>B.A.H.: Caja nº 15 de Manuel B. Cossío. Notas del mismo con asuntos que debe atender. La consulta la despacha el 4/I/1904. El aristócrata le pedía métodos y textos para educar a su hija en su propia casa. "Muy agradable y buen sentido", dice de él Cossío.

<sup>28</sup>B.A.H.: Caja nº 2 de Manuel B. Cossío. Carta de Luis Galán a Cossío fechada el 3/I/1905. Sobre la primera Sociedad Española de Pedagogía, *vid.* en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, Sección de Educación y Ciencia, Leg. 6370, "Reformas de la primera enseñanza", el documento fechado el 22/X/1907, que domicilia esta Sociedad en la calle de la Reina 8, 2º, mencionándose que pertenecen a ella Luis Galán y Ezequiel Solana.

Ampliación de Estudios, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y la Dirección General de Primera Enseñanza, fueron sustrayendo al Museo funciones que son asumidas por nuevos organismos. El centro, como señala García del Dujo, había paliado deficiencias y cooperado activamente en el florecimiento de estas nuevas instituciones, pero con el paso del tiempo su razón de ser es cada vez más confusa. Cuando en 1926 se cerró el ensayo de la colonia, no cabría duda de que su difusión en España fue un éxito personal de Cossío, pero precisamente por su misma difusión era innecesario mantener ya la del Museo. Tras la reestructuración de 1932, no se acertó a encomendársele nuevas tareas, como las que desempeñaban desde hacía años otros institutos pedagógicos europeos y con Cossío ya jubilado no apareció entre sus funcionarios, el que marcara una nueva línea directriz, acorde con los retos educativos de los años treinta<sup>29</sup>.

Sin duda tiene razón Luzuriaga cuando afirma que el Museo Pedagógico fue la institución que ejerció una mayor influencia en la instrucción pública desde su aparición en 1884 hasta la II República<sup>30</sup>. Al menos los restantes organismos creados bajo el influjo institucionista no son fácilmente explicables sin el marco establecido por aquel. Ahora bien, el Museo fue mucho más que un laboratorio de material e incluso su interés no se circunscribe a un buen centro de alta formación para el profesorado. Fue, antes de nada, el motor de la innovación educativa. No es ya que ofreciera un camino a los profesores para efectuar una enseñanza de mayor calidad, sino que la formación pedagógica que suscitaba el Museo podía competir con la ofertada por las mejores universidades de Europa y América. No es ya que la concepción de la educación que allí se respiraba fuera progresista, institucionista, "nueva", o que los profesores que acudían al centro pudieran conocer los últimos avances del movimiento pedagógico mundial, es que Cossío estaba en la punta de ese movimiento y seguía impartiendo sus clases, como descubrió con admiración Meier-Graefe, a niños, a adolescentes, a maestros, a formadores de maestros, y a universi-

---

<sup>29</sup>GARCIA DEL DUJO, A.: "Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional", en *Bordón* 258 (1985) 374.

<sup>30</sup>LUZURIAGA, L.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, o.c., p. 193.

tarios. Cossío no era un especulador de utopías educativas, sino un modelo de saber hacer. Nadie podría decir que las propuestas del Museo fueron una entelequia pedagógica, sino ejemplos vivos de realidad educativa. Independientemente de las consideraciones ideológicas en que se movía, esa fue la gran virtud del establecimiento.

## 5.2. LAS ESCUELAS NORMALES.

El nacimiento y la progresiva difusión de las Escuelas Normales en España a partir de 1839, gracias a los esfuerzos de Pablo Montesino, venía a dar cierta cobertura profesional a los maestros de primeras letras en un país que no tenía un horizonte claro de industrialización. No fueron pocos los que vieron con recelo a los primeros maestros titulados, que enseguida fueron tildados de *monos sabios* por sus compañeros<sup>31</sup>. Expresión que arraigó durante bastante tiempo y que indica la fuerte resistencia social que suscitó la propagación de la nueva institución. Este rechazo, se hizo todavía más notorio después del reglamento de Fermín Caballero en 1843, debido a que la generalización de estos centros producía maestros con una mejor formación, no siempre dóciles a las enseñanzas de la Iglesia y en ocasiones ajenos a los intereses de políticos locales; resultando cuerpos extraños en las comunidades en que tenían que prestar sus servicios<sup>32</sup>.

Esta oposición a las formación de maestros en instituciones específicas no es, como es sabido, un rasgo diferencial del caso español, sino común a toda Europa que vive con inquietud la Revolución de 1848, y se pensaba, desde la óptica del conservadurismo romántico, que contribuían a difundir las ideas revolucionarias entre el pueblo sencillo<sup>33</sup>. Las protestas y la escasez del presupuesto, llevaron a una reducción sustancial de las primeras Escuelas Normales cuando ya se habían implantado en casi todas la provin-

---

<sup>31</sup>ROBLEDO, S.M.: *Informe sobre reforma de las Escuelas Normales*, Madrid, Imp. de Enrique Rubinos, 1893, p. 6.

<sup>32</sup>COSSIO, M.B.: *La enseñanza primaria en España*, o.c., p. 166. Cfr. con LUZURIAGA, L.: *La preparación de los maestros*, Madrid, J. Cosano, 1918, p. 24.

<sup>33</sup>COSSIO, M.B.: *La enseñanza primaria en España*, o.c., pp. 166-168.

cias; y su división, por el R.D. de 30 de marzo de 1849, en elementales y superiores, produce funestas consecuencias al empujarse la cultura requerida a la mayoría de los maestros que sólo conocerán la primeras.

Pero evidentemente, las Escuelas Normales hacían mucha falta en un país que necesitaba escolarizar a su juventud y concebía la escuela como algo más que un rudimentario aprendizaje memorístico del Catecismo y los elementos clásicos de leer, escribir y contar. Pablo Montesino muere en el mismo año en que se inicia la contrarreforma y con él desaparece el principal impulsor del movimiento. Pocas novedades hay hasta la Ley Moyano de 1857, que aunque restablece la organización antigua, trató con un significativo desdén a estos centros, como ha señalado ya Robledo, y que al insistir en la división en categorías del maestro, consagraba la pobreza intelectual en que van a desenvolver su trabajo la mayoría de ellos<sup>34</sup>. A partir de esta Ley, los maestros acumularán a su exigua consideración social, un sistema de formación de muy corto alcance, que en muy poco los va a diferenciar de sus colegas no titulados que seguirán perviviendo en la enseñanza oficial hasta la II República.

Los anhelos de Cossío por lograr una formación de cierta altura en el Magisterio, se remontan a 1881 con la subida al poder del primer gobierno liberal de la Restauración. Pero entonces solo mencionaría necesidad de acometer la reforma contando con gente preparada para ello, y proponiendo en este sentido a Albareda la posibilidad de nombrar profesores normalistas a licenciados en Ciencias y Letras que cobrarían lo mismo que los de los institutos e incluso se atrevió a señalarle algo más tarde la necesidad de que los maestros viajasen al extranjero<sup>35</sup>. Pero en realidad, lo único que llega a reformarse en estos años son las Escuelas Normales Centrales que entonces cumplían la función de formar a los formadores, principalmente<sup>36</sup>.

<sup>34</sup>ROBLEDO, S.M.: *Informe sobre reforma*, o.c., pp. 9-15.

<sup>35</sup>B.A.H.: Caja nº 8 de Manuel B. Cossío. "Notas y planes de reforma de la primera enseñanza".

<sup>36</sup>Recuérdese que la Escuela Normal Central de Maestras fue reorganizada por R.D. del 13 de agosto de 1882, que fue luego derogado por Pidal por R.D. de 3 de septiembre de 1884.

Para Cossío, el punto de partida de la reforma del Magisterio reside en dignificar la función del maestro, y esta exigencia le lleva a responder al *Interrogatorio* del Ministerio de Fomento e 1887 con mucha contundencia:

En nuestra legislación vigente puede decirse que hay las siguientes clases de maestros: *normal*, superior, *elemental*, de *párvulos*, con *certificado de aptitud*, y con *permiso* para regentar una escuela.

Esta riqueza de títulos obedece a la escasez de recursos pecuniarios en el Estado y los municipios, y se traduce en diferencias enormes en el nivel de cultura de los maestros. A partir de los grandes centros de población hasta llegar a la más pobre aldea va distribuyéndose esa jerarquía del Magisterio de modo que los mejores corresponden a los municipios más ricos donde el medio social en que vive el niño le ofrece constantemente motivos de cultura mientras que las aldeas más pobres, y más necesitadas, por tanto, de influencias educativas, tienen que contentarse con un personal cuya cultura no excede gran cosa de la de las gentes sobre las que debiera tener una gran autoridad moral para ir levantando con su consejo y con su ejemplo el espíritu de nuestras clases atrasadas.

Por otra parte la obra del maestro de despertar y dirigir todas las actividades de la infancia debe ser la misma en todas partes, y todo maestro, por consiguiente, debe hacer su formación del mismo modo, estudiando todos los mismos problemas, trabajando sobre las mismas materias y preparándose en vista del mismo fin.

Así, pues, todas estas razones recomiendan la unificación de los títulos hoy existentes, unificación que, según la Comisión de Directores de Escuelas Normales, que el ministro Baccelli nombró en Italia para el estudio de cuestiones análogas a las de este *Interrogatorio* es un verdadero principio pedagógico.

Debe haber un solo título puesto que todos los maestros deben adquirir el mismo grado de cultura general y profesional y hacer las mismas prácticas, lo cual no es en manera alguna contrario a la existencia de escuelas primarias superiores que dirigidas por maestros escogidos, casi con los mismos programas de las elementales, interpretados más intensamente, vayan

ampliando cada vez más la cultura, llegando a sustituir quizá la segunda enseñanza actual, tan distante hoy de la función que debiera llenar<sup>37</sup>.

Este informe, pedido a Cossío en el gabinete largo o segundo gobierno liberal de la Restauración, coincide con la publicación del *Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886*, que él mismo y Santos María Robledo habían preparado por R.O. de 15 de febrero de 1887, y dice este último comentando el fallido decreto del 30 de abril de 1886:

Nuestras Escuelas Normales ¿por que ocultarlo? están muy distantes de ser lo que exigen las necesidades de hoy y los adelantos de la ciencia pedagógica ha hecho en los últimos tiempos: sería vanidad indisculpable decir que nos hallamos, no ya al nivel, pero ni siquiera a corta distancia de lo que en otras naciones se ha logrado; y por tanto, sépase que si la Instrucción primaria ha de mejorar en nuestro país, aquellas Escuelas no pueden continuar tal como se hallan organizadas. El cuadro de asignaturas que esta enseñanza normal comprende, es a todas luces insuficiente para que los alumnos obtengan la cultura general y la educación propia del futuro maestro; los procedimientos de que en la instrucción teórica y en la práctica se hace uso, se resienten asimismo de falta de armonía en los progresos realizados desde que hace cerca de medio siglo se dió principio a la preparación del personal, que en gran parte presta aún sus servicios en estas Escuelas. Y no sería justo atribuir al mismo el notorio atraso que en estos establecimientos prevalece, porque aparte de las consideraciones, antes expuestas, no cabe desconocer que difícilmente se hallará profesorado alguno que se haya visto nunca tan desatendido como el de las Escuelas Normales<sup>38</sup>.

Además de otras muchas reivindicaciones corporativas y profesionales que surgen en estos años, el interés mayor de los maestros

---

<sup>37</sup>B.A.H.: Caja nº 21 de Manuel B. Cossío. Probablemente el informe le fue solicitado en su calidad de Director del Museo Pedagógico.

<sup>38</sup>COSSIO, M.B., y ROBLEDO, S.M.: *Anuario*, o.c., p. 181.

titulados, se centra en el carácter propio del Magisterio. ¿De qué servían las Escuelas Normales si una persona cualquiera podía estar al frente de una escuela primaria? Luchar contra los "intrusos" empezó a convertirse en un sentimiento generalizado que buscaba un apoyo firme por parte del Ministerio de Fomento<sup>39</sup>. Sin embargo la política remisa de éste le lleva a barajar la posibilidad de suprimir algunas de ellas en 1889, mientras Cossío y Giner permanecían en París en el Congreso de Instrucción Primaria<sup>40</sup>.

Es en este año de 1889, cuando Cossío comienza a publicar en el *B.I.L.E.* una serie de artículos sobre la reforma de estas Escuelas que se extiende hasta 1891, y que compendian lo más fundamental de su pensamiento en lo que se refiere a la formación de los maestros. Son, este conjunto de artículos, una ampliación de los informes que le fueron pedidos en 1887, siendo Navarro Rodrigo ministro y Eugenio Montero Ríos presidente del Consejo de Instrucción Pública.

En el primero de estos artículos, Cossío plantea el carácter y programa que más convienen a estas Escuelas<sup>41</sup>, partiendo del doble sistema que caracteriza su curriculum: cultura general y preparación profesional; decidiéndose a que en las Escuelas Normales se adopten ambos de manera sucesiva, dada la insuficiencia de la educación primaria superior y el contenido mal escogido y memorístico de los institutos de segunda enseñanza, y señala a continuación:

Es evidente que, para ser maestro de escuela, no debe necesitarse menos esfuerzo ni menos tiempo que para ser abogado, ingeniero, o para terminar cualquiera de las carreras universitarias; pero el exigirlo queda para cuando desaparezca el funesto abismo que todavía existe entre la función *ideal* del maestro y la que *real* y positivamente puede ahora cumplir, en virtud de los medios y condiciones que la sociedad actual le proporciona. Y, como tales condiciones, si la sociedad puede mejorarlas paulatinamente, no puede en modo alguno, cambiarlas de pronto, ni, por tanto, el carácter de la función a ellas aneja, de ahí la inutilidad de todo proyecto que

<sup>39</sup>FERRER Y RIGO, M.: "Los intrusos", *La Educación*, IV (1885) 241-242.

<sup>40</sup>Vid. *El Liberal* de 8 de julio y 19 de septiembre de 1889.

<sup>41</sup>COSSIO, M.B.: "Carácter y programa de las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIII (1889) 177-182.

pretendiera formar a nuestros maestros para una obra segura en el porvenir, pero irrealizable por el momento, por falta de medios y, principalmente, de espíritu civilizado en la sociedad que ha de proporcionarlos<sup>42</sup>.

Con una gran visión de futuro, propone ya una formación de tipo superior para el maestro, pero se da cuenta que la posibilidad es utópica para su tiempo y se contenta con que se añada un curso más en las Escuelas Normales que, suprimida la diversidad de títulos, comprendería cuatro cursos: dos de cultura general y otros dos de educación profesional pedagógica. Y así partiendo del carácter educador que debe tener toda escuela primaria, en su concepción de escuela unificada, diseña un currículum en donde no falta la lengua regional invocando el ejemplo de Bélgica.

El análisis de la diversidad de títulos que publica casi ocho meses más tarde<sup>43</sup>, es una clarificación de las razones de por qué los frutos de la enseñanza en las Escuelas Normales han devenido en el desnivel que en todos los órdenes existía entre los maestros de las diversas clases: "A partir de los grandes centros de población, hasta llegar a la más pobre aldea, va distribuyéndose esa jerarquía del magisterio de modo que, por regla general, los mejores corresponden a los municipios más ricos, donde el medio social en que vive el niño le ofrece más numerosas ocasiones y facilidades de cultura; mientras que las aldeas, los pueblos de escaso vecindario, la población rural -que es la gran masa del país y se encuentra por las condiciones de su vida más necesitada de influjos educadores,- tiene que contentarse con un personal docente cuya cultura y sentido no exceden gran cosa de los que poseen las gentes sobre las cuales debía ejercer, para el efecto de su mejoramiento, una autoridad moral y científica que diese fuerza a sus consejos y a su ejemplo"<sup>44</sup>.

Esta propuesta de Cossío es muy conocida y ya la había defendido en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882: contra una idea bastante arraigada de que los niños de las aldeas no tenían que saber lo mismo que los niños de las ciudades, y que por tanto a aquellas

---

<sup>42</sup>*Ibid.*, p. 179.

<sup>43</sup>COSSIO, M.B.: "Los títulos profesionales en el Magisterio", *B.I.L.L.E.*, XIV (1890) 36-39.

<sup>44</sup>*Ibid.*, p. 37.

podían ir los maestros menos preparados y que las edades menores exigen menos conocimientos que las superiores por parte de los profesores, propone el título único sobre la base del grado superior; pero el problema más que técnico es económico, ya que la dotación de sueldos estaba en consonancia con la importancia de las escuelas y había casi 11.000 dotadas con sueldos que oscilaban entre 550 y 125 ptas. anuales, y él pedía un sueldo mínimo de 1000 ptas. y apunta: "El aumento de esta cifra ha de estar en correspondencia, no del número de habitantes, ni de los medios económicos de la población, como hoy sucede, sino del mérito personal; condición ineludible para que los buenos maestros vayan a las aldeas, una vez desaparecido el motivo de la escasez de sueldo, que es, si no el único, por lo menos el principal que de ella les aparta"<sup>45</sup>. Lamentándose de los recortes que sufrió el R.D. de 30 de abril de 1886 de Montero Ríos, considera una condición de suma importancia para mejorar la aptitud profesional del magisterio que se realice esta dignificación económica, pues los alumnos encontrarían razones sólidas para quedar por más tiempo retenidos en las Escuelas Normales.

El artículo siguiente hace referencia al número de Escuelas Normales que debería haber en España<sup>46</sup>. Tal vez, basándose en algunas de sus reflexiones, pero con espíritu diferente, dió pie al Conde de Xiquena para pensar en suprimir algunas de ellas en 1889<sup>47</sup>. Atendidas con un presupuesto mezquino y con un personal insuficiente, Cossío había pedido en su informe a Navarro Rodrigo una reducción de carácter transitorio, después de un estudio de las necesidades de escolarización que tenían las distintas regiones y solicitando que se hicieran mixtas. Casi inmediatamente publica otro artículo donde estudia el carácter del profesorado normalista. ¿Cual es la misión de estos profesores?: "*Educar para educar, enseñar a enseñar*, hacer del alumno, ya educado en cuanto hombre, un educador, un maestro, un verdadero artista en la obra de la educación y la enseñanza"<sup>48</sup>. No ha de enseñar, sino decir como se

<sup>45</sup>*Ibid.*, p. 38.

<sup>46</sup>COSSIO, M.B.: "Número de Escuelas Normales que debe haber en España", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 257-260.

<sup>47</sup>El Liberal, 8 de julio de 1889.

<sup>48</sup>COSSIO, M.B.: "Carácter del profesorado en las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 291.

enseña; no requería cultura general ampliada, tal como sucedía entonces con el grado normal, sino saber formar maestros, incidiendo en la construcción de la metodología pedagógica propia del campo que cultivasen. De ahí la necesidad que encuentra de una mayor especialización, como la que dan las facultades de Ciencias y Letras. Pero huyendo de esta clasificación tradicional del saber recomienda el establecimiento de cinco grupos: ciencias filosóficas y sociológicas, ciencias históricas, filología, ciencias fisico-matemáticas y ciencias naturales, además de las "asignaturas especiales" cuyo profesorado tenía una condición social inferior.

En otro artículo aborda el número y sueldo que deben tener estos profesores. Hace una larga reflexión sobre el director que debe "imprimir carácter", pues hacía falta "una concentración excepcionalmente enérgica de poder en el director". No estaba errado Cossío al reclamar direcciones fuertes y profesorado a tiempo completo. Los bajos sueldos hacían que los profesores buscaran otras ocupaciones y era común simultanear la enseñanza en la Normal con los Institutos de enseñanza secundaria; para evitar estos inconvenientes no sólo propone una remuneración más alta sino dar a su profesorado jerarquía y rango universitario "siguiendo así al movimiento pedagógico reformista de todo Europa, que entiende no responden las antiguas categorías a grados reales de superioridad en la misma función docente, sino en la preparación y condiciones de sus encargados; pues en sí mismo no es más importante ni más elevado enseñar en la Universidad que en la escuela primaria, ni requiere lo primero mayor saber, talentos, aptitudes y esfuerzo que lo segundo -aunque al presente así se estime- y en hacer desaparecer ese contrasentido, suprimiendo el abismo actual entre los dos extremos, está todo el problema que hoy preocupa por sus dificultades históricas a tantos pedagogos y estadistas"<sup>49</sup>.

La concepción de las prácticas de la enseñanza constituye otro tema al que dedica un análisis profundo. No las considera como una mera aplicación de la teoría, ni como un apéndice al final de los estudios teóricos, sino que parte de la consideración de que teoría y práctica son inseparables en la formación del maestro: "Pero,

---

<sup>49</sup>COSSIO, M.B.: "Número y sueldo de los profesores de las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 356.

si la teoría no enseña a hacer las cosas, la práctica sólo de por sí las enseña a hacer siempre de un mismo modo y conduce inevitablemente a la rutina. Así, es preciso que intervenga la reflexión que produce la teoría, para que sea posible el perfeccionamiento de la obra: uniéndose de tal suerte estos dos elementos, que en la vida ordinaria y espontánea jamás separa el hombre, hasta que perviertan su sano juicio natural las distinciones escolásticas de la enseñanza abstracta"<sup>50</sup>.

No concibe la Escuela Normal muy diferentemente de lo que pudiera ser una escuela primaria modelo. Para él los profesores normalistas deben seguir siendo profesores de niños y la primera iniciación práctica del alumno normalista debiera ser ver como dan estas clases sus profesores. No hace así gran diferencia entre Escuela Normal y Escuela Aneja, sino que ambas se constituyen como laboratorio experimental donde continuamente se practica lo que se enseña: "Convertirla en una escuela primaria completada y coronada por la enseñanzas deducidas de ese verdadero y positivo laboratorio de Pedagogía, debe de ser el ideal en este punto". Esta es su concepción de la Escuela Normal, aunque señala: "A ello deberá llegarse en su día. Entre tanto, para tender a lograrlo, conviene atenerse, en todo cuanto quepa a los principios expuestos. Y ya que la Normal no puede convertirse en primaria, debería hacerse de modo que todos los profesores de aquella estuviesen encargados, como maestros especiales, en la escuela agregada, de alguna enseñanza de las de su respectivo grupo; porque toda la pedagogía que no proceda de tal suerte estará bien llamada pedagogía de gabinete, enriquecida con cuanto valor ideal pueda darle la superior inteligencia de un hombre, pero sin la única base objetiva que necesita para ser real, que es lo importante: el conocimiento y examen en vivo de los factores que a la obra de la educación concurren"<sup>51</sup>.

Una especial importancia le da también a la supresión de los exámenes, motivo de más de una recomendación suya al Ministerio. Es un artículo sintético, donde enumerándolas, da ciertas razones de peso para suprimir los exámenes de fin de curso en todos los

---

<sup>50</sup>COSSIO, M.B.: "Las prácticas de enseñanza en las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 323.

<sup>51</sup>*Ibid.*, p. 324.

establecimientos de enseñanza y especialmente en las Escuelas Normales. Los argumentos aducidos pueden sintetizarse en los siguientes puntos.

- Sólo miden el talento y el saber adquirido: "La vocación, las condiciones del carácter, la moralidad, aún la misma aptitud para la profesión que se intenta seguir, quedan excluidos necesariamente de lo que en general se entiende por exámenes".
- Expuestos a errores e inútiles en clases poco numerosas.
- La mejor prueba: relación diaria y familiar de la clase, que coloca al alumno en situaciones diversas ante su formación.
- El examen provoca una situación anormal y violenta en el alumno.
- Aparecen como el verdadero objeto y fin de la enseñanza.
- Por higiene mental: producen enfermedades escolares.
- Disponen el espíritu de los alumnos hacia una honda perversión moral.
- En las Escuelas Normales todas estas razones se refuerzan porque, prima el juicio intelectual sobre el profesional, es una prueba innecesaria con pocas alumnos por clase y el perjuicio realizado sobre los futuros maestros repercute en los niños.
- No al examen pedido por el alumno cuando el juicio del profesor es desfavorable. Es una garantía mayor que el juicio de un profesor pueda ser completado por el de sus compañeros<sup>52</sup>.

El ingreso de alumnos en las Normales, y el nombramiento de maestros en las escuelas primarias, son los artículos que cierran la serie de este informe. Ninguna Escuela Normal debe admitir más alumnos que aquellos que pueda formar: "Como la primera función de las Normales es proporcionar el personal necesario para la enseñanza, satisfecho este fin no se debe aumentar el número de ingreso, sino en relación del incremento de necesidades y recursos de todo género; y mientras estos y aquellos no existan, aunque haya petición de mayor número de plazas que las asignadas regularmente a la Escuela, para que sea completa la educación de todos sus

---

<sup>52</sup>COSSIO, M.B.: "Supresión de los exámenes en las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 369- 371.

alumnos, no se debe acceder a la demanda"<sup>53</sup>. La colocación de los maestros parte de la unificación de los títulos: "La unidad de título lleva consigo la unidad de consideración de las escuelas, y consiguientemente, la de retribución del maestro"<sup>54</sup>. Contrario a las oposiciones por las mismas razones que a los exámenes, pide que salga de la Normal cada año un número de maestros que no exceda en mucho al de vacantes, cuyo nombramiento para las escuelas primarias estaría a cargo de las propias Normales a las que también se incorporarían las inspecciones, compuestas por maestros activos en la enseñanza.

Estos artículos, cuya base son los informes hechos por Cossío al ministro Navarro y Rodrigo en 1887 que presentó un proyecto de ley en el Senado para reformar la inspección, constituyen su cuerpo fundamental de pensamiento sobre la reforma que se necesitaba emprender en la formación de los maestros. Hasta 1936, la reforma de las Normales tiene tres momentos importantes 1898, 1914 y 1931.

La reforma de 1898, está precedida de un amplio debate en el Consejo de Instrucción Pública, con una participación muy activa de Santos María Robledo cuyo plan de reforma se oponía en 1893 al presentado por Vallín<sup>55</sup>. La presencia en el Ministerio de Moret, con Vincenti en la Dirección General de Instrucción Pública, daba credibilidad a la reforma, pero Moret cesó y el tema permaneció en suspenso hasta que en 1897 Linares Rivas remitió nuevamente al Consejo un proyecto que fue dictaminado el 15 de abril de ese año. Finalmente el decreto se firmó el 23 de septiembre de 1898, siendo ministro Germán Gamazo.

Aunque contiene avances sustanciales, tuvo que decepcionar bastante a Cossío pues seguía consagrando la división en la titulación. Además reforzaba el sistema de exámenes a través de unas reválidas con ejercicios exhaustivos, rechazaba la coeducación, seguía agrupando a los profesores en "ciencias" y "letras", y la consideración que tenían las propias Normales no superaba en la prác-

---

<sup>53</sup>COSSIO, M.B.: "Ingreso de alumnos en las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XV (1891) 2.

<sup>54</sup>COSSIO, M.B.: "Nombramiento de maestros en las escuelas primarias", *B.I.L.E.*, XV (1891) 33.

<sup>55</sup>*La Escuela Moderna*, V (1893) 69.

tica al bachillerato que seguía siendo un grado académico de más categoría. No obstante, sería exagerado afirmar que la influencia de la I.L.E., y especialmente de Cossío, no están presentes en este decreto. Los párrafos dedicados a la educación física, se hacen eco del IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía que se había celebrado en Madrid en el pasado mes de abril y se va más allá de una concepción gimnástica para la milicia. Se deja en libertad a los centros para que puedan organizar paseos y excursiones que en el art.15 se concreta en que la gimnasia será "práctica e higiénica", verificándose los ejercicios, en la medida de lo posible, "al aire libre, combinándolos con paseos, excursiones, ascensiones y otras prácticas análogas". Hay mucha diferencia entre el curriculum de Normales masculinas y femeninas, pero también se intenta una mayor adecuación profesional de las enseñanzas, limitándose los alumnos por aula y dando un mayor peso a las prácticas escolares.

La brevedad del grado elemental era tal, dos cursos en un mismo año, que tuvieron que ser ampliados por R.D. de 6 de julio de 1900. Otro R.D. del 17 de agosto de 1901 incorporó este grado a los Institutos generales y técnicos y suprime el grado normal, pudiendo accederse al profesorado normalista únicamente con el grado superior. Por R.D. del 24 de septiembre de 1903, se efectuaba la contrarreforma volviendo los estudios elementales a las Normales que los organizaba en dos años y suprimiendo el derecho de los maestros que sólo poseyeran el título superior a desempeñar cátedras. Al suprimirse el grado normal en 1901, se pensó en la creación de una Escuela Superior de Pedagogía, pero habría que esperar hasta 1909 para contar con un centro específico de alta cultura para la formación de maestros normalistas e inspectores, a cuya creación se opuso entonces Cossío que confiaba más en la recreación del grado normal que Amalio Gimeno había efectuado en 1907 por R.D. tomando el ejemplo de las escuelas de Fontenay y Saint-Cloud; pero el proyecto quedó muy mermado al estar vinculado su desarrollo a la efímera Junta de Fomento de la Educación Nacional<sup>56</sup>.

La reforma efectuada por Bergamín por R.D. de 30 de agosto de 1914, unificó la titulación de los maestros pero le faltaba toda la ambición universitaria que deseaban los institucionistas. No conocemos la impresión que esta reforma produjo en Cossío, pero no

---

<sup>56</sup>SELA, A.: o.c., p. 58.

debía ser muy favorable. Un discípulo suyo le decía en cierta ocasión: "La reforma de Bergamín, de ese listo-ignorante -tipo que abunda mucho en España- que llegó a ser ministro, produjo el desbarajuste en muchas Normales, y, lo que es peor, la intrusión en ellas de elementos incultos, indignos, hasta desvergonzados, que impurifican la santidad de la enseñanza y que consideran la enseñanza como una vil granjería"<sup>57</sup>. No es exagerado el enfado de este profesor con el R.D. de Bergamín que establecía dos turnos de oposición para un tercio de las plazas de Escuelas Normales que podían ser proveídas por titulados ajenos a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, además de la variopinta clase de profesores especiales y auxiliares que seguían subsistiendo en estos centros.

La reforma de 1931, se hizo por R.D. del 29 de septiembre. Vino precedida de cierta polémica en el Consejo de Instrucción Pública entre los que deseaban una formación exclusivamente universitaria para los maestros y aquellos que transigían con unas Escuelas Normales transformadas<sup>58</sup>. En el preámbulo, se puede notar la influencia institucionista de los primeros meses del régimen republicano. Para reformar la escuela, el primer factor es el maestro que ha de atenderla, ya que aquella será "jardín y taller", lugar de convivencia de todas las clases y confesiones religiosas. El decreto profesionalizaba las Escuelas Normales, dejando la preparación cultural en manos de los institutos, y dado que poco después desapareció la Escuela de Estudios Superiores con el establecimiento de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, hubo quien vió cercano el fin de estos centros<sup>59</sup>.

Sin embargo, las Escuelas Normales nunca fueron más dinámicas, con el establecimiento de la coeducación, su participación en las Misiones Pedagógicas y la rigurosa selección inicial que aseguraba la colocación directa de los alumnos. Pero pocas reformas republicanas encrespaban tanto los ánimos de la oposición de derechas como la que se efectuó entonces con la formación de los maestros. La imagen de un maestro neutral en lo religioso molestaba profundamente a la Iglesia y para algunos integristas como

---

<sup>57</sup>B.A.H.: Caja nº 5 de Manuel B. Cossío. Carta de Casiano Costal a Cossío, fechada el 3/II/1915.

<sup>58</sup>PEREZ GALAN, M.: o.c., p. 52.

<sup>59</sup>*Ibid.*, p. 54.

Enrique Herrera Oria no hubo en la República elementos más disolventes y perturbadores que estos maestros<sup>60</sup>. Aunque, evidentemente, es la opinión de un enemigo de la II República, no podemos dejar de apuntar la improvisación con que fue abordada la sustitución de la enseñanza de las órdenes religiosas, pues la aceleración que se quiso imponer al proceso escolarizador obligó al Ministerio de Instrucción Pública a formar profesores con extremada rapidez, -los  *cursillistas*  en el argot del Magisterio- donde primaba más su adhesión a la República que una preparación efectiva, no solo cultural sino también psicológica, para desempeñar la docencia en los pueblos. En muchos casos, la falta de preparación o prudencia simple de estos maestros chocaba en las aldeas y villas con un campesinado fervientemente católico, y la conducta del maestro sólo servía para endurecer las divisiones políticas y los odios tribales. Cossío que saludó la reforma republicana y asesoró a Llopis, tenía que contemplar los hechos con gran preocupación viendo como a la reforma le faltaba ese fondo de tolerancia y respeto extremo a las conciencias que con tanta vehemencia había predicado a lo largo de toda su vida.

### 5.3. LA REFORMA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA: EL INSTITUTO-ESCUELA.

La idea, de que la Segunda enseñanza es continuación de la Primera, ya la había expresado Fernando de Castro en 1869, y son también abundantes las referencias que podríamos recoger de Giner en defensa de una escuela única, sin solución de continuidad, hasta la especialización profesional o la formación universitaria. La I.L.E. efectuaba esta práctica desde 1880 y se reafirmó en ella en el prospecto del curso 1881-1882. En el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, José de Caso, en nombre de la I.L.E., había presentado una memoria titulada, "Relación de la segunda enseñanza con la primaria ¿son ambos períodos de un mismo grado de cultura?", reafirmando en este principio en el que incide Giner en 1897 y 1899 a través del  *B.I.L.E.*  y la prensa diaria. La reforma estructural del bachillerato que pedía la I.L.E., no tropezó tanto con problemas técnicos como con un problema

---

<sup>60</sup>SAMANIEGO BONEU, M.: o.c., p. 102.

político. La expulsión de las congregaciones religiosas en Francia con las leyes de la III República, produjo una fuerte emigración de frailes a España que, con el apoyo explícito de los poderes constituidos de la Restauración, abrieron colegios potenciando el control secular de la Iglesia en este segmento de la enseñanza y constituyéndose como "poder fáctico" y elemento de obstrucción ante cualquier cambio que redujese su influencia<sup>61</sup>.

En 1894, el decreto de Groizard había levantado ciertas expectativas de reforma. Cossío elaboró entonces, junto con Santos María Robledo, los programas para el examen de ingreso en el bachillerato, que no llegaron a tener efecto al derogar el R.D. el gabinete conservador por obra del ministro Alberto Bosch en 1895<sup>62</sup>. Hubo un nuevo plan de Germán Gamazo, y en 1899 el Marqués de Pidal aumentó el bachillerato a siete cursos pero conservando todo el carácter pasivo y la excesiva carga memorística que tenía tradicionalmente<sup>63</sup>. Esta estructura de bachillerato quedó modificada por los planes de Romanones y Bugallal a principios de siglo, y prevalecía sin otras modificaciones hasta que en marzo de 1918 accedió al Ministerio de Instrucción Pública Santiago Alba que nada más hacerse cargo de su departamento creó el Instituto-Escuela.

Los profesores de la I.L.E. conocían el libro de Manseuvrier, *La educación de la burguesía bajo la República*, y el mismo Adolfo Posada se había ocupado del tema en 1904 al publicar *Política y Enseñanza*, cuando la comisión que elaboraba la reforma en el Consejo de Instrucción Pública se dirigió a ellos, invitándoles para que corporativamente respondieran a una consulta. La I.L.E., hizo llegar a la comisión un informe, en el que hacía notar que por principio no se atenía a ningún dogma ni disponía de recetas, y que sólo aspiraba "a mantenerse en comunión con las más autorizadas corrientes pedagógicas", por lo que su opinión no era otra que la expresada por sus profesores que de manera individual han discurrido sobre el tema:

---

<sup>61</sup>XIRAU, J.: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, o.c., pp. 28-29.

<sup>62</sup>B.A.H.: Carta nº 9 de Manuel Bartolomé Cossío. Apuntes de Pedagogía. Programas para examen de ingreso en la segunda enseñanza.

<sup>63</sup>GINER, F.: "El decreto de segunda enseñanza", *Obras Completas*, t.XVII, pp. 110-112.

El Boletín de la Institución ha publicado, en efecto desde muy antiguo y durante los cuarenta y un años que lleva de vida, algunos estudios acerca del concepto y organización de la segunda enseñanza, de la situación de la misma en España y de las reformas que esta necesita. En tales escritos y en otros varios, dados a la luz en diferentes publicaciones consta razonadamente lo que desde sus respectivos puntos de vista han expuesto algunos miembros de dicha corporación acerca del referido problema. Mas en el deseo de corresponder cumplidamente a la invitación recibida, e insistiendo en las salvedades expuestas, se hará aquí un breve resumen de las ideas más salientes tiempo hace publicadas por la Institución acerca de la segunda enseñanza y de la tendencia que en la actualidad podría significar la orientación más acentuada de la misma en este asunto...

Aunque el informe es corporativo, el manuscrito nos indica que ha sido redactado por Cossío. He aquí algunas ideas de la propuesta institucionista:

Por consiguiente, para reformar nuestra segunda enseñanza, se necesitaría cambiar su actual régimen, meramente instructivo, por otro que abrace todas las esferas de la educación. Régimen que no se limita a la asistencia del alumno a clase, sino que exige la permanencia en el local durante todo el día, haciendo vida escolar, de trabajo, de juego, de excursión, de comida si fuera preciso, con sus compañeros y profesores, y ofreciendo así ocasiones para que se produzca, no la mera instrucción y enseñanza, sino la plena educación intelectual, y con ella la del sentimiento y del carácter; aquella que abraza desde el pensar y el discurrir hasta la limpieza corporal y el refinamiento de las maneras; la armoniosa salud, en suma, del cuerpo y del espíritu, para lo cual, ya es bien sabido, que no hay factores tan eficaces como los que proporcionan la continuidad de una comunión con el medio más sano posible en todos los momentos de la actividad, desde el trabajo más severo hasta la función al parecer más nimia y subalterna<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup>B.A.H.: Caja nº 9 de Manuel B. Cossío. Manuscrito sobre segunda enseñan-

Este informe fue publicado en el *B.I.L.E.* y luego se incluyó en *De su jornada*, por lo que no queda duda de la autoría de su redacción aunque posiblemente lo sometió a la aprobación de sus compañeros. En el mismo, Cossío señala tres problemas que, a su juicio, son la clave de la mala orientación que tiene la segunda enseñanza en España y resultado de su origen histórico: "a) se acerca mucho más en su estructura al tipo universitario que al primario; b) constituye el factor principal de la educación burguesa; c) suscítase durante ese período de enseñanza, por ser el que corresponde a la adolescencia, la necesidad de una preparación especial para ejercer las respectivas profesiones de la vida"<sup>65</sup>.

Para la resolución del primer problema recurre al ejemplo de la *High School* norteamericana que es "prolongación natural, sin diferencias sustanciales en cuanto a programa y a métodos de la escuela primaria". Para terminar con los restos universitarios de la segunda enseñanza, hay que llevar al alumno a una plena educación en todos los ámbitos. El cambio de régimen que se solicita para los Institutos es el que se está ensayando en el Instituto-Escuela:

En la labor de clase habría de presidir la excitación al pensar, mediante el coloquio, y de aquí, al trabajo personal, mediante la lectura y redacción en las horas de estudio. Para lograr esto, las clases no deberían exceder de treinta a treinta y cinco alumnos. Estos permanecerían en el Instituto no solo para sus clases, sino para el trabajo personal y estudio de sus lecciones, así como para el juego y demás diversiones. Los profesores que no podrían limitarse a las pocas horas que hoy tienen de clase, dirigirían personalmente -jamás por medio de inspectores o ayudantes, de personal subalterno, en suma, sistema este antieducador por excelencia- toda la educación de los alumnos, desde las clases hasta las excursiones, paseos, comidas, juegos, etc.<sup>66</sup>

---

za. El manuscrito consta de dos partes: un texto inédito al que pertenece el párrafo citado, en octavilla, y, en segundo lugar, un texto en cuartilla, que fue incluido posteriormente en *De su jornada* bajo el título "La segunda enseñanza y su reforma".

<sup>65</sup>COSSIO, M.B.: *De su jornada*, o.c., p. 41.

<sup>66</sup>*Ibid.*, pp. 44-45.

La segunda nota, su carácter de educación para la burguesía, la despacha en pocas líneas. Debe desaparecer radicalmente:

Conviene apresurarse a satisfacer las justas aspiraciones que el proletariado consciente comienza a manifestar en todas partes. Lo que significa que hay que abrir la segunda enseñanza a todo el mundo gratuitamente, como se ha hecho con la primaria desde hace ya un siglo. Y para aquellos a quienes la necesidad del trabajo diurno no les consienta disfrutar de ella, hay que organizarla a horas extraordinarias y convenientes, para cumplir la obligación que el Estado tiene de ofrecer a todos los ciudadanos las mismas facilidades de éxito y de bienestar en la vida<sup>67</sup>.

Con respecto al tercer punto, denuncia que en todo el mundo se han ensayado ya nuevos tipos de bachillerato menos en España, debido, fundamentalmente, en su opinión, a que por una parte el único debate que se había efectuado hasta ahora se reducía al valor e importancia del latín y el griego en la cultura general, y por otra a la prematura edad en que se obtenía el grado de bachiller; un vicio que afectaba "perversamente" a toda la labor de las Universidades.

En las soluciones que propone el informe, se contiene una buena parte del debate que ha suscitado el bachillerato desde entonces hasta nuestros días. Lo primero, es dividir el bachillerato en dos períodos: un primer período común y más largo para todos los alumnos; y otro más corto, "donde sin abandonar por completo los demás asuntos, se inicia un predominio especial de aquellos que libremente el alumno quiera cultivar en armonía con su interés, vocación y aptitudes". Este aspecto de la vocación y la orientación de cada persona le interesaba especialmente por cuanto "la aptitud particular y la orientación profesional tienen también su asiento y se hallan desde el principio -cierto que casi siempre en estado latente y caótico- en lo más íntimo de la naturaleza humana, y fin esencial de la educación es procurar descubrirlas cuanto antes, para cultivar, en medio y a la par que lo humano, el especialista que hay siempre en el hombre".

---

<sup>67</sup>*Ibid.*, p. 50.

El segundo aspecto que Cossío ve importante en la reforma es la unidad entre el trabajo intelectual y el manual. "Fiel a su carácter burgués, -dice- la segunda enseñanza ha conducido, hasta ahora, a direcciones literarias, científicas y técnicas, pero no a direcciones manuales. Si, como parece, está llamada a perder en el porvenir aquel carácter, tal vez deba pensarse que no ya solo en la escuela primaria, sino también en la secundaria, desde el primer momento y juntamente con la cultura de la inteligencia, del sentir y del carácter, cabe poner los medios para despertar la aptitud y procurar el desarrollo de la actividad creadora, mediante la destreza de la mano"<sup>68</sup>. Su concepción de la segunda enseñanza, por tanto, contempla una sola red que sirve para todos, rehabilitando las labores manuales que la cultura intelectual burguesa despreciaba como impropias de una formación superior.

Otro aspecto con el que se muestra muy crítico, es con el curso preparatorio de las Facultades. La edad prematura con la que se acababa el bachillerato llenaba la Universidad de adolescentes mal preparados culturalmente y con poco dominio de las técnicas instrumentales, origen de muchos conflictos tanto de eficiencia como de orden y disciplina:

Es urgente remediar esta situación, -dice- acometiendo la reforma del año preparatorio. Bastaría para ello transformarlo por ahora en dos años, separarlo en absoluto de los locales universitarios y aplicarle enteramente el régimen de que se ha hablado para la segunda enseñanza. Programa, no de tres o cuatro asignaturas, sino de todas aquellas, de contenido e instrumentales, que conduzcan a preparar al alumno para la disciplina por él elegida; pero, además, con otros asuntos optativos que contrapesen la especialización profesional y no hagan perder de vista la cultura y formación humanas<sup>69</sup>.

El programa de Cossío para reformar la segunda enseñanza es ambicioso e incluso, dada la situación del país, peca de un exceso de idealismo. Pero hay un anhelo político por generalizar la segunda enseñanza a toda la población, y considerando que la formación

---

<sup>68</sup>*Ibid.*, p. 47.

<sup>69</sup>*Ibid.*, p. 50.

de cuadros superiores y la investigación científica había empezado a resolverse desde la aparición de la Junta para Ampliación de Estudios, encuentra que la educación reglada del ciudadano común carece de un plan semejante. No es extraño que afirme que lo que le falta a España "es aquel alto, uniforme y general nivel de cultura humana suministrado por una sólida prolongada segunda enseñanza, característico de la civilización moderna y condición indispensable para el ulterior progreso de la ciencia, del arte, de la moral, de la justicia, de la riqueza, de la paz y del sano y obligado goce de la vida"<sup>70</sup>. Hay otras notas de interés en el informe, como lo relativo a exámenes, formación del profesorado, internado, respeto a la conciencia del profesor, necesidad de sustraer la reforma a los vaivenes de la vida política y partidista, etc., pero estas consideraciones amplían núcleos de pensamiento que ya han sido tratados otras veces y no es necesario incidir de nuevo en ellos.

Con la llegada al poder del general Primo de Rivera, se produjo una petición del Gobierno al Consejo de Instrucción Pública para que colegiadamente propusiera reformas en la segunda enseñanza. El pleno del Consejo, después de un debate que se prolongó varias semanas, presentó un informe al que Cossío añadió un voto particular. No fue el único voto particular, según aclara el propio informe, pero fue el más difundido por la prensa pedagógica y el que nos interesa estudiar en cuanto a sus diferencias con el texto común.

¿Qué proponía Cossío que no aceptaban los restantes consejeros? En conjunto, su voto es una crítica a la burocracia de las reformas, a la consideración de que éstas se efectúen a toque de *Gaceta*, desconociendo la realidad a la que van dirigidas, lo que siempre termina en cambios ficticios. Defiende que la reforma no puede ser aplicada a un tiempo a todos los institutos, sino allí "donde haya la perfecta seguridad de que hagan posible y efectiva la reforma"<sup>71</sup>. Contrastan sus palabras con la puntillosidad del informe colegiado que especifica todas y cada una de las asignaturas que deben ser impartidas, su distribución por horas, necesidad de institutos femeninos, régimen de internados, oposiciones, tipos de enseñanza no oficial y régimen económico. No es que Cossío estuviese en contra

---

<sup>70</sup>*Ibid.*, p. 51.

<sup>71</sup>*Ibid.*, p. 158.

de todas las propuestas de su compañeros; discrepaba del espíritu de redacción, de su administrativismo, de la orientación general. Así, por ejemplo, los consejeros estaban de acuerdo en suprimir los cursos preparatorios de las Facultades, pero no eran tan vehementes como Cossío al pedir un año más de bachillerato; insistía el dictamen en que los aspirantes al ingreso en la segunda enseñanza debían haber cumplido diez años, para él lo importante era no poder obtener el título antes de los dieciocho; afirmaba el Consejo que los aspirantes al profesorado numerario debían poseer tres años de práctica, él insiste en que no pueden quedar abandonados a ella y que la práctica por si sola no conduce más que a la rutina. Pero el fondo del dictamen prevaleció y sus consecuencias, salvado en parte el período republicano, se dejaron sentir en la enseñanza pública hasta la Ley Villar Palasí de 1970<sup>72</sup>.

A finales de 1925, se hizo público un informe del ensayo pedagógico del Instituto-Escuela. El centro llevaba ya siete años funcionando bajo los auspicios de la Junta y el informe, extenso y muy pormenorizado, es una muestra de como la experiencia educativa de la I.L.E. pudo ser trasladada a un centro oficial que aparecía ante la opinión pública como una alternativa al estado en que estaba postrada la segunda enseñanza. Las características pedagógicas del Instituto-Escuela no son otra cosa que la prolongación de los hábitos que cristalizaron en la escuela-colegio fundado por Giner:

Porque una reforma verdadera tiene que consistir en acrecentar la cantidad y mejorar la calidad de los agentes educadores: selección de personal preparado; exigencia del máximo de su trabajo; clases poco numerosas; insistencia de varios años en cada materia enseñada; métodos de observación y creación por el niño; trabajo manual, arte y juegos, como actividades formativas; máxima convivencia entre maestros y alumnos; unión de la etapa primaria con la secundaria y la superior; formación de un espíritu corporativo que mantenga el honor de la escuela<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup>"Dictamen del Consejo de Instrucción Pública acerca de la Segunda Enseñanza", *La Escuela Moderna*, XLVI (1924) 288-302.

<sup>73</sup>JUNTA PARA AMPLIACION DE ESTUDIOS: *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza*, Madrid, Tip. de la "Revista de Archivos", 1925, p. VII.

El informe hace énfasis en la estrecha colaboración que se mantiene con las familias y a su carácter de escuela profesional para el profesorado de educación secundaria. Las ideas de Cossío y la práctica educativa de la I.L.E., están muy presentes en el informe. Los alumnos permanecen siete horas en el centro y los que usan el comedor, nueve. No hay personal subalterno, todas las funciones de vigilancia, corrección, recreo y estudio están a cargo de profesores. "Tampoco usa el Instituto-Escuela -se dice- estímulos de emulación en forma de premios, castigos, notas, puestos de honor u otros intereses ajenos a las materias mismas enseñadas. Trata de evitar que los alumnos mejores se crean dispensados de mayor esfuerzo y los menos dotados se desalienten". Las secciones son aquí "grados", y no solo importa "suministrar una cierta dosis de conocimientos, sino formar el carácter, despertar las aptitudes y ejercitar al máximo las fuerzas de los niños", tendiendo las enseñanzas "a poner al alumno en contacto directo con las cosas mismas y, en la medida posible, a hacer al niño activo y constructor"<sup>74</sup>.

No es necesario insistir más en sus presupuestos teóricos para afirmar que el Instituto-Escuela representa uno de los logros más acabados del afán reformador de los institucionalistas. Castillejo recordaba que era "maravilloso ver el efecto que tenían en los alumnos las horas pasadas con maestros que estaban haciendo sus propios descubrimientos, aunque fuese demasiado elevado y distante para las necesidades prácticas de la escuela"<sup>75</sup>.

En muchos sentidos suponía una prolongación del colegio de la I.L.E., la Institución institucionalizada, como apunta Terán<sup>76</sup>, y podríamos señalar entre ambos semejanzas muy marcadas<sup>77</sup>. Pero la proyección del Instituto-Escuela tiene su propia especificidad, por su carácter público y contar con un caudal de profesores, que no siempre coincidían con los intereses representados por la I.L.E.

Entre su profesorado se contaba con personas de pensamiento

<sup>74</sup>*Ibid.*, p. XII.

<sup>75</sup>CASTILLEJO, J.: o.c., pp. 105-106.

<sup>76</sup>TERAN, M. de: "El Instituto-Escuela y su relaciones con la Junta para Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, o.c., p. 194.

<sup>77</sup>DÍAZ DE LA GUARDIA, E.: o.c., pp. 336-339.

conservador como Miguel Herrero y Juan Zaragüeta, que hacían un cierto contrapeso al profesorado de procedencia institucionista. La religión era impartida como en los demás centros oficiales, aunque en la sección de bachillerato fuese una asignatura voluntaria, lo que no impedía, según el informe de la Junta, que tuviera una de las más altas matrículas de religión de todos los institutos<sup>78</sup>. En pleno fervor franquista, sin embargo, Enrique Herrera Oria decía que siguiendo el ideal de la I.L.E., la función principal del Instituto-Escuela era "arrancar la juventud a los Colegios católicos" y que sin practicarse un sectarismo explícito el ambiente fue cada vez "más irrespirable" para ellos, aun cuando reconocía que sus métodos formativos "eran mejores que en los demás Centros oficiales y privados de Segunda enseñanza", sin dejar de dudar "que fue un gran fracaso educativo aun intelectualmente"<sup>79</sup>. Contrastan su palabras con las de Angeles Gasset que recuerda como Rafael Ortega creó con un grupo de maestras, al suprimirse en la República la enseñanza religiosa, una catequesis para los alumnos del Instituto-Escuela; y que el obispo de Madrid-Alcalá, al enterarse del número de alumnos que asistían a ella, "llegó a decir que la consideraba como la obra más importante de apostolado registrada en la diócesis desde el advenimiento de la República"<sup>80</sup>.

Desde un punto de vista más templado, el Instituto-Escuela tuvo otras críticas, especialmente por la merma de derechos que su régimen especial suponía para otros profesores. En 1926 el claustro del Instituto de Toledo hizo un informe, contestando al de la Junta, donde rechazaba frontalmente el artículo 8 del R.D. que había creado el Instituto-Escuela "por mermar la autonomía docente del profesorado y someterlo a la tutela implícita de un centro de investigación, que no tiene finalidad técnica ni profesional, y, por consiguiente, debe ser ajeno a toda intervención en la formación del profesorado de Institutos". También se critica la falta de garantía en la estabilidad en el cargo y el sistema de formación de aspi-

<sup>78</sup>JUNTA PARA AMPLIACION DE ESTUDIOS: *Un ensayo pedagógico*, o.c., pp. 386.

<sup>79</sup>HERRERA ORIA, E.: *Historia de la educación española*, Madrid, Ed. Veritas, 1941, pp. 340-343.

<sup>80</sup>PALACIOS BAÑUELOS, L.: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, M.E.C., 1988, p. 273.

rantes<sup>81</sup>. Eloy Luis André añadió al texto del claustro un voto particular atacando a la I.L.E con un simil, ya algo extendido, en que comparaba la obra de Giner con la de los jesuitas:

En el estudio de los fines y de los medios educativos, las palabras carácter, personalidad y libertad no suenan nunca en el informe de la Junta. En el ambiente de la Residencia de Estudiantes se reflejan los mismos tonos grises, sin relieve ni profundidad. Entre el *Ratio studiorum* ignaciano y el *Ratium studiorum* de Giner, espíritu mesiánico de estas instituciones donde pervive su esfuerzo, no hay diferencia sustancial. Son credos semejantes con dogmas distintos. Es una misma la fe, la teología pedagógica; varían los sacerdotes, el culto, el templo y los creyentes. Resultado: dos greyes distintas con egregias minorías, que las dirigen y en pasto espiritual y subsistir material las amparan; no libre asociación de cultura que se afirma en la lucha por un mismo ideal, sin esclavizarse a él jamás. Diletantismo, esteticismo, buenas maneras, tolerancia, suavidad, adaptación, afabilidad...; en suma: podar los brotes más castizos y genuinos de nuestra raza, de nuestra individualidad característica, que pugna con la simulación y la hipocresía, vicios femeninos<sup>82</sup>.

Es un juicio extremadamente duro e injusto, pero no carente de cierto fundamento. Enrique D. Madrazo había criticado ya en 1919 el carácter elitista del centro<sup>83</sup>, que como indica Molero Pintado, simbolizaba un lugar frecuentado por los hijos "de una burguesía que necesitaba ambientes especiales"<sup>84</sup>. Téngase en cuenta, que a las críticas del profesorado oficial para quien iba dirigido el ensayo, se contraponen el éxito rotundo conseguido entre las familias de los escolares<sup>85</sup>. La razón es bien sencilla; además del prestigio que significaba llevar allí a los hijos, las familias sabían que al final de

---

<sup>81</sup>ANDRE, Eloy Luis: *El espíritu nuevo en la educación española*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1926, pp. 21-22.

<sup>82</sup>*Ibid.* p. 29.

<sup>83</sup>*La Escuela Moderna*, XLI (1919) 97.

<sup>84</sup>MOLERO PINTADO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985, p. 157.

<sup>85</sup>BAYON, D.: "Instituto-escuela", *Escuelas de España*, II (1930) 66.

los estudios se obtenía un certificado sin la experiencia amarga del fracaso. Lo que produjo un crecimiento excesivo de la sección preparatoria y un problema grave en el acceso al bachillerato, ya que los profesores no sabían que hacer con los alumnos que no alcanzaban el "nivel", y se vieron forzados a saltar el límite máximo de matrícula por clase que autorizaba el reglamento<sup>86</sup>.

Luego, las luchas del profesorado por conservar los puestos y la actitud de los aspirantes por mantenerse indefinidamente completando su trabajo con otro salario en otra parte, fue mostrando cierto espíritu conservador, muy visible en el cierre dado al plan de estudios, que hizo que el centro dejara de ser un laboratorio de experimentos educativos<sup>87</sup>. No obstante, no podemos olvidar que el Instituto-Escuela fue la primera escuela nueva oficial de España, y que Luzuriaga la considera "como una de las mejores escuelas de ensayo y de reforma de Europa"<sup>88</sup>.

#### 5.4. LA FUNDACION SIERRA-PAMBLEY.

El origen de la Fundación Sierra-Pambley, es uno de esos curiosos casos de familias ilustradas y acomodadas, con larga tradición liberal, en que el grueso de la herencia cae en manos de un solterón, Don Francisco Fernández Blanco y Sierra-Pambley, que se convierte en el filántropo de la comarca. El abuelo de Don Paco (lo denominaremos así, porque así le llamaban y para distinguirlo de Don Francisco Giner), era Felipe Sierra-Pambley y Fernández Teller. Don Felipe fue, en 1808, presidente de la Junta contra la invasión francesa en León, después en Ponferrada y más tarde en La Coruña. En 1810 fue intendente en Palencia, trasladándose posteriormente a Segovia. En 1817 fue a Canarias como Comisario Regio nombrado por Martín Garay, ministro de Hacienda, que lo conocía de las Juntas contra la invasión bonapartista. Cuando en 1820 se sublevó Riego y en 1821 se convocaron Cortes Constituyentes, Garay le nombró diputado por León y se lució tanto como

<sup>86</sup>CASTILLEJO, J.: o.c., p. 107.

<sup>87</sup>Ibid., p. 108.

<sup>88</sup>LUZURIAGA, L.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, o.c., pp. 202-203.

político que llegó a formar parte del gabinete de Martínez de la Rosa en 1822. Murió en 1823, cuando se disponía a emigrar al extranjero tras la reacción fernandina<sup>89</sup>.

Su hijo, Don Segundo Sierra-Pambley, nació en 1808. Se casó con Joaquina Álvarez Blasón, que era hermana del abad de Arbas. Era casi un niño cuando se murió su padre y con la reacción de 1823 contra los liberales, él -hijo de un exministro de Martínez de la Rosa- no sólo se quedó huérfano sino perseguido, y perseguida su familia hasta el punto que aún en el retiro de su aldea, en Villablino, se vió acosada su madre por los curas de la comarca. Don Segundo tenía dos hermanas, María y Vicentina. María (madre de Don Paco), murió de mediana edad en Orbigo, y Vicentina murió muy joven en Villablino. Don Paco nació el 24 de abril de 1827 y tuvo dos hermanos: Pedro, que murió antes que Don Paco dejándole todos sus bienes; y Victorina, casada con Posada Herrera tras romper "unas difusas relaciones" con su tío Don Segundo, lo que es de gran trascendencia para la Fundación ya que prácticamente la desheredó. Es quizá casualidad que Don Paco muriera en Madrid, casi un mes antes que Don Francisco y que su obra, la Fundación Sierra-Pambley, solo tenga, hasta 1936, once años menos que la propia I.L.E.<sup>90</sup>.

La Fundación data de 1887, cuando Don Paco abrió una escuela en Villablino, en memoria de su tío Don Segundo, de carácter mercantil y agrícola, destinándole la renta de varias fincas de su herencia y creando un Patronato formado por él mismo, Azcárate y Cossío<sup>91</sup>. La idea se llevaba madurando desde hacía varios años y ya en 1884, se habían acercado acompañados de Giner en diligencia desde León para visitar el edificio. La apertura de esta escuela marca un hito en el desarrollo pedagógico de la I.L.E., ya que por segunda vez se acerca a la formación técnica de la juventud, y se acerca de una manera peculiar y lúcida: creando un centro de capacitación

---

<sup>89</sup>B.A.H.: Caja nº 5 de Manuel B. Cossío. Datos sobre la familia de Francisco Fernández Blanco y Sierra-Pambley, que acompañan a la carta de Luisa de la Vega a Cossío, fechada el 29/I/1915.

<sup>90</sup>LOPEZ CONTRERAS, J.: "La Fundación Sierra-Pambley y la Institución Libre de Enseñanza", en *León y la Institución Libre de Enseñanza*, León, Diputación Provincial, 1986, p. 135.

<sup>91</sup>*Ibid.*, p. 139. El Patronato fue aprobado por R.O. el 11 de enero de 1888.

profesional allí donde surge la demanda<sup>92</sup>. Cossío fue desde un principio, el director pedagógico de esta Fundación. Don Paco le consultaba continuamente, bien para elegir los maestros adecuados, bien para dotar de material a las escuelas, bien para solventar conflictos con los campesinos arrendatarios de las tierras, o incluso con los curas por las costumbres u opiniones de los maestros.

#### 5.4.1. El sembrador de escuelas.

El 21 de septiembre de 1884, Don Paco escribía a Gumersindo de Azcárate desde Hospital de Orbigo, relatándole su intención de construir una escuela, y que ha pensado en Solar para darle un piso por encima a la casa que tenía preparada para ello como vivienda del conserje o de un profesor<sup>93</sup>. Con este gesto, se desencadenó la visita a Villablino de Cossío y Giner, que venían plétóricos de su viaje a Inglaterra donde habían observado los progresos de la educación popular en South Kensington, ese mismo mes de noviembre. El 10 de agosto del año siguiente decía Don Paco a Azcárate:

Creo muy acertado lo que dice el Sr. Cossío respecto a las bases del concurso para encontrar el profesor mercantil, y que, una vez elegido, continúe en la Institución el tiempo necesario cobrando el sueldo desde el momento en que se ha nombrado.

Como vemos, Cossío se implicó desde el primer momento en la escuela de Villablino y deseaba que sus profesores se curtieran antes en la I.L.E. para marchar después a cumplir su misión en el pueblo. Pero Don Paco tiene miedo del efecto que podría producir en el ambiente provinciano de León la intervención directa de la I.L.E., y en la misma carta le comenta:

---

<sup>92</sup>Como es sabido, las primeras escuelas de capacitación profesional ligadas a la I.L.E. fueron la "Institución Libre de Enseñanza" de Pollença creada por Guillermo Cifre en 1879, y la "Institución Mallorquina de Enseñanza" abierta por Alejandro Roselló en 1880. No obstante, con ellas no había una relación de patronazgo por parte de Cossío como acontecería con la Fundación Sierra-Pambley, y algo más adelante también con la Escuela-Asilo Sotés.

<sup>93</sup>B.A.H.: Caja nº 1 de Manuel B. Cossío. Carta de Don Paco a Gumersindo de Azcárate fechada el 21/1/1884.

Hay en nuestra provincia, empezando por la capital, elementos poderosos que miran con prevención a la Institución, y, aunque no son de importancia en esta comarca, podrían influir lo bastante para que el éxito no correspondiera a nuestros deseos. [...].

No me había ocurrido esta idea de la intervención oficial de la Institución; pero sí la de constituir un Patronato del cual contaba y cuento con que V. forme parte, no habiéndole hablado sobre este particular por que no creí era llegado todavía el momento oportuno.

Estoy muy obligado a los Sres. Giner y Cossío por el interés que toman en este asunto, y me temo he de seguir molestándoles pues ya sabe V. que tengo otro proyecto en cartera<sup>94</sup>.

Probablemente radique aquí la razón por la que el nombre de Giner no figuró como miembro del Patronato hasta pocos días antes de su muerte. Pero Don Paco sí cedió en el asunto de que el profesorado pasase una temporada en la I.L.E., como atestigua una nueva carta dirigida a Azcárate al día siguiente:

En éstas, como V. verá, se dice que debe constituirse un Patronato, del cual deseo forme V. parte según le indico en mi anterior, entre otras consideraciones para que sirva de lazo de unión con la Institución.

Me parece conveniente resumir lo que recuerdo haber manifestado de palabra a los Sres. Giner y Cossío, y a V. por escrito, por si no lo tuvieron presente.

He aceptado el sueldo de doce y ocho mil reales para los profesores Mercantil y de Agrícola respectivamente, y autorizado para que el 1º lo perciba íntegro desde el momento en que sea nombrado, continuando en la Institución el tiempo que se crea necesario; y respecto del 2º he aceptado también que, una vez elegido, se le envíe por algún tiempo al extranjero disfrutando de la mitad del sueldo. Todo esto de conformidad con lo que VV. me han propuesto.

La obra, aunque lentamente, va adelantando; pero lo esencial

---

<sup>94</sup> *Ibid.* Carta fechada el 10/VIII/1885.

es encontrar los dos profesores, para lo cual hagan VV. lo que les parezca más conveniente<sup>95</sup>.

Los dos profesores elegidos fueron Manuel Díaz y Cipriano Pedrosa. A mediados de mayo de 1886 este último salió para Bruselas en viaje de estudios disfrutando de su sueldo íntegro. En septiembre Solar terminó las obras, y el primer curso pudo comenzar el 10 de octubre. El ingreso de los alumnos se fijó entre los 13 y 17 años, mediante un examen que constaba de conocimientos de lectura, escritura, las cuatro reglas y algunas nociones de lengua castellana. En la admisión, el fundador mostró su deseo de que en igualdad de condiciones fuera admitido un muchacho por cada uno de los pueblos de la comarca<sup>96</sup>. En total fueron admitidos veinte, exactamente el número de mesas que había en la escuela, pero sólo comenzó Pedrosa con la sección mercantil, ya que Díaz fue admitido en enero de 1887 en la escuela de lechería de Caigny. El 30 de este mes, Don Paco le comunicaba a Cossío que no tenía inconveniente en que permaneciese allí un trimestre si el director de dicha escuela lo consideraba oportuno, para que luego estudiase un sistema concreto de fabricación de quesos. A principios de junio, Díaz mandó a Don Paco una cajita de manteca que le gustó mucho, y Pedrosa se trasladó a París para estudiar sus escuelas comerciales; pese a cierta tacañería de Don Paco que no deseaba desperdiciar el dinero, los maestros estaban recibiendo una alta formación. A mediados de agosto, Germán Flórez escribía a Cossío comunicándole el deseo de Don Paco para que fuera a ver como había quedado la escuela, que según su propia opinión tenía unas aulas "excelentes", el mobiliario de chopo "fuerte y muy ligero", y el paisaje "espléndido"; lo único que encontraba poco correcto eran los excusados que "han resultado muy raquíticos" y con la desventaja de estar pegados a la habitación de la lechería<sup>97</sup>.

Como se puede suponer, Cossío está en San Vicente de la Barquera, realizando el primer ensayo en España de colonia escolar, y

<sup>95</sup>*Ibid.* Carta fechada el 11/VIII/1885.

<sup>96</sup>*Ibid.* Carta de Don Paco a Cossío fechada el 15/IX/1886.

<sup>97</sup>*Ibid.* Cartas de Don Paco a Cossío fechadas los días 22 y 30/I/1887, 8/VI/1887, 6/VII/1887, 19/VII/1887. Carta de Germán Flórez a Cossío fechada el 15/VIII/1887.

no fue a visitar la escuela, acompañado de Giner, hasta el 20 de septiembre. Pedrosa, que había prolongado su estancia en Francia, llegó el día 3, y el 5 habían comenzado las clases, por lo que vieron la escuela en funcionamiento, y después de hablar con Don Paco remitieron una partida de material que se necesitaba con urgencia<sup>98</sup>.

En el curso siguiente, Pedrosa tuvo que suspender las clases en mayo debido a una orden del alcalde, con motivo de una pequeña epidemia de viruela, lo que le produjo una gran contrariedad, pues los alumnos, en su opinión, adelantaban mucho<sup>99</sup>. Mientras tanto Díaz seguía preparándose en Europa y la sección de agricultura seguía sin abrirse; Don Paco muy impaciente, decidió inaugurarla el 1 de octubre de 1888, pero la preparación del maestro estaba sin concluir y tuvo que dar autorización a Cossío para que le concediera otro mes de permiso, con lo que la apertura de la escuela se retrasa hasta noviembre. Don Paco creía que Díaz tenía demasiadas pretensiones, cuando su misión era muy modesta. "Mi pensamiento -le dice a Cossío- es no vender la manteca ni los quesos que se fabriquen en la escuela, al menos por ahora, a fin de no perjudicar a los que hoy tienen esas industrias"<sup>100</sup>.

Cuando la escuela parecía que iba a funcionar a pleno rendimiento empezaron a surgir problemas. El día 3 de septiembre, Don Paco fue a Villablino y se encontró con que Pedrosa no había reanudado sus clases. "No han surtido efecto las indicaciones que ustedes y yo le hemos hecho, -le dice a Cossío- y he creído deber manifestarle, que es necesario cambiar de conducta si quiere continuar al frente de la Escuela"<sup>101</sup>. El 10 de septiembre Don Paco comunicó a Giner que Pedrosa renunciaba a la plaza<sup>102</sup>. Algo le dijo Giner, que le movió a pedirle que continuara durante algún tiempo<sup>103</sup>, opinión que no compartía Cossío que quería reemplazarlo de inmediato, especialmente desde que llegó Díaz<sup>104</sup>. Hacia mediados de octubre apareció un profesor interino llamado Recaredo F. Rodi-

<sup>98</sup>*Ibid.* Cartas de Don Paco a Cossío fechadas el 3 y el 9/X/1887.

<sup>99</sup>*Ibid.* Carta de Don Paco a Cossío fechada el 28/V/1888.

<sup>100</sup>*Ibid.* Cartas fechadas los días 7, 8 y 9/VII/1888.

<sup>101</sup>*Ibid.* Carta fechada el 6/IX/1888.

<sup>102</sup>*Ibid.* Carta de Don Paco a Giner fechada el 10/IX/1888.

<sup>103</sup>*Ibid.* Carta de Don Paco a Cossío fechada el 13/IX/1888.

<sup>104</sup>*Ibid.* Carta fechada el 2/X/1888.

llo, que llegó acompañado de un hermano de 18 años. Don Paco le pidió garantías sobre la conducta del hermano menor, y debió sentirse muy molesto porque renunció enseguida<sup>105</sup>. Así prevaleció la opinión de Giner, y Pedrosa se dispuso a permanecer durante el curso 1888-1889 en la escuela. Sin embargo, no llegó a terminar el curso. Algunas semanas más tarde Cossío recibía una tarjeta postal desde Villablino de un maestro que decía sentir una enorme satisfacción por los libros que había en la escuela. Se llamaba Juan Alvarado<sup>106</sup>.

El nuevo maestro venía de Bélgica donde había permanecido cierto tiempo para estudiar la industria mantenera, con objeto de establecerla luego en su tierra, a la que consideraba muy apropiada por las condiciones naturales del suelo. Sin duda sustituyó a Pedrosa en los primeros meses de 1889, época en que empieza a tener una correspondencia asidua con Cossío. En una de las primeras cartas le decía:

Estoy cada día más animado y sobre todo desde hace unos días, pues nos acaban de dar los muchachos una prueba de que hemos logrado atraerlos. Una tarde al anochecer vinieron cuatro muchachos (ahora duermen en Villablino muchos de afuera) a visitarnos; tenían algún miedo al principio pero al ver que los recibíamos tan bien no sólo lo perdieron sino que continúan viniendo y alguno, como Gago, que está aquí en posada y no tiene medios de escribir lo está hoy haciendo a nuestro lado acompañado de otro Valcarcel que vino sin tener necesidad de ello. Teniendo en cuenta que aquí todas las noches hay reuniones particulares (calechos) y una gran reunión de gente joven (filandones) donde el ejemplo y el medio no es muy a propósito para ellos, no sólo los recibimos con gusto sino que creo que debemos atraerlos ¿cómo? no todas las tardes podemos dedicarnos a hablar; yo al menos necesito ese tiempo para trabajar mis clases y por tanto solo podemos ofrecerles libros, pero algún día a la semana podríamos dedicarlo a una especie de reunión familiar en la que se leyese algo, etc. Dígame su opinión sobre esto y algo así como [un] plan para estas sesiones si V. las cree útiles.

<sup>105</sup>*Ibid.* Carta fechada el 20/X/1888.

<sup>106</sup>*Ibid.* T.p. de Juan Alvarado a Cossío fechada el 27/XI/1888.

Tenga V. en cuenta que la mayoría son pequeños y se pasan la noche recorriendo las casas y por la calle<sup>107</sup>.

No siempre Alvarado habla tan positivamente de los alumnos. En una carta de fecha cercana a la que acabamos de comentar, le decía a Cossío:

¿Cómo nos engañaron a todos los alumnos de comercio? Lo digo, a pesar del temor que tengo que piensen Vds. que me mueve a decir ésto, algún interés indigno de mí. No es solo su carácter y su educación lo que me desespera, sino que me pasa lo mismo con su cultura. Daré datos. Sobre el carácter diré, que a pesar de la familiaridad con que los tratamos, jugando con ellos, haciéndoles tirarnos bolas de nieve, etc., poniendo nuestros libros y hasta nuestras cosas a su disposición, tratándolos en fin con la mayor confianza y los mayores miramientos, hablando con ellos hasta en su lengua, etc., no conseguimos casi nada de ellos, Baste decir que habiendo dos del pueblo y quedándose en Villablino otro de fuera, ninguno viene de calecho y eso que me consta que uno de ellos tiene deseos de hacer los dibujos que hacen los de Agricultura por la noche. Su educación está retratada en que aprovechándose de que todas las puertas están abiertas y que entran en todas partes, se entretuvieron en coger nos manzanas que en un cajón teníamos en nuestro cuarto. Después de haberles afeado su conducta poniéndoles además de manifiesto la nuestra, me limité a decirles que no eran dignos de nuestra confianza y les prohibí la entrada en nuestras habitaciones. Noté la impresión que recibieron y temiendo que si aquella prohibición continuaba seguirían retraídos, la levanté pronto. Debo notar que lo poco que de ellos hemos conseguido fue jugando con ellos y hablando con ellos a las horas de recreo<sup>108</sup>.

Pero pese a lo que manifiesta en esta carta, Alvarado está contento con lo que ha conseguido, ya que algo más tarde decía: "Tienen ya tanta confianza con nosotros los nuevos como los antiguos. Sigue el entusiasmo por los calechos, que ya empezaron hace tiem-

<sup>107</sup>*Ibid.* Carta s.f. [1889].

<sup>108</sup>*Ibid.* Carta s.f. [1889].

po, y los no admitidos, de Villablino, vienen a ellos con mucho gusto"<sup>109</sup>.

Muy inquieto por la falta de material, llega a exigirselo en un tono enfadado a Cossío, hasta que por fin, a principios de marzo, recibe varios bultos con herramientas y mapas. El 17 de abril le dice en otra carta:

El trabajo manual, aunque hasta ahora se puede decir que casi no lo hemos ensayado, por deficiencia mía, creo poder asegurar que también dará gran resultado, por el interés grandísimo que tienen todos por estas cosas y además lo creo muy necesario por la gran torpeza que tienen en las manos<sup>110</sup>.

A Cossío le satisfacía mucho este maestro, como le contaba a Don Paco el 19 de mayo<sup>111</sup>, y la ilusión que ambos tienen con la creación de esta escuela, les hace pensar en la construcción de otra para la que Don Paco ha pedido ya presupuesto a Solar<sup>112</sup>. Sin embargo, los problemas con los aldeanos que hacían mucho caso a lo que les decía el clero, eran cada vez más frecuentes. El 3 de junio, Don Paco remitía a Cossío una carta de Díaz en la que relataba como el cura de Rabanal había retirado a un niño y apunta:

Creo por tanto necesario que Díaz, lo mismo que Alvarado, cuiden de no dar el más pequeño motivo a fin de que los párrocos de los demás pueblos no sigan el ejemplo del de Rabanal y nos veamos precisados a cerrar la Escuela por falta de alumnos<sup>113</sup>.

El Patronato, y especialmente Don Paco, estuvieron siempre en guardia con respecto a la conducta de sus maestros: tomar partido en unas elecciones, jugar al tresillo en un café, asistir a bailes o acompañar a una moza, era motivo de ásperas recriminaciones<sup>114</sup>. Las relaciones con el clero se suavizaron pronto debido a las con-

<sup>109</sup>*Ibid.* Carta s.f. [1889].

<sup>110</sup>*Ibid.* Carta fechada el 17/IV/1889.

<sup>111</sup>*Ibid.* Carta de Don Paco a Cossío fechada el 19/X/1889.

<sup>112</sup>*Ibid.* Carta fechada el 15/V/1889.

<sup>113</sup>*Ibid.* Carta fechada el 3/VII/1889.

<sup>114</sup>LOPEZ CONTRERAS, J.: o.c., 164-165.

vicciones religiosas del fundador que estaba dispuesto a que en estas escuelas se diese una hora semanal de Doctrina Cristiana. En una carta del 19 de enero de 1890, Alvarado le contaba a Cossío que había entrado por vez primera en la iglesia para asistir al funeral de Enrique Rubio, y en octubre de este mismo año se exigió la religión en el examen de ingreso, generalizándose luego su enseñanza a todas las escuelas del Patronato<sup>115</sup>.

La segunda escuela que se quería poner en marcha era la del Hospital de Orbigo, pero se necesitaba el maestro que la vivificara; y así Don Paco preguntó a Azcárate si le parecía bien que Manolo Díaz, que nuevamente regresaba a Francia, podía ser acompañado de un maestro llamado Gago que se quedaría en la Escuela de Grignon. Gago era alumno de la escuela de Villablino y parece que fue recomendado a Don Paco por Cossío<sup>116</sup>. Pero en octubre reapareció Rodillo, recomendado también por Cossío, que fue quien finalmente se encargó de abrir la escuela<sup>117</sup>. Además de estas dos escuelas se crearon posteriormente las de Moreruela de Tábara, Villameca, y, finalmente, en 1903, la Escuela Industrial de Obreros de León, que contaba con talleres de ebanistería, carpintería y forja, dirigida durante algunos años por Vicente Valls Anglés. Contaba además este último edificio con una escuela de ampliación de enseñanza primaria que regentó María Pedrosa, y entre su profesorado estaba el arquitecto Luis Aparicio Guisasaola, y Angeles do Rego. Se contaba también con una granja en el Monte de San Isidro, que por voluntad testamentaria de Don Paco se convirtió en escuela de agricultura. No debe extrañar que el filántropo fuera conocido en su tierra como "el sembrador de escuelas"<sup>118</sup>.

<sup>115</sup>*Ibid.*, pp. 161-162. Cfr. con carta de Alvarado a Cossío en B.A.H., Caja citada.

<sup>116</sup>B.A.H.: Caja nº 1 de Manuel B. Cossío. Carta de Don Paco a Cossío fechada el 23/VIII/1890. Don Paco manifiesta muchas dudas sobre Gago: "Alvarado me ha informado mal respecto a Gago, y como Díaz lo hizo bien en carta que obra en poder de V. espero que regrese para resolver sobre el asunto. Deseo, como V. sabe, que salga de esta escuela el que haya de encargarse en la de Orbigo de la sección de Agricultura, y, si Gago no sirve, veremos de encontrar otro que pasando algunos meses en la Institución al lado de VV. pueda ir después a Grignon".

<sup>117</sup>*Ibid.* Carta fechada el 11/X/1890.

<sup>118</sup>MARCOS, J.: "La Fundación Sierra-Pambley", *Escuelas de España*, 1 (1930) 58-67.

#### 5.4.2. Cossío, presidente del Patronato de las escuelas Sierra-Pambley.

Juan Alvarado falleció en septiembre de 1914, y pocos días más tarde Cossío recibió una carta de Germán Flórez en la que le comunicaba los planes de Don Paco que deseaba crear una nueva sección en la escuela de Villablino. En esta misma carta se deja traslucir la irritación del fundador con su sobrino, Juan Flórez Posada que estaba muy molesto con las disposiciones testamentarias de su tío<sup>119</sup>. Luisa de la Vega, viuda de Juan Alvarado, le escribió ese mismo día a Cossío tratando de crápula a Juan Flórez, indicándole que intentó con él durante tres años "bondad y tolerancia", y que solo "una frialdad inconmutable le rinde y le calma"<sup>120</sup>. La decisión de Don Paco trajo muchos problemas a la Fundación, debido a un supuesto testamento ológrafo, redactado dos días antes de morir el fundador, que resultó ser falso y favorecía a Juan Flórez<sup>121</sup>.

A principios de 1915 se murió Don Paco, quedando Gumersindo de Azcárate como presidente del Patronato. Fue cooptado Francisco Giner, pero falleció pocos días más tarde, por lo que pasó a la titularidad su suplente que era Ricardo Rubio<sup>122</sup>. Uno de los primeros temas que se abordó este año fue la propuesta de Ventura Alvarado de establecer un concierto con la asociación de ganaderos, concierto al que se oponía su cuñada, Luisa de la Vega, con la que parece mantener fuertes discrepancias, que consideraba que sacaría clientela a la única mantequería del valle, desfigurando además el

---

<sup>119</sup>B.A.H.: Caja nº 4 de Manuel Bartolomé Cossío. Carta de Germán Flórez a Cossío fechada el 23/IX/1914. Sobre la solución que el fundador dió a la escuela de Villablino, tras la muerte de Alvarado le dice: "Desde que conocí el arreglo y la fórmula que con gran sentido y generosidad ideó el fundador a la muerte del pobre Juan Alvarado, cuyo vacío se percibe en todo momento, me pareció por el pronto lo mejor que se podía hacer: nadie como Luisa puede continuar en la Escuela su labor y su espíritu; ella ayudará también mucho para que Genara salga bien en su ensayo".

<sup>120</sup>*Ibid.* Carta de Luisa de la Vega a Cossío, fechada el 23/IX/1914. Cfr. con carta de fecha 4/X/1914.

<sup>121</sup>LOPEZ CONTRERAS, J.: o.c., p. 145.

<sup>122</sup>. Archivo de la Fundación Sierra-Pambley [En adelante F.S.P.]: Libro de Actas. Sesiones de los días 2/II/1915 y 13/III/1915.

sentido de la escuela<sup>123</sup>. El Patronato tomó la decisión en junio, negándose a unir la escuela a la citada asociación<sup>124</sup>.

Desde la muerte de Juan Alvarado la escuela de Villablino vive un período de franca decadencia. Un grupo de antiguos alumnos se quejaron de la marcha anormal de la escuela de niñas en un tono que llegó a molestar al Patronato, y Ventura Alvarado ha contraído importantes deudas, lo que unido a otras desavenencias, hace que Luisa de la Vega se decida a abandonarla<sup>125</sup>. Los patronos fueron a Villablino el 23 de septiembre de 1916, con el fin de hacer investigaciones sobre lo que estaba ocurriendo, y los problemas debían ser muy graves, pues decidieron cerrarla temporalmente, indemnizando a la otra profesora Genara González de Linares, y encomendando a Ventura Alvarado labores distintas<sup>126</sup>.

A principios de 1917, entró Pablo de Azcárate a formar parte del Patronato por fallecimiento de Germán Flórez. En la reunión en que tomó posesión se examinó una petición de algunos vecinos de Villablino y San Emiliano que solicitaban la reapertura de la escuela, a lo que los patronos respondieron que el mayor bien que por el momento necesitaban los pueblos de esos valles era "la pacificación de las almas"<sup>127</sup>. La muerte de Flórez y la necesidad de controlar al profesorado, llevó al Patronato a crear, a iniciativa de Cossío, una plaza de profesor inspector, "encargado de ejercer sus funciones constante y sucesivamente en todas las escuelas, dando en ellas clases, viéndolas dar, aconsejando a los maestros, proponiendo razonadamente al Patronato las reformas y mejoras que su experiencia y su inspección le sugiriesen". El cargo debía tener la dota-

---

<sup>123</sup>B.A.H.: Caja nº 5 de Manuel B. Cossío. Carta de Luisa de la Vega a Cossío fechada el 29/VI/1915.

<sup>124</sup>F.S.P.: *Ibid.* Sesión del día 11/VI/1915.

<sup>125</sup>*Ibid.* Sesión del día 28/XI/1915. Cfr. con la carta de Luisa de la Vega a Cossío, en Caja nº 5 del mismo en la B.A.H., fechada el 5/X/1916, donde le comunica su deseo de trasladarse a Madrid para vivir en la Residencia de Estudiantes o trabajar en el Museo Pedagógico. El día 9 le envió un telegrama comunicándole que había levantado la casa y que esperaba marcharse el 13, "sin necesidad de volver aquí".

<sup>126</sup>F.S.P.: *Ibid.* Sesión del día 26/IX/1916.

<sup>127</sup>*Ibid.* Sesión del día 30/I/1917.

ción suficiente para que pudiera ser provisto por persona de cultura sólida y experiencia pedagógica y social<sup>128</sup>.

Esta propuesta, es una de las primeras actuaciones de Cossío como presidente del Patronato, ya que Gumersindo de Azcárate murió el 13 de diciembre de 1917, y llevará a Jose de Caso a ejercer esta función a partir del curso 1918-1919, después de acordada la reapertura de la escuela de Villablino, de la que se suprimieron los estudios de lechería, por considerarse que ya habían cumplido los fines para los que fueron creados. Cossío se encargó personalmente de hacer las gestiones necesarias para encontrar los profesores adecuados para la escuela, que fue cubierta finalmente por Agustín Rivero, Jose Mallart, Pilar Fernández e Isabel Alvarez<sup>129</sup>.

Solucionada la continuidad de la escuela de Villablino, se produjo la muerte de Felicísimo Campillo que era el maestro de Orbigo y graves incidentes en la escuela de Morerueta que obligaron al Patronato a cerrarla temporalmente después de una visita de inspección que realizó Cossío<sup>130</sup>. No obstante, la vida de la Fundación es muy activa: se crea la granja escuela en el monte de San Isidro y Domingo Orueta, profesor de la escuela de capataces de Mieres, propuso abrir una escuela de vigilantes de mina, que podía completarse hasta formar una auténtica escuela de capataces, idea que no llegó a plasmarse<sup>131</sup>; con el legado de Don Gumersindo, se fundó la Biblioteca Azcárate de cuya instalación y mobiliaje se ocupó personalmente Cossío, inaugurándose el 15 de diciembre de 1921<sup>132</sup>.

El trabajo continuado y la enfermedad de Caso, que le impide tomar posesión del cargo, le han agotado hasta el punto que Ricardo Rubio teme por su salud, según le dice en una carta en el verano de 1919, instándole a buscar una persona que alivie su esfuerzo en la dirección:

<sup>128</sup> *Ibid.* Sesión del día 28/XII/1917.

<sup>129</sup> *Ibid.* Sesiones del 24/III, 20/IV, y 10/VI/1918.

<sup>130</sup> *Ibid.* Sesiones de los días 15/X/1918, 7/II, y 15/VII/1919.

<sup>131</sup> *Ibid.* Sesión del día 24/III/1918. Cfr. con o.c. de López Contreras, p. 176.

<sup>132</sup> F.S.P.: *Ibid.* Sesión del día 15/IX/1921. En la sesión mantenida el 26/XIII/1921, se señalaba que su organización sería análoga a la biblioteca del Museo Pedagógico de Madrid.

My b: Pablo me envía el enorme informe que has escrito sobre tu viaje y los problemas de las escuelas y de la administración del Patronato. Es imposible que sigas tu sólo llevando todo el peso no sólo de la dirección, que ya es muchísimo, sino de la ejecución de todos los pormenores. Asusta la cantidad de preocupaciones y de trabajo que acusa esta Memoria. Hay de sobra para no dejarte un momento de sosiego en todo este verano. Es urgentísimo encontrar la persona, que no podrá quitarte las preocupaciones, pero podrá darte la tranquilidad de que las cosas se van haciendo por el camino deseado. Claro es que yo pensé en M. Navarro, porque por más vueltas que le doy, no veo en nuestro horizonte quien pueda hacer de esa función la única de toda su actividad. Algunas veces he pensado en [inintelig.] y aún más en estos días que he leído su folleto sobre el problema del aprendizaje y veo que está tan bien orientado en muchas cosas. Es libre, joven y entusiasta... pero esa variabilidad, y quizás alguna otra condición de su carácter, que yo no conozco... ¿Dónde está ese hombre?<sup>133</sup>.

Como vemos, el problema de las personas sigue siendo el eje principal que concentra fuerzas y hace posible que las escuelas cumplan con su cometido. Sustituir los maestros era para Cossío una cuestión delicadísima, ya que si no resultaban satisfactorios, no dudaba en cesarlos cuando tenían un notorio desliz que desvirtuaba el espíritu del fundador. Un mes más tarde, Rubio le volvía a escribir preocupado por el tema:

Y nosotros ¿con quienes vamos a contar para Moreruela y para Orbigo, urgentes, y para las demás cosas que queramos emprender? Veo vuestras largas sesiones del Patronato ¿Dónde estará ese director de nuestras escuelas, joven, activo y devoto? Uno para el que fuese ideal y ocupación exclusiva el montar en dos o tres años lo que el Patronato proyecte. Esta es la primera y constante obsesión. Y hará falta además un administrador, que centralice y ordene la vida económica de la Fundación, lleve al pormenor lo que se refiere a pagos y a ingresos, que ya va

---

<sup>133</sup>B.A.H.: Caja nº 6 de Manuel B. Cossío. Carta de Ricardo Rubio a Cossío fechada el 18/VIII/1919.

saliendo un poco complicado, y sepa en cada momento con precisión el balance de la Fundación<sup>134</sup>.

José de Caso comenzó sus funciones de inspección en 1921, y Luis Azcárate se encargó de la administración a partir del año siguiente. Cossío se vió algo liberado de la atención constante que desde 1917 venía prestando al Patronato, aunque siguió encargándose de buscar maestros, tomando siempre la decisión última en este extremo. En diciembre de 1922 se fue José Mallart que deseaba continuar sus estudios profesionales, lo que lleva a quejarse a Cossío de la crisis permanente que sufre la escuela de Villablino y el problema que suscita la renovación del personal, haciendo un sentido elogio de Juan Alvarado:

El país recuerda constantemente la labor que durante tantos años hizo aquel maestro inolvidable, lo mismo dentro de la escuela que fuera de ella, ejerciendo un intenso influjo en la vida social de toda la Región Montañesa, y halla y hallará siempre muy por contraste inferiores todas las sustituciones. Olvida que el caso de Juan Alvarado resultó por sí mismo y en su esfera casi único, y además que en treinta años las condiciones del país y las económicas han variado totalmente para que hoy personas del valor de Alvarado no quieran sacrificarse en Villablino; que el mismo Alvarado, tal vez, no hubiese querido ni podido ya continuar en su puesto. Para sustituirle satisfactoriamente habría dos caminos; o repetir su caso en un joven de grandes dotes que lograra arraigar en el país durante muchos años, o encontrar persona muy formada, de gran vida interior o experiencia, afición a la vida social y capaz de influir con amor en ella, que quisiera realizar allí algo en tipo de misionero. Un hombre de mundo desengañado del mundo<sup>135</sup>.

Cossío parece estar preocupado porque los límites económicos de la Fundación no permiten emplear a mejores maestros, dispuestos a permanecer en las escuelas rurales períodos largos de tiempo. Mientras la escuela de León se cubría con profesores excelente-

<sup>134</sup>*Ibid.* Carta fechada el 17/IX/1919.

<sup>135</sup>F.S.P.: *Ibid.* Sesión del día 10/XII/1922.

mente formados, las restantes estaban regentadas por elementos más ordinarios. En el informe que dió al Patronato, después de una visita de inspección que realizó con José de Caso en 1923, se decía:

El Presidente da cuenta de haber visitado, con el Inspector, las Escuelas de la Fundación y cuya marcha es regular, con las dificultades de personal ya anotadas en años anteriores. No obstante, hay los mejores informes de las condiciones del nuevo Profesor de Moreruela D. Constantino Alvarez, quien según el Inspector ha realizado una excelente labor pedagógica en su escuela. No son tan favorables los informes del de Villameca D. Eusebio Magaz en cuanto a su competencia y tacto pedagógicos; pero la situación de esta Escuela, en aldea tan pobre y tan aislada, dificulta en extremo el encontrar maestro de algún valor que, no siendo de aquella región, quiera permanecer en ella largo tiempo. Al actual le conviene porque siendo de una aldea próxima donde su familia cultiva la tierra disfruta él además de una pensión de inválidos por accidente de aviación en cuyo cuerpo ha servido al Estado. Convendría mejorarlo, ya obligándole a estudiar textos escogidos y adecuados, ya enviándole temporadas a ver practicar en otros centros de enseñanza y con los mejores maestros de la Fundación. Con todo el personal será necesario hacerle cuando los recursos de la Fundación lo permitan. En Hospital de Orbigo la escuela de niñas adolece de las pobrísimas condiciones de la maestra que la ocupa desde su fundación y no cabe más que esperar a que próximamente la edad y el cansancio la alejen de ella. Entonces se renovará convenientemente. En la de niños, el Profesor, que procede como alumno de la Escuela de Villablino, era un excelente auxiliar y colaborador con el inolvidable Campillo, también de Villablino, que tanto bien produjo en esta escuela. Ahora solo, conserva sus tradiciones de orden, formalidad y regularidad. Por ello es muy respetado y considerado en la localidad, pero le falta amplitud de cultura, deseo de adquirirla y refinamiento en todos sus órdenes de la vida para poder ejercer una fuerte acción en los alumnos y en el pueblo. Su constancia en el trabajo, su adhesión a la obra, su conocimiento del país y su práctica agrícola compensan las otras deficiencias<sup>136</sup>.

---

<sup>136</sup>*Ibid.* Sesión del día 13/XI/1923.

No era este el único problema de fondo. La falta de escolarización en la región, hizo que estas escuelas, pensadas para dar capacitación profesional y ampliar la primera enseñanza, tuvieran que atender necesidades más elementales. En la medida que la escuela pública llegó a estos valles, el Patronato tendió a elevar la edad de ingreso, lo que a su vez suponía una dificultad para los campesinos pobres, que no podían contar con sus hijos en la edad en que empezaban a ser buenos auxiliares en las labores agrícolas. El Patronato acordó actuar con tacto y según las circunstancias<sup>137</sup>.

Entre 1925 y 1926, hay algunos cambios importantes en el profesorado. La dimisión del maestro de Villablino, Baudilio Riesco, forzada por una carta de Cossío en la que le llamaba la atención con motivo de unas conferencias que "con carácter público y opuesto al espiritual pedagógico de la obra", dicho maestro quería pronunciar, dió paso a un profesor recién salido de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio llamado Herminio Almendros, que se encargó de la dirección con el sueldo de 6.000 ptas. anuales<sup>138</sup>. En el curso siguiente, Agustín Rivero fue sustituido por Arturo Sanmartín, y en la escuela de Orbigo se designó a Ester Uceda, apartando a la maestra que la regentaba, cuya actuación era muy poco satisfactoria<sup>139</sup>. Para la dirección de la escuela de León se nombró a Vicente Valls Inglés, que era ya inspector de primera enseñanza<sup>140</sup>.

Al comenzar el curso 1926-1927, el informe de Cossío es más optimista, aunque la prosperidad de la industria mantequera y la muerte de Ventura Alvarado hace reflexionar al Patronato sobre el futuro de esta escuela:

El Sr. Presidente informa, como acostumbra al Patronato de sus impresiones de la marcha pedagógica de las Escuelas en este año. Confirma la excelente adquisición de Valls para León, pues ya ha comenzado a notarse su influjo en la Escuela, en la Biblioteca Azcárate y en el prestigio adquirido entre el elemento culto de la ciudad. Excelente parece también la adquisición del

---

<sup>137</sup>*Ibid.* Sesión del día 22/X/1924.

<sup>138</sup>*Ibid.* Sesión del día 26/II/1926.

<sup>139</sup>*Ibid.* Sesión del día 1/VIII/1926.

<sup>140</sup>*Ibid.* Sesión del día 15/VIII/1925.

Sr. Almendros en Villablino, si bien siempre queda el temor de que personas que pueden aspirar a más quieran continuar mucho tiempo en aquel sitio. Pero hay además allí un problema que agudiza la muerte de Don Ventura Alvarado. La Escuela de Villablino es agrícola y sus renombre procede precisamente del éxito alcanzado en la implantación y desarrollo de la industria mantequera en el país. A raíz de la muerte del Fundador, por la crisis que sobrevino, cerrose la Escuela y al abrirse de nuevo no se reanudó la enseñanza de la mantequería por entender que una vez logrado el propósito que se había propuesto la Escuela y al lado de las grandes fábricas y cooperativas era inútil el restablecimiento de dicha enseñanza por no contar con los elementos suficientes para superar y perfeccionar lo que la industria realizaba. Para no perder el carácter agrícola funcionó entonces el Consultorio láctico y para hacer el bien que en este orden la fundación se proponía. Desaparecido el Sr. Alvarado que, solo por circunstancias especialísimas, podía realizar aquella función eficazmente en Villablino, surge para el Patronato la necesidad de estudiar que sería lo más conveniente para lograr la continuidad del carácter agrícola de la Escuela con verdadera aplicación beneficiosa para el país como fue la mantequería en su origen. La Escuela contribuyó más que nadie a crear una riqueza. ¿Qué orientación podría tomarse para crear allí otra nueva riqueza?<sup>141</sup>

En 1927, se inició una suscripción popular para colocar una lápida en la escuela de León que recordase al fundador. Cossío propuso un texto que no gustó al presidente de la Diputación y hubo de ser modificado a capricho de las autoridades, por lo que asistió al acto de colocación con cierta repugnancia. El descubrimiento de la lápida se hizo el 8 de mayo y desde el balcón de la casa hablaron Manuel Lorenzana, en representación de los antiguos alumnos, Publio Suárez como amigo del fundador, Cossío en nombre del Patronato, el alcalde y el presidente de la Diputación. Por la tarde, en la sala de conferencias, habló, junto a Publio Suárez, de la persona, vida y obra de Don Paco. La Comisión de Homenaje al Fundador, acordó finalmente, establecer con el dinero sobrante de la suscripción pública, una Fundación denominada "Premios Sierra-

---

<sup>141</sup>*Ibid.* Sesión del día 12/XI/1926.

Pambley" con objeto de becar a jóvenes leoneses pobres que quisieran alcanzar el título de maestro o capataz agrícola<sup>142</sup>.

El informe de Cossío este año muestra su satisfacción por la marcha de la granja-escuela del Monte de San Isidro, en la que el Patronato ha invertido una fuerte suma de dinero que le produjo cierto deficit presupuestario. Tenía un régimen basado en alumnos becarios, ya que su proximidad con la ciudad y la edad moza de sus alumnos hacía más adecuado este sistema, que se pretendía complementar con lecciones ambulantes por toda la comarca<sup>143</sup>. La organización de esta granja agrícola ha sido realizada por Luis Villanueva que la deja este curso en manos de Nicostrato Vela. En septiembre de 1928 Herminio Almendros, que ha ganado una oposición de inspector de primera enseñanza, abandonó la escuela de Villablino<sup>144</sup>. La muerte de José de Caso este mismo año, extinguió el cargo de inspector, función que asume nuevamente Cossío<sup>145</sup>.

Con la celebración ese año del XXV aniversario de la creación de la escuela del León, se iniciaron clases nocturnas de ampliación cultural para obreros, y el prestigio de esta escuela es ya tan grande, que el examen de ingreso en 1930 debe realizarse con gran rigor, debido al elevado número de solicitudes. Es la última vez que Cossío visita estas escuelas. Su estado de salud le impide estar presente en los exámenes y permanece convaleciente en Villablino desde donde da instrucciones para la selección de los alumnos. En este pueblo se planteó el dilema de cómo cumplir con la voluntad del fundador de dar preferencia a los naturales de la región, ya que las nuevas explotaciones mineras habían traído una importante población forastera que era injusto discriminar, por lo que se dividió a los aspirantes en dos grupos independientes. En Hospital de Orbigo surgieron problemas con los maestros públicos; estaban muy dolidos porque la escuela de la Fundación se llevaba a los alumnos más aventajados y ponían todo tipo de obstáculos para que no se presentasen a los exámenes de ingreso<sup>146</sup>.

---

<sup>142</sup>*Ibid.* Sesión del día 2/VII/1927. Cfr. con o.c. de López Contreras pp. 179-181.

<sup>143</sup>F.S.P.: *Ibid.* Sesión del día 30/XII/1927.

<sup>144</sup>*Ibid.* Sesión del día 8/IX/1928.

<sup>145</sup>*Ibid.* Sesión del día 20/XII/1928.

<sup>146</sup>*Ibid.* Sesión del día 30/IX/1930.

La llegada de la República trajo consigo una cierta politización del profesorado y algunos incidentes con los campesinos arrendatarios de las tierras de la Fundación. Ya antes de la proclamación del nuevo régimen, hubo de atenderse una petición de Vicente Valls que pidió permiso para presentarse a las elecciones municipales por la candidatura radical- socialista. Cossío al principio se mostró contrario, ya que lesionaba el espíritu del fundador, pero ante la insistencia del prestigioso maestro el Patronato cedió acordando que podía autorizársele, dadas las especiales circunstancias que concurrían en él, "ya que otra cosa sería limitar su personalidad en un aspecto que no por ser político es menos digno de respeto que si fuera científico o religioso"<sup>147</sup>.

El problema con los campesinos se planteó por la actitud violenta de ciertos grupos de los pueblos de Moreruela y Santa Eulalia, que en opinión del Patronato hacían auténticos actos de pillaje en las Dehesas<sup>148</sup>. Luis Azcárate fue comisionado para informarse de lo que ocurría en aquellos pueblos, dando cuenta detallada tal como se recoge en el acta del 13 de octubre de 1931:

De una parte, los arrendatarios de las Dehesas han presentado al Juzgado de Alcañicer sendas reclamaciones por considerar excesiva la renta fijada en los contratos. De otra, ciertos núcleos de ambos pueblos, particularmente del de Santa Eulalia, integrados por individuos que ni siquiera son colonos, sino jornaleros en obras públicas próximas, se han dedicado a realizar actos de violencia en las Dehesas entrando cuando y como quieren, cazando sin autorización e incluso amenazando de muerte al montaraz de Requejo. El resto de las gentes, salvo excepciones, ve con cierta satisfacción estos hechos y casi los ampara, aunque sea de manera encubierta. Frente a tal actitud no cree quepa adoptar otra más que la de máxima energía y rigor; oponiéndose a las demandas formuladas, procediendo a denunciar a la autoridad judicial cuantos desmanes se cometan y pidiendo el auxilio de la fuerza que los evite y corrija.

---

<sup>147</sup>*Ibid.* Sesión del día 20/III/1931. Cfr. con o.c. de López Contreras, pp. 183-184.

<sup>148</sup>F.S.P.: *Ibid.* Sesión del día 12/IX/1931.

Luis Azcárate reunió además al pueblo de Santa Eulalia y trató de convencer al paisanaje de lo improcedente de su actitud, aunque prudentemente ofreció los distintos aprovechamientos de las Dehesas, siempre que no se perjudicara al Patronato, si el proceder de los pueblos era correcto. El asunto acabó en el juzgado, ya que los labradores pedían una revisión de arriendos, encargándose de representar a la Fundación el mismo Azcárate y Angel Arias Gago<sup>149</sup>.

En 1932, Tomás Alvarez, maestro de Hospital de Orbigo, pidió permiso al Patronato para presentarse como candidato a juez municipal, candidatura que le fue desaconsejada con una sutil amenaza de despido, alegándose la perturbación que a su función pedagógica y social podría traer tal puesto en un pueblo pequeño<sup>150</sup>, y al año siguiente, se tuvo que recomendar a la Asociación de Antiguos Alumnos que no mezclara a la Fundación en sus actividades públicas<sup>151</sup>. Después de la Revolución de Asturias, que causó la detención del profesor de Villablino Juan Bautista Calleja, se produjo cierta inquietud entre el alumnado sobre el que Calleja tenía una gran ascendencia, y el Patronato consideró que debía frenarse con energía su falta de disciplina, recomendando a los profesores que hicieran cumplir a los alumnos las normas esenciales para el buen régimen de la escuela, anunciando que se sancionaría hasta con la expulsión a quienes faltasen a ellas<sup>152</sup>.

La confusión sobre la enseñanza religiosa, hace también su aparición en las escuelas después de promulgada la Constitución y la Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas. Como ya hemos indicado esta enseñanza era obligatoria en la Fundación por voluntad de Don Paco, no obstante se habían producido algunos problemas en los pueblos al no asistir algunos maestros a misa y nunca faltó cierta prevención hacia la ideología liberal de los patronos. En 1933, el maestro de Orbigo consultó al Patronato qué debía hacer después de promulgadas estas leyes. La respuesta fue contundente al entender aquel que dichos preceptos no son de

---

<sup>149</sup>*Ibid.* Sesión del día 9/XI/1931. El pleito fue ganado finalmente por el Patronato.

<sup>150</sup>*Ibid.* Sesión del día 15/VII/1932.

<sup>151</sup>*Ibid.* Sesión del día 5/XII/1933.

<sup>152</sup>*Ibid.* Sesión del día 17/II/1935.

aplicación en la enseñanza privada, sino solamente a la oficial y a la impartida por órdenes religiosas, acordando que se seguiría como hasta entonces, "sin que por ello tampoco haya de imponerse su enseñanza ni al maestro a quien repugne darla ni a los alumnos cuyos representantes legales manifiesten igual oposición a recibirla"<sup>153</sup>.

A la muerte de Cossío, la Fundación estaba en un momento delicado, no ya por estos problemas, que eran muy similares a los de otros pueblos de España en este tipo de episodios, sino porque el proceso escolarizador en sí mismo hacía que la función de algunas escuelas no estuviera muy clara. Un ejemplo muy vivo es la decadencia que sufre en los años de la República la granja-escuela del Monte de San Isidro; la falta de alumnos y la creación en León de una Escuela del Trabajo, hizo pensar a Cossío en enajenarla y becar, con el dinero obtenido, a labradores para que estudiasen en otros centros<sup>154</sup>. En el acta de 10 de diciembre de 1932, Luis Azcárate comunicó que no se habían cubierto las plazas de la escuela de Moreruela, lo que unido a otros antecedentes planteó a los patronos un problema delicado, ya que parecía una labor inútil duplicar la que hacía allí la escuela pública y los campesinos no veían la necesidad de que sus hijos ampliasen la cultura, por lo que el Patronato exhortó a motivar a las gentes "con intimidad y perseverancia". Su gestión fue muy eficaz, ya que creó cierto ambiente para organizar un nuevo curso de preparación al bachillerato, aunque hubo sectores que se inclinaban más por especializar la escuela en enseñanza de oficios.

Desde principios de 1934, el Ayuntamiento de Villablino quería realizar un homenaje al fundador y se esperaba la asistencia al mismo de Cossío. El acto consistía en la inauguración de una fuente y en su retiro de Collado Mediano, en agosto de 1935, escribía unas cuartillas con la pesadumbre de no poder estar presente en el homenaje. Fueron las últimas cuartillas que escribió antes de morir. Recordaba en ellas el primer viaje que había hecho a Villablino en compañía de Giner, Azcárate y Don Paco; como a la lumbre del fuego de la cocina, proyectaron, meditaron y resolvieron crear una

---

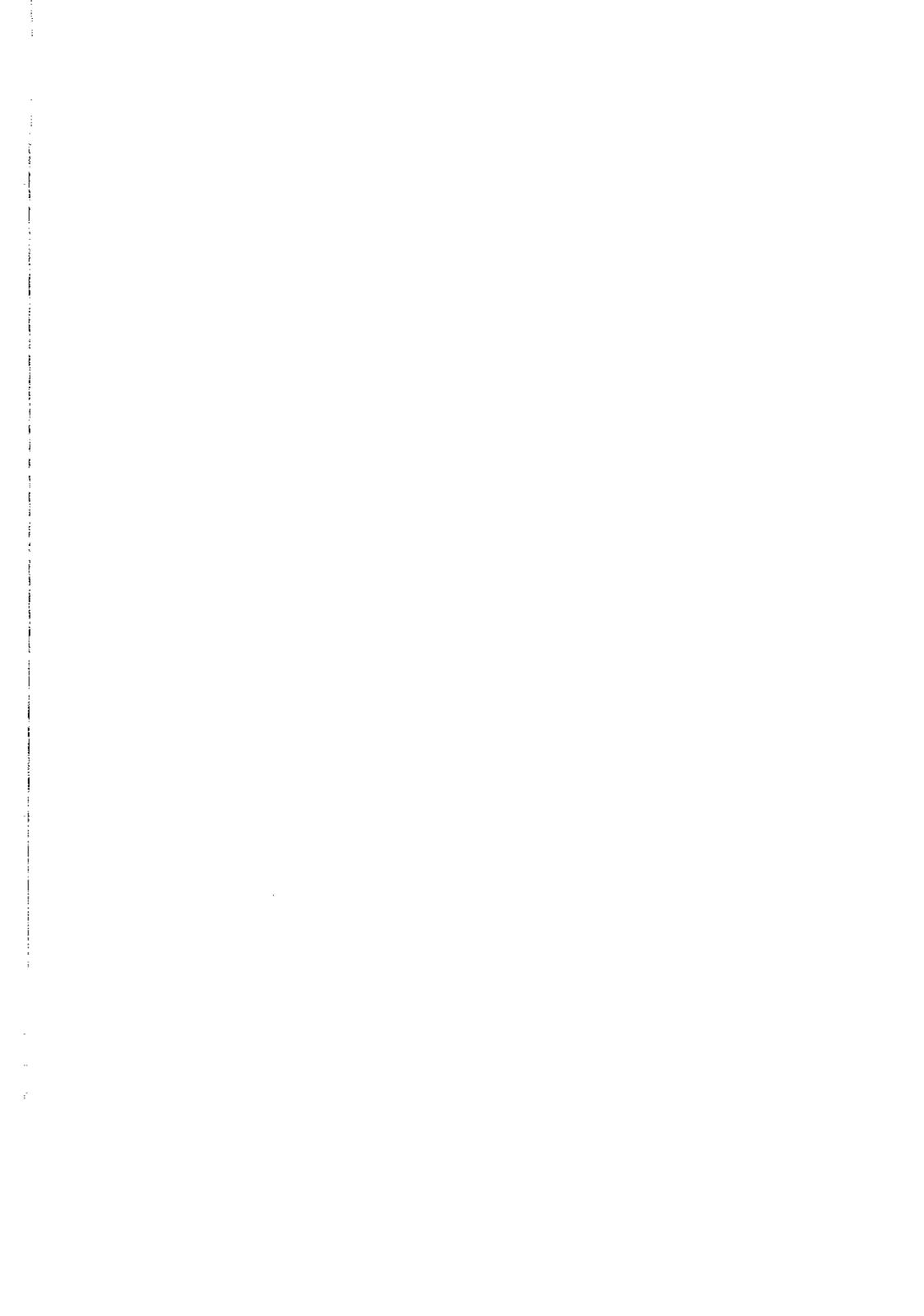
<sup>153</sup>*Ibid.* Sesión s.f. de 1933.

<sup>154</sup>*Ibid.* Sesión del día 14/III/1934.

fuelle: la escuela que produjo "bienes morales imponderables", y a la vez riqueza material, que fue antecedente de una industria que alcanzaba ya una buena parte de la cornisa cantábrica<sup>155</sup>. Habían pasado cincuenta años.

---

<sup>155</sup>"Palabras de Don Manuel B. Cossío a los pueblos del Valle de Lacedana y las Babias, con motivo de inaugurarse una fuente pública, erigida en homenaje a Sierra-Pambley", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 197-198.



## CAPÍTULO 6

# FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFIA.

### 6.1. FUENTES DOCUMENTALES.

#### 6.1.1. Archivos consultados.

##### ARCHIVO GENERAL DE LA ADMINISTRACION DE ALCALA DE HENARES.

- Actas del Consejo de Instrucción Pública. Comisión Permanente. 1921-1929. Leg. 8150-8158.
- Ateneo Científico y Literario de Madrid. Leg. 6961.
- Expediente de Manuel Bartolomé Cossío.  
Exp. de licenciado y doctor. Leg. 150/54.  
Exp. de catedrático. Leg. 7488/14.
- Expediente de Luis Alvarez Santullano.  
Recurso al C.I.P. Leg. 5588/18.  
Primera enseñanza. Leg. 1688/19.
- Expediente de Joaquín Xirau Palau.  
Exp. de licenciado en Filosofía y Letras, y en Derecho. Leg. 1563/8.  
Exp. de doctor en Filosofía y Letras. Leg. 7086/8.
- Real Consejo de Instrucción Pública. Actas Sección primera, años 1922-1924. Sig. 78.
- Reformas de la primera enseñanza. 1916-1918. Leg. 6370- 6376.

##### ARCHIVO HISTORICO NACIONAL.

- Expediente de doctor de Manuel B. Cossío con manuscrito de su tesis doctoral. Leg. E/F y F, 97/1.

##### ARCHIVO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE.

- Manuel B. Cossío alumno de la Escuela Diplomática.

- Curso 1876-1877. Leg. E.D. 9/178.  
Curso 1880-1881. Leg. E.D. 13/102.  
– Manuel B. Cossío profesor de la Escuela Diplomática.  
Curso 1881-1882. Leg. E.D. 32/11.  
– Programa de Pedagogía Superior para alumnos no oficiales de Manuel B. Cossío. Leg. D-1559/18(3).

**BIBLIOTECA DE LA REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA.**

- Fondo documental depositado por la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Se advierte que las signaturas citadas corresponden al catálogo antiguo, excepto en las cartas referidas al viaje de Cossío a Mallorca en 1885, que han sido consultadas después de la recatalogación.

**ARCHIVO DE LA RESIDENCIA DE ESTUDIANTES.**

- Diario de Cossío en Bolonia 1879-1880.

**ARCHIVO DE LA FUNDACION SIERRA-PAMBLEY.**

- Libro de Actas de la Fundación Sierra-Pambley. 1915-1936.  
– Libro de Actas de la Fundación Benéfico-docente "Premio Sierra-Pambley. 1930-1936.

**6.1.2.- Documentos impresos.**

**ATENEOS CIENTIFICO, LITERARIO Y ARTISTICO DE MADRID:** *Escuela de Estudios Superiores. Curso de 1897 a 1898. Lista de profesores y asignaturas. Programas. Memoria de Secretaría referente al curso 1896 a 1897*, Madrid, Est. tip. "Suc. de Rivadeneyra", 1897.

- *Escuela de Estudios Superiores. Curso de 1900 a 1901. Lista de profesores y asignaturas. Programas. Memoria de Secretaría referente al curso 1899 a 1900*, Madrid, Est. tip. "Suc. de Rivadeneyra", 1900.

**CONGRESO NACIONAL PEDAGOGICO:** *Actas de las sesiones celebradas. Publicado por la Sociedad El Fomento de las Artes iniciadora del Congreso*, Madrid, L. de D. Gregorio Hernando, 1882.

*Congrés International de l'Enseignement primaire*, París, Hachette, 1889.

**CONGRESO PEDAGOGICO HISPANO-PORTUGUES-AMERICANO REUNIDO EN MADRID EN EL MES DE OCTUBRE DE 1892:** *Trabajos preparatorios del Congreso. Actas. Resúmenes generales*, Madrid, Lib. de la Vda. de Hernando y C<sup>a</sup>, 1894.

**CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION PROTECTORA DE LA INFANCIA ABANDONADA, VICIOSA Y DELINCUENTE:** *Informes y ponencias. Las Colonias Escolares del Museo Pedagógico Nacional. 1887-1908*, Madrid, Imp. Eduardo Arias, 1908.

**CONSEJO DE INSTRUCCION PUBLICA:** *Bases para la reorganización de las Escuelas Normales*, Madrid, Imp. de la "Gaceta de Madrid", 1905.

**DIRECCION GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA:** *Planos modelos de*

*escuelas graduadas con presupuestos reducidos*, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1912.

- *Memoria de los trabajos realizados por la ... en 1911*, Madrid, A. Marzo, 1912.
- *Memoria de los trabajos realizados por la ... en 1912*, Madrid, Imp. de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913.

*Discurso leído en la apertura de curso de la Universidad Central. por el Excmo. Sr. Conde de Romanones. Ministro de Instrucción pública*, Madrid, M. Romero, 1901.

*Estatutos de la Sociedad Antropológica española*, Madrid, Imp. de J.M. Ducazcal, 1865.

INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA: *Prospecto para el curso 1881-1882*, Madrid, s.e., 1881.

- *Prospecto para el curso 1883-1884*, Madrid, Imp. Fortanet, [1883].
- *Prospecto para el curso 1885-1886*, Madrid, Imp. Fortanet, [1885].
- *Prospecto para el curso 1889-1890*, Madrid, Imp. Fortanet, [1899].
- *Programa de la ...*, Madrid, R. Rojas, 1910.

JUNTA PARA AMPLIACION DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTIFICAS: *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda enseñanza (organización, métodos, resultados)*, Madrid, Tip. de la "Rev. de Archivos", 1925.

LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT: *Congrés International de L'enseignement*, Bruxelles, Librairie de L'Office de Publicité, 1882.

MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRIMARIA: *Documentos para su historia. Legislación. Organización. Memoria de sus trabajos*, Madrid, Imp. Fortanet, 1886.

- *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*, Madrid, Imp. Fortanet, 1888.
- *Biblioteca pedagógica circulante. Reglamento y catálogo*, Madrid, Imp. Fortanet, 1889.
- *La segunda colonia escolar de Madrid (1888)*, Madrid, Imp. Fortanet, 1889.
- *Catalogo provisional del Museo*, Madrid, Imp. Fortanet, 1890.
- *La tercera colonia escolar de Madrid (1889)*, Madrid, Imp. Fortanet, 1892.
- *La cuarta colonia escolar de Madrid (1892)*, Madrid, Imp. Fortanet, 1890.

MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL: *Notas sobre material de enseñanza para las escuelas*, Madrid, R.Rojas, 1900.

- *Notas sobre construcción escolar*, Madrid, R.Rojas, 1900.
- *Legislación sobre el Museo (1882-1905)*, Madrid, R.Rojas, 1906.
- *Notas sobre construcción escolar*, Madrid, R.Rojas, 1911 (2ª ed.).
- *Notas sobre material de enseñanza*, Madrid, R.Rojas, 1915.
- *La mesa y el banco escolares*, Madrid, J.Cosano, 1916.

PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PARVULOS: *Memoria de sus trabajos durante el año 1883*, Madrid, M. Tello, 1884.

**PATRONATO DE MISIONES PEDAGOGICAS:** *Septiembre de 1931, diciembre de 1933*, Madrid, S. Aguirre, 1934.

– *Memoria de la Misión pedagógico-social en Sanabria. Resumen de los trabajos realizados en 1934*, Madrid, S. Aguirre, 1935.

*Proyecto de ley orgánica de instrucción primaria, presentado a las Cortes por el Excmo. Sr. D. Carlos M. Cortezo. Ministro de Instrucción Pública*, Madrid, Imp. de la "Gaceta de Madrid", 1905.

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA NATURAL:** *Circular y reglamento de la ...*, Madrid, Imp. de Fortanet, 1872.

– *Lista de los señores socios que componen la ...*, s.c., s.e., [1875].

**SOCIEDAD LIBRE DE ECONOMIA POLITICA DE MADRID:** *Discusión sobre la libertad en los teatros*, Madrid, Imp. de Manuel Galiano, 1864.

## 6.2. BIBLIOGRAFIA.

### 6.2.1. Bibliografía pedagógica de Manuel Bartolomé Cossío.

- *Episodios históricos y cuentos literarios para niños (a dos reales con cromos)*, Madrid, A. Fortuny, [1878].
- "Consolar al triste", *La Voz de la Caridad*, 195 (1878) 44-48
- "Breve resumen de las principales publicaciones sobre plantas insectívoras desde el año 1877", *B.I.L.E.*, II (1878) 90.
- "El libro de M. Noire sobre el lenguaje", *B.I.L.E.*, II (1878) 98-99.
- "Sobre el carácter fotográfico de la imagen retiniana", *B.I.L.E.*, II (1878) 121-122.
- "Un libro nuevo sobre Grecia", *B.I.L.E.*, II (1878) 130- 131 y 138-139.
- "Sobre el último congreso de la Asociación francesa para el adelanto de las ciencias", *B.I.L.E.*, II (1878) 158-159.
- "Sobre la reforma de las Universidades inglesas", *B.I.L.E.*, II (1878) 165-167.
- "Una conferencia de M. Breal", *B.I.L.E.*, II (1878) 183-184.
- "Un libro de Sociología contemporánea", *B.I.L.E.* III (1879) 27-28 y 37.
- "Carácter de la Pedagogía contemporánea", *B.I.L.E.*, III (1879) 153-154 y 165-168.
- "El Congreso Internacional de Bruselas", *B.I.L.E.*, IV (1880) 143-144; 156-157 y 170-171.
- "Los museos de partido o cantonales en Francia", *B.I.L.E.*, V (1881) 180-183.
- "Carácter. sentido y límites que debe tener la educación primaria en sus diferentes grados, así en las escuelas urbanas como en las rurales, y programas y medios que en unas y otras deben emplearse para obtener una educación integral, diciendo en cuales de los indicados grados, y con qué sentido,

- debe darse cabida al trabajo manual", en CONGRESO NACIONAL PEDAGOGICO: *Actas de las sesiones celebradas*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, pp. 82-87 y 114-116. [Con otros profesores de la I.L.E. firma conclusiones en pp. 356-357].
- "Las escuelas froebelianas en Europa y la Institución Libre juzgada por los Alemanes", *El Imparcial*, (27/IX/1882). [El artículo se reproduce en el *B.I.L.E.*, VI (1882) 227-228].
  - "Comment doivent être pratiquées les excursions scolaires?", en LIGUE BELGUE DE L'ENSEIGNEMENT. *Congrès International de L'enseignement*, Bruxelles, Librairie de L'Office de Publicité, 1882, pp. 250-261.
  - "El trabajo manual en las escuelas primarias", *B.I.L.E.*, VII (1883) 156-158 y 186-187; VIII (1884) 377-379.
  - "La educación tradicional bajo el punto de vista práctico", *B.I.L.E.*, VIII (1884) 268-271.
  - "El Museo pedagógico de Madrid", *B.I.L.E.*, VIII (1884) 313-317.
  - "Some account of the educational Museum of Spain", en *Proceedings of the International Conference on Education*. London, R. Cowper Ed., 1885.
  - "Bélgica, Situación de la instrucción pública", *B.I.L.E.*, IX (1885) 14-16; 45-47 Y 70-73.
  - "Historia universal de la literatura", *B.I.L.E.*, IX (1885) 144. [Recensión del libro del mismo título de Angelo de Gubernatis].
  - "La elección del Comité escolar de Londres", *B.I.L.E.*, IX (1885) 342-345.
  - "Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza del arte", *B.I.L.E.*, IX (1885) 348-352; X (1886) 57-62 y 100-101.
  - MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRIMARIA: *Documentos para su historia*, Madrid, Imp. de Fortanet, 1886. [Contiene el informe efectuado por Cossío en el Congreso Internacional de Londres sobre el Museo Pedagógico, así como la Memoria de los trabajos del Museo, esta última hecha, probablemente en colaboración con Ricardo Rubio].
  - *Situación de la instrucción pública en Bélgica*, Madrid, Imp. de M. Burgase, 1886.
  - "Sobre la educación estética", *B.I.L.E.*, XI (1887) 321- 322.
  - "Más sobre la educación estética en Inglaterra", *B.I.L.E.*, XI (1887) 353-354.
  - *Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886*, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1887. [En colaboración con Santos María Robledo. Se incluye en esta obra su artículo sobre el Museo de Madrid, la Memoria de sus trabajos; así como un extenso informe sobre el Congreso Internacional de Educación de Londres].
  - "Cuestionario de excursiones a poblaciones", *B.I.L.E.*, XII (1888) 47-48.
  - "Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela", *B.I.L.E.*, XII (1888) 145-147.
  - "Las colonias escolares de vacaciones", *B.I.L.E.*, XII (1888) 205-210 y 217-219.
  - "Resumen de un curso retrospectivo de Historia general de la civilización", *B.I.L.E.*, XII (1888) 287-288. [Notas de varios alumnos sobre las clases de

- Cossío].
- *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*, Madrid, Imp. Fortanet, 1888.
  - "Los alumnos de las escuelas de Madrid en el Museo de pintura. Consejos prácticos para hacer una excursión", *B.I.L.E.*, XIII (1889) 5-6 y 22-25.
  - "Carácter y programa de las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIII (1889) 177-182.
  - "Las colonias escolares en 1888", *B.I.L.E.*, XIII (1889) 225-228 y 241-244.
  - "La enseñanza en los Estados Unidos y su organización", *B.I.L.E.*, XIII (1889) 337-339.
  - *Biblioteca pedagógica circulante. Reglamento y catálogo*, Madrid, Imp. Fortanet, 1889. [En probable colaboración con Ricardo Rubio].
  - "Los cuartetos de los lunes", *La Justicia*. (30 y 31/IV/1890). [Se reproduce en *B.I.L.E.*, LX (1936) 57- 62].
  - "Los títulos profesionales en el Magisterio", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 36-39.
  - "Notas sobre la inspección escolar en los Estados Unidos", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 212-215.
  - "Número de Escuelas Normales que debe haber en España", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 257-260.
  - "Carácter del profesorado de las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 321-325.
  - "Las prácticas de enseñanza en las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890).
  - "Número y sueldo de los profesores de las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 353-357.
  - "Supresión de los exámenes en las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 369-371.
  - MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRIMARIA: *Catálogo provisional*, Madrid, Imp. Fortanet, 1890. [La introducción a este catálogo es de Cossío].
  - "Ingreso de los alumnos en las Escuelas Normales", *B.I.L.E.*, XV (1891) 1-3.
  - "Nombramiento de maestros en las Escuelas primarias", *B.I.L.E.*, XV (1891) 33-35.
  - "Programa de un curso elemental de Historia de la Arquitectura en España", *B.I.L.E.*, XVI (1892) 177-181 y 197-201.
  - "El Congreso Pedagógico hispano-portugues-americano", *B.I.L.E.*, XVI (1892) 325-332. [No lleva firma, aunque probablemente es suyo].
  - *La cuarta colonia escolar de Madrid (1890)*, Madrid, Imp. Fortanet, 1892. [En colaboración con Ricardo Rubio].
  - "Los exámenes en Europa", *B.I.L.E.*, XVIII (1894) 4-6 y 334-339.
  - "Los problemas contemporáneos de la ciencia de la educación", *B.I.L.E.*, XXI (1897) 33-36 Y 70-77. [Para conocer con más amplitud el contenido de este curso es necesario consultar las notas taquigráficas del mismo recogidas por Juan Uña y Sarthou que con el mismo título publica en *La Escuela Moderna*, 13 (1897) 1-13 y 89-104, así como el artículo de Sara Sardá en la misma revista "El Ateneo de Madrid y la Pedagogía", publicado el año siguiente. Tampoco se debe obviar, aunque la información es mucho más

- reducida, el índice temático y el resumen que ofrecen las Memorias de la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo].
- *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Imp. Fortanet, 1897. [Este libro de Cossío fue también publicado por entregas en el *B.I.L.E.*, XXI (1897) 289-298; 321-325 y 356-364; XXII (1898) 6-12; 65-72 y 198-207; XXIII (1899) 36-42].
  - "Los niños en el teatro", *B.I.L.E.*, XXI (1897) 364-366.
  - "El estudio del niño", *La Escuela Moderna*, 12 (1897) 12-15. [Este artículo se publicó primeramente en *El Liberal*. (1 de Enero de 1897), y luego fue reproducido en *El Noroeste* de Gijón (5 de Junio de 1903)].
  - "La acción social en la educación", *El Socialista*, (1 de Mayo de 1898).
  - "Notas pedagógicas", *B.I.L.E.*, XXIII (1899) 173-175.
  - "Sobre la reforma de la educación nacional", *Revista Nacional* (31 de Octubre de 1899) 321-323.
  - "Educación socialista", *El Socialista*, (1 de Mayo de 1899).
  - *Notas sobre construcción escolar*, Madrid, R.Rojas, 1900.
  - "Lo que más importa", *El Eco de Cartagena*, (8 de Diciembre de 1900).
  - "Sobre la enseñanza del dibujo en la escuela", *B.I.L.E.*, XXV (1901) 7-9. [Se reproduce este artículo en *La Escuela Moderna*, 20 (1901) 145-150].
  - "El pago a los maestros", *B.I.L.E.*, XXV (1901) 97-102.
  - "Indicaciones para el trabajo de los alumnos de la Institución (sección 3ª) durante las vacaciones de verano" *B.I.L.E.*, XXVI (1902) 123-127. [Incluye el cuestionario de excursiones a poblaciones con algunos añadidos sobre la edición de 1888].
  - *Bases para la construcción de edificios escolares*, Madrid, s.e., 1902. [En colaboración con Pedro Alcántara y Eugenio Cemborain].
  - "Sobre la enseñanza de la Historia en la Institución", *B.I.L.E.*, XXVIII (1904) 203-205. [El texto es recogido este mismo año por Rafael Altamira en su libro *Cuestiones modernas de Historia*, Madrid, D. Jorro, 1904; fue reeditado años más tarde en un volumen colectivo, *vid. LAVISSE, E. y otros: La enseñanza de la Historia*, (3ªed) Madrid, La Lectura-Espasa Calpe, 1934)].
  - *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Madrid, R.Rojas, 1906. [Se reproduce en el *B.I.L.E.*, XXX (1906) 258-265 y 289-296. El texto fue reeditado en 1910].
  - MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL: *Legislación (1882-1905)*, Madrid, R.Rojas, 1906. [El capítulo introductorio "Organización", pp. 5-17, es de Cossío].
  - "Guillermo Cifre", *B.I.L.E.*, XXXII (1908) 289-291.
  - "José Gutiérrez del Arroyo", *B.I.L.E.*, XXXII (1908) 353-355. [Es probable, aunque no segura su autoría].
  - "Bases y programa para el curso de 1910-11", *B.I.L.E.*, XXXIV (1910) 275-282. [Versión definitiva de los principios Pedagógicos que regían la I.L.E.].
  - *Notas sobre construcción escolar*, (2ª ed.), Madrid, R.Rojas, 1911. [El texto aparece reformado respecto a la primera edición. Se reproduce también en el *B.I.L.E.*, XXXV (1911) 257-264].
  - "Spagne", voz en el *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction*

- publique*, (F. Buisson, dr.), París, Hachette, 1911, pp. 566-573.
- "Un documento", *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, XXIV (1912) 548-550 y 564-566. [Carta dirigida por Manuel B. Cossío a los organizadores de un mitin de cultura en Orense].
  - *Informe sobre moblaje y decoración escolares*, Madrid, M.I.P. y B.A., 1913.
  - "La educación en España. Problemas actuales de la educación nacional", *El Imparcial*, (22 de Febrero de 1913); *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, XXV (1913) 161-165. [Notas taquigráficas de una conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid].
  - "Francisco Giner de los Ríos. Datos biográficos", *B.I.L.E.*, XXXIX (1915) 33-38.
  - *La enseñanza primaria en España*, (2ª ed.), Madrid, R.Rojas, 1915. [Edición renovada por Lorenzo Luzuriaga].
  - "Este es un libro de paz", prólogo al libro póstumo de Francisco Giner, *Ensayos sobre Educación*, Madrid, La Lectura, 1915. [Se reproduce en el *B.I.L.E.*, XXXIX (1915) 284-287].
  - "El problema de la escuela en España", *El Socialista*, (22 de Diciembre de 1915). [Resumen taquigráfico].
  - Prólogo al t. II de las *Obras Completas* de Francisco Giner, La Universidad española, Madrid, La Lectura, 1916.
  - "Constantino Rodríguez", *B.I.L.E.*, XL (1916) 321-324. [Es probable, aunque no segura su autoría].
  - "Germán Flórez", *B.I.L.E.*, XLI (1917) 1-3. [Es probable, aunque no segura su autoría].
  - "Labra. 16-Abril-1918", *B.I.L.E.*, XLII (1918) 97-98. [Es probable, aunque no segura su autoría].
  - "La segunda enseñanza y su reforma", *B.I.L.E.*, XLIII (1919) 97-105.
  - "El decreto de autonomía universitaria", *El Sol*, (3 de Junio de 1919). [Se reproduce en *B.I.L.E.*, XLIII (1919) 174-177].
  - "Edmundo Lozano. 5-Julio-1919", *B.I.L.E.*, XLIII (1919) 193-195. [Es probable, aunque no segura su autoría].
  - "Motivo de esta publicación", en *Las Universidades y la Enseñanza superior en Francia*, Madrid, Cosano, 1919. [La misma nota se repite en los otros tres volúmenes de la serie: *Las Universidades en Alemania*; *Las Universidades, la enseñanza superior y las profesiones en Inglaterra*; y *El Colegio y la Universidad en los Estados Unidos*].
  - "Su primer libro". Prólogo al t. III de las *Obras Completas* de Francisco Giner, *Estudios de literatura y arte*, Madrid, La Lectura, 1919. [Se reproduce en *B.I.L.E.*, XLIII (1919) 313-320. Al año siguiente aparece en la revista *La Lectura*, XX (1920) 109-119].
  - "Galdós y Giner. Una carta de Galdós", *B.I.L.E.*, XLIV (1920) 60-61. [Se reproduce en *La Lectura* XX (1920) 254-258].
  - "Luis Simarro", *B.I.L.E.*, XLV (1921) 161-163. [Es probable, aunque no segura su autoría].
  - "Hermenegildo Giner, 20-VIII-1923", *B.I.L.E.*, XLVII (1923) 257-258. [Es

- probable, aunque no segura su autoría].
- "La reforma de la segunda enseñanza en España", *B.I.L.E.*, XLVIII (1924) 108-120.
  - "Enmiendas al dictamen del Consejo de Instrucción Pública acerca de la reforma de la segunda enseñanza", *La Escuela Moderna*, 44 (1924) 303-308.
  - "Stuart Henbest Capper", *B.I.L.E.*, XLIX (1925) 217-218.
  - "En memoria de Lord Sheffield. Un gran liberal", *B.I.L.E.*, XLIX (1925) 171-176. [Aunque no va firmado, ofrece pocas dudas sobre su autoría].
  - "Homenaje a los poetas Manuel y Antonio Machado: palabras del Sr. Cossío", *B.I.L.E.*, L (1926) 63-64.
  - "En el cincuentenario de la Institución", *B.I.L.E.*, L (1926) 319. [Introducción al folleto conmemorativo *En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*. El texto vuelve a reproducirse en el *B.I.L.E.*, en 1927, bajo el título "En el cincuentenario, al lector", acompañado del autógrafo de Giner con las bases para la I.L.E.].
  - "Escuela y escuelas", *B.I.L.E.*, LI (1927) 137-138.
  - "Román Loredó. 7 Noviembre 1928", *B.I.L.E.*, LII (1928) 321-322. [Es probable, aunque no segura su autoría].
  - "José de Caso. 28 de Noviembre de 1928", *B.I.L.E.*, LII (1928) 353-356. [Es probable, aunque no segura su autoría].
  - "De las escuelas Sierra-Pambley", *B.I.L.E.*, LIII (1929) 6-10.
  - "Plaza de las comendadoras", *B.I.L.E.*, LIII (1929) 183-184. [Artículo in memoriam de Edmundo Lozano, publicado originalmente en la revista *Residencia* en 1926].
  - *De su jornada*, Madrid, Imp. de Blass, 1929. [El libro se vuelve a publicar en 1966 por la editorial Aguilar, con un prólogo de Julio Caro Baroja]
  - "José Ontañón Arias. 5 de Septiembre de 1930", *B.I.L.E.*, LIV (1930) 257-258. [Es probable, aunque no segura su autoría].
  - Un curso de Cossío. Iniciación a los problemas fundamentales de la Educación y de la Pedagogía", *B.I.L.E.*, LV (1931) 9-18 y 48-56. [Apuntes recogidos por Jesús Sanz en las clases de doctorado de Cossío].
  - "La casa de Sorolla", *B.I.L.E.*, LVI (1932) 218-220.
  - "En la inauguración de la Fuente de los Geólogos. II Palabras del profesor D. Manuel B.Cossío", *B.I.L.E.*, LVI (1932) 237-238.
  - "Patronato de Misiones Pedagógicas, Museo de Arte", *B.I.L.E.*, LVI (1932) 321-324.
  - "El Coro y Teatro de las Misiones Pedagógicas", *B.I.L.E.*, LVII (1933) 129-130.
  - PATRONATO DE MISIONES PEDAGOGICAS: *Septiembre de 1931. diciembre de 1933*, Madrid, S.Aguirre, 1934. ["Introducción", pp. IX-XXIV, se reproduce este mismo año en el *B.I.L.E.*, con el título "Las Misiones Pedagógicas", pp. 97-104; "Lo que son las Misiones Pedagógicas", pp. 12-15; "Mensaje al Teatro y Coro", pp. 98-99, y "Significado del Museo", pp. 109-115, son textos adelantados por el *B.I.L.E.*, en 1932 y 1933].
  - "Education in Spain", en *Year Book of education*, de Lord Eustace Percy,

London, 1934.

- "Ricardo Rubio", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 97-99.
- PATRONATO DE MISIONES PEDAGOGICAS: *Memoria de la Misión pedagógico-social en Sanabria (Zamora). Resumen de Trabajos realizados en el año 1934*, Madrid, S.Aguirre, 1935. [El único texto que parece escribir Cossío en esta Memoria es el "Mensaje al Teatro y Coro", p. 106].
- "En el tercer aniversario del Teatro y Coro de las Misiones Pedagógicas", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 121-122.
- "Últimas palabras de D. Manuel B. Cossío a los pueblos del valle de Lacedana y las Babias, con motivo de inaugurarse una fuente pública, erigida en homenaje a Sierra Pambley", *Revista de Pedagogía*, 165 (1935) 434-436. [Se reproduce en *B.I.L.E.*, LIX (1935) 196-198].
- "La cátedra de Pedagogía", *Escuelas de España*, 27 (1936) 98-126. [En este artículo de José Gaos y Antonio Moxó, se incluyen apuntes del curso de doctorado de Cossío entre las pp. 101-114].
- "Carta", *B.I.L.E.*, LV (1936) 347.
- "Filosofía de la educación". [Extracto del curso de Pedagogía Superior, hecho por J. Xirau en *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, México, El Colegio de México, 1945, pp. 92-145].

### 6.2.2. Bibliografía específica sobre Manuel Bartolomé Cossío.

ALTAMIRA, R.: "En memoria", *B.I.L.E.*, LX (1936) 213-214.

ARANDA, V.: "Murió Cossío", *B.I.L.E.*, LX (1936) 91-92. [Publicado originalmente en *Heraldo de Cuenca*, (30 de septiembre de 1935)].

ARIAS DE COSSIO, A.M<sup>a</sup>.: "Manuel B. Cossío, catedrático: El medio de la I.L.E. y el nacimiento de una nueva metodología del arte", *B.I.L.E.*, (2<sup>a</sup> época) II (1988) 61-80.

BAROJA, P.: "Cossío", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 223. [Publicado originalmente en *El Sol* (3 de Septiembre de 1935)].

BERNALDO DE QUIROS, C.: "Cossío y la Escuela de Criminología", *Escuelas de España*, 30 (1936) 242-245.

BESTEIRO, J.: "Cuando era joven el maestro", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 201-202. [Publicado originalmente en *Democracia*, (13 de Septiembre de 1935)].

CARBONELL, J.: *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica*, Madrid, MEC, 1985. [Introducción].

CARO BAROJA, J.: "Prólogo" a *De su jornada*, Madrid, Aguilar, 1966, pp.III-XXXIV.

- "El hombre y el educador que fue Cossío", en *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 15-22.

CASTRO, A.: "Manuel B. Cossío. Fue él y fue un ambiente", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 385-389.

CASTROVIDO, R.: "La última lección", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 307-309. [Publicado originalmente en *El Liberal* (8 de Septiembre de 1935)].

COBOS, P. de Andrés: "Ha muerto el Sr. Cossío", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 223-224. [Publicado originalmente en el *Heraldo Segoviano* (8 de Septiembre de

1935)].

COLOM CAÑELLAS, A.J. y DIAZ DE CASTRO, F.: "Cossío y Mallorca", *Bordón*, 258 (1985) 343-366.

CONDE, C.: "Ultima visita a D. Manuel B. Cossío", *B.I.L.E.*, LX (1936) 89-90. [Publicado originalmente en *La Tierra de Cartagena* (5 de Septiembre de 1935)].

COSSIO, F. de: "Un español inédito", *B.I.L.E.*, LX (1935) 213-214. [Publicado originalmente en *ABC*, (6 de Septiembre de 1935)].

COSSIO DE JIMENEZ, N.: *Mi mundo desde dentro*, Madrid, Nuevas Gráficas, 1976.

COSTAL, D.C.: "Manuel B. Cossío. Impresión", *B.I.L.E.*, LX (1936) 43. [Publicado originalmente en *Justicia Social* de Barcelona (8 de Septiembre de 1935)].

DIEZ CANEDO, E.: "Cossío, el maestro", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 220-222. [Publicado originalmente en *La Voz*, (2 de Septiembre de 1935)].

ENCINA, J. de la: "Evocaciones de Cossío", *El Sol*, (7 de Septiembre de 1935).

"Espíritu y obra de un gran español", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 212-213. [Publicado originalmente en *El Sol*, (3 de Septiembre de 1935)].

GAOS, J. y MOXO, A.: "La cátedra de pedagogía", *Escuelas de España*, 27 (1936) 98-126.

GARCIA DEL DUJO, A.: "Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional", *Bordón*, 258 (1985) 367-384.

"Ha muerto el señor Cossío", *Escuelas de España*, 22 (1935) 441-444.

JIMENEZ, Juan Ramón: "Cossío", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 211-212.

JIMENEZ-LANDI, A.: *Semblanza humana de Manuel B. Cossío*, Santander, Taller de Artes Gráficas de Gonzalo Bedía, 1984.

– *Manuel B. Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1989.

LUZURIAGA, L.: "D. Manuel B. Cossío", *Revista de Pedagogía*, VIII (1929) 49-52.

– "Ideas pedagógicas de Cossío", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 410-419.

LLOPIS, R.: "Maestros. D. Manuel B. Cossío", *Escuelas de España*, II (1929) 100-106.

– "El Sr. Cossío: Una vida luminosa que se apaga", *Leviatán*, 17 (1935) 34-40.

MARAÑÓN, G.: "Cossío", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 222-223. [Publicado originalmente en *Ahora* (6 de Septiembre de 1935)].

MARTINEZ GARCIA, E.: "D. Francisco y el señor Cossío", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 238-240.

MARTINEZ NAVARRO, A.: "La educación física en las ideas pedagógicas de Cossío", *Bordón*, 258 (1985) 399-412.

MONTEIRO, M.: "Maré Alta. D. Manuel B. Cossío", *B.I.L.E.*, LX (1936) 67-68.

MORENO VILLA, J.: "Cossío y el arte", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 402-405.

NAVARRO ALCACER, J.: "El educador y el artista", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 247-250. [Publicado originalmente en *El Mercantil Valenciano*, (20 de Septiembre de 1935)].

"Notas biográficas", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 198-201.

REPARAZ, G. de: "Recuerdos de la Institución Libre de Enseñanza. (Ante la tumba del Sr. Cossío)", *Heraldo de Madrid*, (15 de Septiembre de 1935).

ROMERO MARIN, A.: "Ideas pedagógicas de Cossío", *Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras*, I (1935) 61-77.

ROXERIUS: "El homenaje a Cossío", *El Pueblo Gallego*, (3 de Septiembre de 1932).

RUIZ BERRIO, J.: "La situación educativa española y la reforma pedagógica de Cossío", en *Un educador para un pueblo*, Madrid, UNED, 1987, pp. 23-44.

SANTULLANO, L.: "Cossío y las Misiones Pedagógicas", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 405-410.

- "Cossío, maestro jovial y humano", *Escuelas de España*, 31 (1936) 290-297.

- *El pensamiento vivo de Cossío*, Buenos Aires, Losada, 1946.

SANZ, J.: "Un curso de Cossío. Iniciación a los problemas fundamentales de la educación y de la pedagogía", *B.I.L.E.*, LV (1931) 9-18 y 48-56.

SARDA, S.: "El Ateneo de Madrid y la Pedagogía", *La Escuela Moderna*, 15 (1898) 244-257.

SARRAILH, J.: "La España nueva. Manuel B. Cossío", *B.I.L.E.*, LX (1936) 19-21. [Publicado originalmente en *Les Nouvelles Littéraires*, (23 de Noviembre de 1935)].

SOMOLINOS, G.: "Manuel Bartolomé Cossío", en *Forjadores del mundo moderno*, Mexico, Grijalbo, 1957.

UNAMUNO, M. de: "Abolengo liberal", *B.I.L.E.*, LX (1936) 41-43.

UÑA, J.: "Los problemas contemporáneos en la Ciencia de la educación", *La Escuela Moderna*, 13 (1897) 1-13 y 89-104.

- "El señor Cossío", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 193-196.

- "El señor Cossío maestro de arte. Recuerdos de un discípulo ya viejo", *Escuelas de España*, 29 (1936) 194-215.

VIÑAO FRAGO, A.: "El maestro lo que más importa. Cossío y las escuelas graduadas de Cartagena", *Bordón*, 258 (1985) 413-419.

XIRAU, J.: "Idees fonamentals d'una pedagogía", *Revista de Psicología i Pedagogía*, III (1935) 313-319.

- *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, Mexico, El Colegio de México, 1945.

ZULUETA, L. de: "Cossío, artista de la educación", *Revista de Pedagogía*, XIV (1935) 399-402.

### 6.2.3. Bibliografía sobre la Institución Libre de Enseñanza.

AGUILERA Y ARJONA, A.: "La Institución Libre de Enseñanza", en *Salmerón*, Madrid, F.Beltrán, 1918, pp. 193-198.

ALCANTARA GARCIA, P.: "La biblioteca circulante del Museo Pedagógico

de Madrid", *La Escuela Moderna*, II (1892) 23-27.

"Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza", *Escuelas de España*, 28 (1936) 146-160.

ALTAMIRA, R.: "Sobre la enseñanza de la Historia en la Institución", *B.I.L.E.*, XXVIII (1904) 203-205.

– *Giner de los Ríos, educador*, Valencia, Prometeo, 1915.

AVERY, I.: "Relaciones entre la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Internacional para Señoritas en España", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 113-116.

AZCARATE, G. de: "Discurso leído por el Ilmo Sr. D. ..., Rector de la Institución Libre de Enseñanza, en la apertura del actual curso académico", *B.I.L.E.*, VIII (1884) 289-293.

BARREIRO RODRIGUEZ, H.: "Repercusiones de la revolución ideológica y científica del último tercio del siglo XIX en las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza", *Historia de la Educación*, 2 (1983) 209-215.

BARROS, J. de: "O Instituto Livre de Ensino em Madrid", *A Lucta*, (25 de Diciembre de 1907).

BARTOLOME Y MINGO, E.: "Don Nicolás Salmerón", *La Escuela Moderna*, 34 (1908) 721-728.

BAYON, D.: "Instituto-Escuela", *Escuelas de España*, II (1930) 65-81.

BERNALDO DE QUIROS, C.: "La conquista del Guadarrama", *B.I.L.E.*, LV (1931) 124-127.

BESTEIRO, J.: "La Institución Libre de Enseñanza", *Escuelas de España*, 26 (1936) 50-55.

BOETSCH, L.: "Algunas semejanzas entre 'la educación progresiva' y la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 139-145.

BROWN, R.F.: "La Institución e Inglaterra. El boletín", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 117-138.

CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Rialp, 1962.

– "D. Francisco Giner y el nacionalismo catalán", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 175-188.

CAIEL: "Cronica de Madrid", *Diario de Noticias*, (9 y 13 de Agosto de 1908).

CARO BAROJA, J.: "I 'El miedo al mono' o la causa directa de la 'cuestión universitaria', en 1875. II Algunas noticias más sobre el origen de la 'cuestión universitaria' (1876)", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 23-49.

CARRETERO, M.: "La Institución Libre de Enseñanza", *Alma Española*, I (20 de Diciembre de 1903) 2-3.

CASTILLEJO, J.: *Guerra de ideas en España*, Madrid, Revista de Occidente, 1976.

CAUSI, T.: "Los dos artífices de la República", *B.I.L.E.*, LV (1931) 190-191.

CENTELLAS, R.: "La historiografía del arte como 'historia de la civilización': el substrato institucionista", *B.I.L.E.*, (2ª época), 6 (1988) 28-36.

DELGADO, B.: "La Institución Libre de Enseñanza y Cataluña", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 287-301.

DIAZ, E.: "La 'Institución Libre de Enseñanza' en la España del Nacional-Catolicismo", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 147-174.

*En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tip "Archivos", 1926.

ESTEBAN MATEO, L.: *La Institución Libre de Enseñanza en Valencia*, Valencia, Bonaire, 1974.

– "La Institución Libre de Enseñanza en Valencia", *Revista Española de Pedagogía*, 144 (1979) 95-130.

– "La obra institucionista en el Levante español", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 265-268.

FIGUEROLA, L.: "Discurso leído por el Excmo. Sr. D. ... en la sesión inaugural del 29 de Octubre de 1876", *B.I.L.E.*, I (1877) 61-63.

FLOREZ, G.: "Nota leída en la Junta general de Accionistas celebrada el 31 de Mayo de 1891, por el secretario interino prof. D. ...", *B.I.L.E.*, XV (1891) 174-175.

GAMERO MERINO, C.: "Castillejo a través de su correspondencia como secretario de la Junta para Ampliación de Estudios", *Historia de la Educación*, 5 (1986) 375-379.

– *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*, Madrid, CSIC, 1988.

GARCIA DEL DUJO, A.: "Aportaciones del Museo Pedagógico Nacional al estudio de los problemas modernos de la Pedagogía", *Studia Paedagogica*, 13 (1984) 75-84.

– "El museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas", *Historia de la Educación*, 4 (1985) 169-182.

– *Museo Pedagógico Nacional. (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Ed. Universidad, 1985.

– "El Museo Pedagógico Nacional y la formación de profesores", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 149-175.

GARCIA DE VALDEAVELLANO, L.: "La Residencia de Estudiantes y su obra", *Revista de Educación*, 243 (1976) 55-63.

GINER DE LOS RIOS, F.: *Obras Completas*, Madrid, La Lectura- Espasa Calpe, 1916-1936, 20 ts.

– *Ensayos y cartas*, Mexico, FCE, 1965.

GINER DE LOS RIOS, H.: "Memoria leída en la Junta general de Accionistas el 30 de Mayo de 1879 por el Secretario de la Institución profesor D. ...", *B.I.L.E.*, III (1879) 86-87, 94-96, 102-104, 111-112, 119-120, 127-128, 133-134, 180-183 y 190-191; IV (1880) 21-23, 35-39, 54-55 y 63-64.

GINER PANTOJA, J.: "La educación estética en la Institución", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 51-56.

GOMEZ GARCIA, M.N.: *Educación y Pedagogía en el pensamiento de*

Giner de los Ríos, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1983.

GOMEZ MOLLEDA, M.D.: "Giner y la juventud universitaria de la revolución", *Revista de Educación*, 243 (1976) 5-18.

GOMEZ ORFANEL, G.: "La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero", *Revista de Educación*, 243 (1976) 28-47.

GUERRERO SALOM, E.: "La Institución, el sistema educativo, y la educación de las clases trabajadoras", *Revista de Educación*, 243 (1976) 64-81.

HUERTAS VAZQUEZ, E. y otros: *León y la Institución Libre de Enseñanza*, León, Diputación Provincial, 1986.

JIMENEZ, Juan Ramón: "Ricardo Rubio", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 99.

JIMENEZ DE LA ESPADA, G.: "Las colonias de vacaciones de la C.A.", *B.I.L.E.*, XLII (1918) 157-159.

JIMENEZ FRAUD, A.: *Cincuentenario de la Residencia de Estudiantes. 1910-1960. Palabras del presidente de la Residencia*, Oxford, Ed. privada, 1960.

– *La Residencia de Estudiantes. Visita a Maquiavelo*, Barcelona, Ariel, 1972.

– *Residentes. Semblanzas y recuerdos*, Madrid, Alianza, 1989.

JIMENEZ-LANDI, A.: *Don Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Estudios, bibliografía, antología*, New York, Hispanic Institute, 1959.

– *La Institución Libre de Enseñanza. Los orígenes*, Madrid, Taurus, 1973.

– "La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas", *Revista de Educación*, 243 (1976) 48-54.

– "Científicos de la Institución Libre de Enseñanza", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 89-101.

– *La Institución Libre de Enseñanza, II. Período parauniversitario*, Madrid, Taurus, 1987, (2v).

– "El planteamiento educativo de la Institución Libre de Enseñanza", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.) Madrid, UNED, 1987, pp. 73-89.

KOECKERT, G.: "Una carta de Monsieur ...", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 304.

LOPEZ CONTRERAS, J.: "La Fundación Sierra-Pambley y la Institución Libre de Enseñanza", *León y la Institución Libre de Enseñanza*, León, Diputación Provincial, 1986, pp. 133-221.

LOZANO Y MONTES, F.: "D. Francisco Giner de los Ríos", *El Demócrata*, (21 de Mayo de 1881).

LUZURIAGA, L.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, Buenos Aires, Imp. de la Universidad, 1957.

LLANOS Y TORRIGLIA, F.: "Como nació la Institución Libre de Enseñanza", *B.I.L.E.*, XLIX (1925) 50-61.

MAYORDOMO, A.: "Un nuevo centro de enseñanza: El Instituto Escuela", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 131-148.

MARCOS, J.: "La Fundación Sierra-Pambley", *Escuelas de España*, I (1930) 54-67.

MARTINEZ, P.G.: *La Institución y la gestión de los dos primeros Directores generales de Instrucción primaria*, Madrid, Imp. del Asilo de Huérfanos del S.C.

de Jesús, 1915.

MARTINEZ NAVARRO, A.: "La educación física y las colonias escolares", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 177-199.

MENENDEZ PIDAL, J.: "La enseñanza en la Institución, vista por una alumna", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 75-80.

MOLERO PINTADO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985.

MOROTE, L.: "El abuelo", *Heraldo de Madrid*, (22 de Julio de 1906).

NAVARRO, M.: *Vida y obra de D. Francisco Giner de los Ríos*, México, Orión, 1945.

NEGRIN FAJARDO, O.: "Difusión de los institucionistas fuera de España", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 303-315.

NOGUES, M.C.: "Labor social de la Institución", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 199-210.

OTERO URTAZA, E.: *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de educación popular*, La Coruña, Ed. do Castro, 1982.

– "El Patronato de Misiones Pedagógicas y los nuevos medios de comunicación social", *Bordón*, 252 (1984) 187-205.

– "Sentido y alcance de las Misiones Pedagógicas", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 233-245.

PALACIOS BAÑUELOS, L.: *José Castillejo. Última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Narcea, 1979.

– *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, MEC, 1988.

PARIS, C.: "Las ideas pedagógicas de D. Francisco Giner", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 57-73.

PELAYO CUESTA, J.: "Discurso leído por el Excmo. Sr. D. Rector de la Institución, en la apertura del curso académico de 1878-79", *B.I.L.E.*, II (1878) 147-150.

PEREYRA, M.: "El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza: un estudio comparado", *Revista Española de Pedagogía*, 144 (1979) 79-94.

PIJOAN, J.: *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*, Madrid, Espasa Calpe, 1932.

PORTO UCHA, A.S.: *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, La Coruña, Ed. do Castro, 1986.

POSADA, A.: "Formación del profesorado de segunda enseñanza", *B.I.L.E.*, XXVII (1903) 97-106.

PRELLEZO GARCIA, J.M.: "Escuela confesional y escuela neutra en el pensamiento de Francisco Giner de los Ríos", *Orientamenti Pedagogici*, XXIII (1976) 959-984.

– *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976)*, Roma, LAS, 1976.

- REGO, A.: "Notas para un programa de la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria", *B.I.L.E.*, XL (1916) 165-169.  
 - "La Institución de 1879 a 1887. Impresiones y recuerdos de un alumno de aquella época", *B.I.L.E.*, LX (1936) 262-263.  
 - "El Sr. Rubio", *B.I.L.E.*, LIX (1935) 250-251.

RODRIGUEZ, T.: *La escuela, el comunismo y el institucionismo*, El Escorial, Real Imp. del Monasterio, s.a.

RUIZ BERRIO, J. y otros (ed.): *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, 1987.

SANCHEZ ARBOS, M.: "Recuerdos de una maestra", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 19-21.

SEAGE, J. y otros: *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Edicusa, 1977.

SIERRA, E.: "Preludios de la Universidad Libre", *El Solfeo*, (4 de Noviembre de 1876).

SLUYS, A.: "Una carta de M. ... Bruselas, 24 de Febrero de 1909", *B.I.L.E.*, XXXIII (1909) 353-355.

SUREDA, B.: "La extensión universitaria", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 247-261.

TENREIRO, R.M.: "Misiones Pedagógicas", *El Sol*, (10 de Julio de 1935).

TERAN, M. de: "El Instituto-Escuela y sus relaciones con la Junta para Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 189-197.

TIANA FERRER, A.: "La educación popular para los institucionistas", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 203-229.

TREND, J.B.: *The origins of modern Spain*, Cambridge, University Press, 1934.

UÑA, J.: "Discurso leído por el Ilmo. Sr. D. ..., Rector de la Institución Libre de Enseñanza, en la inauguración del actual curso académico", *B.I.L.E.*, VI (1882) 221- 223 y 233-235.

VALENTI CAMP, S.: "Un apóstol de la educación. Francisco Giner de los Ríos (1835-1915)", *Estudio*, X (1915) 25- 29.

- "El espíritu de Francisco Giner y el Apóstol del socialismo", *B.I.L.E.*, L (1926) 28-31.

VARELA UÑA, M.: "La última etapa de la Institución, vista por uno de sus alumnos", *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 211-219.

VV.AA.: *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Ed. Española, 1940.

VV.AA.: *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977.

ZULUETA, L. de: "Lo que nos deja D. Francisco Giner de los Ríos", *La Lectura*, I (1915) 249-268.

#### 6.2.4.- Obras relativas a educación.

ALBA, S.: "Política pedagógica española", *B.I.L.E.*, XXXVII (1913) 35-39, 67-70 y 99-104.

ALCANTARA GARCIA, P.: "Los batallones escolares", *La Escuela Moderna*, II (1892) 13-18.

ALTAMIRA, R.: *La enseñanza de la Historia*, Madrid, Imp. Fortanet, 1891.

– *Pensiones y asociaciones escolares*, Madrid, Imp. Fortanet, 1892.

– "Problemas urgentes de la Primera enseñanza en España", *B.I.L.E.*, XXXVI (1912) 65-69, 97-105, 129-137 y 161-166.

– *Exigencias de la propaganda pedagógica*, Madrid, Tip. La Itálica, 1913.

– *Ideario Pedagógico*, Madrid, Reus, 1923.

– "Utilización de la Historia desde el punto de vista moral", *B.I.L.E.*, LV (1931) 166-171 y 200-205.

– "La enseñanza de la Historia en España", *B.I.L.E.*, LVII (1933) 103-109 y 131-134.

ANDRE, E.L.: *El espíritu nuevo en la educación española*, Madrid, Suc. de Rivadeneyra, 1926. AZORIN: "Generaciones", *B.I.L.E.*, LIV (1930) 18-20.

– "Pedagogía española", *B.I.L.E.*, LIV (1930) 89-92.

BARNES, D.: *Fuentes para el estudio de la paidología*, Madrid, Imp. de la "Rev. de A. B. y Museos", 1917.

BARREIRO RODRIGUEZ, H.: *Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España (1889-1936)*, Ciudad Real, B.A.M., 1984.

BERTOMEU, J.: *El Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona*, Barcelona, J. y A. Bastinos, 1888.

BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction publique*, París, Hachette, 1911, (2v.).

CALANDRE, L.: "Colonias escolares", *B.I.L.E.*, XLIV (1920) 202-207.

CAPEL MARTINEZ, R.M.: "Una nueva sociedad, una nueva mujer, una nueva educación", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 111-127.

CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, L. de D. Gregorio Hernando, 1883 (t. I), 1884 (ts. II y III), 1886 (t. IV).

CASES, A.: *El Consejo de Instrucción Pública. Datos para su historia*, Madrid, Imp. Clásica Española, 1922.

CASTRO MARCOS, M.: *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja*, Madrid, Lib. de E. Prieto, 1939.

CIEZA GARCIA, J.A.: "Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del siglo XX", *Historia de la Educación*, 5 (1986) 299-316.

COMPAYRE, G.: *Etudes sur l'enseignement et sur l'éducation*, París, Hachette, 1891.

DEL POZO ANDRES, M.M.: "Planteamientos ideológicos en torno a la enseñanza del catecismo en España en el primer tercio del siglo XX", *Revista de Ciencias de la Educación*, 125 (1986) 87-96.

DIAZ DE LA GUARDIA, E.: *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930, Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, MEC, 1988.

- DOMINGO, M.: "Horizontes de las nuevas generaciones", *B.I.L.E.*, LV (1931) 197-200.  
 – *La Escuela en la República. (La obra de ocho meses)*, Madrid, Balaños Aguilar, 1932.
- ESCOLANO BENITO, A.: "Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica", *Revista de Educación*, 269 (1982) 55-76.
- FERRER C. MAURA, S.: "La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)", *Revista de Educación*, 240 (1975) 41-50.
- FERRER Y RIGO, M.: "Los intrusos", *La Educación*, V (1885) 241-242.
- FLOREZ, G.: "El curso del profesor Carducci en la Universidad de Bolonia", *B.I.L.E.*, V (1881) 20-21.
- FRANCOS RODRIGUEZ, J.: *Memoria de la gestión del Excelentísimo Ayuntamiento de Madrid*, Madrid, Imp. Municipal, 1912.
- GOMEZ DE BAQUERO, E.: "Los libros de texto y el texto único" *La Escuela Moderna*, XLVIII (1926) 634-637.
- GOMEZ MOLLEDA, M.D.: *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC, 1966.
- HERRERA ORIA, E.: *Historia de la Educación Española*, Madrid, Ed. Veritas, 1941.
- HUGHES, J.L.: *La pedagogía de Froebel*, Madrid, Daniel Jorro, 1925.
- JOBIT, P.: *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine. I. Les krausistes*, París, E. de Boccard, 1936.
- KETT, C.: "Las colonias de vacaciones", *B.I.L.E.*, LI (1927) 161-169.
- LABRA, R.M.: *El Congreso Pedagógico de 1892*, Madrid, Lib. de la Vda. de Hernando, 1894.  
 – *La acción particular en el movimiento pedagógico de la España contemporánea*, Madrid, Lib. de la Vda. de Hernando, 1894.
- LAVISSE, E. y otros: *La enseñanza de la Historia*, Madrid, La Lectura-Espasa Calpe, 1934.
- LOPEZ MARTIN, R.: "El Magisterio primario en la Dictadura de Primo de Rivera: notas para su estudio", *Historia de la Educación*, 5 (1986) 359-374.  
 – "La Inspección de enseñanza primaria en la Dictadura de Primo de Rivera", *Historia de la Educación*, 6 (1987) 311-323.
- LOZANO SEIJAS, C.: *La educación republicana 1931-1939*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980.
- LUZURIAGA, L.: *La preparación de los maestros*, Madrid, J.Cosano, 1918.  
 – *Ensayos de pedagogía e instrucción pública*, Madrid, Lib. de los Suc. de Hernando, 1920.  
 – *La escuela unificada*, Madrid, J.Cosano, 1922.  
 – *Las escuelas nuevas*, Madrid, J.Cosano, 1923.  
 – *La educación nueva*, Madrid, J.Cosano, 1927.  
 – *Algunos aspectos de la educación nueva*, Madrid, s.e., 1928.  
 – *La escuela única*, Madrid, Pub. de la Rev. de Pedagogía, 1931.
- LLOPIS, R.: *La revolución en la escuela*, Madrid, Balaños Aguilar, 1933.
- MADRAZO, E.D.: "Autonomía universitaria", *La Escuela Moderna*, XLI (1919) 170-179.

- MARTINEZ NAVARRO, A.: "Anotaciones a la historia de la educación física en el siglo XIX", *Historia de la Educación*, 2 (1983) 153-164.
- MILLAN, F.: *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República*, Valencia, F. Torres, 1983.
- MOLERO PINTADO, A.: *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977.
- MOLERO PINTADO, A. y DEL POZO ANDRES, M.M. (ed.): *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, Dto. de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares, 1989.
- PEREZ GALAN, M.: *La enseñanza en la Segunda República española*, Madrid, Edicusa, 1977.
- PEREYRA, M.: "Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España", *Historia de la Educación*, 1 (1982) 145-168.
- PEROJO, J. del: *Ensayos sobre educación*, Madrid, Imp. del "Nuevo Mundo", 1908 (2ª ed.).
- POSADA, A.: *Ideas pedagógicas modernas*, Madrid, Victoriano Suárez, 1882.
- *Política y enseñanza*, Madrid, Daniel Jorro, 1904.
- PUELLES BENITEZ, M. de: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Labor, 1986 (2ª ed.)
- REYNA, A.: "Reforma Silió de autonomía universitaria", *Revista de Educación*, 227-228 (1973) 54-80.
- ROBLEDO, S.M. y COSSIO, M.B.: *Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886*, Madrid, Imp. del C.N. de Sordomudos y Ciegos, 1887.
- ROBLEDO, S.M.: *Informe de ... sobre Reforma de las Escuelas Normales*, Madrid, Imp. E. Rubiños, 1893.
- RODRÍGUEZ, G.: "El discurso del presidente del Consejo de Instrucción pública", *La Escuela Moderna*, XLIV (1922) 881-898.
- "El texto único", *La Escuela moderna*, XLVI (1924) 81- 90.
- ROSELLO, A.: "Política pedagógica española", *B.I.L.E.*, XLII (1918) 225-231 y 274-279.
- RUBIO, R.: "Siciliani", *B.I.L.E.*, X (1886) 62.
- "El Museo Pedagógico de París", *B.I.L.E.*, XII (1888) 147-150 y 158-160.
- "El movimiento de las ideas pedagógicas en 1895", *B.I.L.E.*, XIX (1895) 332-336.
- RUIZ BERRIO, J.: "El significado de la Escuela Unica y sus manifestaciones históricas", *Revista de Educación*, 242 (1976) 51-63.
- "Antecedentes históricos de las actuales secciones de pedagogía", *Studia Paedagogica*, 3-4 (1979) 187-205.
- "Los congresos pedagógicos en la Restauración", *Bordón*, 234 (1980) 401-421.
- "Formación del profesorado y reformas educativas en la España contemporánea", *Studia Paedagogica*, 14 (1984) 3- 15.
- SAIZ, C.: "La exposición escolar en Bilbao", *La Escuela Moderna*, XV (1905) 541-544.

SAMANIEGO BONEU, M.: *La política educativa de la Segunda República*, Madrid, CSIC, 1977.

SAN MARTIN Y SATRUSTEGUI, A.: *Mi paso por el Ministerio de Instrucción Pública*, Madrid, s.e., 1906.

SARDA, A.: "Reforma de las Escuelas Normales", *La Escuela Moderna*, 12 (1897) 303-318.

SELA, A.: *La educación nacional. Hechos e ideas*, Madrid, Lib. de V. Suárez, 1910.

SLUYS, A.: "L'Instruction publique en Espagne", *L'Indépendance Belge*, (6 de Enero de 1897).

TERRON, A.: "El movimiento asociacionista del Magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica", *Historia de la Educación*, 6 (1987) 279-299.

TUÑÓN DE LARA, M.: *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid, Tecnos, 1971.

TURIN, Y.: *La educación y la escuela en España. De 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967.

– "1898, el desastre ¿fue una llamada a la 'educación'?", *Revista de Educación*, 240 (1975) 23-29.

VINCENTI, E.: *La educación popular, El tercer congreso de Educación Popular (Bruselas 1910). Trabajos preparatorios del cuarto Congreso (Madrid 1913)*, Madrid, Junta para Ampliación de Estudios, 1911.

– *Política pedagógica (treinta años de vida parlamentaria)*, Madrid, Imp. de los hijos de M.G. Hernández, 1916.

– *Política pedagógica (acción extraparlamentaria)*, Madrid, Imp. de los hijos de M.G. Hernández, 1916.

### 6.2.5.- Bibliografía general y propedéutica.

ABELLAN, J.L. y MARTINEZ GOMEZ, L.: *El pensamiento español de Séneca a Zubiri*, Madrid, UNED, 1977.

ABELLAN, J.L.: *Historia crítica del pensamiento español*, t. IV, Madrid, Espasa Calpe, 1984.

ALMAGRO SANMARTIN, M.: *El nuevo liberalismo*, Madrid, Lib. de los Suc. de Hernando, 1910.

ALTAMIRA, R.: *Ideario político*, Valencia, Prometeo, 1921.

ARAQUISTAIN, L.: *El pensamiento español contemporáneo*, Buenos Aires, Losada, 1968.

ARTOLA, M.: *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*, Madrid, Alianza Universidad, 1974.

AZCARATE, Pablo de: *La guerra del 98*, Madrid, Alianza Ed., 1968.

– *Sanz del Río (1814-1869)*, Madrid, Tecnos, 1969.

BEN-AMI, S.: *La Dictadura de Primo de Rivera 1923-1930*, Barcelona, Planeta, 1984.

CARR, R.: *España (1808-1939)*, Barcelona, Ariel, 1966.

COSSIO, F. de: *Confesiones. Mi familia, mis amigos y mi época*, Madrid, Espasa Calpe, 1959.

- COSSIO, M.B.: *El Greco*, Barcelona, R.M., 1972.
- FERNANDEZ DE LOS RIOS, A.: *Guía de Madrid*, Madrid, Of. de la Ilustración Española y Americana, 1876.
- FORNACA, R.: *La investigación histórico-pedagógica*, Barcelona, Oikos Tau, 1978.
- FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo XXI, 1974 (6ª ed.).
- GARCIA DELGADO, J.L. (Ed.): *La España de la Restauración: política, economía, legislación y cultura*, Madrid, Siglo XXI, 1985.
- *La crisis de la Restauración: España entre la Primera Guerra Mundial y la Segunda República*, Madrid, Siglo XXI, 1986.
- GLICK, T.F.: *Darwin en España*, Barcelona, Península, 1982.
- GOMEZ APARICIO, P.: *Historia del periodismo español. De las guerras coloniales a la Dictadura*, Madrid, Ed. Nacional, 1974.
- JIMENEZ FRAUD, A.: *Historia de la Universidad española*, Madrid, Alianza Ed., 1971.
- JUTGLAR, A.: *Ideología y clases sociales en la España contemporánea (1874-1931)*, Madrid, Edicusa, 1973, (3ª ed.)
- LACOMBA AVELLAN, J.A.: *La crisis española de 1917*, Madrid, Ciencia Nueva, 1970.
- LAPORTA, F.J.: *Adolfo Posada. Política y sociología en la crisis del liberalismo español*, Madrid, Edicusa, 1974.
- LERENA ALESON, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976.
- LOPEZ-CORDON CORTEZO, M.V.: "La mentalidad conservadora en la Restauración", *La España de la Restauración: política, economía, legislación y cultura*, (García Delgado, J.L., ed.), Madrid, Siglo XXI, 1985, pp. 71-109.
- MAINER, J.C.: *La edad de plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Madrid, Cátedra, 1981.
- "La cultura española en la edad de plata", *Un educador para un pueblo*, (Ruiz Berrio, J. y otros, ed.), Madrid, UNED, 1987, pp. 45-65.
- MALERBE, P.C.: "La agonía de la Restauración", *Historia 16*, VII (1982) 7-34.
- "La Dictadura de Primo de Rivera", *Historia 16*, VII (1982) 35-70.
- MARTINEZ CUADRADO, M.: *La burguesía conservadora (1874- 1931)*, Madrid, Alianza Ed., 1979 (5ª ed.).
- MEIER-GRAEFE, I.: *Spanische Reise*, Berlin, Ernst Rowohlt Verlag, 1923.
- NADAL OLLER, J.: *El fracaso de la revolución industrial en España, (1814-1913)*, Barcelona, Ariel, 1975.
- NUÑEZ RUIZ, D.: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Tucur, 1975.
- *El darwinismo en España*, Madrid, Castalia, 1977.
- ORTEGA ESTEBAN, J.: "Hacia un modelo historiográfico de las historias de la educación nacionales y regionales", *Historia de la Educación*, 6 (1987) 353-370.
- PAGES, P.: *Introducción a la Historia. Epistemología, Teoría, y problemas de método en los estudios históricos*, Barcelona, Barcanova, 1983.

PEREZ DE LA DEHESA, R.: *El pensamiento de Costa y su influencia en el 98*, Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1966.

PESET, M. y J. L.: *La Universidad española (siglos XVIII y XIX)*, Madrid, Taurus, 1974.

POSADA, A.: *España en crisis. La política*, Madrid, Caro Raggio, 1923.

RAMIREZ JIMENEZ, M.: *Los grupos de presión en la Segunda República española*, Madrid, Tecnos, 1969.

RUIZ BERRIO, J.: "El método histórico en la investigación histórica de la educación", *Revista Española de Pedagogía*, 134 (1976) 449-475.

RUIZ SALVADOR, A.: *Ateneo, Dictadura y República*, Valencia, Fernando Torres ed., 1976.

SECO SERRANO, C.: *Sociedad, literatura y política en la España del s. XIX*, Madrid, Guadiana de Publicaciones, 1973.

– *Alfonso XIII y la crisis de la Restauración*, Madrid, Rialp, 1979.

SUAREZ CORTINA, M.: "Republicanos y reformistas ante la crisis de la monarquía de Alfonso XIII", *La crisis de la Restauración: España entre la Primera Guerra Mundial y la Segunda República*, (García Delgado, J.L., ed.), Madrid, Siglo XXI, 1986, pp. 51-74.

TERRON, E.: *Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea*, Barcelona, Península, 1969.

TIANA FERRER, A.: *La investigación histórico educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, UNED, 1988.

TIERNO GALVAN, E.: *Idealismo y pragmatismo en el siglo XIX*, Madrid, Tecnos, 1977.

TOPOLSKI, J.: *Metodología de la Historia*, Madrid, Kátedra, 1982.

TORTELLA CASARES, G. y otros: *Revolución burguesa, oligarquía y constitucionalismo (1834-1923)*, Barcelona, Labor, 1981. [T. VIII de *Historia de España*, Tuñón de Lara, M., dr.]

TUÑON DE LARA, M.: *Historia y realidad de poder: El poder de las élites en la España del primer tercio del siglo XX*, Madrid, Edicusa, 1967.

– *España: la quiebra de 1898 (Costa y Unamuno en la crisis de fin de siglo)*, Madrid, Sarpe, 1986.

– *Estudios de historia contemporánea*, Barcelona, Ed. Orbis, 1986.

VERDE CASANOVA, A. M<sup>a</sup>.: "La primera Sociedad Antropológica de España", *Actas del I Congreso Español de Antropología*, t.II, Barcelona, Dto. de Antropología Cultural de la Universidad de Barcelona, 1980, pp. 17-38.

VILAR, P.: *Historia de España*, Barcelona, Crítica, 1980.



## 7. APENDICES

### **UNIVERSIDAD DE MADRID DOCTORADO EN LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

#### *SECCION DE FILOSOFIA PREPARACION AL EXAMEN DE PEDAGOGIA*

- A.- Adquirir alguna cultura acerca de la Teoría, La Historia y la Organización comparada de la Educación y de la Pedagogía.
- B.- Lecturas de autores clásicos sobre Educación y Pedagogía.
- C.- Trabajar de acuerdo con el profesor, en algún tema especial.

#### *INDICACIONES BIBLIOGRAFICAS*

Se citan solo algunos libros fáciles de obtener y traducidos la mayor parte al castellano. En ellos, o en otros análogos en importancia, podrá adquirirse la cultura necesaria. Se indica con X los que pueden considerarse como esenciales.

#### *A.- TEORIA. HISTORIA. ORGANIZACION*

##### a) Teoría

- |         |   |
|---------|---|
| Herbart | .- Pedagogía general. Trad.cast. de L. Luzuriaga.                         |
| "       | .- Principales oeuvres pedagogiques traduits par A. Pinloche. Lille 1894. |
| Natorp  | .- Pedagogía social. Trad. cast. de A. Rivero.                            |
| "       | .- <i>Curso de Pedagogía. Trad. cast. de M. de Maeztu.</i>                |
| Rein    | .- Resumen de Pedagogía. Trad. cast. de D. Barnés.                        |

- Barth .- Pedagogia y didáctica. Trad. cast. de L. de Zulue-  
ta. 2 vol. I.- Parte general. II.- Parte especial. La  
Lectura. Madrid
- Centile (G) .- Somario di Pedagogia como scienza filosófica. 2  
vols.
- Mauxión .- L'education par l'instruction. Paris, 1906.
- Gockler .- La Pedagogia de Herbart. Paris, 1905.
- Dubois(J) .- Le problème pédagogique. Paris, 1910.
- Roehrich .- Philosophie de L'Education. Paris, 1910.
- Dugas (L) .- Le problème de l'éducation. Paris, 1909.
- Parisot
- et Martin .- Les postulats de la pédagogie. Paris, Alcan, 1911.
- Callier .- Bosquejo de una ciencia pedagógica. Trad. de P.  
Blanco. Madrid, Jorro, 1918.
- Münsterberg .- La Psicología y el maestro. Trad. de D. Barnés.  
Madrid, 1911.
- Compayré .- La evolución intelectual y moral del niño. Trad.  
de R. Rubio.- Madrid 1905.
- Claparéde  
(Dr.E.) .- Psicología del niño y Pedagogia experimental.  
Trad. por D. Barnés.- Madrid, Beltran, 1921.
- Richart .- Pedagogia experimental. Trad. de A. González.  
Madrid, 1913.
- Van Biervliet.- Premiers elements de Pédagogie experimentelle.-  
Paris, Alcan, 1911.

## b) Historia

- Compayré .- Historia de la Pedagogia. Trad. de Grumagnag.  
Paris, Bouret.
- Gux .- Historia de la Instrucción y de la Educación.-  
Trad. de.. Madrid, 1908.
- Davidson .- Una historia de la educación. Trad. de D. Barnés.  
Madrid, 1910.
- " .- La educación del pueblo griego. Trad. de J. Uña.  
La Lectura.- Madrid, 1918.
- Paul Monroe.- Historia de la Pedagogia.- 2 vols. trad. de M. de  
Maeztu.- La Lectura.- Madrid, 1918.- 1922.
- Giner .- Pedagogia universitaria.- Barcelona, Soler.

Luzuriaga .- Direcciones actuales de la Pedagogia en Alemania.- Madrid, 1912.

### c) Organización Comparada

Buisson .- Dictionaire de Pédagogie.- Paris, Hachette, et. C<sup>a</sup>, 1911. (Arte de organización en los distintos países).

Liard-Gazamán)

Minerva .- Las Universidades y la Enseñanza superior en Francia.- Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional Madrid, Cosano, 1919. (No se vende).

Paulsen-

Minerva .- Las Universidades en Alemania.- Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.- Madrid, Cosano, 1919. (No se vende).

Castillejo

(José) .- Las Universidades y la Enseñanza superior de las profesiones en Inglaterra. Caps. X y XI de "La Educación en Inglaterra". Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.- Madrid, Cosano, 1919. (No se vende).

Fleming Wert,

Andrew y

Delavan Perry,

Edward

.- El Colegio y la Universidad en los Estados Unidos.- Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.- Madrid, Cosano, 1919. (No se vende).

### B.- CLASICOS

Platón .- La República.

"

.- Las Leyes.

Xenofonte .- La Cyropedia. Trad. de Gracian. Biblioteca Clásica. Madrid.

Aristóteles .- La política.

Plutarco .- L'éducation des enfants. Trad. fra.

"

.- Vidas paralelas. Vida de Licurgo. Bibli. clásica. Madrid.

Quintiliano .- Instituciones oratorias. Madrid, 1911. Bibli. Clásica 2 Vol.

- Montaigne .- Ensayos pedagógicos. Trad. cas. de L. Zulueta. Madrid, 1917.
- Descartes .- Discurso del método. (Morente. Trad. de M.G.) Madrid Biblioteca Granada.
- Comenio J.A. .- Didáctica magna. Trad. de S. Lopez Peces.- Madrid, Edit. Reus, 1922.
- Locke .- Pensamientos acerca de la educación. Trad. de D. Barnés. La Lectura.- Madrid.
- Fenelón .- Educación de las hijas.- Gili.
- Rousseau .- Emilio.- Trad. cast. de R. Urbano.- Madrid, 1916.
- Kant,  
Pestalozzi  
y Goethe .- Sobre educación.- Trad. cast. de L. Luzuriaga.- Madrid, 1911.
- Pestalozzi .- Como Gertrudis enseña a sus hijos.- Trad. cast. de L. Luzuriaga.- Madrid, 1912.
- Fichte .- Discursos a la nación alemana.- Trad. cast. de R. Altamira.- Madrid.
- Richter (J.P.) .- Levana o teoría de la Educación. 2 vols. Trad. de J. Ontañón - Madrid - La Lectura.
- Herbart .- Pedagogía general. Ya citado.
- Froebel .- Educación del hombre. Trad. cast. de L. Zulueta. Madrid, 1913.
- Spencer .- Educación intelectual, moral y física.- Trad. cast. de N. Sevillano.- Valencia, Sempere.

## **7.1. ALGUNOS DOCUMENTOS RELATIVOS AL CURSO DE PEDAGOGIA SUPERIOR.**

1)

Preparación del examen de Pedagogía

- A. Adquirir alguna cultura acerca de los siguientes esquemas.
- Teoría de la Educación.
  - Plan de la Pedagogía.
  - Historia de la Pedagogía y de la Educación.
  - Organización comparada de la Enseñanza.
- B. Lecturas sobre:
- Escrituras clásicas de Educación y Pedagogía.
  - Literatura contemporánea y corrientes actuales acerca de estos asuntos.
- C. Trabajo de acuerdo con el profesor en algún tema especial.

La preparación puede hacerse libremente, donde y como se desea. Solo para servir de guía al que lo necesite se acompañan las indicaciones bibliográficas, limitadas a libros fáciles de obtener y traducidos la mayor parte al castellano.

A.

- Herbart, *Pedagogia general*. Trad. castellana. Madrid. 1914. — Hatorp. *Curso de Pedagogia*. Trad. castellana. Madrid. 1915. — Hatorp. *Pedagogia Social*. Trad. castellana. — Herbart. *Principales <sup>obras</sup> pedagogicas* traduits par K. Puroche. Lille. 1894.
- Mauxion. *L'education par l'instruction*. Paris. 1906.
- Fockler. *La Pedagogie de Herbart*. Paris. 1905
- Rochrich. *Philosophie de l'education*. Paris. 1910.
- Dubois (Jules). *Le probleme pedagogique*. Paris. 1911.
- Dugas (L.). *Le probleme de l'education*. Paris. 1909.
- Cellier. *Esquisse d'une Science pedagogique*. Paris. 1910.
- Münsterberg. *La Psicología y el maestro*. Madrid. 1911.
- Rein. *Resumen de Pedagogia*. Madrid. 1914.
- Barth. *Pedagogia general*. Madrid. 1914
- id. *Pedagogia especial*. Madrid. 1914.
- Compagne. *Historia de la pedagogia*. Madrid.
- Guex. *Historia de la instruccion y de la educacion*. Madrid. 1912
- Sandson. *Una historia de la educacion*. Madrid. 1910.
- Buisson. *Dictionnaire de Pedagogie*. Paris. 1911. (Artículo de organizacion en los distintos paises.).

21  
B.

Platón. de República. Madrid.-1872.

" de los Reyes. Madrid.-1872.

Aristóteles. de Política. Madrid.-1892.

Plutarco. L'education des enfants. (Trad. francesa).

Quintiliano. Instituciones oratorias. Madrid.-1911. 2 vols.

Montaigne - Ensayos. Paris.- Garnier. 2 vols.

Descartes. Obras 2 tomos. Tomo I. Discurso del método. Madrid.

Guerasio. Didattica Magra - Milán.-

Fenelon. Educacion de los hijos. Barcelona.-

Locke. Educacion de los niños. Madrid.-1797. Raro.

2 vols. (Existe también una edición francesa)

Rousseau. Emilio - Paris.- Garnier. 2 vols.

Pestalozzi. Como Gertrudis enseña a sus hijos. Madrid. 1912.

Fichte. Discursos a la Nación Alemana. Madrid.-

J. P. Richter. Levana o de L'education. Paris - Delagrave.

Froebel. Educacion del hombre. Madrid.-1913.

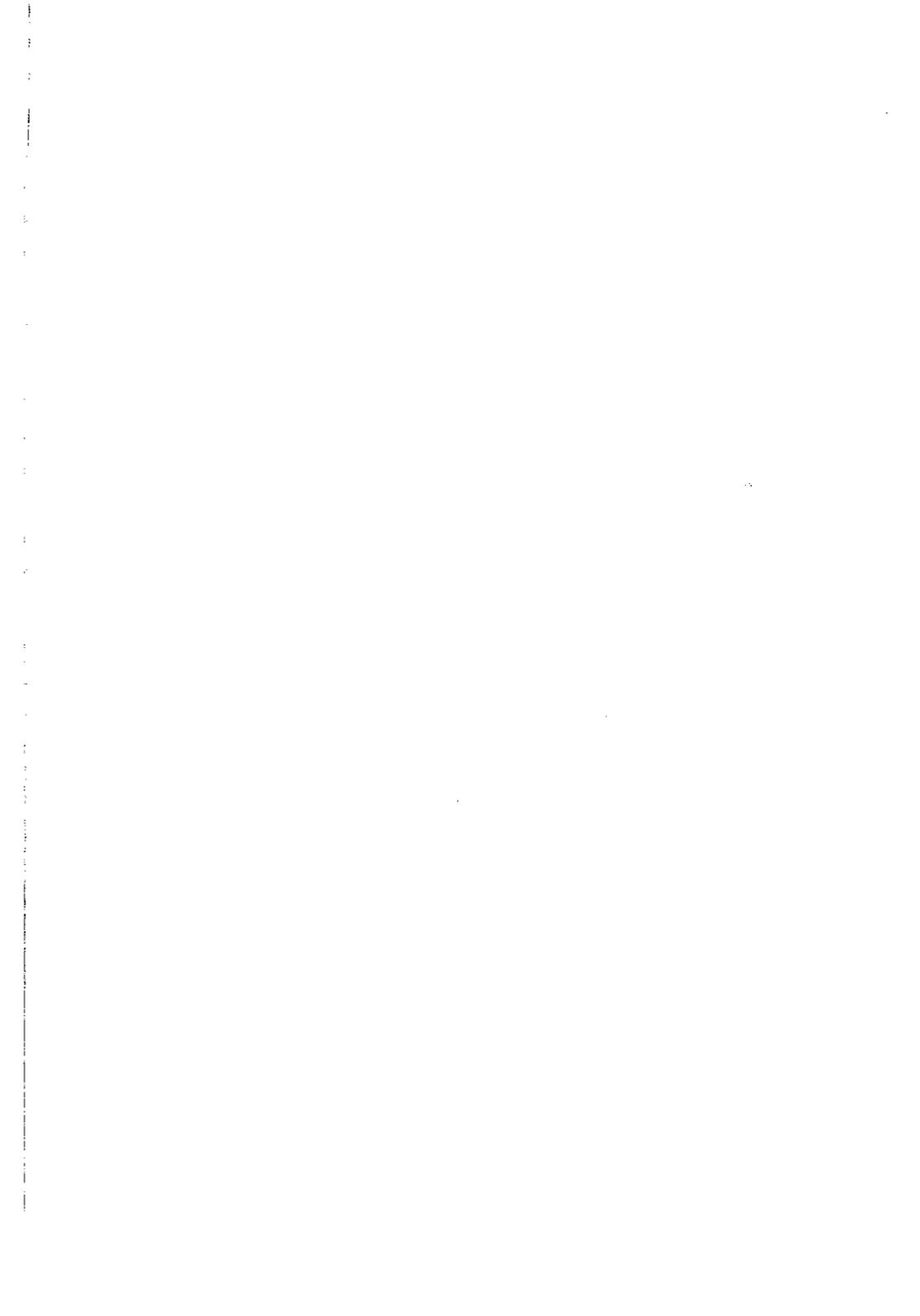
Spencer. De la educación intelectual, moral y física.  
Valencia.-

Richard. Pedagogía experimental. Madrid. 1913

Luzuriaga. Direcciones actuales de la Pedagogía en  
Alemania. Madrid.-1912.

Compayne. Evolución intelectual y moral del niño.  
Madrid. - 1905.

Van Zievwilch. Premiers elements de pédagogie  
experimentale. Paris. - 1911.



**7.2. PROGRAMA DEL CURSO DE PEDAGOGIA SUPERIOR PARA ALUMNOS NO OFICIALES.**

## PEDAGOGIA.

Temas para el examen de los alumnos de enseñanza no oficial.

### LECCION 1.

Idea y plan de la pedagogía.- Su posibilidad como Ciencia.- Su posición en el sistema de las ciencias.- Bases fundamentales de la Pedagogía.- Nuevas corrientes y métodos en su formación: la psicología pedagógica y el estudio del niño.- La Pedagogía social.- Universidad actual del conocimiento del interés por la educación y su ciencia.

### LECCION 2.

Idea de la educación.- Sus factores.- Sus condiciones y bases.- Sus formas.- Sus grados.- Su finalidad.- Teoría y práctica.

### LECCION 3.

Esferas de la educación.- La educación pública y la privada.- La educación doméstica y la escolar.- Relaciones de la escuela con la familia, el Estado y la Iglesia.- La libertad de enseñanza.- La autonomía universitaria.- Las Universidades libres.

### LECCION 4.

Concepto y forma de la escuela.- Sistemas de organización pedagógica. El horario y la distribución del tiempo. El trabajo dentro y fuera de la clase.- La escuela de párvulos.- Las escuelas de medio tiempo.- Las complementarias.- Las de adultos.- El interno.

### LECCION 5.

El concepto moderno de la escuela. Las obras circum-escolares y post-escolares.- Algunos rasgos sobre organización comparada de las escuelas en los distintos países.

### LECCION 6.

La segunda enseñanza.- Su concepto.- Su relación con la primaria.- El programa: clásicos y realistas.- El bachillerato.- Indicaciones sobre su origen histórico, y organización comparada en los distintos países.

### LECCION 7.

La Universidad.- Su concepto.- La educación en la Universidad.- El problema moral y el ideal de la juventud.- La extensión universitaria.- Tipos principales de organización universitaria en los distintos países.

### LECCION 8.

El maestro: sus cualidades fundamentales.- Formación del profesorado.- La pedagogía en la Universidad.- Los seminarios pedagógicos.- Las Escuelas Normales.- La escuela como Laboratorio.- Indicaciones sobre la formación del profesorado en los distintos países y en los diversos grados de la enseñanza.

### LECCION 9.

Antropología pedagógica.- El hombre y el niño: el espíritu y el cuerpo, su recíproco influjo.- El sistema nervioso.- El desarrollo humano: sus caracteres. La actividad.- El ejercicio.- La unidad y la identidad.- La individualidad.- La sociedad.

### LECCION 10.

Leyes generales de la educación derivadas de los principios anteriores. La libertad y la autoridad.- La educación natural.

### LECCION 11.

La higiene en general.- El ejercicio en los niños y en los adultos.- Los ejercicios corporales.- La educación física.- Sus problemas.- La gimnasia.- El juego.- El trabajo manual.- La fatiga y el reposo.- El recargo de trabajo mental.- La higiene de la nutrición.- El aire y la luz.- Higiene del alumno en la escuela.- Enfermedades escolares.- Inspección y servicio médico en las escuelas.

### LECCION 12.

Construcción escolar.- Principios generales, higiénicos y pedagógicos.- El campo escolar.- El edificio de la escuela.- El solar y su distribución.- La habitación del maestro.- Problemas generales acerca de la orientación, cubicación, ventilación, calefacción, saneamiento e iluminación de las clases.

### LECCION 13.

El mobiliario escolar: teoría y condiciones generales.- Bosquejo histórico.- Principales sistemas de mesas y bancos para clases, así como de sus útiles anejos.

### LECCION 14.

Educación del espíritu.- Teorías sobre el espíritu.- La actividad anímica: sus formas.- Instintos.- Hábitos.- La herencia.- El medio.- La sensibilidad.- Educación de los sentidos.

### LECCION 15.

Educación intelectual.- El conocer y el pensar. La sensación.- La percepción, la representación, la atención.- La memoria.- La imaginación.- Indicaciones para su educación.

### LECCION 16.

Educación intelectual.- La observación.- La reflexión.- La abstracción, la comparación y la generalización.- El juicio.- El raciocinio.- La inducción y la deducción. Indicaciones para su educación.

### LECCION 17.

Educación del Sentimiento.- El sentir: su naturaleza y sus leyes.- La simpatía.- El miedo.- Las pasiones.- El altruísmo.- El placer y el dolor.- El egoísmo y la emulación.- El respeto a sí mismo.- El sentimiento estético y la cultura.- Naturaleza y arte.

### LECCION 18.

Educación moral y educación de la voluntad.- La libertad.- La personalidad.- El carácter.- La virtud y el vicio.- El sentido moral.- La conciencia moral.- El amor al bien y el sentimiento del deber.- La disciplina.- La sugestión.- Las consecuencias naturales.- El ejemplo.- Las máximas.- El gobierno de sí mismo.- La enseñanza de la moral.

### LECCION 19.

Educación de la individualidad.- El sexo.- La educación de la mujer.- La coeducación.- El temperamento.- Las aptitudes.- El carácter.- El talento.- El genio.

### LECCION 20.

Educación de anormales.- Sordos y ciegos.- Impedidos.- Imbéciles y retrasados.- Pedagogía correccional.- Pedagogía patológica.

### LECCION 21.

La didáctica: su relación con la Pedagogía y con la Lógica.- El método y los métodos. Observación e intuición. El trabajo personal.- La sugestión.

### LECCION 22.

El programa y el plan de estudios.- La integralidad.- La concentración.- La correlación.- El plan cíclico.

### LECCION 23.

Los procedimientos y el material de enseñanza.- Su naturaleza.- Sus aplicaciones.- Las lecciones de cosas.- Las excursiones.- El procedimiento y el material vivos.

### LECCION 24.

La disciplina.- Las garantías interiores y exteriores.- La emulación.- Premios y castigos.- Exámenes.- La Pedagogía anarquista.

### LECCION 25.

Enseñanza de la lengua materna.- Consideraciones generales sobre el lenguaje.- Indicaciones pedagógicas sobre el proceso de la enseñanza del idioma.- Material y bibliografía.- La conversación.- La escritura, la lectura, el análisis, la Gramática y la Literatura.- La enseñanza de las lenguas antiguas y modernas.- Indicaciones de material y bibliografía.

### LECCION 26.

La enseñanza de las Ciencias.- Matemáticas.- Físico-químicas.- Naturales.- Indicación razonada del proceso, del material y bibliografía.

### LECCION 27.

Enseñanza de la Historia y de la Geografía.- Indicación razonada del proceso, del material y bibliografía.

### LECCION 28.

Historia de la Pedagogía e Historia de la educación.- La antigüedad clásica.- La pedagogía griega.- Sus tipos fundamentales.- La educación helénica y la helenística.- Principales representantes.- Escuelas.- Autores.- La pedagogía romana.- Sus períodos.- Su relación con Grecia.- Escritores principales.

### LECCION 29.

La Pedagogía cristiana y la Edad Media.- El nuevo espíritu.- Los padres de la Iglesia.- El ascetismo.- La escuela carlovingia.- El trivio y el cuadrivio.- La escolástica.- El siglo XIII y las Universidades.- Representantes capitales.

### LECCION 30.

El Renacimiento en el siglo XV-XVI.- La Pedagogía del siglo XVI. El Humanismo.- Relación con la segunda enseñanza.- Erasmo.- Vives.- Rabelais y Montaigne.- La Pedagogía protestante.- Orígenes de la escuela primaria independiente.

### LECCION 31.

La Pedagogía de los Jesuitas y de los Jansenistas.- Sus caracteres.- Ratio studiorum.- Port Royal.- Fenelon.- Pedagogía de príncipes y señoritas.

### LECCION 32.

Pedagogía en el siglo XVI.- El discurso del método.- Locke: sus libros y su trascendencia e influjo en la pedagogía.- La dirección católica en la escuela primaria y la educación de las mujeres en Francia. El pietismo en Alemania.

### LECCION 33.

La pedagogía del siglo XVIII.- Rousseau.- Indicaciones sobre las principales ideas del "Emilio".- Su influjo.- Kant: su pedagogía.- El filantropinismo en Alemania.- La pedagogía de la Revolución Francesa.

### LECCION 34.

La escuela popular sustantiva en el siglo XVIII.- Pestalozzi.- Su actividad pedagógica.- Sus libros.- Su influjo.- El pestalozzianismo, especialmente en España.

LECCION 35.

La pedagogía de la época romántica.- Fröbel.- Su libro capital.- Su trascendencia.- Su obra educadora.- Cultivadores de la pedagogía, desde Kant en Alemania, Inglaterra, Francia y Estados Unidos.

LECCION 36.

Aspiraciones de la Pedagogía científica.- Importancia capital de Herbart y del Herbartinismo.- Spencer.- La Psicología de la infancia, especialmente en Alemania y Estados Unidos. Indicaciones sobre las principales direcciones contemporáneas de la Pedagogía y sus cultivadores.

