

Actualidade do pensamento educativo de Manuel Bartolomé Cossío.

Eugenio Otero Urtaza.

Universidade de Santiago de Compostela.

“No lloreis ni os intimideis, entended y ejecutad.”

SPINOZA.¹

Resumo: Neste artigo faise unha evocación das aportacións de Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) á educación española. Partindo do desacougo que está a producir a actual reforma do sistema educativo,ponse de manifesto que é frecuente hoxe utilizar o seu pensamento pedagóxico de maneira interesada e partidista. Preséntanse cinco ideas de plena actualidade que Cossío defendeu o longo da súa vida e que poden enriquecer o debate educativo producido pola reforma: a figura do mestre, o concepto de escola, a defensa dun ensino activo para todos, a natureza da ensinanza secundaria, e o problema da educación relixiosa. O obxectivo do artigo é proporcionar datos e chiscos de luz que impidan afondar nun fraude intelectual sobre o seu pensamento.

Abstrat: This article discusses the contributions of Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) to Spanish Education. Based on the discontent than has been unleashed by the present reform of the educational system, it is evident that his pedagogical teachings are commonly used arbitrarily and egotistically today by people to their own interest. We discuss five of his ideas that are totally relevant to today's situation, which Cossío defended his whole life and which may be able to enhance the educational debate arising from the reform: the figure of the teacher, the concept of the school, the defense of a dynamic education for all, the characteristics of secondary education, and the problem of religious education. The purpose of this article is to provide data and enlightenment that will prevent the discussion of his thought from turning into an intellectual fraud.

¹Con esta frase rematou Cossío, no Ateneo de Madrid o 21 de febreiro de 1913, unha conferencia titulada “La educación en España. Problemas actuales de la educación nacional”.

1. Do malestar actual no debate educativo.

Nos derradeiros anos, dende que se empezou a cuestionar a Lei Xeral de Educación e no Ministerio de Educación dirixido por Maravall se iniciaron os estudos que culminaron en 1990 coa LOXSE, veñense producindo debates sobre a natureza do ensino primario e secundario, os fins do sistema educativo, a oportunidade de certas materias na formación dos alumnos, a identidade da escola pública, ou a pertinencia nela da ensinanza da relixión. A pesar das expectativas creadas no seu proceso de elaboración, os cambios previstos pola LOXSE están sendo acollidos con moito escepticismo e o profesorado está canso e irritado cunha reforma que en principio tiña que transformar fundamentalmente os hábitos e mentalidade da comunidade educativa, pero que está quedando en fume. As transformacións que prevía a Lei atopanse con atrancos moi difíciles de superar, tanto pola organización complexa que está a xerar como pola diversidade de rapaces que se ven obrigados a terminar o ensino secundario, e que é necesario atender: moitos profesores de secundaria formados para un bacharelato que tiña unha función principal eminentemente propedéutica están desorientados. Os mestres pensan que a nova linguaxe é un remexido de ideas vellas envoltas nunha nova ortodoxia e que o sistema tal como vai, desasistido por un Goberno que non cree na actual situación pero que tampouco está en condicións de cambiala, leva a unha atonía que non deixa morrer o vello sistema pero que non concita entusiasmos ante os cambios.

Coido que a situación é parecida á que presenta Buñuel en *El Angel Exterminador*: dende fora ollámola situación con pesimismo (os profesores son incapaces de asumir a reforma); dende dentro os profesores pensan que ninguén lles axuda a acadar o seu sentido, e non atopan saída. Certamente, o profesorado entende mellor a mensaxe de *El valor de educar* de Fernando Savater, que calquera obra divulgativa ou cursiño sobre construtivismo, mapas conceptuais ou deseños curriculares e cómpre preguntarse sobre o qué é importante nunha reforma, ou sobre o porqué da teima do profesorado ante ela; analizar aquilo que é necesario establecer na mentalidade dos mestres, nos seus hábitos de traballo, no seu espírito e ideais como tales profesionais.

Co cambio do goberno en 1996, a nova titular do Ministerio de Educación empezou a cuestionar a validez da LOXSE e incluso a reclamar como algo propio do "liberalismo" o ensino privado coa crenza de que un bo sistema educativo tiña como característica fundamental a elección por parte das familias do colexio máis acorde coas súas conviccións: parece que ten a certidume de que os dereitos dos pais poden formularse dun xeito mercantil. Así pensa equivocadamente que na escola pública o "ideario" co que os pais ou

outras instancias queren conformar as mentalidades dos nenos quedaría esleído por un sistema de estudio que pode obxectalo ou rebatelo. Incluso durante algún tempo, membros cualificados do Partido Popular, defenderon a bondade do cheque escolar como a mellor alternativa ó ensino público. Todo elo a min parecíame productivo dun profundo descoñecemento da natureza das metas da escola, e tamén da construción intelectual na que se basea o ensino público.

Os meus estudos sobre a *Institución Libre de Enseñanza (ILE)*, así como de outras fundacións europeas como a *Ligue Belge de l'Enseignement*, unha sociedade xenuínamente liberal, que xa rexeitou o cheque escolar a principios de século, fixéronme reflexionar sobre cal era a herdanza que nos deixaron sobre a teoría da escola os liberais históricos. Manifestei así a miña opinión nun artigo de prensa en outubro de 1997², despois da perplexidade que me produzo ollar unha fotografía de José María Aznar e Esperanza Aguirre na Residencia de Estudiantes de Madrid baixo o retrato de Francisco Giner de los Ríos. Actualmente, os dirixentes do Ministerio de Educación consideran que o deseño educativo que lles deixaron os socialistas é pouco menos que unha desfeita que impide seleccionar ós mellores, e votan lle a culpa dun suposto fracaso escolar a un sistema que tende a ser integrador, que mantén no seu seo ós alumnos sen posibilidades de segregación ata unha idade moi avanzada. Están ademáis convencidos de que o ensino secundario ten fallas grosas nas humanidades que urxe corrixir. No seu proxecto de contrarreforma, pouco esbozado teóricamente pero con obxectivos alonxados da escola pública, non só pretenden recorrer ó pensamento de Giner para arrouparse ideolóxicamente, senón que ademáis proclámanse herdeiros da súa tradición. Eu creo honestamente que as ideas institucionistas hoxe poden ser patrimonio de case todos, tanto porque se enmarcan nunha tradición pedagóxica máis ampla plenamente asumida na cultura europea, como porque parecen seguir posuíndo moita actualidade; pero prodúceme unha fonda inqueda o falseamento duns presupostos de raizame democrática, e unha posible montaxe dun tinglado soerguido sobre un rudo fraude intelectual.

Nun artigo en *Cuadernos de Pedagogía* en 1996, José Gimeno Sacristán preguntábase polo significado de escola pública. Lembraba que cando falamos dela xa non podemos pensala únicamente como unha forma de garantir o dereito de todos á educación, senón que expresa un proxecto de vertebración social que fomenta a idea dun cidadán libre e independente; que desenvolve un papel crítico e aberto; que a escola pública ten que

²Eugenio Otero Urtaza, "Liberalismo y escuela pública". *El País*, 16 de septiembre de 1997.

estar encarnada nunha comunidade como espacio de diálogo social³. Antonio Viñao, nun artigo na mesma revista en 1997, reflexionaba sobre as orixes da educación comprensiva, da súa base no principio de igualdade, e das distintas maneiras en que historicamente este principio se quixo conformar na práctica, -escola unificada, polivalente, integrada- amosándose moi pesimista cara ó futuro. Pensa que as directrices que ven dando últimamente o goberno do Partido Popular confirman un sistema dual que vai a enterrar os tímidos intentos de levar adiante un ideal comprensivo, tanto na súa vertente utópica: camiñar cara a unha sociedade igualitaria, como na vertente realista: evitar os efectos socialmente discriminatorios que produce unha selección temprana dos alumnos⁴. Máis recentemente, Vicens Navarro alertábanos sobre a pobreza de medios en educación que ten España, incidindo en que aqueles países que teñen unha porcentaxe menor de escola privada son aqueles que teñen mellor calidade de escola pública⁵.

É frecuente que cando se fala da excelencia do sistema educativo ou da escola se recorra á pedagogía practicada pola *ILE* como exemplo do que cómpre facer. Os nomes de Francisco Giner e Manuel Bartolomé Cossío úsanse as veces para confirmar determinadas metodoloxías que se consideran asimesmas “vangardistas” ou “activas” por parte de colexios privados que queren saír a unha especie de mercado escolar con unha impronta de calidade. Unha análise polo miúdo dos programas destes colexios amósanos que están moi lonxe de aquelas ideas defendidas polos institucionistas que, convén insistir, non tiñan unha concepción selectiva do ensino. Moitas veces cando se fala da laboura educativa da *ILE*, analízase como un intento de reforma “elitista”, e non é difícil atoparse con algún estudioso afectado que fala, un tanto despectivamente, de “burgueses” ou “pequeno-burgueses” cando se refiren á obra feita por Francisco Giner e os seus discípulos. Sen embargo, en poucas ocasións atopamos na historia contemporánea española, uns educadores máis firmes na defensa do ensino público, e máis sinxelamente interesados en darlle pulo á cultura das capas populares, creando institucións para proporcionar-lles autonomía intelectual e participación na modernidade.

³J. Gimeno Sacristán, “Los retos de la escuela pública. Como lo necesario puede devenir en desfasado”, *Cuadernos de Pedagogía*, 248 (1996) 61.

⁴Antonio Viñao Frago, “Educación comprensiva. Experimento con la utopía”, *Cuadernos de Pedagogía*, 260 (1997) 17.

⁵V. Navarro, “España no va tan bien”. *El País*, 18 de mayo de 1998.

A *ILE*, representa un movemento educativo de primeira orde na cultura europea. A súa pedagogía, de base fröbeliana, era compartida (certamente con diferencias importantes) por outras escolas innovadoras do seu tempo como a Escola Modelo de Bruselas, a Escola Monge de París ou o *Instituto Libre de Ensino* de Lisboa. A escola que dirixía Giner en Madrid era apreciada por educadores prestixiosos, como Md. Srader, sobrina de Fröbel, quen lle manifestou a Cossío en 1882, que ninguén en Europa interpretaba tan ben o sentido do *Kindergarten* como eles, e que Alemania tiña que aprender moito de España. *The Times* falaba en 1884 da *ILE* como a escola que practicaba máis o excursionismo de toda Europa; e Tempels, o creador da *Ligue de l'Enseignement*, dícialle a Giner en 1887 que esperaba que o traballo da *ILE* algún día serviría en Bélxica. O crítico de arte Meier-Graefe visitou Madrid en 1908 para coñecer o home que redescubrira a pintura de El Greco. Tomaba o té en compañía de Giner e Cossío que lle ían explicando as bases pedagóxicas de aquela pequena escola que el estimaba moi radicais. De repente deuse conta de que os seus interlocutores, ademais de ser mestres de aqueles rapaces que xogaban no xardín, eran tamén catedráticos universitarios. “Bei uns würden solche Leute einfach eingesperrt werden”, di no seu relato con admiración⁶. Aínda Trend, en 1934, destacaba que unha das grandes ideas de Cossío fora “to bring the university to the elementary school”⁷.

Todos estes datos me animaron a facer unha reflexión sobre as aportacións que ó longo da súa vida fixo Manuel Bartolomé Cossío á educación e elaborar unha síntese daqueles aspectos que coido teñen máis actualidade.

2. O mestre como eixo da escola.

Os institucionistas, e especialmente Cossío non estaban a facer unha reforma exclusivamente técnica ou metodolóxica do ensino, o seu anxeio primeiro era construír un novo tipo de home que tiña liberdade de conciencia para actuar na vida conforme uns principios que artellaban unha concepción moral superior de humanidade. A súa idea de reforma non abrangaba só o sistema educativo, senón á sociedade española no seu conxunto. Pretendían unha revolución pacífica mediante unha tenaz actividade educativa, que se axustaba a unha filosofía política que tiña no krausismo, tal como o trouxo Sanz del Río, a súa raíz principal, pero que logo se foi enriquecendo con outras aportacións que chegan xa neste século a certos sectores do socialismo.

⁶I. Meier-Graefe, *Spanische Reise*, Berlin, Ernst Rowohlt Verlag, 1925, p. 69.

⁷J.B. Trend, *The origins of modern Spain*, Cambridge, University Press, 1934, p. 196.

Cossío consideraba que educar era *vivificar*, que os homes e mulleres poideran forxar un ideal humano e vivir conforme a ese ideal que ían construíndo en liberdade, día a día, co traballo diario na escola ou en outros espazos educativos. Pensaba que a escola tiña que ser un lugar de aprendizaxe libre, alonxado de calquer dogmatismo relixioso, político ou ideolóxico; o crisol dunha sociedade democrática que xuntaba ós nenos sen ningún tipo de discriminación; onde non caben prexuízos ante o saber nin metas máis auténticas que o propio pracer de aprender, e o acougo espiritual que deixa a sabiduría, que, como un lóstrego que alumea a conciencia, nos vai descubrendo a beleza e a bondade do mundo que se nos amosa ante a nosa mirada.

O mestre tiña que ter condicións para vivificar, o que implicaba non ofrecer un ideal ós nenos para que o seguiran conforme ós principios do que chamaba “o espírito mecánico da educación”, senón poñer condicións para que os nenos poideran construír o seu ideal. Pensaba que a educación era todo o contrario a un proceso de “estampación”, de troquelar nos nenos unha forma de ollalo mundo determinada por unha ideoloxía: “No se trata ya de hacer de cada hombre un fiel intérprete de inspiraciones extrañas, sino un factor inteligente de la vida que obedece a sí mismo y que necesita entrar en posesión, por consiguiente, de todos sus medios de obrar”⁸.

Por elo, Cossío dicía que as verdadeiras e sólidas cualidades dun mestre comprendían o seu carácter moral, a súa vocación, o tacto pedagóxico, o amor polos nenos, a súa conducta e tono xeral de vida. O mestre non impón un ideal pero desperta e mantén vivo o interese do rapaz, excita o seu pensamento, suxire cuestións e novos puntos de vista, ensina a razoar con rigor e resume con claridade e precisión os resultados acadados⁹. Xirau, despois de apuntar como primeiro rasgo da súa concepción da educación “la fe joiosa en la forza de l'ideal”, sinala a personalidade do mestre como o súa segunda idea fundamental:

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 mena¹⁰.

⁸Manuel B. Cossío, “La educación tradicional desde el punto de vista práctico”, *B.I.L.E.*, VIII (1884) 269.

⁹Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, CIDE, 1994, p. 131

¹⁰Joaquín Xirau, “Idees fonamentals d'una pedagogía”, *Revista de Psicologia i Pedagogía*, (1935) 326.

O mestre era un axente vivificador que desperta as potencias dos nenos mediante a súa acción mediadora ante a realidade, o que lle amosa o mundo. Un bo mestre crea atmósfera educativa, ata acadar, no seu sentido máis puro, o xenio propio do artista; xa que educar para él era, ante todo, unha tarefa fermosa. Non tiña tanta importancia a erudición, ou os coñecementos técnicos sobre o ensino. O mestre, como presenza educadora ante o neno, é, ante todo, liberdade e espírito. Interesáballe así un mestre con grandes inquedanzas; que viaxara, interesado pola literatura e a arte, e que estivese puntualmente informado do acontecer do mundo.

Partindo desta concepción é fácil comprender que Cossío non creía que houbesen categorías na función educadora nin que se poidese establecer unha xerarquía entre os profesores dende os escolantes de párvulos ós catedráticos universitarios. Pensaba que non existía outra diferenza, na función que se exercía, entre un mestre e un catedrático máis que aquela que proporciona a experiencia. Isto non quere dicir que non recoñecera os graos administrativos, senón que loitaba contra unha concepción arraigada na sociedade que establecía, (¡e aínda establece!) que para exercer de mestre de escola chegaba cuns rudimentos pedagóxicos elementais, e que, pola contra, no ámbito da universidade é necesario actuar cunha formación pedagóxica superior:

Notad bien que digo formación pedagógica, con lo que entiendo referirme puramente al elemento profesional, al que corresponde sólo y exclusivamente al maestro y al profesor, como órganos de la función pedagógica; no hablo, por tanto, de mera cantidad de saber ni de cultura. Y, en aquel respecto, en el educador, ¿qué más ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al catedrático de Universidad, que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos? Pues qué, ¿cambian por ventura, en algo que sea sustancial, de uno a otro grado, ni el sujeto, ni el objeto, ni el fin de la educación, ni, por consiguiente, el valor y la trascendencia de la obra educadora? ¿No es el mismo hijo, todo él, de una vez, íntegramente -que no parte distinta, inferior o superior, en cada caso- lo que confiamos, así a la Universidad como a la escuela? ¿No exigimos de ambas idéntico interés y tacto pedagógico, y no pedimos, a una como a otra, que nos devuelvan al hombre sano, inteligente, honrado, laborioso, apto para la lucha de la vida, accesible a todo noble ideal?¹¹.

Para él un mestre de párvulos realiza unha función tan sustantiva coma dun catedrático de universidade. Executa e ten encomendada toda a obra educadora nun momento do seu proceso evolutivo, non unha parte dela, e facer a diferenza era tan absurdo como considerar ó médico de nenos inferior ó médico de adultos. Lamentábase que na concien-

¹¹Manuel.B. Cossío, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Madrid, R.Rojas, 1906, p. 27.

cia social existira tal diferenciación, que atribúe ás orixes humildes da escola primaria e á arbitraria división feita pola pedagogía romana entre a educación, propia do pedagogo, e o ensino, como algo superior que corresponde ós profesores:

Instituit paedagogus, dice Varrón, docet magister. Semejante prejuicio impera todavía, y no es extraño oír a diario, con esa fuerza dogmática que adquieren todas las fórmulas simplistas: "al niño se le educa, al joven se le instruye, al hombre se le enseña", cuando aun en espíritus tan superiores como Paulsen, tiene también su clara resonancia. La educación, en tal sentido, es cosa inferior, que corresponde sólo, de un lado, al niño y de otro, al pedagogo, es decir al esclavo en la antigüedad; entre nosotros al maestro de escuela¹².

Cossío rebate tamén a aqueles que pensan que o ensino, como a educación, son funcións de tódolos períodos da vida, pero teñen un concepto mecánico do traballo escolar e consideran ó neno coma un bloque o que se lle vai dando forma, e ven primeiro un canteiro, logo un esbozador e finalmente o escultor que fai a tarefa máis fina e delicada; e búr-lase do "prurito intelectualista" que nos envelena, esquecendo que a obra educadora non estriba na cantidade senón na cualidade, e que é precisamente os primeiros anos da vida dun neno os que esixen máis tacto e delicadeza.

Pensaba así que o que máis caracterizaba un bo mestre era o seu respecto profundo polo neno "*Magna reverentia puero debetur*", lembran os seus discípulos que repetía con moita frecuencia. O estudante non era un recipiente que tiña que encherse con fórmulas esquemáticas e mortas. A relación escolar non se caracterizaba polo coñecemento manufacturado e distribuído en doses manexables que se administran en sesións placidamente establecidas por unha instancia burocrática. O mestre, pola contra, ten a misión de fecundar os xermolos virxinais dos rapaces e poñelos en condicións dunha fructificación exuberante. No seu sentido máis auténtico e puro é unha misión artística. É o artista da máis delicada das artes: a que desperta a arte da vida na súa íntegra e harmónica totalidade, porque unha vida digna de ser vivida aspira a converterse en obra de arte. O verdadeiro mestre é así o que produce unha acción reflexiva e artística no estudante, quen axuda ó neno a levantarse por enriba de si mesmo dende a mobilidade espontánea ó pensamento e á acción dirixida, á conciencia propia, á organización ideal e artística das propias actividades e, mediante elo, ós máis altos cumios do espírito¹³.

¹² *Ibid.*, pp. 29-30.

¹³ Joaquín Xirau, *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, México, El Colegio de México, 1945, p. 147.

3. A natureza da escola.

Hai poucos textos máis fermosos de Cossío que aquel que nos deixou do curso de Pedagogía Superior dedicado á escola. Nel explica o miolo da súa idealidade como tarefa humana, non as condicións materiais e organizativas nas que desenvolve o seu labor o mestre, que pensa que poden ser óptimas sen existiren realmente escola. A escola é espírito. O espírito non florece sen liberdade, e en espírito libre é o único en que consiste a escola. Nela non se vai a traballar con sentido utilitario. A escola é lecer, no sentido que os gregos daban o termo *σχολή* e os latinos o termo *otium*, o que implicaba que o estudo non estaba limitado pola necesidade, senón que era xogo desinteresado do saber que nos permite contemplar e gozar da beleza:

Porque el juego es aquella única esfera de la actividad que a nada útil conduce; aquella en la que todo el producto se resuelve en placer, y aquella en la cual, necesariamente, si falta la libertad, falta su esencia. Y esto mismo ocurre en la escuela, cuya naturaleza es juego, puro juego del espíritu. Sin libertad no existe. Libertad de pensamiento para buscar por placer, desinteresadamente, la verdad: juego de la mente; libertad de sentir para contemplar lo bello y purificarse con su casto goce: juego amoroso; libertad de querer para determinarse con alma limpia al bien: juego voluntario.¹⁴

Cossío non falaba dende un olimpo divino alonxado da realidade da escola; tiña unha ampla experiencia como mestre primario. Resulta que o primeiro catedrático da pedagogía da universidade española foi ó mesmo tempo un escolante que sabía recoller da súa práctica conclusións valiosas que enriquecían un saber depurado e universal. Se estudiamos os principios pedagóxicos da *ILE* (un documento colectivo madurado durante moitos anos ata que finalmente acadou unha redacción definitiva, feita por Cossío, en 1908), poderemos observar que os institucionistas buscaban proporcionar unha educación integral ós seus alumnos en tódolos ámbitos como persoas:

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser, en su día, científicos, literatos, abogados, industriales...; pero sobre todo eso, y antes que todo eso, hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida, y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

¹⁴Manuel B. Cossío, “Escuelas y escuela”, en *De su jornada*, Madrid, Aguilar, 1966, p. 144.

A *ILE* tenta que nada do cultivo da alma e do corpo lles fora alleo. Hai que formar o pensamento, pero non interesa menos a saúde, o decoro persoal e o vigor físico; a corrección e a nobreza de hábitos y maneiras; a amplitude e delicadeza no sentir, a depuración dos gustos estéticos, a tolerancia, a ledicia, o valor sereo, a conciencia do deber, o honrada lealtade. En definitiva a formación de caracteres harmónicos, homes e mulleres dispostos a vivir como pensan; con ideais fortemente enraizados na vida ¿Como se poden conseguir estas metas? Os institucionistas sinalannos o máis salientable do seu estilo nun parágrafo moi significativo:

Trabajo intelectual sobrio e intenso; juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la naturaleza y el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, y de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, con las aspiraciones ideales y prácticas a que la Institución encomienda su obra¹⁵.

A coeducación era un principio esencial do réxime escolar (foi o primeiro colexio que a practicou en España a partir de 1887). Pensaban que a convivencia entre nenos e nenas era un dos resortes fundamentais da súa educación moral e un medio poderoso para terminar coa situación de inferioridade na educación da muller. Dábanlle importancia ós libros, máis non utilizaban libros de texto porque contribúen a “petrificar o espírito e a mecanizar o traballo da clase”, que non está para “dar e tomar leccións” senón para ensinar e aprender a traballar, fomentando o esforzo persoal e a reflexión.

Para levar adiante o traballo, os profesores da *ILE* apoiaban a súa acción en dous procedementos que imprimiron a esta escola un xacer singular: xogos colectivos ó aire libre e excursións escolares. O xogo, un elemento que Cossío, no sentido expresado anteriormente, consideraba consustancial á propia escola, dedicoulle moita atención; especialmente o xogo atlético pola súa grande capacidade de formar persoalidades animosas e dinámicas:

El nos enseña, como ningún otro maestro, a medir nuestras fuerzas y nos prepara discretamente a las relaciones y luchas sociales. En el aprendemos la destreza en la lid, la modestia en la victoria, la tranquila cortesía en la derrota, la inhibición, el dominio de nosotros mismos, el buen humor constante...¹⁶

¹⁵Manuel B.Cossío, “Principios pedagógicos de la Institución”, en *De su jornada, op. cit.*, pp. 22-23.

¹⁶Manuel B.Cossío, *La escuela, el maestro y el material de enseñanza, op. cit.*, p. 22.

As excursións escolares eran consideradas como un elemento esencial do proceso intuitivo e constitúen o trazo máis coñecido da súa idiosincrasia pedagóxica. Os principios que estamos a comentar, lle daban tanta importancia que a partir de 1904 a base primeira está dedicada a elas:

Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de la vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza en el 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 solo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad del espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de si mismos, 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 alumnos¹⁷.

Cossío foi durante moitos anos o responsable das excursións na *ILE*. Non tiñan só un sentido instructivo senón que, como propón o parágrafo citado, atinxen a outras dimensións que forman o carácter moral do alumno. A relación no transcurso delas entre mestres e alumnos era moi familiar; fuxíase da masificación que levaba a unha organización inevitablemente autoritaria da actividade, e as veces ían menos dunha ducia de rapaces con tres ou máis profesores. Dábaselle moita importancia o comportamento espontáneo do neno porque descubría a súa personalidade e permitía corrixir “os defectos”. Tamén Cossío, o mesmo que Giner, tiña moito interese en que os alumnos gozaran coa natureza e a arte, que abrisen os sentidos ó mundo non xa para coñecer e comprender, senón para disfrutar; porque creía que o esforzo da camiñada cando se resolvía nun pracer sano tiña unha enorme riqueza educativa¹⁸.

O contrario de moitas *escuelas novas* de finais do século XIX, a *ILE* rexeitou sempre o réxime de internado. O neno ten que vivir no fogar cos seus pais, porque a familia é o sagrado e inviolable asilo das intimidades persoais, e cando esto non é posible (porque o neno viña de fora de Madrid) ten que vivir coa familia dalgún profesor. O desacordo entre

¹⁷Manuel B. Cossío, “Principios pedagógicos de la Institución”, en *De su jornada, op. cit.*, p. 25.

¹⁸Eugenio Otero Urtaza, “Aproximación a la práctica excursionista de la Institución Libre de Enseñanza”, en *Educació, Activitats Físiques i Esport en una perspectiva històrica*, Barcelona, XIV ISCHE Conference, 1992, pp. 208-209.

a familia e a escola e perxudicial para a educación dos rapaces. A familia forma a individualidade e lle transmite á escola as arelas sociais novas, impedindo que se petrifique en estreitas orientacións doctrinais. A escola desperta a conciencia para a creación da persoa mediante unha acción reflexiva, e devolve á familia as arelas depuradas, os resultados prácticos da elaboración sistemática dos principios educativos.

Cossío pensaba que a escola tiña que ser en certo sentido unha continuación do ambiente familiar: era importante crear un ambiente garimoso no colexio. A escola tiña que ter o mesmo atractivo co fogar. A persoa non podía educarse na familia dun xeito caprichoso: familia e escola son sociedades que inflúen directamente no individuo, as que o moldean nos momentos decisivos da súa vida, e polo tanto non podían camiñar en direccións diferentes. Non se trataba de especificar en qué valores tiña que educar a familia, senón cómo se educa a persoa nela para facer a vida familiar compatible con outras esferas: "buscar ese carácter, desenvolver esa 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".

A actividade escolar non está así determinada por dogmas de carácter político, relixioso ou filosófico, nin se trata de transmitir mecánicamente valores e ideais do mundo dos adultos. A escola ensina a pensar na tradición que comenzara Pestalozzi; non ten prexuízos cara o saber nin refusa estudar ningunha realidade con liberdade. A escola non é a aula, a escola é, seguindo a Alfonso X El Sabio, a xuntanza de aqueles que queren aprender os saberes. Enténdese isto habitualmente coa presenza dun gran mestre que imparte a sabiduría, Cossío pensa que non fai falta: a escola é un espazo de aprendizaxe libre que pode existir únicamente con estudantes interesados no saber.

Partindo deste principio, Cossío dá-lle moita importancia ó que o neno aprendía fora da aula:

¿Para qué es la clase? ¿Qué debe hacerse dentro de ella? La clase lo es todo, en nuestra primera enseñanza, y dentro de sus cuatro paredes ha de aprender el niño todo lo cognoscible. (...) Y sin embargo, espíritus esclarecidos nos han dicho ya que si la escuela ha de cumplir su misión, tiene que ser imagen de la vida, y no representar para el niño otra cosa que lo que representa el gabinete de trabajo. Y ¿dónde trabajan, el ingeniero, sino en la fábrica; el naturalista, sino en el campo; el médico, en los hospitales; el juez, en el tribunal; el sacerdote, en su cura de almas; el arqueólogo, en sus monumentos; el historiador, en el archivo; el novelista, en el salón o en la taberna? Y ¿qué hacen, luego, en su gabinete, sino rumiar, clasificar, compulsar, ordenar, publicar, lo que a la vista de la realidad han aprendido? Rompamos, pues, los muros de la clase. Llevemos al niño al campo, al taller, al museo, como tanto y tan sanamente se ha predicado ya;

enseñémosle la realidad en la realidad, antes que en los libros, y entre en la clase sólo para reflexionar y para escribir lo que en su espíritu permanezca o en él haya brotado; trazando así el único libro de texto que ha de estar a su alcance?¹⁹.

Coido que se entende ben así porque a *ILE* lle daba tanta importancia as excursións. A actividade escolar tiña como a súa máis elevada misión despertar a “celeste curiosidad, origen de todo el saber, el pensar racional, el sano amor a la naturaleza, el noble desinterés, sobre todo”. Tal vez non se entenda hoxe moito esa insistencia de Cossío en sinalar que a actividade escolar é un *interese desinteresado polo saber*, pero eso era para el precisamente o fundamento das Misións Pedagóxicas da II República: levar ó campo aquelas cousas ás que homes e mulleres, liberados de traballos utilitarios, poden dedicarse por pracer: “Será milagro, -dí en 1933- en efecto, que no aparezca como frívolo adorno ineficaz el intento de hacer partícipes a los abandonados de modo paupérrimo, es cierto, pero partícipes al cabo, de aquellos *quehaceres*, solícitos al ocio, de aquellos que precisamente no sirven *para nada*, sino que valen *por sí* mismos y cuya eficacia utilitaria quedará siempre invisible e imponderable”. ¿Non temos aquí unha idea certamente xenuína e radical de escola?.

4. Un auténtico ensino activo para todos.

Luzuriaga sinala que a idea de escola activa foi exposta por Cossío moito antes de que o fixeran outros pedagogos contemporáneos. Xa no Congreso Nacional Pedagóxico de 1882 pedía que o neno ten que ser o principal actor da súa propia educación: ten que investigar; ten que desenvolver a actividade, a espontaneidade, o razoamento. O mestre debe favorecer a expansión das súas forzas interiores porque o neno ten que sentir o desexo de ollalo todo, de colle-lo todo, de comprendelo todo. A educación ten que producir como resultado un individuo emancipado, con capacidade para o autogoberno, o que non implica descoidar as dimensións sociais da persoa, xa que a plenitude só é posible cando o individuo está capacitado para tomar parte na obra social común.

Cossío ten unha idea de actividade que non atinxe únicamente ás capacidades do suxeto, senón que ten un fundamento social. A práctica institucionista rexeitou dende un principio a educación física alemana precisamente porque a ximnasia de sala non potenciaba as relacións entre os alumnos e atopou no xogo libre ó aire libre un procedemento valioso para formar o carácter da xuventude. Dáballe así moita importancia o pracer de

¹⁹Manuel B. Cossío, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, op. cit., p. 25.

xogar ó aire libre, porque era un antídoto contra o “exceso de intelectualismo” que priva ó home das enerxías morais necesarias para a vida:

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 país²⁰.

O xogo e as excursións eran as formas máis comúns de desenvolver o principio de actividade. Dende as primeiras saídas os alumnos da ILE facían actividades de moi diverso tipo, como sinala unha nota do *BILE* en 1881:

En ellas los alumnos hacen largas caminatas; toman baños de mar y de río; practican ascensiones; trazan croquis de terrenos con curvas de nivel, herborizan y recogen colecciones de minerales, visitan y estudian monumentos arquitectónicos y otras obras de arte, minas, fábricas, puentes y faros; estudian sistemas de cultivo, extracción de minerales y elaboración de primeras materias; se ejercitan en el difícil arte de observar y en el trato de gentes de diversas clases sociales; se acostumbran a vivir en una relativa independencia; desarrollan su individualidad; constituyendo así un precioso complemento de la educación recibida y de las nociones aprendidas durante el curso²¹.

A ILE presumía de ser a primeira escola en España, e unha das primeiras en Europa, de introducir os traballos manuais na formación dos seus alumnos; tanto como valor en si, como proclamara Pestalozzi, como en relación ó ensino das ciencias e das artes. Tamén introducíu axiña a práctica de laboratorio no ensino das ciencias e o estudio directo da realidade xeolóxica, da botánica, dos utensilios e máquinas, da literatura e dos trebellos populares. Mediante as excursións, o gabinete de estudio da *ILE*, tentaba ser tan rico como o de Emilio. Se estudiaba cada cousa no seu lugar, todo na natureza está colocado na súa orde. Cossío levaba ós rapaces a ver montañas, muiños, covas e igresas, pero tamén fornos de pan e xuízos. Parafraseando a Rousseau ¡Daubenton tería que aprender a facer país daqueles profesores!

Cossío estimaba que o ensino non é outra cousa que activar a función reflexiva, xa que o neno aprende moitas veces sen a presenza do mestre. O exercicio axeitado desta función pendura dos medios adecuados que se poñen para a aprendizaxe que implican que

²⁰Manuel B. Cossío, “Carácter y programa de las Escuelas Normales”, *B.I.L.E.*, XIII (1889) 181.

²¹*B.I.L.E.*, V (1881) 86.

o obxecto para ser aprendido, ten que poñer ó suxeito en actividade para aprendelo. A actividade non se produce no vacío, senón en virtude de algo que a solicita, pero a presenza do obxecto e o estímulo do mestre non chegan se o neno permanece pasivo: nada é posible sen o traballo persoal do alumno. Fai notar que a metodoloxía didáctica necesita destas dúas leis fundamentais: que o obxecto se amose, principio de intuición; e que o suxeito traballe para verificalo aprendido, principio de actividade. A tarefa do profesor e subordinarse fielmente a estas leis, procurando dar as condicións de espazo e tempo, escollendo os momentos, mantendo sempre viva a actividade do educando. Si fai máis, sustitúe a presenza do obxecto e fai o traballo que ten que facer o alumno dando entrada ós dous defectos máis importantes da escola: o libro de texto e o ensino discursivo²².

O profesor é así un elemento esencial para crear este clima de actividade na escola. A liberdade do discípulo non supón pasividade no mestre. Cossío entendía que o mestre tiña que intervir activamente no proceso de educación, obrigando ó neno a pensar e a facer, xa que a liberdade e unha conquista que cada un ten que realizar por si mesmo, pero non en desamparo²³. A educación tiña que ter un ideal, pero o ideal se desperta pola acción inducida do mestre, que camiña xunto ó neno, sen tomar as súas decisións pero dándolle axuda cando a necesita:

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 por ahí..., tropieza y cae alguna vez, que aquí estoy yo para levantarte, pero tu has de seguir marchando.

Cossío pensaba que o ensino tiña que ser sempre educador, porque a vida debía desenvolverse conforme ó que un pensaba, xa que sin elementos reflexivos non existía vitalidade na acción educadora e o pensamento quedaba esmorecido. Probou as súas ideas pedagóxicas como profesor de moi diferentes materias: Educación Física, Arte, Literatura, Historia, Xeografía... conforme unha concepción integral e activa do proceso educador, pero por enriba de todo destacaba a súa concepción da educación na natureza e pola natureza mediante o desenvolvemento dos sentimentos estéticos. É no aspecto en que se amosa máis orixinal.

Certamente Cossío infundía o comechón pola arte a todos aqueles que estaban o seu arredor: era a súa formar de vivir, de relacionarse, de ser na súa fondura ética. O home

²²Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*, op. cit., pp. 162-163.

ten que saber ver, saber xuzgar e saber gozar: a escola ten que ensinar a ser creador ó neno, a ser artista da súa propia vida. Ser educado é a arte de vivir ben. Saber vivir é, en si mesmo, unha obra de arte. E esta é unha tarefa fundamental da escola porque o neno non se limita a executar según patróns feitos de antemán as obras dun plano xa deseñado, senón que el mesmo proxecta conforme os seus intereses na propia acción que realiza.

Alguns poden pensar que a súa concepción pedagóxica pecaba dun “incurable idealismo”, tal como manifestou Gómez Molleda. Eu estou máis de acordo con Herminio Barreiro cando afirma que tiña a cabeza nas nubes pero os pes ben plantados no chan. O 21 de decembro de 1915 Cossío foi invitado por Núñez de Arenas a pronunciar unha conferencia na “Escuela Nueva”. Cossío lembrou nela que Rousseau era inimigo da escola polo que era no seu tempo: unha traba, un molde, un carimbo; e dí que segue a ser igual: un lugar de tormento, falta de ledicia, cheo de medo e de fastidio no que o neno espera a vacación como un sopro de aire sano. O problema actual era convertila nunha institución democrática, educadora da liberdade, en algo aberto a natureza, ampla, igualitaria, de educación interna, persoal, de alma viva. Ante un público de obreiros manifestou que a escola non era un lugar de traballo utilitario senón de lecer, e que o lecer era un dereito que tiñan tódolos homes, non só a aristocracia e os homes libres como na antiga Grecia. Todos temos dereito a poder contemplar as cousas, a recrearnos nelas, non como medio senón como fin: o problema social da escola é procurar a todos tempo de lecer para dedicarse ás cousas como finalidade. A escola é así un deber moral universal porque educar é capacitar; e adquirir o poder necesario para xuzgar as cousas, para pensar e para sentir.

Cossío comprometeuse de cheo co movemento da escola pública. Cando en 1912 remitira unha carta a Luis Soto Menor que quería celebrar un “mitin de cultura” en Ourense dicíalle que a escola pública ten que ser verdadeiramente pública: non é *antinada* nin *antinadie*²⁴. Dentro dunha concepción plenamente integrada na idea de *Einheitsschule*, non a entendía como un monopolio do Estado senón como un fin social que establecía que a educación non é patrimonio de certas clases sociais senón que está aberta a todas, especialmente a aquelas que ata agora non disfrutaran dos seus beneficios. Pero a súa concepción non se esgota nunha esixencia de “igualdade de oportunidades”. Sinala Xirau que

²³Joaquín Xirau, *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España, op. cit.*, p.147.

²⁴Eugenio Otero Urtaza, “Manuel Bartolomé Cossío en Galicia”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (2ª época), 14 (1992) 101.

as loitas sociais en torno a escola non eran para el máis cunha manifestación particular e circunstanciada dunha realidade profunda e esencial²⁵. Pensaba que a escola era un proceso liberador da persoa, non un mecanismo subalterno de selección social:

“Escuela de liberación por el pensar y el sentir y el querer puros; por el hacer, sí; por el hacer gratuito y desinteresado, hacer ocioso que la vida cruel nunca otorga. Hacer donde se aprende el trabajo a que todo hombre aspira, aquel que daríamos gratis; aquel en que la energía productora, por dolorosa que sea, se resuelve en placer, como en el juego. El hombre que no llegue a alcanzarlo es siempre un esclavo”²⁶.

5. A natureza do ensino secundario.

Para Cossío só tiñan sentido dous tipos de formación regulada: a formación xeral e a formación profesional. Non establecía así ningunha diferenza entre a educación primaria e a educación secundaria, xa que abranguen un mesmo período de formación e están dirixidas a unha mesma finalidade. A *ILE* rompeu en 1880 cos programas oficiais para levar adiante esta unificación no seu colexio, pois non encontraban sentido a aquela división entre escola primaria e bacharelato: constituían un mesmo período de cultura. Pensaban que o bacharelato tiña que modificar un réximen meramente instructivo por outro que apreixara tódalas esferas da educación; porque na adolescencia aínda que despuntan as vocacións, os intereses de futuro dos xoves e xurden as primeiras arelas que levan seriamente a un mozo polo vieiro dunha profesión, a formación xeral predomina todavía sobre calquera especialización. Cossío hoxe sería partidario dun curriculum integrado e para todos na educación secundaria, aínda que con crecente flexibilidade na medida que o estudante vai cumprindo anos.

Escola primaria e ensino secundario deben ter o mesmo réxime de formación. Os alumnos de secundaria non podían limitarse a asistir a clase a recoller leccións, teñen que facer vida escolar, de traballo, de xogo, de excursión; realizar vida en común cos seus compañeiros e profesores, ofrecéndolles ocasións para a plena educación intelectual, dos sentimentos, do carácter. O ensino secundario ven a ser igualmente educador en tódalas súas dimensións, ten o mesmo sentido que a escola primaria: darlle ó pobo unha ampla e sólida cultura xeral, sen distincións de xéneros ou clases sociais.

²⁵Joaquín Xirau, *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, op. cit., p. 167.

²⁶R. Llopis, “El Sr. Cossío. Una vida luminosa que se apaga” *Leviatán*, 17 (1935) 39. Llopis cita unha mensaxe de Cossío á I.M.A.

En 1919, con motivo dun informe corporativo a unha consulta oficial, Cossío manifestou que os tres problemas que tiña o ensino secundario, clave da súa mala orientación en España, eran os seguintes: "a) se acerca mucho más en su estructura al tipo universitario que al primario; b) constituye el factor principal de la enseñanza 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". Son tres circunstancias históricas que veñen da propia orixe do bachaler, como grao universitario, e que debían resolverse de maneira inmediata.

Referíndose a primeira nota, Cossío creía que en España a concepción dominante seguía sendo a de identificar o bachelato cos estudos universitarios, cando en outros países de Europa xa se estaba a organizar o ensino secundario tomando o exemplo da *High School* norteamericana, que era "una prolongación, sin diferencias sustanciales en cuanto a programa y a métodos de la escuela primaria, por ser el que más responde a su naturaleza". Terminar cos restos dunha concepción universitaria do ensino secundario era o primeiro problema que tiña que resolverse no bachelato:

Quando se habla de universitario, se quiere decir *mal universitario*, anticuado y ya desacreditado en el mundo. A saber: programa de asignaturas sueltas, estudiadas solamente durante uno, o a lo más dos años; lecciones y explicaciones en forma de conferencia o discurso durante una hora y aprendizaje de memoria en libros de texto; poco tiempo de comunicación del profesor con los alumnos, y casi ninguna relación con ellos fuera de clase; falta de larga permanencia de los mismos en el local; de recursos educadores, fuera del trabajo en los libros y de las lecciones de clase; y de locales a propósito para realizar esta obra²⁷.

A educación secundaria debe ter así un réxime escolar, que xa se está tentando co *Instituto-Escuela*, aberto facía un ano, que traballa cuns métodos que quedan reflectidos cando se refire a ordenación que debe dárselle ó programa:

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 la redacción en las horas de estudio. Para lograr esto, las clases no deberían exceder de treinta a treinta y cinco minutos. 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 exce-

²⁷Manuel B. Cossío, "La segunda enseñanza y su reforma", en *De su jornada, op.cit.*, pp. 42-43.

lencia- toda la educación de los alumnos, desde las clases hasta las excursiones, paseos, comidas, juegos, etc.²⁸.

A segunda nota, que constitúe o factor principal da educación burguesa, dedícalle poucas liñas. Ten que desaparecer de inmediato: o ensino secundario é para todos. A terceira nota refírese ó debate que estaba a producir unha crise longa no ensino secundario: un bachelato ou varios, qué se facía co latín que viña sendo de sempre o eixo deste tipo de estudos, cómo evitar a idade prematura na que se adquire o título. Cossío responde cunha proposta clara e actual: o ensino secundario debe comprender dous períodos; un común e máis longo que proporciona unha bagaxe de cultura básica ó cidadán, e un segundo período máis curto no que, sen deixar os temas xerais, se pode iniciar o predomínio especial de aquelas materias que o alumno quera libremente cultivar en harmonía cos seus intereses, vocación e aptitudes. O descubrimento das orientacións nas que quere camiñar o estudante, dalle moita importancia e considera que é un fin esencial da educación destapar canto antes as aptitudes particulares para que poidan ser cultivadas. Estaba convencido que dos dous grandes problemas que ten a administración pedagóxica dun pobo, (proporcionar a máis ampla cultura xeral ós cidadans e manter viva a fonte da ciencia formando especialistas e investigadores) non estaba ven enfocada a primeira cuestión na mesma medida que se fixera coa segunda²⁹. Creía que o que máis falta lle facía a España era “aqueel alto, uniforme y general nivel de cultura humana suministrado por una sólida y 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”.

Anos máis tarde, tivo unha ocasión magnífica para expoñer as súas ideas cando o goberno do Directorio de Primo de Rivera pediu ó Consello de Instrucción Pública un dictamen para que propuñera reformas no ensino secundario. O pleno do Consello, despois dun debate que se prolongou durante varias semanas, presentou un informe, ó que Cossío lle engadiu un voto particular no que amosaba as súas diferencias co texto común. No seu conxunto, facía unha crítica á burocracia das reformas, á consideración de que todas se fagan a toque de decreto, descoñecendo a realidade á que van dirixidas, o que sempre conclúe cun cambio ficticio. Defende que só pode reformarse aqueles institutos onde

²⁸ *Ibid.*, p. 44.

²⁹ Refírese Cossío á creación da “Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas” creada en 1907.

haxa perfecta seguridade de que a reforma farase efectiva. As súas propostas contrastaban moito co informe colexiado, moi puntilloso, no que se especificaban as materias que tiñan que ser impartidas, a súa distribución horaria, a necesidade de institutos femeninos, rexímenes de horarios, oposicións, etc. Non era que estivese en contra de tódalas propostas dos seus compañeiros; discrepaba do espírito de redacción, do seu administrativismo, dunha orientación que non ía ó fondo dos problemas. Así, por exemplo, os conselleiros estaban de acordo en suprimir os cursos preparatorios para entrar nas facultades, pero para Cossío o importante era aumentar un ano máis o bacharelato; insistía o dictamen en ter cumpridos os dez anos para ingresar na ensinanza secundaria, el insistía en que non se podía obter o título antes dos dezoito; afirmaba o Consello que os aspirantes o profesorado numerario debían posuir tres anos de práctica, el manifestaba que os profesores principiantes non poden quedar abandonados nela, e que a práctica por si sola conduce á rutina. O fondo do dictamen prevaleceu e as súas consecuencias, salvado o período republicano, deixáronse sentir no ensino público ata a Lei Villar Palasí de 1970.

Certamente, a partir de 1918, a *ILE* poido probar as teses sobre a unidade entre ensino primario e secundario co *Instituto-Escuela*. Como indica Luzuriaga, foi un centro de educación que introduciu as ideas pedagóxicas defendidas pola *ILE* no sentido de atender a educación integral dos seus alumnos: física, intelectual, estética e moral. Non había exames e os alumnos promocionaban sobre a base do xuízo dos profesores que avaliaban o seu comportamento ó longo do curso, e houbo unha esmerada selección dos profesores que configurou o centro como de “ambiente especial”. En 1925 fíxose público un informe do ensaio pedagóxico no que se afirmaba que nel se acollían alumnos dende párvulos ata os dezasete anos que permanecían nas instalacións un mínimo de sete horas diarias. Non había bedeles nin inspectores: todas as funcións de corrección e vixilancia, de recreo e estudio, correspondían ós profesores. Ponse énfase na estreita colaboración coas familias e o seu carácter de escola profesional para o profesorado de educación secundaria.

As ideas de Cossío e a práctica educativa da *ILE* están moi presentes no estilo pedagóxico que amosa o informe. Non hai premios nin castigos, nin cadros de honra. Tratan de evitar que os alumnos mellores se sintan dispensados de esforzos e os menos dotados se desalenten. Non tentan tanto “suministrar coñecementos” como formar o carácter, despertar as aptitudes e exercitar ó máximo as forzas dos nenos. O plan de estudos contemplaba todas as materias que tiñan os demais institutos e outras novas como o grego, tres linguas modernas (francés, inglés, alemán), ensanzas artísticas, traballos manuais e música. Estas últimas, xunto cos xogos organizados ó aire libre, ocupan unha proporción considerable do horario. Dábaselle moita importancia á educación física e a práctica

deportiva, e en 1924 se fixeron máis de 500 excursións e visitas. O informe suliña que as ensinanzas tenden a poñer ó alumno en contacto directo coas cousas mesmas e, na medida do posible, facer ó neno activo e constructor³⁰.

Nas súas conclusións, o informe mantíña que os elementos para unha reforma do ensino secundario eran os seguintes: a) darlle estímulo ó profesorado aumentando os soldos segundo o traballo, dentro de certos límites; b) establecer medidas que permitan ó profesorado anchar a súa formación e facer unha selección acertada do profesorado futuro; c) aproveitar as persoas que aínda que non pertencen ó profesorado oficial podan aportar unha acción viva e exemplar. A experiencia do Instituto-Escuela non se quería traspasar mecánicamente os demais institutos. Creían necesario estimular unha variedade de iniciativas e métodos para corresponder ás condicións e esixencias locais. Recoñecen que as reformas non se poden facer con rapidez, convén proceder por modificacións parciais e tanteos, ata comprobar en cada caso os resultados. Desconfiaban dos proxectos demasiado ambiciosos que logo non podían realizarse porque se carecía de persoas competentes. Pero tiñan claros varios principios: procurar a máxima compenetración entre o ensino primario e secundario, levando a esta os métodos ideais da escola; ampliar o cadro de bacherelato para que ofrezca unha educación xeral desinteresada e non só preparación para á universidade; limitar os alumnos por clase coa finalidade de que o seu traballo persoal poida ser guiado polo mestre.

O Instituto-Escuela foi, a pesar das críticas, un dos logros máis acabados do espírito reformador dos institucionistas. Era en moitos sentidos unha continuación do colexio da *ILE*, e Luzuriaga considerabaa como a primeira escola nova oficial de España e unha das mellores escolas de ensaio e innovación de Europa.

6. Escola e educación relixiosa.

Fai tempo que veño defendendo que os procedementos educativos da *ILE* foron pronto asumidos polos colexios das congregacións relixiosas. Os xogos deportivos, as excursións escolares, os traballos manuais, os laboratorios e o ensino das ciencias, as viaxes e o ensino moderno das linguas, sen dúbida con outro estilo, empezaron a ser prácticas habituais nos colexios relixiosos de prestixio a principios do século XX. A teoría pedagóxica, sen embargo, non era a mesma. En España Ruiz Amado trouxo e difundiu o pensa-

³⁰Junta para Ampliación de Estudios. *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza*, Madrid, Tip. De la "Revista de Archivos", 1925, pp. XI-XII

mento de Herbart precisamente para combatir as concepcións pestalozzianas e fröbelianas que espallaban os discípulos de Giner. Pero, aínda que os colexios relixiosos recollen certos trazos innovadores da *ILE*, a práctica educativa institucionalista seguía a producir unha grande xenreira na Igrexa Católica por dúas razóns: a coeducación e a concepción da educación relixiosa. Os colexios das congregacións empezaron a admitir a coeducación recentemente, empuxados polos valores constitucionais e a posibilidade de conseguir subvencións³¹. A educación relixiosa na escola pública segue a ser entre nos un conflito sen resolver como amosa a reacción ante a sentenza do Tribunal Supremo que confirma a obrigatoriedade dunha clase alternativa non avaliable á de relixión.

Cossío, como Giner, era un home fondamente relixioso pero a marxe de calquera confesión ou credo, e tiña moito interese en atopar un núcleo de formación relixiosa que servira para todos, independentemente das creencias particulares ou credos confesionais. En 1880, permanecía no Colexio de San Clemente de Bolonia. Leva alí todo o curso estudando pedagogía por indicación de Giner que lle encomendara resolver algunhas dúbidas que se plantexaban na escola primaria da *ILE*, aberta en 1878. Naquel tempo Giner estaba moi preocupado por resolver o problema do ensino relixioso dos alumnos nun marco de "libre exame", e pensaba que a escola debía afastarse das disputas políticas e antagonismos ideolóxicos dos adultos, e por tanto da indoctrinación filosófica ou relixiosa. Creía que a esencia da relixión era unha vivencia íntima que se baseaba na racionalidade e na liberdade de conciencia, non na superstición nin no acatamento dunha doutrina dogmática que se impoñía ós fieles. O 20 de maio mandoulle a Cossío unhas reflexións para que lle dera resposta: quería que estudiara cómo se podía fundamentar unha educación relixiosa independentemente de calquera confesión positiva. A petición de Giner, xustificada nunha longa reflexión, está resumida en catro puntos ó obxecto de ser respostada:

- 1) Existe la Religiosidad.
- 2) El niño tiene derecho a que le eduquen y desarrolle su religiosidad (como entre otra propiedad de su ser) pero no hay derecho a que la echen a perder.

³¹Lémbrome que nunha ocasión, en 1978, estaba eu falando con Carmen Muñoz Manzano do magnífico ambiente cultural que tiñan as escolas normais durante a II República, e relatoume unha anécdota da súa derradeira etapa de inspectora que non quero esquecer. Chamáronna por teléfono dun colexio relixioso de monxas de A Coruña pedíndolle autorización para admitir nenos. Relatoume que estaba en compañía doutra inspectora que tamén fora represaliada. De repente caeu na conta de porque lle facían a pregunta: só coa práctica da coeducación podían obter subvencións oficiais. Arrabeouse, tapou o teléfono e comentoulle a súa compañeira: "¡e para esto houbo que pasar por unha Guerra Civil!".

3) Para saber cómo debe desarrollarse la religiosidad: se necesita ante todo saber *qué cosa es la Religión y la religiosidad*.

4) a) Concepto de la Religión. Relación de ser a Ser, la de un ser finito que no halla en sí su fundamento sino que se reconoce subordinado a otro Ser. b) La propiedad de relacionarse subordinadamente es la *religiosidad*. c) El acto en que se manifiesta esa relación es el *culto* interno o externo: su forma general es la oración. d) La religión es además una relación del ser que obra al acto que se hace, el cual resulta religioso o no, y al hombre se le llama según esto piadoso o impío: la religión pues, es una *forma de relación*.

Giner pensaba que a relixión non era simplemente unha forma de relación de ser a Ser, senón tamén “unha forma de vida toda” que implicaba a piedade, como subordinación do ser que se sinte finito a un Ser Supremo para a obra da vida, na medida que a persoa se considera íntimamente unida a ese Ser Supremo para realizala. Recolle no seu razoamento a tese do documento relixioso máis importante do krausismo español: *Minuta de un testamento* de Gumersindo de Azcárate³². ¿Que consecuencias se desprendían do seu discurso teórico? Giner e Cossío creían que a escola non podía limitarse a respetar tódolos cultos e creencias, senón que estaban convencidos de que debía proporcionar unha educación relixiosa por enriba de todas elas; que o neno puidera cultivar libremente a súa relixiosidade para que si logo despois abrazaba unha fe, o fixera como unha manifestación da súa vontade, non como consecuencia dunha catequización imposta por unha confesión concreta.

Así negaban que unha fe positiva, aínda que fora maioritaria, poidese encargarse de despertar a relixiosidade dos nenos nas aulas. O ensino dogmático dun culto non podía formar parte da escola, que ten que ofrecer unha educación na que ninguén queda excluído. Cossío respondeu ós requerimentos de Giner cunha idea diáfana e precisa: a escola debe proporcionar ó neno os medios para que por si, libre e racionalmente, poida elaborar a súa propia profesión de fe, ou a negación de todas elas. Era un punto, pensaba, en que podían convir tódalas posicións:

- 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 ese 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

³²Eugenio Otero Urtaza, “Las ideas religiosas de Francisco Giner de los Ríos: Contribuciones de un texto inédito”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (2ª época), 27 (1997) 18-20.

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 posible³³.

Cossío defendeu esta posición durante toda a súa vida con unha extremada prudencia, dada a resistencia que o catolicismo conservador ofreceu ante a posibilidade de que o catecismo fora suprimido da escola oficial como ensinanza obrigatoria; como sucedeu cando Romanones encargoulle ó ministro Antonio López, en 1913, o estudio da dispensa do ensino de doutrina católica para os nenos de familias disidentes. O debate público da súa proposta produciu unha asañada “guerra do catecismo”, verdadeiro episodio da *Kulturkampf* emprendida pola *intelligentsia* vaticana. Naquela ocasión Cossío firmou un escrito, xuntamente con máis de douscentos liberais e republicanos, pedindo respecto á conciencia do mestre. Cando poucos anos despois morreu Giner, fixo o prólogo do seu libro póstumo *Ensayos sobre educación*, cun título moi significativo “Este es un libro de paz”. Nel lembra, glosando un ensaio sobre educación relixiosa no que estaba traballando Don Francisco nos derradeiros meses da súa vida, que a *ILE* desexaba crear un clima de paz que permitira progresivamente examinar desde a infancia estas cuestións con simpatía, pero de maneira adogmática; que eles non querían colaborar a situacións como as creadas en Francia e Bélxica polos anticlericais; que o seu afán era evitar a guerra, a barbarie, a intolerancia salvaxe e que se deixarían atacar sin réplica, pero buscando traballar en paz e en colaboración con todo o mundo para resolver os problemas, xa que a verdadeira escola enxendra irmandade entre os homes, e que ante os insultos e falsedades só contestarán con feitos e palabras de concordia³⁴.

Un apunte último, vainos dar a medida da importancia que tiña para el respetar as conviccións íntimas das persoas. Na Asamblea Nacional da Liga dos Dereitos do Home en 1923, presentou unha ponencia sobre a liberdade de conciencia. Nela pretendía indicar algunhas regras que deben esixirse na sociedade española para que tódolos cidadáns puidesen exercer plenamente as súas liberdades naquelas manifestacións que precisamente polo seu carácter de mística irrealidade, que veñen do fondo máis íntimo das persoas, están en disposición de ser profanadas pola realidade práctica. É un ámbito que se circunscribe habitualmente á orde relixiosa, pero el solicitaba da Liga manter este principio

³³Eugenio Otero Urtaza *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*, op. cit., pp. 183-187.

³⁴Manuel B. Cossío, “Este es un libro de paz”, *BILE*, XXXIX (1915) 285-286.

en toda a súa pureza, e non contentarse co que dicía o terceiro parágrafo do artigo 2º da Constitución canovista. Para apoiar o seu discurso, Cossío examinou os tratados posteriores á guerra entre as potencias aliadas que se comprometeran a que tódolos habitantes dos países firmantes tiñan dereito ó libre exercicio de toda fe, relixión ou creencia sen outras limitacións que a incompatibilidade delas coa orde pública e as boas costumes:

Se habla de fe, relixión o creencia para que abrace igualmente a aqueles que non creen, es decir, que creen que ni la fe ni la relixión existen, y no se habla de limitaciones ni *morales* ni patrióticas, sino simplemente de orden público y las buenas costumbres, elementos que ofrecen menos facilidades para el falseamiento y el abuso.

Consideraba que a falta dunha clara e firme consagración estatutaria da liberdade de conciencia contribuíra ós frecuentes abusos e transgresións das leis por parte das autoridades, deixando ó pobo nun estado de desesperación escéptica e abandono dos seus dereitos ante a seguridade de non ser escoitado:

Las iniquidades más ostensibles a este respecto pertenecen, sobre todo, como es natural, al orden de la enseñanza que no puede vivir sin la libertad de pensar, y a los distintos actos de la vida civil en la esfera del derecho privado. Independientemente del problema de la educación religiosa de si debe darse o no, por quién, cómo y cuándo, y de si al Estado incumbe en este respecto proteger los derechos del padre o los del hijo, lo que a la Liga corresponde inmediatamente es defender el derecho de todo el que no quiera recibirla, y hoy ya, muy especialmente, del que no quiere darla.

Cossío reclamaba o dereito dos mestres a negarse a ensinar en aquilo no que non creían, pois aínda que os alumnos podían quedar eximidos da relixión ó declararse os pais non católicos, non existía unha normativa que librara ós mestres da súa ensinanza, con detrimento da súa dignidade humana, polo que pedía que se aprobara unha moción que dicía:

Urge, de acuerdo con la Constitución del Estado, consagrar el respeto a la conciencia de los maestros nacionales que no deseen dar la enseñanza del Catecismo e Historia Sagrada, adoptando para ello fórmulas que libren a los maestros y a las familias de toda molestia vejatoria para su dignidad personal, que impida toda agria escisión de ciudadanía y que garantice a la escuela pública su absoluta independencia civil y pedagógica³⁵.

Reclamaba non só garantías personais, senón respecto a esencia mesma da escola que debe deixar fóra ás autoridades eclesiásticas especiais “incongruentes con la naturaleza de la ciencia y de la enseñanza, que no puede poner trabas al libre pensar, y peli-

³⁵Manuel B. Cossío, “La libertad de conciencia”, *De su jornada, op. cit.*, pp. 200-207.

grosa, por lo menos, sobre todo en los medios humildes y desamparados, como lo son casi todos, para las manifestaciones prácticas de la libertad de conciencia". É un chamado para que a sociedade comprendese que a escola ten que facer compatibles as crenzas de todos no seu seo, respectando os sentimentos íntimos que pertencen o *ordo amoris*. Todo debe ser examinado na escola con liberdade, pero tamén con amor. Solía repetir moito a máxima evanxélica "non só do pan vive o home", e nalgunha ocasión dixo que o home antes que comer ten que divertirse. Nun tempo de ideoloxías economicistas e de unha abraiante proliferación de ONGs, non deberíamos esquecer a súa mensaxe.

7. Actualidade dunha tradición valiosa.

O estilo pedagóxico da ILE foi unha reacción contra a educación predominantemente intelectualista, seca, abstracta e verbalista que predominaba no seu tempo, que poñía todo o acento no proceso instructivo, e esquecía a formación do carácter, os valores morais e a personalidade dos alumnos. Fronte a esa concepción, Cossío propoñía unha educación total, integral e harmónica, na que se cultiva o sentimento e a vontade xunto co pensamento "alimentats i portats a plenitud en relación amb la força total activa de la vida individual", segundo unha concepción do home e das cousas, que tiña a súa raíz na mellor tradición do romanticismo xermánico, co sentido xeral e a práctica da civilización anglosaxona, e tamen con unha certa tradición milenaria da cultura hispánica³⁶.

Non se podería explicar a política educativa da Restauración sen referirse a Cossío. O pulo das súas ideas está presente en moitos ámbitos: dende o modelo de colonia escolar que puxo en marcha en 1887 ¡que aínda se fai tódolos anos en Villablino!, ata as Misións Pedagóxicas, non foi simplemente un organizador das innovacións pedagóxicas que el mesmo introducía en España. En primeiro lugar, recollía e depuraba un pensamento pedagóxico que estaba presente nun movemento que coñecía ben polos seus vaixes, pero logo implicábase nas resolucións institucionais concretas de tal maneira que ofrecía a ese movemento unha experiencia enriquecida polo seu propio facer e creatividade. Logo, formaba profesores baseándose no exemplo do seu traballo. Estaba na punta das innovacións e ofrecía solucións a problemas complexos que os mestres tiñan a cotío. Non se pode explicar doutra maneira a gran influencia que chegou a ter no movemento pedagóxico español. Giner foi considerado como un predicador, pero Cossío se amosaba como un hábil confesor que sabía encanar as inquiredanzas dos mestres. Corrixía con breves

³⁶Joaquín Xirau, "Idees fonamentals d'una pedagogia", *op. cit.*, p. 326.

notas e conversas pequenos erros, e atendía polo miúdo os problemas das institucións que amparaba cunha xenerosidade impropia da súa responsabilidade. Daba consellos concretos, de aplicación inmediata. No se propoñía grandes cambios, senón que procedía con moito tino e cautela para non estragar o ideal da reforma. Era unha síntese de idealista que non cede nos seus principios cardinais e de home práctico que sabe convencer co seu don de xentes. Era home de distancias cortas que desconfiaba da utilidade das grandes batallas³⁷.

O estilo de traballo de Cossío está moi ben descrito por Azorín cando dí da obra da ILE:

Ante la realidad adversa, no nos insurreccionemos contra ella; no la rechazemos de plano y violentamente. Tratemos de infiltrarnos en ella con paciencia, con perseverancia, con amor. La realidad no nos es favorable; no es propicia al progreso, a la justicia, a la tolerancia; pero nosotros, en vez de rechazarla rudamente, vamos a procurar modificarla, transformarla. El trabajo será lento, pesado, arduo, pero perseveraremos en él; no desmayaremos; tenemos fe en el estudio, en la reflexión, en el fervor con que se hagan las cosas³⁸.

Consciente das dificultades e da magnitude do proxecto de reforma, actuaba con moita paciencia, e as veces cando se critica o exceso de idealismo e candidez dos institucionalistas, non se toma en consideración a eficacia que tiveron na difusión do seu ideario. Cossío non se conformaba coas reformas superficiais que cobrían as apariencias e xustificaban a mala conciencia dos políticos. Non buscaba cambios espectaculares: aproveitaba as regañas que permitían introducir innovacións fecundas no sistema educativo establecendo modelos que podían ser imitados. Foi un tipo de reformador moi apegado a realidade educativa que defendía e mantiña a tutela das obras que iba erguendo polo país. Non se limitaba a presentar un exemplo e logo o deixaba a súa sorte; pola contra procuraba difundilo e recrealo ata que era asumido polos mestres e utilizado no sistema educativo.

Non estaba orfo dunha teoría sólida. As súas ideas poden inscribirse dentro do movemento da Escola Nova, e incluso preludian o constructivismo, pero el dáballe a todo un sesgo orixinal. Resaltaba que o miolo do proceso educativo era a conciencia vital e a arte de saber vivir como regulador da existencia. Idea que se amosa nos seus conceptos de escola e mestre como elementos dunha teoría educativa que busca intervenir na realidade

³⁷Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/CSIC, 1994, pp. 404-405.

³⁸Azorín, "Generaciones", *BILE*, LV (1931) 19.

humana nun sentido moi específico: a estética do saber vivir como forma de moralidade. A acción é o que suscita a reflexión persoal do pensador, e por elo a actividade ten un valor en si que é o propio facer como vivencia e obra artística, da que xurde o pensamento que serve para reflexionar e poñer orde no feito³⁹.

Finalmente quero lembrar, especialmente para aqueles que están aflixidos ante a actual reforma, que Cossío dicía que a poesía e a realidade eran as fontes máis puras de toda inspiración educativa, e recomendaba ós mestres que leeran ós grandes e ós pequenos poetas:

Porque en ellos, además del celestial goce de la belleza, placer de los placeres, animación y alegría de la vida, encontraréis, para vuestra labor cotidiana, lo que no os darán nunca los libros de texto, ni las definiciones y clasificaciones escolásticas, ni los estériles y verbalistas formalismos: la visión nítida y cristalina, al través de la creación poética, llena de luz y vida, de todo lo más alto que se ha ideado, lo más hondo que se ha sentido, lo más noble que se ha ejecutado; es decir, de la misma *realidad*, otra vez vista por el genio; los frutos más benditos del pensamiento y del amor humanos, estímulos benéficos de vuestra propia actividad, tierras fecundas, donde podréis arrojar, esperanzados del fruto, vuestras íntimas, personales ideas. Sean siempre poesía y realidad el numen inspirador de vuestra obra⁴⁰.

Por todo o antedito, penso que temos que recuperar aquel estilo. Porque as reformas non se poden levar adiante sen que os profesores as comprendan e asuman, e as defendan ante as cavernas da reacción e da apatía. Non chega con que estean ben fundamentadas científica e socialmente. É necesario saber vencer as resistencias, que moitas veces se atopan máis na ignorancia que na mala fe. Porque nada cambia se os ideais non son compartidos por unha maioría, e neste precisamente non era "elitista" Manuel Bartolomé Cossío. Estaba convencido que os beneficios dunha boa educación tiñan que chegar a tódalas clases sociais, especialmente ó campesiñado, que vivía á marxe do proceso de industrialización, pero tamén ó proletariado urbano, e ás clases medias ás que supoñía un empuxe decisivo na transformación democrática do sistema político da Restauración.

É sobre ese suposto "elitismo" de Giner e Cossío quero facer unha precisión, aínda que é unha polémica (coido que artellada entre falanxistas e algún resentido) que fai anos

³⁹Eugenio Otero Urtaza, "Pensamiento pedagógico y acción educativa de Manuel Bartolomé Cossío", en *Resúmenes de Premios Nacionales de Investigación e Innovación educativas 1990*, Madrid, CIDE, 1991, p. 202.

⁴⁰Manuel B. Cossío, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, op. cit., p. 34.

resolveu moi intelixentemente Antonio Molero Pintado cando sinala que a obra institucionista debe comprenderse nunha dobre dimensión: por unha banda a *ILE* como organización, como estrutura; por outra como acción, como expresión práctica. Molero pensa que os pretendidos propósitos minoritarios “elitistas” poderían situarse no primeiro aspecto, pero que de ningunha maneira poden aceptarse no segundo donde o pobo español, especialmente o sector máis marxinado, é o gran destinatario⁴¹. Eu engado que os institucionistas, e especialmente Cossío, eran elitistas cando buscaban persoas para dirixir o país en tódolos seus ámbitos, especialmente na súa dirección política: non aceptaban a corrupción, a raposería, a desidia, o caciquismo. Non admitían outra xerarquía entre as persoas máis que aquela que se pode establecer polo talento e por un profundo sentido moral. Nese sentido, (e aquí tería que poñer unha expresión literaria de Almudena Grandes, pero se cadra demasiado inusual nunha comunidade científica) eu tamén me sinto elitista.

⁴¹Antonio Molero Pintado, *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*; Madrid, Anaya, 1985, pp. 62-63