

Manuel Bartolomé Cossío y la cátedra de Pedagogía superior del doctorado

*Victor Manuel Juan Borroy*¹

RESUMEN: Nos proponemos analizar el diario que Miguel Sánchez de Castro redactó siendo alumno del curso de Pedagogía superior que Manuel Bartolomé Cossío inauguró en la Universidad Central en octubre de 1904. Este documento -extenso y literal- nos permite conocer la orientación que Cossío le dio a esta cátedra; los contenidos que desarrolló durante el curso; su manera de entender la pedagogía; la crítica que hizo de la formación pedagógica que recibían los maestros y que impedía el desarrollo profesional del magisterio.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to analyze the diary written by Miguel Sánchez de Castro when he was a student attending the course of Advanced Pedagogy taught for the first time by Manuel Bartolomé Cossío at the Universidad Central in October 1904. This extensive and literal document give us insight into the how Cossío oriented this course; the subject matter given during the course; his view on pedagogy; and his criticism of the educational training given to teachers, preventing the professional development of the teaching.

Introducción

Cuando por fin se creó la primera cátedra de Pedagogía en la Universidad española, muchos pensaron que el profesor encargado de ella no podía ser otro que Manuel Bartolomé Cossío [Haro (La Rioja), 1857-Madrid, 1935], discípulo predilecto de Giner, viajero, conferenciante, escritor, publicista, próximo en ocasiones a la esfera oficial. Esta cátedra de Pedagogía era una vieja aspiración institucionista. Con Cossío entraban en las aulas del *alma mater*, las ideas que los hombres de la ILE llevaban más de un cuarto de siglo madurando, practicando y defendiendo².

¹Victor M. Juan Borroy es Doctor en Pedagogía. Actualmente trabaja como Asesor de Formación del C.P.R. en La Almunia de Doña Godina y es Tutor en la Facultad de Educación de la U.N.E.D. en el centro de Calatayud

La Universidad española acogía, por primera vez, estudios de Pedagogía y estas eran las reflexiones, las expectativas y los deseos de Miguel Sánchez de Castro, un joven e inquieto maestro salmantino, justo antes de empezar el curso:

Lleno de curiosidad y afán de saber, de oír cuanto con la Pedagogía se relaciona y de ver los rumbos que han de dar en las Universidades a los estudios pedagógicos y las nuevas y distintas orientaciones que yo vislumbro en tan importante rama del saber humano, solicité y obtuve permiso para seguir el curso de doctorado de Filosofía, trasladarme a Madrid juzgando que nada sabía y dispuesto a dejar moldearme de nuevo puesto que en mi concepto en la ciencia no puede ni debe irse con propósito de hallar esto o aquello, sino lo que salga.

Con ansia esperaba el lunes tres de octubre para ver y oír a Cossío, de quien tenía buenas referencias, y a quien yo consideraba como uno de los hombres más a propósito para orientar bien esta nueva asignatura. Por sus conocimientos, por sus ideas, por su historia y entusiasmo merecía ser él quien diera carácter a la nueva asignatura, según yo me le figuraba. ¿Me equivocaré? Haga Dios que no. Ya había seguido los dos cursos de Pedagogía superior del plan de Romanones; había obtenido la calificación de sobresaliente y tan ayuno de conocimientos entré como salí. Sólo había aprendido una Pedagogía muy elemental, reducida a conocimientos superficiales, a un mero juego de palabras, a un complicado casillero que fatiga al espíritu sin refrescarle ni darle alientos para nada. La iniciativa personal, el trabajo de investigación del alumno, reducido a cero, porque el profesor no guiaba, ni alentaba, ni estimulaba. No tenía espíritu o no podía comunicarlo. Mi trabajo estos dos años de Pedagogía superior se redujo a aprenderme todos los días la lección y recitarla casi con las mismas palabras y como fruto sólo obtuve el afianzarme en mi creencia de que la ciencia es inútil o no era ciencia lo que yo conocía. Todo esto pensaba a la puerta del Museo Pedagógico cuando anunciaron "la clase empieza". Entré en ella y vi muy contadas personas, una señorita entre ellas, y al Sr. Cossío entre los bancos que ocupábamos. Su aspecto me agradó y desde luego me hice cargo de que no es de los que creen que entre el profesor y el alumno debe haber respetable distancia que marca el sitio elevado que el profesor ocupa, sino que el profesor debe estar entre sus hijos, entre los que van a escucharle, y a que les dirija, para que éstos se expresen con facilidad, con confianza y como si a un compañero se dirigieran. Si el profesor no se hace amar de sus discípulos, no logrará que le respeten y como a padre le miren, aunque se coloque en elevado sitio. Que años hace que yo educo niños y nunca

² En la primera parte de este artículo tomo algunas de las ideas que expuse en mi trabajo "Los orígenes de la Pedagogía en la Universidad española. Análisis del 'Diario de la clase de Pedagogía superior dada por el Sr. Cossío en el curso de 1904-1905' de Miguel Sánchez de Castro". Comunicación presentada al *X Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación*, Murcia, 21-24 de septiembre de 1998.

he tenido otro asiento que los bancos que ellos ocupan y nunca les he dirigido la palabra en forma dogmática y expositiva, sino en animado diálogo³.

Hasta aquel momento, en España, sólo los maestros recibían formación pedagógica. La única Pedagogía que se estudiaba era la que iba dirigida a la escuela primaria, como si sólo el magisterio fuese el estamento docente que necesitara formación específica en esta disciplina. Algunos años más tarde, para llenar este vacío, se creó la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y, aunque fue muy cuestionada después de los primeros años de funcionamiento, es indudable la influencia que los titulados en esta escuela ejercieron en las Escuelas Normales o en los servicios de Inspección provinciales.

1. Miguel Sánchez de Castro

Miguel Sánchez de Castro [Guijuelo (Salamanca), 1870-Huesca, 1936], cursó estudios en el Seminario Diocesano de Salamanca. Después, obtuvo el título de Bachiller, y posteriormente, en 1893, el de maestro elemental; en 1894 ingresó en el Magisterio Nacional y obtuvo su primer destino en Villanueva del Campo (Zamora). En 1905 se tituló como maestro superior y en sucesivas oposiciones accede a la plaza de maestro auxiliar en la Graduada Aneja de Cáceres (hasta 1909). De esta escuela pasaría a la Graduada superior del Hospicio y Colegio de Desamparados de Madrid. Posiblemente fue en esta época cuando conoció a Pablo Iglesias. Por concurso de méritos fue designado, en 1916, regente de la Graduada Aneja a la Escuela Normal de maestros de Huesca, que desempeñó hasta su muerte en mayo de 1936.

Su llegada a la capital oscense estuvo relacionada con el destino que obtuvo su mujer, Avelina Tovar Andrade (Pontevedra, 1878-Huesca, 1973) profesora de la Escuela Normal y posteriormente directora de la misma.

Durante tres años, dirigió *El Diario de Huesca* y en 1924 se hizo cargo de la dirección de *La Tierra*; en 1923 fundó y dirigió *El Educador*, y creó una sociedad editorial orientada a la promoción cultural y educativa donde se publicaron alguna de sus obras: *Repoblación forestal* (en colaboración con el ingeniero Enrique de las Cuevas); *Economía política* (en colaboración con Avelina Tovar). *Agricultura y ganadería, Industria y Comercio; Anarquismo, Comunismo, Sindicalismo y Socialismo; Despierta, pueblo; Economía general y doméstica, con su programa para texto de Normales y Centros de cultura femenina; Víncu-*

³ Miguel Sánchez de Castro, *Diario de la clase de Pedagogía superior dada por el Sr. Cossío en el curso de 1904-1905*, ejemplar manuscrito, pp. 1-3.

los sociales; Organización y procedimiento general de la Enseñanza. Anormales físicos, mentales y por abandono no llegó a editarse; *Comunicaciones*. Llegó incluso a los cuarteles, patrocinando la publicación de la revista *Alfa*, de divulgación cultural para el soldado.

Hombre de una gran proyección social en aquella pequeña capital de provincia que era Huesca, fue candidato independiente y en solitario a las Cortes Constituyentes de 1931, y fue derrotado a pesar de obtener 1784 votos. En 1934 colaboró con el Patronato de Misiones Pedagógicas, desarrollando una vigorosa campaña en las áreas más deprimidas de la provincia⁴.

Mucho hubo de empeñarse Miguel Sánchez de Castro para que le permitieran asistir al curso de Pedagogía superior del doctorado. En un primer momento, la Junta local, la Junta provincial y el servicio de inspección de la provincia de Zamora informaron negativamente su solicitud, alegando, fundamentalmente, que ya había disfrutado de dos años de licencia para ampliar estudios y que su escuela de Villanueva del Campo (Zamora) quedaba, durante su ausencia, bajo la responsabilidad de un interino que no podía interesarse por la marcha de la escuela como el maestro propietario de la misma. A pesar de todo ello, durante el curso 1904-1905, Sánchez de Castro asistió al curso de Pedagogía superior y al que tuvo lugar en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos⁵. Aún siendo bachiller y maestro superior, Miguel Sánchez de Castro expresó en varias ocasiones en su propio diario las dificultades que encontró para seguir este curso, dificultades que compartiría con el resto de los maestros asistentes:

Aquí el Sr. Cossío da cuenta del movimiento pedagógico iniciado y que se traduce en abundante y riquísima bibliografía que inútilmente recomienda. Las principales obras están escritas en alemán e inglés y nosotros no podemos conocerlas. ¿Por qué no se traducen? ¿Por qué no nos ponen en condiciones de leer esas obras? ¿Por qué se ponen trabas a los que desean perfeccionarse? ¿Por qué no se ponen medios para que entremos en el concierto de los pueblos que de tales problemas se preocupan? ¿Por qué se tiene al frente de los maestros a personal que informa mal las solicitudes en que se pide estudiar a costa de privaciones y miserias?⁶.

⁴ *Gran Enciclopedia Aragonesa* y Victor Manuel Juan Borroy, *Mitos, creencias y mentalidades del magisterio de Aragón durante el primer tercio del siglo XX*, Zaragoza, Institución "Fernando el Católico", en prensa.

⁵ Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, caja 20286. Debo estos datos a la generosidad del profesor José María Nasarre.

⁶ Miguel Sánchez de Castro, *op. cit.*, p.18.

El haber asistido a este curso de Pedagogía condicionó, como era previsible, su manera de entenderse como maestro, el modo de acercarse a la teoría durante el resto de su vida. Conocer personalmente a Cossío y a aquel grupo de maestros que compartieron la experiencia de ser alumnos del primer curso de Pedagogía superior, hicieron de este regente un personaje atípico en el ambiente tradicional de una capital de provincia del primer tercio de siglo XX. De ahí las empresas culturales en las que participó y su proyección en la sociedad. Además, Sánchez de Castro ejerció una influencia en multitud de normalistas que completaron sus estudios de magisterio en la Escuela Normal de Huesca.



Miguel Sánchez de Castro
hacia 1920

2. El diario de la clase de Pedagogía Superior

Por lo que sabemos, quizá sea este diario la crónica del curso más antigua de cuantas se conservan. Otero Urtaza ha analizado los apuntes de algunos alumnos, las notas sueltas del propio Cossío, que fiel a su tradición verbal no redactaba sus lecciones y muchas veces improvisaba, pero todos son de fechas posteriores. Además de referirse al primer año del curso, otra de las virtudes de este diario es la inmediatez y la neutralidad de su redacción, puesto que algunas de las referencias sobre el mismo las escribieron alumnos en el exilio, como es el caso de Xirau, o se redactaron apresuradamente, forza-

dos por las circunstancias del momento, como el fallecimiento, en 1935, de Manuel Bartolomé Cossío⁷.

Los manuscritos que hacen referencia a este curso, 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 unas notas sobre Rousseau que pertenecen al de 1912-1913. Información mucho más completa ofrecen las versiones impresas de José Gaos y Antonio Mox- (alumnos en 1922-1923), de Jesús Sanz (1916-17) y de Joaquín Xirau (1918-19). También dos de los capítulos publicados en *De su jornada*: “El trabajo manual en la escuela” y “Escuela y Escuelas”, son contenidos que Cossío desarrolló en el curso de Pedagogía superior⁸.

Los documentos manuscritos del propio Cossío son de dos tipos diferentes. uno lo conforman los programas, la bibliografía y las orientaciones para la preparación del examen, el otro las fichas que debían servirle a Cossío para no perder el hilo de la disertación. Un tercer tipo de documentos está formado por los trabajos de los alumnos que son, simplemente, los apuntes pasados a limpio o ampliados ligerísimamente. A este grupo pertenece un trabajo, fechado en mayo de 1905, de Miguel Sánchez de Castro que se conserva en el archivo de la Biblioteca de la Academia de la Historia, titulado “Puntos que abarcan las explicaciones del Sr. Cossío en lo que a formación del profesorado secundario en Alemania se refiere”⁹.

Los apuntes que Sánchez de Castro tomó del curso son unas extensas notas -ciento noventa y ocho páginas de 21x16 cm. de apretada y menuda letra- que este maestro tituló *Diario de la clase de Pedagogía superior dada por el Sr. Cossío en el curso de 1904 a 1905*¹⁰. Aunque nuestras expectativas eran muy altas respecto al grado de reflexión, de jui-

⁷ Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid, CIDE, 1994. En este libro puede encontrarse un extenso apartado sobre el curso de Pedagogía superior (pp. 88-110). Además, para cualquiera que pretenda acercarse a la vida y pensamiento de Manuel Bartolomé Cossío, las referencias a los trabajos e investigaciones del profesor Otero Urtaza han de ser, necesariamente, continuas. Por mi parte, tengo que agradecerle las indicaciones que me ha brindado y que me han facilitado la comprensión del texto que ahora brevemente analizo.

⁸ Manuel Bartolomé Cossío, *De su jornada. (Fragmentos)*. Madrid, Imprenta de Blass, S.A., 1929, pp. 172-180 y 180-184.

⁹ Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa...* op. cit., pp. 99-100.

¹⁰ Estoy en deuda con Ramón Sánchez Ramón, nieto de Sánchez de Castro, que puso a mi disposición este valioso documento.

cio personal y de crónica etnográfica del documento, finalmente nos hemos encontrado con los apuntes típicos de un estudiante. La impresión que se tiene al leerlos es que reflejan fielmente los contenidos que Cossío desarrolló durante el curso. Son escasas las reflexiones y los juicios personales de Miguel Sánchez de Castro, pero el valor de este pulcro cuaderno de apuntes reside, precisamente, en que nos permite conocer de primera mano el enfoque personal que Cossío dio a un curso que no tenía un contenido, ni una estructura establecida oficialmente.

3. La Pedagogía en la Universidad. Los contenidos del curso de doctorado

El alumnado de aquel primer curso de Pedagogía era bastante heterogéneo. Había entre ellos alumnos de Filosofía y Letras, alumnos de la Escuela Normal Central y también curiosos y amigos que deseaban escuchar su discurso sobre educación. Integraban este grupo Mercedes Tella, Miguel Sánchez de Castro, Carmen Raposo, Francisco Carrillo Guerrero, María Rigada, Lorenzo Jou y Olió¹¹ y Mercedes Wehrle Vidal¹². Estas clases de Pedagogía del curso de doctorado nunca fueron demasiado concurridas.

Había algunos informes que sugerían las ventajas de encargar esta cátedra al director del Museo Pedagógico, y se destacaba su experiencia en la organización de cursos de Pedagogía en el propio Museo Pedagógico (desde 1901) y en la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo. Así se señalaba en los informes del Real Consejo de Instrucción Pública y en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas cuando en 1904 fueron consultados por el Ministerio a propósito de la designación de Cossío para ocupar esta cátedra en la Universidad Central¹³. Existía un acuerdo mayoritario respecto a que debía ser él quien dirigiera esta cátedra, tal y como señalaba Sánchez de Castro: “Por sus cono-

¹¹ Josep Pallach apunta que Jou i Olió (1877-1954) fue maestro de Lança y uno de los principales impulsores del movimiento asociacionista del magisterio, ya fuera por sus artículos en *El Defensor del Magisterio*, ya por su actuación en la Asociación del partido de Figueras. Su aportación fundamental radica en la creación de *Les Converses Pedagògiques* de las que fue su auténtico promotor. De estas *Converses* nacerían más tarde las Escuelas de Verano. Véase Josep Pallach, *Els mestres públics y la reforma de l'ensenyament a Catalunya*, Barcelona, CEAC, 1978, p. 103.

¹² Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Residencia de Estudiantes, 1994, pp. 244-245.

¹³ Angel García del Dujo, “El Museo Pedagógico Nacional y la formación del profesorado”, en Julio Ruiz Berrio, Alejandro Tiana, Olegario Negrín (eds): *Manuel B. Cossío: Un educador para un pueblo*, Madrid, UNED, 1987, pp. 149-175.

cimientos, por sus ideas, por su historia y entusiasmo merecía ser él quien diera carácter a la nueva asignatura¹⁴.

Eugenio Otero concluye que, observando las formulaciones más antiguas, el discurso de Cossío fue una elaboración y reelaboración continua que no cambió sustancialmente a lo largo de los años. Solía comenzar el curso con la pregunta *a qué venimos aquí*¹⁵. También en octubre de 1904, el primer día, tras presentarse y solicitar a los alumnos que hicieran lo propio, Cossío les planteó una cuestión que repetiría año tras año, mientras profesó en esta cátedra:

(...) siempre que varias personas se reúnen es para algo, y por lo tanto, lo primero que nosotros debemos preguntarnos es *a qué venimos*, y cómo hemos de hacerlo y, por lo tanto, vamos esta noche a ver que sea la Pedagogía (que es a lo que venimos); pero como esto es más propio de uno de estos señores alumnos, ellos han de decirlo. ¿La Pedagogía de qué trata?: de la educación. Basta por hoy, ya desentrañaremos su contenido y bástenos saber que la Pedagogía trata de la educación¹⁶.

En este párrafo, pues, se nos revela una de las constantes del curso de doctorado: *a qué venimos*. Eran los alumnos los que estaban obligados a responder a esta cuestión, hábilmente dirigidos por Cossío. El primer día se establecía una conclusión general que habrían de matizar, aclarar y analizar en profundidad a lo largo del curso. No se trataba de transmitir reglas, definiciones de principios y, en definitiva, conocimientos fosilizados. En el curso de Pedagogía superior buscarían las razones de las cosas. Era necesario poder explicar cada una de las cuestiones que se planteaban:

Que el estudio de la Pedagogía íbamos nosotros a hacerle de un modo fundamental, dándonos cuenta del porque de lo que afirmásemos: no como generalmente se hace en las Normales en que sólo se presenta la Pedagogía cristalizada en reglas y preceptos deducidos, si de su esencia muy racionales y perfectamente conformes con la naturaleza humana, pero que no pueden darse cuenta los alumnos por su mala preparación¹⁷.

El curso se desarrolló en 66 sesiones, aunque Cossío no dictó 66 temas distintos. Antes bien, se tiene la impresión de que estuvo hablando, con diversos pretextos, todas

¹⁴ Miguel Sánchez de Castro, op. cit., p. 1.

¹⁵ Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa...* op. cit., p. 93.

¹⁶ Miguel Sánchez de Castro, op. cit., p. 2. El subrayado es nuestro.

¹⁷ *Ibidem*, p. 3.

las sesiones de lo mismo: de la necesidad de instrucción, de la necesidad de formar superiormente al profesorado de todos los grados, del progreso de los pueblos apoyados en el desarrollo y extensión de la instrucción, del valor de una adecuada combinación de teoría y práctica, etc. Durante 66 tardes los alumnos acudieron al Museo Pedagógico para escuchar las explicaciones de Cossío que construyó un discurso en el que la Pedagogía fue, seguro, más que “un libro que me compré cuando estudiaba para maestro y que me costó 6 pesetas”, que así la definía irónicamente Juan Bautista Puig cuando quería criticar los vetustos tratados de esta disciplina¹⁸.

Aquella sala del Museo Pedagógico fue una ventana abierta a lo que se había hecho, pero también se estaba haciendo en Europa y en América. El propósito de Cossío era mostrar cómo los pueblos avanzados, los pueblos desarrollados, los pueblos progresivos habían organizado la educación. Pero no se quedaba en la mera enumeración de logros. Comparar, tal y como lo hacía él, se convirtió en una herramienta intelectual para señalar aquello que urgía acometer en España.

Más que de teorías pedagógicas fríamente expuestas, Cossío se ocupó de explicar cómo se habían gestado los sistemas educativos -fundamentalmente el norteamericano- y cómo se organizaba la educación en los distintos grados, haciendo continuas referencias a los factores sociales, a la historia y a la idiosincrasia propia de cada nación para encontrar allí la explicación del devenir de la actualidad. En España, también se asistía durante la primera década del siglo XX, a la reestructuración del sistema educativo: creación del Ministerio de Instrucción Pública, la reforma del sistema retributivo del magisterio, nuevos planes de estudios en las Escuelas Normales, la creación de organismos como la Dirección General que ocuparía Altamira, la reforma del servicio de inspección, los intentos de graduar la enseñanza, etc.

No hubo lugar en el curso para lo especulativo, para aquellos contenidos que desarrollaban los manuales de Pedagogía más extendidos como la vocación, la misión del magisterio, la imagen distorsionada del niño y de la escuela, etc., y que no fueron patrimonio exclusivo de esa década, sino que perduraron mucho tiempo en los fundamentos de la formación que los maestros recibían en las Escuelas Normales.

¹⁸ Juan Bautista Puig, maestro de origen valenciano, que dirigió la escuela del Hospicio de Zaragoza. Autor de varios libros para las escuelas que editó, fundamentalmente, Dalmau Carles (Gerona). Dirigió varias revistas profesionales. Una de ellas, *La Escuela Española*, estaba presidida por este lema.

Cossío estaba empeñado en comentar cómo la Pedagogía había adquirido mayor importancia y presencia en la formación del profesorado de todos los niveles como consecuencia del tenaz trabajo de algunos hombres que no se desanimaban por la escasa respuesta que sus propuestas tenían en la sociedad. El ejemplo más claro que planteaba Cossío era el de Horacio Mann, que fue sembrando de conferencias todos los Estados de América del Norte.

Cossío, como ya hemos señalado, recurría a la comparación para analizar la realidad y ver cómo habían resuelto los problemas en otras naciones, se detenía en aspectos como: la iniciativa pública-privada; la libertad-control; la consideración social, los sueldos y el prestigio del profesorado; las fundaciones, los legados, etc., que tanto contrastaban con la falta de estas costumbres en nuestro país.

La característica fundamental de las clases no era el diálogo. Era Cossío quien hablaba de corrido, consultando frecuentemente unas notas que llevaba en la mano para no perder el hilo de la disertación. Unas veces, su exposición iba ganando en intensidad conforme se adentraba en el tema, y otras, hablaba íntimamente a los asistentes al curso.

Las 66 sesiones que comprendió el curso pueden agruparse en cuatro bloques claramente diferenciados. La parte más sustantiva quizá sean las primeras 12 lecciones, de las que nos vamos a ocupar más detenidamente, ya que nos permiten entender la idea que Cossío tenía de la Pedagogía, de lo que debía ser una cátedra de Pedagogía. En estas sesiones generales o introductorias Cossío expuso su concepto de formación del profesorado, de los rumbos que debía tomar la pedagogía, etc. Estos argumentos serían sus referentes teóricos cuando analizaba el desarrollo de la educación, de la formación del profesorado, de los estudios pedagógicos en diferentes países.

Ocho sesiones sobre formación del profesorado en Alemania, Francia e Inglaterra.

En las que expuso el origen y el funcionamiento de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado y sus principales impulsores.

Cuarenta y cuatro sesiones sobre la educación en los Estados Unidos.

En las que analizó y comentó su reciente experiencia americana. Justo antes de marcharse a Estados Unidos, había apurado los trámites para poder acceder a la cátedra, de

la que pudo tomar posesión 48 horas antes de salir hacia América, dejando el resto de los trámites al cuidado de Angel do Rego¹⁹.

Manuel Bartolomé Cossío justificó la gran presencia de los Estados Unidos en este curso por ser un pueblo joven que no soportaba el lastre que la tradición imponía en la vieja Europa; por el entusiasmo que allí se respiraba en favor de la educación popular, tan unida al ideal de democracia; por ser un pueblo abierto a influencias y al que su riqueza le permitía ensayar cuanto parecía interesante.

Otro argumento que justificaba el estudio detenido de la educación en los Estados Unidos era la rica y abundante literatura que había producido en materias pedagógicas y que con profusión se repartía por todas partes. Además, Cossío defendía la importancia de conocer cómo se había organizado la enseñanza en los Estados Unidos porque, probablemente, se constituirían dos centros alrededor de los cuales giraría y se concentraría la vida de todo el mundo, uno occidental (EE.UU.) y otro oriental (Japón).

Finalmente, como ya sabemos, había estado aquel verano en Estados Unidos “y siempre gusta hablar de lo que hace poco se acaba de contemplar”. Cossío asistió a la reunión de la Asociación Nacional de Educación a la que reconocía un gran prestigio e influencia en todo cuanto hacía referencia a la educación. La Asociación Nacional de Educación se había fundado en 1857 en Filadelfia y en ella tenían representación todos los Estados y todas las personalidades que podían aportar algo desde un punto de vista pedagógico. Frente a lo que era habitual en este tipo de asociaciones en todo el mundo, que normalmente se limitaban al problema del niño, esta asociación se interesaba por todos los grados de la enseñanza y estaba integrada por profesores de todas las etapas.

Dos sesiones dedicadas a la formación del profesorado en Europa.

Manuel Bartolomé Cossío comentó la influencia del modelo de Escuela Normal francesa y del alemán, basado en el seminario, en distintos países, deteniéndose, brevemente, en el sistema educativo español.

En todos los casos, analizaba la mentalidad de cada pueblo, sus influencias, la manera de entender la sociedad, las reformas, la relación que éstas guardaban siempre con la tradición legislativa, etc. En cada país, como si pretendiera rendirles homenaje, nombraba impulsores de iniciativas educativas (seminarios, escuelas normales, universidades, donaciones, fundaciones...). Cossío elaboraba un discurso, lejos de cualquier fragmentación,

¹⁹ Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital...* op. cit., p. 244.

en el que ofrecía: el análisis de la realidad, la dimensión histórica del problema, las causas, las consecuencias, las diferencias y similitudes entre las distintas naciones. De esta manera, los alumnos supieron cómo eran los alemanes, las notas más sobresalientes del pueblo inglés, la juventud, el empuje y la riqueza del pueblo americano; la tendencia de los sistemas educativos latinos al centralismo, etc. No había ningún cabo suelto que obedeciera al simple capricho del profesor.

4. Una cátedra de Pedagogía Superior

La cátedra de Pedagogía nacía como una asignatura de los estudios de doctorado y, aunque Cossío tuvo claro que la Pedagogía no podía explicarse -ni aprenderse- en una sola asignatura, señalaba que en otros países se había iniciado de la misma manera; luego se había desdoblado en varias asignaturas y, finalmente, se constituyó una facultad.

La Pedagogía, tal y como la entendía Cossío, no podía ser una asignatura de la misma manera que no se podía formar al médico estudiando una asignatura que abarcara todas las facetas de esta ciencia. Por estas razones, esta cátedra no podía tener otro carácter que general, de contrastación de lo que se ve hacer y se hace con los principios, un carácter de crítica de lo que se hace.

Durante las 12 sesiones iniciales, tres fueron las cuestiones a las que intentó dar respuesta: a qué venimos; qué es la Pedagogía; qué es la Pedagogía superior. Anunció que iban a estudiar la pedagogía de un modo fundamental, no como se hacía en las Normales que se presentaba una pedagogía cristalizada en reglas y preceptos deducidos de su esencia. Este conocimiento de reglas elaboradas y deducidas por otros era un conocimiento inútil. Si se pretendía avanzar en el conocimiento, si se pretendía desarrollar la Pedagogía, había que atender a la teoría. Esta defensa del valor de la teoría, de la importancia de analizar los problemas desde una elevada perspectiva, resultaba especialmente relevante en el caso de una disciplina que tenía una indudable proyección en la práctica, pero, como señalaba Cossío: "Las conquistas no las hace el brazo que ejecuta, sino la cabeza que dirige, aunque uno y otro se completen"²⁰. Pero no se podía "conquistar" la teoría recurriendo, exclusivamente, al libro de texto:

Ya hemos dicho que los libros no pueden ni deben dar fórmulas y recetas, sino sólo pueden remover nuestras ideas, que en los libros y en la observación y experimentación llega cada

²⁰ Miguel Sánchez de Castro, *op. cit.*, p. 4.

uno a formarse su propia Filosofía de la que él solo puede servirse, el conocimiento que nos suministran vale poco, lo que vale un tesoro es el formado por nosotros mismos²¹.

Cada docente debía formarse una filosofía, una manera personal de entender la educación. Esto exigía hacer -actuar en la práctica-, pero también la crítica, la capacidad de reflexión sobre lo que se hace. Cossío esbozaba una teoría sobre el práctico reflexivo, sobre el profesional que es capaz de hacer, pero que al mismo tiempo elabora una teoría personal sobre lo que hace. De este modo, la formación debería propiciar un profesional capaz de dar razones, que conociese los principios que guiaban su práctica. Este era un proceso personal, en el que sólo podían obtenerse "principios, resultados y conclusiones provisionales".

Cossío defendía que la pedagogía, entendida como un saber aplicado a la vida, se aprendía viendo lo que otros hacían, haciendo y sacando conclusiones siempre provisionales. Por lo tanto, una buena formación en Pedagogía debía incluir siempre práctica, teoría y crítica, o lo que es lo mismo, una buena formación debería combinar el saber hacer, el saber explicar aquello que se hace y el saber analizar lo que uno mismo hace o lo que hacen los demás:

Y como ya hemos dicho que las verdades descubiertas en la ciencia no ha de tener el carácter de conclusiones cerradas, sino que deben considerarse como conclusiones provisionales de que debemos sacar otras nuevas y otras y otras indefinidamente (como indefinido es el progreso) resulta que debemos hacer mucho aprecio de los últimos momentos del proceso seguido en el hacer; pero sin desdeñar los dos primeros, puesto que hacer en la formación, en el hacer no cabe seguir otro proceso que ver hacer, hacer, aprender los principios teóricos en que el hacer se funda y que del hacer brotan, y criticar o comparar lo hecho con los principios²².

La necesidad de reflexionar sobre la propia práctica para establecer conclusiones y teorías provisionales es uno de los principios que, como sabemos, conserva, casi cien años después de que él lo defendiese, plena vigencia.

Características de la pedagogía superior

Cossío insistió mucho en clarificar el calificativo de superior que se le había otorgado a la Pedagogía del doctorado, porque de aquí podían derivarse múltiples errores como, por ejemplo, suponer que cada tipo de profesor, cada etapa educativa necesitaba una

²¹ *Ibidem*, p. 27.

²² *Ibidem*, p. 14.

pedagogía distinta, impartida en centros distintos por profesores distintos, diferentes contenidos y nivel de exigencia, etc.:

pero hay un aditamento en el título de esta asignatura que muy pocas tienen y vamos a ver si encontramos el fundamento del título que el legislador le diera, porque inducir pudiera a error y a que por alguno se creyera que la Pedagogía que el maestro necesita es menos importante, más elemental, más inferior que la que necesita el profesor de 2ª enseñanza o de Universidad.²³

Quizá el legislador hubiera otorgado el calificativo de superior a esta clase de pedagogía -apuntaba Cossío- atendiendo a que los alumnos del doctorado tenían mayor cultura y mayor desarrollo del espíritu que los normalistas y aunque los estudiantes de Filosofía no habían estudiado esta disciplina, sí que tenían conocimientos de fisiología y de psicología. Frente a los maestros que asistían como oyentes, estos estudiantes tenían la ventaja de una mayor preparación teórica, pero era la primera vez que se aproximaban a los estudios de pedagogía pues "toda vez que ni en las universidades españolas, ni en ningún otro centro de los que ellos han frecuentado, han tenido cabida hasta la fecha"²⁴. Pero esto no quería decir que el maestro sólo necesitase una pedagogía elemental:

De nuevo hemos de insistir, dice Cossío, en fijar bien el concepto que el calificativo de superior entraña al aplicársele a la Pedagogía del doctorado de Filosofía; porque de aquí arrancan muchos errores que es bueno y muy útil deshacer. La Pedagogía es nueva, completamente nueva entre los estudios universitarios y, por consiguiente, debería ser elemental su estudio o cuando menos no haberle puesto el calificativo de superior. Geografía, Historia y otras muchas materias de las que en la escuela e institutos se estudian vuelven a estudiarse en la Universidad, y no llevan el aditamento de superiores, ¿luego, cómo es que ésta lo lleva?²⁵

¿Qué Pedagogía necesita el catedrático y qué pedagogía necesita el maestro? En otras ramas del saber ocurre que según sea la categoría profesional o la ocupación concreta de cada uno se requería un tipo de formación distinta. Para ilustrar este argumento, Cossío recurría al ejemplo de la construcción en donde era posible establecer toda una gama jerárquica: arquitecto, albañil, maestro de obras... Pero cada uno de estos profesionales sólo tienen a su cargo parte de la obra. Al maestro, al profesor de segunda ense-

²³ *Ibidem*, pp. 2-3

²⁴ *Ibidem*, p. 3.

²⁵ *Ibidem*, p. 5.

ñanza y al profesor universitario no les ocurría lo mismo: toman al hombre todo en sucesivos momentos. El caso del docente era similar al del médico. No precisa mayor formación ni tiene más dignidad el médico que se ha especializado en adultos o en ancianos que el médico puericultor. Ambos toman al ser humano en su conjunto. Ambos tienen toda la responsabilidad sobre la salud del paciente. Los accidentes del paciente -y la edad lo es a todas luces- no determinan el rango de formación requerida por unos y otros.

La primera característica que se podía atribuir a la Pedagogía superior era la extensión del conocimiento. Los estudios superiores suponían mayor dominio de los contenidos que unos estudios realizados elementalmente. Quien aspirara a conocer superiormente debía conservar una actitud intelectual de búsqueda e indagación:

Bastante hallaría el hombre de mayor talento, de mayor actividad en el estudio de un solo objeto, por eso las conclusiones a que se llegue en un estudio determinado no deben ser absolutas y concluyentes, que tales verdades absolutas hacen imposible el progreso, sino que deben ser como suspiros que se toma el estudioso, estaciones de descanso para el viajero que hace el camino del progreso²⁶.

Para Cossío, el estudio, tanto el fundamental como el elemental, suponía investigación. Ahí radicaba una de las condiciones de un buen aprendizaje: el sujeto tenía que ser siempre activo al aprender. En el caso del conocimiento elemental, la investigación se realizaba sobre lo que se conocía. El conocimiento para ser fundamental, implicaba procesos de investigación sobre lo desconocido.

En las Escuelas Normales no se realizaba ningún tipo de investigación. Posiblemente esta era una de las causas de las malas condiciones de la preparación del maestro y, por extensión, del descrédito de los estudios pedagógicos, reducidos, como sabemos, al ámbito de las Escuelas Normales. Muchos entendían que ya bastaba con que el maestro fuera capaz de mantener el orden en clases tan numerosas, enseñar a leer y escribir... Pero ya entonces filósofos y psicólogos se dedicaban al estudio del niño. Este interés por la infancia por parte de otros profesionales fue un revulsivo para quienes se dedicaban a la educación. Paulatinamente, se tomó conciencia de la importancia de conocer al niño, de conocer las principales características de la infancia:

¿Qué da la norma en educación? ¿Cuál es la nota que debe tenerse en cuenta en ella?: el educando. Sólo teniendo en cuenta el educando, sólo basado en el conocimiento de su naturaleza puede educarse, puede establecer un racional sistema de educación y ¿dónde está el

²⁶ *Ibidem*, pp. 9-10.

educando en la adquisición de conocimientos? el que se entrega al cultivo de la ciencia atesorando conocimientos y más conocimientos, ¿dónde adquiere el conocimiento del educando?²⁷

Se generalizó la enérgica protesta de quienes solicitaban que la formación del maestro había que llevarla a la universidad. Así se había hecho ya en Alemania, país clásico de la pedagogía, y en Estados Unidos.

El calificativo de superior de la pedagogía del doctorado obedecía a causas accidentales. La pedagogía que el maestro necesitaba era también superior y fundamental, como la que necesitaba el profesor de la universidad:

En la universidad, pues, han de adquirir la educación pedagógica los profesores de todos los grados, que no hay formación profesional superior e inferior, sino que todos necesitan una preparación sólida y fundamental (...) el carácter dominante en la pedagogía universitaria debe ser la investigación original de lo desconocido²⁸.

Conocer superiormente, tal y como lo entendía Cossío, exigía actividad por parte del alumno: recorrer un camino intelectual que siempre representa la investigación. La investigación, la teoría, el descubrimiento personal deben presidir cualquier tipo de aprendizaje. Esta investigación, este descubrimiento estaban alejados del aprendizaje de reglas, de conocimientos cristalizados y fosilizados que se ofrecían en los manuales de formación del magisterio.

5. Objeciones que se hacían a la Pedagogía

A pesar de las muchas críticas que había recibido la Pedagogía y la formación que recibían los maestros en las Escuelas Normales, Cossío quería defender la utilidad de la pedagogía estudiada superiormente. La mayor parte de los juicios negativos que se hacían a la Pedagogía partían de la identificación de ésta con lo que se estudiaba en las Escuelas Normales. Así agrupó en varios apartados los argumentos de los detractores de los estudios pedagógicos:

1) *La pedagogía es puramente personal, algo individual, un arte y como tal no se enseña. El artista nace, pero no se hace.* Cossío defendía los saberes pedagógicos de la misma manera que se defendían los conocimientos artísticos: el artista necesita conocer

²⁷ *Ibidem*, p. 27.

²⁸ *Ibidem*, p. 17.

los principios del arte (que se adquieren con el estudio); el dominio de la materia (que se consigue obrando, haciendo repetidas veces hasta adquirir el hábito). Pero además introducía el término “hacer reflexivo” para señalar el tipo de práctica deseable en el docente: “Es preciso formarse haciendo, pero con un hacer reflexivo, comparando lo que se hace con los principios que aconsejan hacer; pues el hacer solamente sin criticar y reflexionar no produce otra cosa que rutinarios y de la rutina no nace el progreso”²⁹.

No sorprende, pues, el descrédito de la teoría pedagógica que, tal y como la estudiaban los aspirantes al magisterio en las Escuelas Normales, convertía su práctica en un hacer rutinario:

La mayoría de las pedagogías que andan en manos de los maestros son manuales que no teorizan ni en relación con el sujeto, ni con el objeto; con éste no lo conocen ni quieren conocerle; con aquel porque no se han propuesto siquiera el problema de la educación para resolverlo y salen del paso explicando el proceso en el hacer rutinario, es decir, enseñando a enseñar como ellos hicieron o vieron hacer; pero sin reflexionar ni criticar³⁰.

Las meras especulaciones sobre la escuela, la misión del maestro, las cualidades exigibles a los docentes no tenían ningún sentido como saberes pedagógicos, como contenidos de una ciencia. Lo esencial era conocer al educando, algo que se empezaban a plantear, de manera sistemática, los pedagogos en aquel momento.

2) *No se aprende a enseñar sino enseñando. Las teorías no tienen valor práctico alguno.* Esta negación absoluta del valor de la teoría la sostenían algunos que habían examinado “los libros que teorizan sobre la pedagogía constituida, o sea, la pedagogía destinada a los maestros” y los encontraban completamente inútiles.

Para que la pedagogía alcanzase el desarrollo que precisaba la educación era necesario elaborar teorías, pero partiendo de la observación del niño. A juicio de Cossío, había que rechazar las teorías-recetas sobre cómo enseñar, que terminaban siendo meras rutinas. Por el camino que hasta entonces se había seguido, se producía entre los maestros una suerte de dogmatismo metodológico: terminaban convirtiendo su método, sus procedimientos y su material de enseñanza en fetiches.

3) *En formación del profesorado, basta el estudio científico y que el profesor tenga amor a la enseñanza. (Que la teoría lo es todo y la práctica no es nada).* El que ha reci-

²⁹ *Ibidem.*, p. 22.

³⁰ *Ibidem.*, p. 24.

bido educación pedagógica casi siempre se apegaba a las fórmulas dadas y aplicaba la misma receta; estos “teóricos” eran víctimas, esclavos del método y consideraban que éste era un resorte, un aparato, un talismán mágico que todo lo conseguía.

4) *Quien recibe formación pedagógica se hace un soñador aferrado a teorías, es un visionario que fracasa al trasladar a la práctica las concepciones teóricas.* Por último, algunos sostenían que quienes atendían a la teoría terminaban por ser incapaces de analizar la realidad. En este sentido, el estudio teórico, más que abrir nuevas posibilidades de acción, las limitaba totalmente.

Los juicios del magisterio: Teoría y profesionalización.

El magisterio, desde los primeros congresos pedagógicos, reclamaba una mayor independencia profesional³¹. Esta aspiración se revestía de argumentos técnicos. Era necesario llevar al ánimo de la sociedad que el maestro era un especialista cualificado y, por consiguiente, la única voz autorizada para pronunciarse sobre temas relacionados con la escuela y con la enseñanza. Los maestros, como ha puesto de manifiesto Aida Terrón reclamaron una mayor capacitación, una mayor formación técnica que les permitiera independizarse del control que ejercían las Juntas locales que, sobre todo en las pequeñas poblaciones rurales, reunían en su seno a personas sin ningún tipo de cualificación pedagógica³².

Sin embargo, la teoría siempre ha sido considerada cuando menos con prevención por parte del magisterio. Los maestros distinguieron perfectamente entre los libros, escritos muchas veces por quienes no habían pasado ni un sólo día en la escuela, y la realidad de las escuelas, plena de carencias y necesidades, en las que trabajaban. Al analizar este tema ha de tenerse presente que en el tiempo al que nos referimos no existían las Facultades de Pedagogía³³. No había, por lo tanto, teorizadores estrictamente profesionales.

³¹ Sobre el significado de los Congresos Pedagógicos puede consultarse León Esteban, “El primer Congreso Nacional de Enseñanza (1870) y su fracaso”, *Bordón*, septiembre-octubre 1980, N^o 234, pp. 387-400; Julio Ruiz Berrio, “Los Congresos Pedagógicos en la Restauración”, *Bordón*, septiembre-octubre 1980, N^o 234, pp. 401-421.

³² Aida Terrón, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*. Oviedo, Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1990, p. 250.

³³ La Sección Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid se estableció por Decreto de 27 de enero de 1932.

Los maestros se formaron un concepto poco positivo de la pedagogía, quizá por el origen especulativo de una ciencia que pretende dar respuesta a cuestiones fundamentalmente prácticas. La Pedagogía debía servir para organizar una clase numerosa, para solucionar el problema de los alumnos que se retrasaban en el aprendizaje, para hacer la enseñanza más próxima a la mentalidad infantil, etc. De ordinario, estas expectativas no se cumplieron y el magisterio entendió que la pedagogía se convertía en algo que había que olvidar cuando se traspasaban los umbrales del aula.

Además, con un empeño todavía inacabado en la actualidad, los pedagogos crearon un lenguaje nuevo, propio de las nacientes disciplinas, para dar a la ciencia una apariencia de mayor profundidad. La pedagogía se convirtió para muchos maestros en una ciencia oculta, con su secretismo y su escritura cabalística, que sólo podían descifrar e interpretar los iniciados. La fuerte carga retórica de la pedagogía fue denunciada por el magisterio en múltiples ocasiones. Así, en 1908, Antonio Solans, maestro de Zaragoza, recomendaba a los maestros que para dar la impresión de “estar a la última” en cuestiones de pedagogía, debían utilizar un vocabulario repetitivo que, si bien no significaba gran cosa, cumplía perfectamente con el objetivo de demostrar que quien lo utilizaba estaba al tanto de las últimas “modas pedagógicas”, y podía producir la ilusión en el oyente de que quien las pronunciaba estaba en posesión de una profunda ciencia: “ensaya el valor de estos signos cabalísticos o locuciones enigmáticas: escuelas graduadas, ciclismo, concentrismo, enseñanza armónica, integral, intensiva, intuitiva”³⁴. Como vemos, la pedagogía era considerada por muchos maestros como un lenguaje destinado a ocultar la realidad más que a mostrarla. Mientras la pedagogía no cambiase de rumbo, la educación no alcanzaría en la sociedad la importancia que se merecía:

el día que la Pedagogía deje de ser lo que es: un libro arcaico, un tejido de convencionalismos con los que tratamos de engañarnos mutuamente, un catálogo de definiciones caprichosas y de distingos sutiles con los que disimulamos nuestra vaciedad y nuestra pedantería³⁵.

La pedagogía debía partir, como primera condición, de la realidad, considerando las condiciones concretas en las que los maestros debían desarrollar su trabajo. Por eso los maestros criticaron los viejos textos que se servían de un discurso oscuro e inútil, ya que

³⁴ Antonio Solans, “... y las armas al hombro”, *El Magisterio Aragonés*, 2 de septiembre de 1908, Nº 2663.

³⁵ Antonio Solans, “En crudo V”, *El Magisterio Aragonés*, 6 de octubre de 1908, Nº 2668.

toda pedagogía que no considerase lo que el niño es, y para eso había que conocerlo, y lo que la sociedad pretendía, ni sería de ninguna utilidad para los maestros, ni aportaría nada aprovechable a la escuela: "Toda pedagogía que no sea psiquiátrica y sociológica, esto es, que no mire a los instintos animales del niño y a la arquitectura de las sociedades, no es pedagogía: es el mal de gota de una vieja tendencia, que tiene a la escuela primaria en la irrisión y a los maestros en la indigencia"³⁶.

Teodoro Causí criticó los planteamientos pedagógicos de Rufino Blanco por considerarlos caducos y trasnochados:

El Sr. Blanco ha publicado un tratado de Pedagogía que puede servir de modelo para un *Tratado de anacronismos pedagógicos*, de esos que ruedan por el mundo de la enseñanza sin que ninguna conciencia se subleve. Todo es en ella viejo y caduco, y todo en ella está muerto y sepultado. No está escrita para servir de texto a la juventud, sino para distraer a los ancianos, recordándoles aquellas doctrinas que en los días de su juventud aprendieron (...) El Sr. Blanco es un erudito de la pedagogía de gabinete, pero demuestra no haber parado mientes en las lecciones de pedagogía que se encuentran en la calle³⁷.

Causí concluía defendiendo la pedagogía en el taller, en la naturaleza, en el campo, en las bajas clases sociales que nada tenía que ver con la pedagogía que planteaba Rufino Blanco, para quien -según Causí- no existían las realidades ya que "preocupado con las necias elucubraciones de la antigua filosofía, no ha podido encontrar en el mundo real, la alta filosofía de las cosas".

Además de estos juicios globales contra la pedagogía del momento, los maestros denunciaron en la prensa profesional la escasa utilidad de esta disciplina cuando, por fin, tenían que enfrentarse con un grupo de niños en una escuela real. En 1926, Antonio Laviña, maestro de Calanda (Teruel), señalaba que durante los primeros años de ejercicio profesional no tardaban en llegar los desencantos: primero el pueblo, que estaba lejos de ser el lugar idílico que le habían dibujado; luego, la escuela y los padres que no mostraban ningún interés por trabajo que hacía el maestro³⁸. Un maestro de Teruel que firmaba sus artículos "R", escribió una serie de *Cartas a Perico, un maestro novel*. En la primera

³⁶ Juan Bautista Puig, "Rumbos nuevos", *El Magisterio Aragonés*, 6 de abril de 1909, N° 2694.

³⁷ Teodoro Causí, "¡Qué desgracia!", *La Escuela Española*, 9 de diciembre de 1912, N° 91. Subrayado en el original.

³⁸ Antonio Laviña, "El joven maestro", *La Asociación*, 18 de diciembre de 1926, N° 709.

advertencia que formulaba le sugería que olvidase todo lo que en la Escuela Normal le habían enseñado: “Al tomar posesión de tu cargo irás provisto de un abrumador bagaje de ilusiones y de buenos propósitos, lastre incómodo del que no tardarás en desprenderte en cuanto tropieces con las asperezas de la realidad; empieza por mirar más al suelo que al cielo”³⁹. Este “mirar al suelo” lo concretaba el experimentado maestro en respetar los usos y costumbres del pueblo; en no fiarse de todos aquellos que le hablasen de la importancia de la escuela y de la labor del maestro ya que, posiblemente, fueran los primeros que halagándole en su presencia criticarían su trabajo cuando él no estuviera.

Otros maestros y maestras reflexionaron sobre la formación que recibieron en las Escuelas Normales. Un ejemplo muy lúcido es el que nos ofrece Visitación Gómez Lozano, maestra de Montalbán (Teruel), quien describía certeramente sus primeras decepciones cuando tuvo que ponerse al frente de una escuela. La imagen que durante los años de estudiante se formó de la pedagogía como

una respetable dama de gran alcurnia, culta, elegante; muy seria, experimentada, muy grave, muy solemne; llevaba cetro y corona a ratos y era por su virtud la dueña y señora del mundo. Así que con aquella *ciencia* en la cabeza (...) creía con ciego optimismo, ingenua, sencillamente, que podría andar suelta ensalzando perlas por los asuntos de mi profesión⁴⁰.

Al comenzar a trabajar en una escuela real esta maestra sintió tal desconcierto que llegó a detestar todo lo que le habían enseñando. Todo le parecía inútil. Necesitaba “divorciarse del espíritu de Alcántara”, de las ideas de Gil y Pertusa, de Barth ... Sin embargo, después de seguir simplemente su instinto de conservación, volvió a encontrarse con la pedagogía y descubrió que “necesito de ella tanto como ella de mí”. Defendía la necesidad de volver a la teoría y a los libros, no para endiosarlos y mitificarlos, sino porque ponen -decía- “hormiguillas en mi alma de maestra”. Quizá no se pueda dar una más acertada definición de lo que representa la teoría.

7. Consideraciones finales

Manuel Bartolomé Cossío tuvo libertad absoluta para decidir qué enfoque cabía dar al curso de Pedagogía superior, y podemos concluir que “pudo dar carácter a esta nueva asignatura”. La Pedagogía que explicó no podía encontrarse en los libros de texto que

³⁹ R., “A un maestro novel I”, *La Asociación*, 3 de marzo de 1923, N° 523.

⁴⁰ Visitación Gómez Lozano, “Confidencias. Evolución”, *La Asociación*, 28 de enero de 1928, N° 761. La palabra *ciencia*, subrayada en el original.

sólo ofrecían -utilizando su propia terminología- conocimientos fosilizados y cristalizados. Su objetivo era someter a crítica cuanto se había hecho, cuanto se hacía. Para ello estableció un fructífero diálogo entre unas ideas y unos referentes teóricos, por una parte, y las realizaciones, por otra. Todo este proceso estuvo presidido por la duda, por la interrogación constante de manera que fue fácil llevar al ánimo de los alumnos que sólo podían establecerse conclusiones provisionales.

Cossío dio carácter a esta disciplina, aunque la trayectoria que inició fuera interrumpida, como otras cosas, por el grave episodio de nuestra Guerra Civil. Si aquel crecimiento y expansión de los estudios pedagógicos hubiera sido más rápido, si la asignatura del doctorado se hubiera desdoblado en otras, si se hubieran reunido finalmente en una Facultad, si hubiera podido cuidar este proceso... La sección de Pedagogía se creó en la Universidad Central casi 30 años después de que Cossío inaugurara su cátedra de pedagogía del doctorado.

En este diario es posible encontrar muchos de los argumentos que Cossío iría perfilando, matizando y madurando hasta el fin de sus días: la necesidad de formar superiormente al profesorado de todos los grados; la necesidad de conservar la capacidad de aprender, de interrogarse; el valor de una práctica dirigida y apoyada en una buena teoría; la importancia de la educación de la mujer y los beneficios de la coeducación; la necesidad de salir al extranjero -como hacían los americanos que todo lo estudiaban, lo analizan y lo ensayaban, tomando luego aquello que más les interesaba-, etc.

El desarrollo de la Pedagogía en España estuvo condicionado por "la guerra de ideas" que sacudió la educación durante todo el primer tercio del siglo XX. No se juzgaban las reformas, la bondad de las propuestas, sino el grupo del cual procedían, el sector ideológico que las impulsaba. Así, el catolicismo más conservador estuvo en contra de todos los organismos, de todos los centros que se inspiraron en la Institución Libre de Enseñanza. Como muestra, podemos considerar el caso del jesuita Ruiz Amado, quien comenzaba uno de sus abundantes folletos declarando que "Desde que vivo en Madrid, me he dado cuenta de que hay aquí tres cosas subterráneas: el Metro, el alcantarillado y la I. L. de E."⁴¹.

Respecto a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, afirmaba Ruiz Amado que:

⁴¹ Ramón Ruiz Amado, *Los peligros de la educación nacional en España. Planes y progresos de la Institución Libre de Enseñanza*, Barcelona, Librería Religiosa, 1923, p. 41

Una vez dueños los elementos institucionistas de la Escuela, obtuvieron el enorme privilegio de acaparar para sus alumnos, sin oposiciones, la mayor parte de las cátedras de las Normales y de las Inspecciones. Con lo cual el dueño de la Escuela de E. S. del Magisterio (o sea. la I. L. de E.) se ha adueñado de las Normales y de la Inspección. Lejos de nuestro ánimo tildar de institucionistas a todos los ex-alumnos de la E. S. del M. Como no todos los que viven en una ciudad contaminada de cólera, contraen la epidemia; así han salido inmunes del institucionismo de la Escuela no pocos jóvenes y muchas señoritas, a las cuales ha preservado el cultivo y el espíritu religioso que fuera de la Escuela recibían. Hablamos de la mayoría. Pero el daño es general. Por que basta que en una Normal haya tres o cuatro elementos de éstos, para perturbar toda la Normal e influirle mal espíritu⁴².

Domingo Miral, catedrático de la Universidad de Zaragoza, en uno de los paraninfos -lecciones de apertura de curso académico- también se manifestó muy críticamente sobre los efectos que la Institución Libre de Enseñanza producía en la Universidad española y recogía la opinión de quienes pensaban que los ensayos, reformas e iniciativas promovidas por la Institución Libre de Enseñanza y por los centros debidos a su influencia resultaban elitistas y gravosos para el presupuesto de Instrucción Pública, en detrimento del funcionamiento ordinario del sistema educativo:

Por si el Estado con su monstruosa organización de la enseñanza no hubiera conseguido secar toda su sabia vital, ha aparecido en Madrid una Institución Libre de Enseñanza, muy libre, muy moderna, muy europea, muy pedagógica y muy revolucionaria, pero muy hábil en el arte de exprimir las flacas ubres del Presupuesto de Instrucción Pública, y ella se encarga de ir extrayendo del ruinoso organismo universitario la poca sangre que pudiera correr por sus venas. Esa Institución, siguiendo la queda y taimada táctica de los revolucionarios españoles, ha ido dando vida a una serie de monstruosas sanguijuelas, que con insaciable afán van depauperando el escasísimo jugo de la Universidad⁴³.

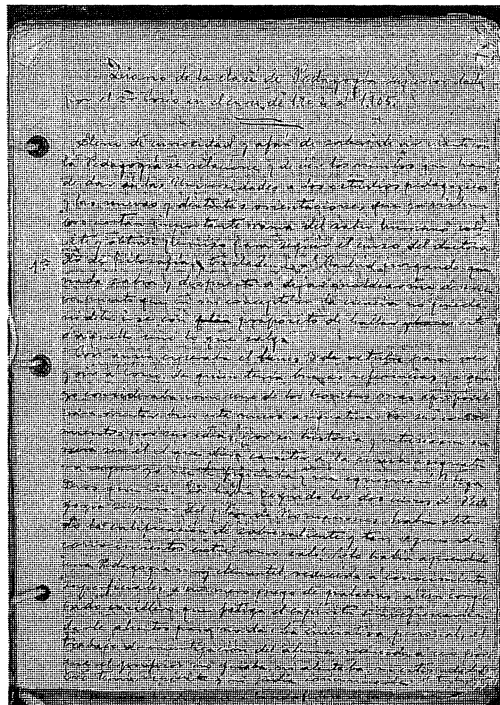
Por encima de las críticas -casi siempre interesadas- y de las incomprendiones, la influencia de Manuel Bartolomé Cossío como profesor, como pensador, como intelectual que interpretaba España, es un hecho incuestionable. Hablar de Cossío es, muchas veces, personificar en un individuo la labor que realizaron los hombres y mujeres de la Institución Libre de Enseñanza para el desarrollo de la educación y de la sociedad española.

⁴² *Ibidem*, p. 52.

⁴³ Domingo Miral y López, *Bases para una pedagogía aragonesa. Discurso leído en la solemne apertura de los estudios del año académico de 1917 a 1918*. Zaragoza, Tipográfica G. Casañal, 1917, pp. 10-11.

Tan fructífera fue su influencia como largo el silencio y el olvido al que fueron sometidos durante los cuarenta años que sucedieron a nuestra Guerra Civil.

Por lo que respecta a la Pedagogía, no podemos olvidar el largo camino que se ha recorrido desde que en 1904 se estableciera esta cátedra. Un camino plagado de dificultades, de dudas en la construcción de una ciencia. Los estudios pedagógicos afrontaron la misma crisis que tuvieron que tratar de superar la mayoría de las Ciencias Sociales que buscaron cobijo en los modelos de las Ciencias Experimentales. En el caso de la pedagogía, como ha señalado Félix Ortega, muchos ejemplos pueden recordarse de cómo esta disciplina no fue sólo una teoría, sino que cumplió todas las funciones que se esperan de una ideología encubridora de la realidad⁴⁴.



Página del Diario original del Curso de Pedagogía Superior (1904-1905), escrito por Miguel Sánchez de Castro

⁴⁴ Félix Ortega, "La configuración histórica de la profesión de maestro de primera enseñanza en España. (Algunos factores determinantes)", *Studia Paedagógica*, enero-junio 1987, Nº 19, pp. 11-29.