

Maestro de niños. El empleo más difícil de la República

Julio Ruiz Berrio
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: El objeto del presente artículo es subrayar la importancia que tenía para Martín Sarmiento, el papel del maestro en la educación, así como analizar las características y funciones típicas de un buen maestro. En primer lugar, el autor hace un resumen del trabajo del maestro en el antiguo Régimen, para poder contrastar el punto de vista de Sarmiento, aficionado al ejercicio de esta profesión en lugar de discutir la filosofía de la educación. A continuación, recoge las principales observaciones del benedictino referente a los mismos profesionales. El autor describe el maestro ideal según Sarmiento, de acuerdo con su empirismo nominalista sobre la educación y sus deseos de una reforma educativa en España. Por último, el autor expone el carácter antecesor de estas ideas en la Historia de la educación en España, haciendo hincapié en dos grandes educadores Pablo Montesino y Manuel Bartolomé Cossío,

ABSTRACT: The purpose of this work is to highlight the importance of school teachers in education according to Martín Sarmiento, as well as to analyse the characteristics and functions of a good school teacher. First, the author outlines the job of the school teacher in the Ancien Régime, in order to compare this point of view with that of Sarmiento, who promoted practising the profession rather than presenting arguments on the philosophy of education. Also presented are the principal observations of the Benedictine monk regarding these professionals. The author continues by discussing Sarmiento's notion of the ideal school teacher, in keeping with his nominalistic empiricism on education and his aspiration to achieve educational reform in Spain. Finally, the author discusses the thinking leading up to these ideas in the History of Education in Spain, focussing on two great educators, Pablo Montesino and Manuel Bartolomé Cossío.

"No es necesario haber estado en un sitio para saberlo todo sobre él –respondía Abdul–; si no, los marineros serían más sabios que los teólogos". Umberto Eco.

Cuando a principios de los años sesenta entré en contacto directo con una de las obras más fascinantes de Martín Sarmiento², en medio de los fríos que en un invierno serio congelaban la Sala de Raros de la Biblioteca Nacional, dificultando el manejo de la máquina de escribir portátil que se me había permitido introducir para copiar textos, aunque el ritmo personal del autor me captó desde el primer momento, hubo un par de cosas que me sorprendieron de modo especial. La primera fue la amplísima cultura clásica del sabio benedictino así como sus extraordinarios conocimientos del mundo en que vivía, incluyendo su dominio sobre los seres de la Historia Natural, particularmente sobre toda la fauna y toda la flora de Galicia, y sus denominaciones en gallego, en castellano y en latín, dominio del que, como se

¹ Eco, U. *Baudolino*, Barcelona, Lumen/Palabra en el tiempo, 2001, pp. 80.

² *Obra de los Seiscientos sesenta pliegos*.

sabe, hizo gala, en el escrito citado y en muchos otros. La segunda fue la importancia que concedía al maestro de niños, y que, dado su peculiar y espectacular estilo, podía llegar a ser formulada en juicios tan rotundos como el siguiente:

“Obra es de misericordia enseñar al que no sabe. Pero que el que no sabe enseñar se meta a ese oficio para comer, no es obra de misericordia, sino de injusticia y de una charlatanería satisfecha”³.

Tal concepción del maestro, del “saber enseñar”, que no es ciega, sino crítica, como veremos, es precisamente lo que me ha animado a reflexionar sobre la misma en el presente número de una revista que lleva su nombre.

Lo que sucede es que tendré que limitar mis pretensiones de originalidad, ya que en los cuarenta años transcurridos desde mi anécdota personal, tanto la edición de obras de Sarmiento como los estudios de todo tipo sobre el mismo se han incrementado cuantitativa y cualitativamente, sobre todo con motivo de su centenario primero, y con la dedicación a Sarmiento del Día de las letras gallegas de este año, después. En cuestiones de educación y de enseñanza particularmente hemos pasado de su presentación en sociedad como figura pedagógica de relieve, llevada a cabo por Angeles Galino en 1953⁴, a la publicación en estos mismos meses de dos obras definitivas sobre el ilustre gallego nacido en el Bierzo. Una, que constituye un estudio exhaustivo de las aportaciones de Sarmiento al mundo de la educación en el siglo XVIII, debida al profesor canario José Santos Puerto⁵. Otra, más reducida, que contribuye con una edición crítica de dos obras básicas en el pensamiento pedagógico del benedictino, a la vez que ofrece una larga introducción sobre los problemas del conocimiento y de la ciencia en aquel⁶. Precisamente esta última me permitirá citar con rigor y con posibilidades de comprobación por el lector.

Así las cosas, mi propósito es poner de relieve aquí la importancia que para Sarmiento tuvo el maestro en la educación, así como esbozar las características y funciones que según él debía reunir y desempeñar un maestro auténtico. Para ello trazaré en primer lugar un esbozo sobre el oficio de maestro en la España del Antiguo Régimen, a fin de poder contrastar la versión de Sarmiento; entre otras razones porque él se ocupó fundamentalmente de los maestros en la práctica, más que en la política o en las filosofías de la educación. A continuación resumiré las principales críticas –diatribas diría yo– del benedictino a esos mismos maestros. Después sintetizaré las principales características que en su visión de la educación y de la enseñanza debían reunir los maestros, es decir, su propuesta de nuevo profesor como agente de la reforma educativa que el país necesitaba. Y finalmente intentaré una pequeña valoración, en la que considero muy importante el carácter antecesor de Sarmiento sobre Manuel Bartolomé Cossío en la importancia y oficio del maestro de niños.

³ Galino Carrillo, A., Fray Martín Sarmiento. Biografía, Introducción pedagógica, Selección de Textos y Bibliografía. En Galino, A., *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid, Ediciones Iter, 1968, pp. 707.

⁴ Galino Carrillo, M^a. A., *Tres hombres y un problema: Feijoo, Sarmiento y Jovellanos*, Madrid, C.S.I.C., 1953

⁵ Santos Puerto, J., *Martín Sarmiento: Ilustración, Educación y Utopía en la España del siglo XVIII*, A Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza/Colección Galicia Histórica, 2002, 2 volúmenes.

⁶ Costa Rico, A.; Álvarez Lires, M., Introducción. En Sarmiento, Fr. M., *La educación de la niñez y de la juventud.*(pp. 17-122), Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

El oficio de maestro en el Antiguo Régimen

Como la mayor parte de las veces se hacen análisis o reflexiones históricas sobre la escuela o distintos elementos personales de la misma, como es el caso del maestro por ejemplo, en los dos últimos siglos, es decir, en los tiempos en que se instaura y consolida la Sociedad liberal en España, al ser esos tiempos también los de la génesis del sistema escolar en nuestro país, se pueden originar equívocos al respecto, y que alguien, de modo precipitado, pensara que el “oficio” de maestro nace y convive con el sistema escolar, con el régimen constitucional, con la expansión de las ciencias, con la industrialización, o con el conjunto de tales variables. Sin embargo, historiadores y sociólogos de la educación, que son los que más se han ocupado del tema, no solamente no lo dudan, sino que sostienen que el origen del oficio de maestro comienza con la actividad de la enseñanza en público, ya fuera en las yessivas⁷, en las escuelas coránicas o en las escuelas monacales⁸, etc.

Es más, en el caso de España, por ejemplo, habría que convenir en que los rudimentarios maestros medievales recogieron un modelo de enseñante⁹ de las escuelas monacales o parroquiales, a través de la tradición oral o a través de la actividad repetida secularmente y refundida a su vez con las tradiciones docentes judía y árabe (tan fuertes y precursoras en nuestra península), y lo fueron reconfigurando según los nuevos contextos socioculturales y sus propias experiencias en la enseñanza. Sin embargo, opino que, aunque parezca paradójico, no se pudo desarrollar con plenitud el oficio de maestro hasta que no existió un asociacionismo de maestros¹⁰, pese a todo lo elemental que fue en principio. Es cierto que los mismos maestros nos contaron en el siglo XVIII –con el fin de “convencer” al primer Borbón¹¹– que Enrique II ya había concedido privilegios y exenciones a los maestros de primeras letras, pero si hemos de hacer caso a un historiador de la talla de Emilio Cotarelo Mori¹², quedó claro hace cien años ya que aquellos documentos atribuidos al primer monarca Trastámara fueron falsificados.

⁷ Nombre de las escuelas judías, en las que la enseñanza básica es el *Talmud*.

⁸ Carlos Lerena, por ejemplo, afirmaba en su día que “el proceso en virtud del cual la práctica docente se cristaliza en una ocupación concreta, o sea, el oficio de maestro, ha sido históricamente un proceso muy largo”. Lerena, C., El oficio de maestro. (Posición y papel del profesorado de Primera enseñanza en España). En Lerena, C. (ed.), *Educación y sociología en España: selección de textos*, Madrid: Akal, 1987, pp. 442-443. [Una cuestión distinta es que Lerena, centrándose en la historia de la palabra *maestro*, le asegura un origen socrático-cristiano, prescindiendo de los saberes prácticos en las escuelas de otras civilizaciones anteriores].

⁹ Aunque este término figura en el Diccionario de la RAE, su condición de participio activo lo hace legal, pero es una palabra sin uso ni connotaciones en nuestra historia de la educación, más próximo a una traducción del francés que a un convoy semántico español. A pesar de todo lo uso en ese caso precisamente porque se refiere al acto de enseñar sin más, sin ninguna otra precisión.

¹⁰ La primera asociación, constituida en Madrid en 1642, fue la *Hermandad de San Casiano*. Al respecto pueden ampliarse noticias en

Delgado Criado, B., *La Hermandad de San Casiano*. En Delgado, B. (dir.), *Historia de la Educación en España y América. II, La Educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*. (pp. 490-498), Madrid, Ediciones SM-Ediciones Morata, 1993.

Martínez Navarro, A., Las primeras ordenanzas de la Hermandad de San Casiano, de 1647. *Revista de Ciencias de la Educación*, 111, 1982,

¹¹ Felipe V

¹² Cotarelo y Mori, E., *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, 2 vols., Madrid, Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1913-1916.

Lo cual significa que el magisterio fue uno de los últimos oficios en constituirse en gremio en España, ya a mitad del siglo XVII, y que hasta entonces sus miembros estuvieron desperdigados, desasistidos, desunidos, sin pautas ni normas por lo general. No obstante, estamos obligados a reconocer un periodo de génesis de la creación de la Hermandad de San Casiano, que, como todos los hechos históricos, no se da de la noche a la mañana. Y en este caso se trata de un periodo de unos ochenta años de duración aproximadamente, con unas características distintas a las de antes y a las de después, y en el que hasta se pueden distinguir dos etapas. Una primera, desde el traslado de la Corte de España a Madrid por Felipe II hasta finalizar el siglo XVI, y otra siguiente en que el Consejo de Castilla decide controlar la enseñanza de las primeras letras y las condiciones para el oficio de maestro. Entre medias había tenido lugar, como he dicho en otro trabajo, la fundación de “la capitalidad de un Estado Moderno, en el que se empezó a centralizar y a estructurar una administración”¹³; el crecimiento extraordinario y caótico de Madrid; la puesta en práctica de las recomendaciones educativas del Concilio de Trento; etc.; provocando todo ello a su vez el aumento considerable del número de maestros en la nueva capital de España, lo que alimentó el interés de los mismos maestros en exigir a los nuevos unas habilidades determinadas, con el fin de poder establecer unas reglas de apertura de escuelas que limitaran su número y aumentaran sus ganancias.

De ese “maestro de primeras letras” de la época preasociativa¹⁴ sabemos menos que de los posteriores, pero nos podemos hacer una idea aproximada de su oficio acudiendo a fuentes idóneas, de las que utilizaré sólo dos distintas. Una, un examen, por el que nos enteramos de que en 1591 se les pedía en la Corte competencias para:

- escribir “letra redonda, antigua, bastarda, liberal y aprocessada”
- conocer firmas, rúbricas y letras falsas
- conocimiento de “las cinco reglas de cuentas, la ortographia y líneas que comprehenden las letras, particularmente las mayúsculas que llaman latinas o góticas, para su perfección, orden, igualdad, disposición, hermosura, simetría y distribución”,

como se nos informa en el caso del maestro Juan Lorenzo López¹⁵. Otra fuente es un informe, hacia 1588, en el que leemos que las escuelas de Madrid

¹³ Ruíz Berrico, J., La acreditación de los saberes de los maestros en el Antiguo Régimen, ¿solvencia profesional, poder o control?. En XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Oviedo, SEDHE/Universidad de Oviedo, 2001, pp. 726.

¹⁴ A su vez estamos hablando de la etapa preprofesional del magisterio en España, como la denominé hace unos años:

Ruiz Berrico, J., Principales etapas históricas de la formación del profesorado en España. En Vega Gil, L. (coord.), *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, (pp. 105-116), Zamora, Instituto de Estudios zamoranos “Florián de Ocampo”/Caja de España, 1998.

¹⁵ Recogido en *Libro histórico, y moral, sobre el origen y excelencias del Nobilissimo Arte de Leer, Escribir, y Contar, y su enseñanza. Perfecta instrucción para educar á la Juventud en virtud, y letras. Santos y maestros insignes que han executado la enseñanza de los primeros Rudimentos*. Por el Maestro Blas Antonio de Zevallos, Hermano de la Venerable Orden Tercera de Penitencia de nuestro Serafico Padre San Francisco. Con licencia. En Madrid, por Antonio Gonzalez de Reyes. Año de 1692. (SIC).

“son las peores de España”, “lo uno, porque cualquier remendón pone escuela como y cuando le parece, sin tener letra, ni habilidad, ni examen, ni licencia; y lo otro, porque como aquí hay tanta variedad de gente y tanta suma de muchachos, no ha habido nadie que haya reparado en esto”¹⁶.

Informe importante, pues se trata nada menos que de un madrileño de pro, Francisco Zapata de Cisneros, Conde de Barajas, y por entonces Presidente del Consejo de Castilla. Resumiendo, nos encontramos con que por un lado las habilidades que verdaderamente se le exigen al maestro examinado son las de un calígrafo, y por otro que en la misma Corte la situación real de los maestros es muy diversa, porque aparecen muchos tipos de los mismos.

Más de un siglo después, con la Hermandad de San Casiano instituida en varias poblaciones de España, los exámenes están en manos de los maestros, pero siguen subsistiendo los que la corporación denomina ahora los “intrusos”, es decir, una mayoría de gentes que sin control alguno continúan enseñando en plazas de distintas importancia y población. Ahora bien, opino que en muchos pueblos y villas es cuando se sientan las bases del oficio de maestro. Por referencias y alusiones creemos que ese maestro está constituyéndose en el “técnico”, en letras y en números, que necesitan en la mayoría de las poblaciones. En ese sentido, y aunque parezca un poco extraño porque es inglés, voy a recoger un testimonio literario que creo que lo expresa estupendamente. Es el de un poeta del siglo XVIII, el famoso Oliver Goldsmith, que en uno de sus poemas, *El pueblo desierto*, nos relata del maestro del pueblo:

“Pero era amable, y si en algo era severo
la culpa era de su amor a la ciencia.
Todo el pueblo se hacía lenguas de cuánto sabía.
Mucho entendía de letras, y también de cifras.
Sabía medir las tierras, anunciaba los tiempos y las mareas,
y aún decían algunos que sabía medir volúmenes.
También en las disputas el párroco lo respetaba,
pues, aunque vencido, seguía disputando,
mientras las palabras sabias, largas y resonantes,
asombraban a los rústicos atónitos que lo rodeaban.
Y lo miraban boquiabierto y crecía su admiración
de que le cupiese en una pequeña cabeza tanto como sabía.”¹⁷

Es verdad también que no todos los maestros tenían esa capacidad ni eran tan bien aceptados. Finalizando el siglo XVIII, es decir, en los tiempos inmediatamente anteriores a la instauración del Liberalismo, se pueden encontrar varios indicios sobre las torpezas de los maestros españoles. Ello nos permite prescindir de la conocida crítica literaria del P. Isla¹⁸ cuando nos presenta al maestro como un mero calígrafo pedante, y ofrecer un par de testi-

¹⁶ Cotarelo y Mori, E. (1913-1916). *Op. cit.*, t. I, pp. 18.

¹⁷ Recogida esta traducción del libro de Frank MacCourt, *Las cenizas de Ángela*, 26ª edición, Madrid, Maeva, 1999, pp. 310.

¹⁸ Isla, J.F. de, *Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes*, Edición de Enrique Rodríguez Cepeda, Madrid, Cátedra, Colección Letras hispánicas, 1995.

monios directos. Uno, cualificado, de una persona con experiencia en la enseñanza y conector de la realidad escolar de varios lugares de España. Me refiero al Director de la Academia de maestros de San Isidro¹⁹, Inspector de las Escuelas Reales, maestro durante varios años antes en La Granja de San Ildefonso y en Valsain: Juan Rubio. Pues bien, de sus escritos, conservados en el Archivo Histórico Nacional, podemos extraer un informe como el siguiente:

“Creo que en ninguna parte había, respectivamente, tanta necesidad de este bien²⁰ como aquí. No puedo ponderar a V.E. el atraso en que se hallaba la mayor parte de estos Maestros de escuela; la mala calidad de algunos de ellos; lo envilecidos que se hallan; y sobre todo lo horroroso de las mazmorras (porque de ningún modo deben llamarse aulas) en que tienen a los pobres niños encarcelados siete horas al día. V.E. conocerá perfectamente cuáles deben ser las resultas de esta reunión en unos parages(sic) húmedos, estrechos, oscuros, nada ventilados, y por consecuencia perjudicialísimos a la salud”²¹

Y otro sería el de una autoridad local, concretamente el del Corregidor de Talavera de la Reina, comentando también el valor de muchos maestros de su tiempo:

“He visto con harto sentimiento la corta instrucción de los más de ellos, aunque condecorados con el título de maestros, efecto sin duda de la indulgencia que ha habido en considerar dichos títulos, y de la escasa, o ninguna dotación, con que hasta ahora se han remunerado sus penosas tareas. Por cuya causa se han dedicado a esta carrera los hombres más inútiles con notable perjuicio de la Religión, del Estado, y de los mismos particulares, de modo que la educación de toda esta Provincia estaba sumamente perdida.”²²

Claro que podríamos mostrar muchos otros testimonios de maestros urbanos, e incluso algunos rurales, con una valoración positiva. Empezando por las sesiones académicas que a partir de 1780 organiza los jueves por la tarde en Madrid el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, y en las que los maestros titulares de la capital dan lecciones y debaten sobre cuestiones pedagógicas y didácticas ante los aspirantes al examen profesional: leccionistas y pasantes fundamentalmente; o bien las sesiones pedagógicas de la Academia de Primera Educación; o las instrucciones que los Escolapios dan a sus futuros maestros; etc., además de poder hacer una lista larga con nombres propios de maestros eminentes en la época. Pero de ese modo podríamos ocultar al lector que la mayoría de los maestros en España (no hablamos ahora de los de otras naciones) constituían una corporación anticuada, despreciada por la sociedad, posiblemente la peor retribuida de la república, ejerciendo un oficio sin definir, no sabiendo enseñar, instruyendo a los alumnos por la vía del memorismo en la escritura, la lectura rudimentaria, partes del catecismo, y alguna cuenta, y llevando a cabo esa actividad en almacenes de vino o de aceite, sótanos húmedos y sin condiciones, o algún piso pequeño, en el que el mobiliario lo constituían rudos bancos, una estufa en invierno o una estera en verano.

¹⁹ Ruiz Berrico, J., La Academia de maestros de San Isidro, una agencia ilustrada de reforma pedagógica. *Bordón*, 51 (2), 1999, 177-185.

²⁰ Se refiere a una enseñanza con método

²¹ Carta de Juan Rubio al Conde de Floridablanca desde Granada, refiriéndose a los maestros y escuelas de aquella ciudad. Escrita el 15 de diciembre de 1791.

²² Escrito al Conde de Aranda, de fecha 14 de marzo de 1792.

Los defectos de los maestros según Sarmiento

Antes de mostrar el penoso panorama que de los profesores en general y de los maestros en particular nos proporciona Fray Martín Sarmiento, deseo llamar la atención sobre el recinto temporal en que tiene lugar, que no es otro que el de la primera mitad del siglo XVIII, ya que empezó a recibir su primera educación al principio de tal siglo, y, por otra parte, la mayoría de sus textos de crítica de la enseñanza se escribieron en los años sesenta, aproximadamente. Ello nos aclara que el contexto histórico –político, cultural, sociológico- en el que se enmarcan las críticas es el de una España retrasada en muy distintos órdenes, aunque ya haya iniciado el cambio. Una España con las estructuras y las mentalidades de la crisis del XVII, con su control religioso e ideológico, pero en la que algunas pocas personas –del Consejo de Castilla, de la jurisprudencia, del clero medio, de la universidad- inician propuestas de cambio ilustrado, liderado desde 1726 precisamente por el maestro y amigo de Sarmiento (con el que colabora muy activamente), el catedrático de la Universidad de Oviedo Benito Jerónimo de Feijoo, que empieza a publicar una obra con título significativo: *Teatro Crítico Universal*²³. Pero que hasta las críticas más respetuosas y livianas pueden hacer sospechosos “en punto a doctrina” lo demuestra que el mismo Rey, Fernando VI, tuvo que defender públicamente al beneditino orensano para anular los ataques inquisitoriales. Resumiendo, que las críticas van dirigidas a la enseñanza que se proporcionaba antes y durante los primeros intentos de ilustración en España.

Sarmiento insiste a través de varias de sus obras en el mal estado en que se encontraba la enseñanza en España. Se refiere a la enseñanza impartida en las escuelas, en los colegios de latinidad y humanidades y en las universidades, aunque le preocupa especialmente la primera educación porque está convencido de que el que ha sido mal enseñado, mal formado, en sus primeros años de ningún modo, o difícilmente al menos, podrá beneficiarse de una buena educación posterior, por incapacidad manifiesta. Por ello arremete con gran tesón contra los maestros de escuela y contra los profesores de los Colegios de humanidades, empezando por los que él mismo tuvo de profesores.

Parte de que “toda enseñanza que no tiene método, orden y *coordinación* o llámese *sistema*, que eso significa, no es enseñanza sino *confusión* y *escobas desatadas*; los que así enseñan, *infeliciter docent*, y los que así estudian, *infeliciter discunt*”, y asegura que “de esa infelicidad en *enseñar* y en *estudiar* se eslabona una cadena de *infelicidades* que padece España ²⁴”. Tanto Sarmiento como su maestro Feijoo, al tanto de las principales doctrinas de la filosofía de la Modernidad en Europa, estaban muy preocupados por la racionalidad en la obtención y en la enseñanza de los conocimientos, y no les fue difícil detectar que en cuestiones de metodología de la investigación, y sobre todo de metodología didáctica, España era un auténtico y gran erial. Es más, ante la ausencia de método docente los maestros y profesores de colegios sujetaban a los alumnos a la férula de un estudio de memoria, que era mantenido mediante el castigo a los que no podían o no querían ejercitar el memorismo. Por lo que no nos debe extrañar que el título completo de la *Digresión* ya referenciada fuera, con el estilo de los largos y razonados títulos de la Modernidad, el siguiente:

²³ Feijoo, B.J., *Teatro crítico universal o discursos varios en todo género de materias para desengaño de errores comunes*, Madrid, Herederos de Francisco del Hierro, 1726-1740, 8 vols.

²⁴ *Digresión sobre la educación de la juventud española*. Edición de A. Costa y M.Álvarez Lires, *Op.cit.*, p. 213.

“*Digresión sobre la educación de la Juventud Española, desterrando el estudiar de memoria y a la letra, y el castigo, que son los dos protectores de la ignorancia y el odio a las letras*”²⁵.

Amigo de la ciencia y de la investigación, *per se* y por el afán de regeneración de España, Sarmiento no duda en atribuir a la mala enseñanza su retraso. Y en su labor de detección de los puntos clave de la educación defectuosa, sitúa al maestro en el blanco principal de su escaner²⁶, haciendo críticas del mismo en muchas de sus diversas obras, de forma repetida para lograr la mentalización oportuna de las minorías dirigentes. De ese modo nos encontraremos con una serie de características negativas de tales maestros. Entre otras, las nieblas mentales que presentan, “el bochorno de sus confusiones, el yelo de sus futilidades, la ventolera y travesía de sus escusadas reglas, la tempestad de relámpagos, truenos, rayos, centellas, y fuego de todo género de castigos”²⁷. Proponiendo en alguna ocasión que se prive “del oficio de maestros los que creen que los hicieron *cómitres, verdugos y sayones*”²⁸. La pedantería y la ignorancia, normalmente unidas en muchos profesores, son otras notas que también considera muy perjudiciales en el oficio; sosteniendo que la ignorancia es mayor cuando el maestro es joven (ya veremos más adelante que él propone maestros de cuarenta o cincuenta años).

Pero Sarmiento, conocedor de muchas experiencias docentes en pueblos (sobre todo los gallegos) o en ciudades como Pontevedra, Salamanca o Madrid, es consciente también del marcado carácter mercantil de las escuelas de primeras letras abiertas al público, del corporativismo reinante en los siglos XVII y XVIII y del intrusismo predominante, lo cual le hace tener en cuenta los abundantes casos de maestros que, aunque supieran enseñar bien, no lo harán, con el fin de que dure más la estancia de los muchachos en su establecimiento y, por ende, el montante de sus contratos, es decir, la seguridad de sus emolumentos. De todas formas, hay que reconocer que era mayor infinitamente el número de los ignorantes que el de los abusones. Y también que entre estos últimos la mayor parte de los que vivían de la picaresca citada solían ser preceptores de latinidad.

Consecuente con los conocimientos que tenía del desarrollo evolutivo de los muchachos, aunque estuviera limitado a los cortos saberes de entonces (ya Ángeles Galino recordó en su día que *Emilio*, la obra publicada por Rousseau en 1762, parece ser que no influyó en el pensamiento del berciano por algunas razones coyunturales), Sarmiento se ocupa de la educación del niño desde que nace²⁹, y en varias ocasiones se refiere a las *ayas*, bien para criticar sus “malas costumbres” educadoras, o bien para orientarlas en la importante labor formadora que pueden llevar a cabo en su plan docente integral. Aquí vamos a recordar una de

²⁵ En la *Obra de 660 pliegos*, parágrafos 4351-4469. Según Colección Dávila, Biblioteca Nacional.

²⁶ Término aceptado por la Real Academia de la Lengua, según su último Diccionario.

²⁷ Costa, A. y Álvarez Lires, M., *La educación de la niñez y de la juventud*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 261.

²⁸ *Ibidem*, pp. 160.

²⁹ Sabemos de la influencia de la *Janua linguarum reserata* de Komensky; así que es posible que conociera la *Didáctica Magna*, pues forma parte de la *Opera Didáctica Omnia*, edición de Ámsterdam en 1657, y que figuraba en los fondos que luego constituyeron la Biblioteca Nacional desde el momento de su aparición. (No así la *Pampaedia*, publicada en latín por primera vez en el siglo XX).

esas fuertes críticas, en donde pone de manifiesto a la vez las perniciosas influencias de ayas y pedagogos³⁰ en sus días. Acusa a los padres y a la sociedad de entregar los niños

“ a una ama indiscreta e imprudente y a un bárbaro y cruel pedagogo, trastornándole las tres potencias y mortificándoles el cuerpo; y la ama o aya contrahaciéndoles las medidas y dimensiones que la naturaleza quiere dar al cuerpo y embutiéndoles en la cabeza mil espantajos de cocos y marimantas, espiritándoles con terrores, pánicos fingidos y formándoles a ser tímidos toda su vida e ineptos para hazañas varoniles”³¹.

Otra de las notas que Sarmiento encontraba muy negativa en la enseñanza de su tiempo era el excesivo número de alumnos en las aulas. Es verdad que en su utopía pedagógica defiende que tal número debe oscilar entre tres y nueve, sin desechar la existencia de UN alumno por maestro o profesor de latinidad, pero también es cierto que en varias ocasiones podía superar los quinientos el número de escolares en los Colegios de latinidad, según él mismo informa. Y sabemos nosotros por diversos documentos e investigaciones que la matrícula en las escuelas podía alcanzar también los doscientos o trescientos alumnos. Lo que le da la razón cuando se desespera y pregunta a gritos que con cientos de alumnos qué método o qué profesor puede ser bueno.

Había más personas en España –no muchas, por desgracia- que opinaban como Sarmiento sobre los maestros de que se disponía o que ejercían la enseñanza. Y pretendieron ser consecuentes sustituyendo a los profesores indígenas por otros extranjeros, siguiendo en ello una moda de la aristocracia europea. Pero contra estos foráneos se levantó con más fuerza aún la voz crítica del benedictino, enunciando con detalle los graves inconvenientes de traer ayos, pedagogos o maestros extranjeros. ¿Qué habrían de enseñar esos foráneos a la juventud española?:

“No la lengua, pues ni la sabe ni la sabrá jamás el extranjero, y más está para aprenderla que para enseñarla, y sin que el niño sepa bien su lengua nativa, jamás aprenderá bien otra lengua extraña. No las costumbres y etiquetas del país, pues ésas no las podrá saber el extranjero, y si le enseña las de su tierra saldrá un mono mal educado. No cosas de moral y religión, que es lo principal, pues la moral y religión de todo extranjero camina por unos derrumbaderos y libertades que conviene que los niños ni aun oigan hablar de ellas al que veneran como maestro. No la Gramática, pues c (sic) la sabrán muy mal o se la enseñarán al niño, sacándole del estado de no tener ideas reales, a que comience a lidiar con fantasmas especulativas y abstractas”³²

Tanto en este texto de la *Digresión*, como en algún otro, Sarmiento termina este alegato diciendo que podría aceptar profesores extranjeros para la enseñanza de la música, la danza, el dibujo o “las matemáticas”, si es que no tuviéramos españoles, pero que contamos con “católicos redondos, españoles castizos, y que saben con pureza el castellano, y observan las *etiquetas* y *costumbres* que les enseñaron sus mayores”.

³⁰ Me permito recordar que Sarmiento vivió en una sociedad y en unos círculos aristocráticos y burgueses cuya costumbre general era ser formados en casa, con ayas y pedagogos. No olvidemos en el mismo sentido que la pedagogía revolucionaria de Rousseau se pone en práctica con un sujeto, Emilio, que no va a un centro público, sino que es educado por un preceptor.

³¹ Costa, A. y Álvarez Lires, M. (2002). *Op. cit.*, pp. 223.

³² *Ibidem*, pp. 214.

Los maestros deben saber enseñar

Si la raíz del mal estado de la enseñanza se encuentra en la ignorancia, la pedantería y las rutinas docentes de los profesores, podríamos pensar que para Martín Sarmiento se arreglaría el problema con un hombre, un maestro, que sepa aquello que debe enseñar. Pero nos equivocáramos, ya que “para ser maestro de niños no alcanza saber lo que se ha de enseñar si no sabe el peculiarísimo modo que ha de usar para la enseñanza”. Porque su maestro ideal “ha de ser en sí docto; y se debe hacer ignorante con los niños. Ha de saber los primores de la lengua y se debe acomodar al humilde y balbuciente estilo pueril. Ha de imitar a San Pablo en ponerse de parte de los que enseñaba para insinuarles mejor el evangelio”³³. Dicho en lenguaje de nuestros días, Sarmiento estima que un maestro, un enseñante, necesita una formación profesional; por supuesto, además de la científica. Sólo enseña el que sabe enseñar. Veamos, pues, qué exigencias debe reunir y cumplir el maestro en su oficio.

Dado su respeto y admiración por la naturaleza, Sarmiento cree que en principio, igual que la madre da la leche al niño, el padre debería proporcionarle la enseñanza. Pero “según está el mundo” piensa que ya no podrá ser así en lo *physico*, “pero podrán ser sus maestros los *padres* en cuanto a lo moral y buenas costumbres”. Y dada la alta misión que se encarga a los maestros por delegación de los padres, dejando en sus manos la educación de los jóvenes, nos advierte repetidamente de que la gran tarea de la sociedad, de sus autoridades, es la elección de un buen maestro. Y que igual que esos magistrados se preocupan mucho “buscando los mejores toreadores, gaiteros y danzantes para sus fiestas”, deben buscar “un buen maestro para sus hijos”. Como de unos rudimentos torcidos no pueden salir discípulos bien enseñados, “el primer cuidado en la educación de la juventud se debe poner en buscar a quien con acierto y ciencia le pueda poner los primeros rudimentos”³⁴.

Para ello un maestro ha de ser docto, y en ese sentido Sarmiento recuerda que Horacio llamó doctores a los que han de enseñar los primeros *elementos*. “No *doctores* al modo de hoy, con *muzeta, bonete y borla*, sino *doctores* con más propiedad, porque *enseñan* a los *niños* lo que aún no pueden saber”³⁵. Serán maestros cuarentones o cincuentones, pues estima que antes de esas edades difícilmente sabrán y sabrán enseñar. “Para enseñar a los muchachos se debe escoger, no digo un viejo chocho y caduco, sino un hombre anciano, que pase de cincuenta años, que sea docto, prudente, pacífico y afable”³⁶. De la lectura completa de sus obras sobre educación o más relacionadas con ella se puede deducir que la edad de cincuenta años era la que más aconsejaba para los preceptores o los profesores de latinidad, y ello por dos razones principales. La una que, dado todo lo que quería que supiera un profesor en el Colegio de humanidades, posiblemente tanto como él sabía, de seguro que se tardaría cincuenta años en saberlo. La otra, se trataba de una reacción frente a su propia experiencia cuando estudió y frente a muchos casos posteriores que conocía, casos de rapazuelos como él decía, que, efectivamente eran a veces más jóvenes que los alumnos, y en muchas otras con menos madurez afectiva y social que los mismos.

³³Galino Carrillo, A., Fray Martín Sarmiento. Biografía, Introducción pedagógica, Selección de Textos y Bibliografía. En Galino, A., *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid, Ediciones Iler, 1968, pp. 707-708.

³⁴Costa, A. y Álvarez Lires, M. (2002). *Op. cit.*, pp. 262.

³⁵*Ibidem*, pp. 136.

³⁶*Ibidem*, pp. 265.

Partidario de una enseñanza atractiva, defendía con ardor que un buen método no hará aburrida, tediosa u obligatoria la escuela, y que debía de utilizarse el sistema de premios y emulación para reforzar el interés por la enseñanza. Y en esas condiciones se hacían innecesarios los castigos, estando convencido de que los maestros que castigaban era porque obligaban a los niños a estudiar de memoria y al pie de la letra, de modo que aun en el caso de niños con gran ingenio para el estudio lo aborrecían y llegaban a fingir que no les interesaba. Y, consecuente con esa idea, proponía que a quien había que castigar en tales casos era a los maestros, por su ignorancia y mal método. Con esos ejemplos llenos de vida y de color que utilizaba, denuncia:

“¿Con que conciencia se les [a los muchachos] obliga a que impertránsito medio pasen de retozar con un conejito y de divertirse con un jilguerito, y hablando de golosina, de chupar la madreselva, pasionaria e hispocisto, de comer de todo género de frutas y muchos géneros de pescadillos a tratar con tiempos, modos, gerundios y supinos, con entes de razón y segundas intenciones y con lo más difícil de todo que son los predicamentos?”³⁷

Enemigo a muerte del uso primordial y primerizo del “*Arte de Nebrixa*”, que se hacía aprender de memoria, de carretilla, invita al maestro a poner especial atención en conducir a los niños a “estudiar de *sentido*”, y le informa de que eso se “logrará leyendo *libros* en la *lengua nativa*”, como la más propia para entender y comprender los asuntos”. Como buen representante del empirismo nominalista que es, Sarmiento sostiene que antes de aprender a leer, el maestro debe facilitar la adquisición de todas las voces posibles de los seres naturales y artificiales del área donde vive el muchacho, en una extensión que hoy podríamos asimilar a lo que entendemos por una comarca. Quiere que el niño conozca todos los objetos que le rodean, con el nombre de cada uno de ellos, por supuesto en lengua nativa. Rechaza el aprendizaje memorístico, especialmente de la gramática, y quiere que ese tiempo se emplee en “recoger más y más voces (sic) de su lengua nativa”. Pero así como el niño antes de estar con el maestro ya posee un amplio vocabulario, precisamente el de una serie de seres y objetos que la naturaleza le brinda a su alrededor en el pueblo o en su barrio y que él aprende por el afán de saber propio de todo niño, ahora quiere que el maestro en tal recogida siga un método, y dice que consistirá en dividir por *clases*³⁸ las voces:

“La 1ª ha de ser de los mixtos⁴⁰ de la Historia Natural en todos sus reynos. Se deben recoger los nombres de todos los animales del país; los nombres de todas las aves; de todos los pescados; de todos los mariscos⁴¹; de todos los insectos y vivientes. 2ª, de todos los

³⁷ *Ibidem*, pp. 207.

³⁸ Es interesante recordar al mencionar su moderna y acertada defensa de la enseñanza en lengua nativa que Comenio, en 1632, había editado ya *La Escuela materna* en su lengua nativa, el checo.

³⁹ Como ya he sugerido en otros trabajos, esta estructuración por “clases”, dada su graduación según los intereses del niño, me recuerda bastante al método Decroly organizado según los “Centros de interés”. *Vid. Ruiz Berrio, J., Fr. Martín Sarmiento. En Laeng, M.(dir.)*, Enciclopedia pedagógica, (pp. 10310-10312), Brescia, Editrice la Scuola, 1994. Y también, Fr. Martín Sarmiento(pp.92-94). En Ruiz Berrio, J.(dir.), *La educación en España. Textos y documentos*, Madrid, Actas Editorial, 1996.).

⁴⁰ *Mixtos* como todo tipo de animales, plantas y minerales presentes en la Naturaleza.

⁴¹ No olvidemos que Sarmiento nació en Villafranca del Bierzo, pero a los cuatro meses volvieron sus padres a Galicia, de donde eran, y él está pensando en sus ejemplos en los pueblos gallegos, que conoció mejor que muchos naturalistas de su época.

vegetables, de los árboles, de los arbustos, frutices, plantas, hierbas, henos, grámenes, muscos; 3^a de los metales, minerales, fósiles, tierras, piedras, y a eso se reducen los nombres de los cielos, estrellas y planetas, los de los elementos y meteoros visibles⁷⁴².

Dicho de otra forma, el deber del maestro es “dirigir al niño para que vea muchas cosas, y oiga sus nombres vulgares”, pero sin explicarles las calidades de las cosas, estudio que se hará más adelante. Y junto a esa Historia Natural, desea que el alumno conozca en su niñez de forma directa la geografía de su país, pero no mediante estudio memorístico, sino sacándolo a pasear. Sarmiento considera que a la vez que la Historia Natural y la Geografía el niño debe conocer “algo de Matemáticas”. En realidad, más que conocer, lo que él pretende como objetivo principal de la enseñanza en la escuela es lograr que el niño sienta afición por esos saberes. Que el niño sienta la necesidad y el placer de esos conocimientos. Considera fundamental que el niño sepa observar, sepa discernir, sepa comparar, que sepa y le guste leer.

Pero Sarmiento no ignora las diferencias de ingenio y voluntad entre los niños. Conoce las reflexiones en ese sentido de Luis Vives, así como el *Examen de ingenios* de Huarte de San Juan, y posiblemente los trabajos de Sabuco de Nantes, y para él se convierte en una tarea básica la exploración de las aptitudes y las tendencias de cada sujeto. Lo que hace es pedir a los maestros que tengan en cuenta tales diferencias y que su método se adapte a las capacidades, ritmos, apetencias de cada uno de esos niños: “Debe atemperarse a la rudeza de los cortos, a la capacidad de los medianos y a la penetración de los sobresalientes”. Al mismo tiempo ese maestro procurará no hacer diferencias entre esos muchachos ni decir expresiones que constituyan indicio de una valoración distinta de cada uno.

Todo debe cooperar a una enseñanza eficaz y atractiva. Desde partir siempre del vocabulario y de los conocimientos que tengan ya los niños para explicarles algo o introducirles en una esfera superior del saber, hasta echar mano de recursos que les hará más fácil el aprendizaje, y, sobre todo, que se lo reforzará aumentando su interés por el mismo. La utilización de juegos infantiles, de canciones, poesías o “copillitas”, de los intereses reales de la vida cotidiana de los niños, o de la tendencia innata de los pequeños a dibujar deben formar parte de los recursos didácticos habituales de un buen maestro. Por el contrario, como ya apuntábamos antes, no se debe castigar. Por un lado, porque Sarmiento está convencido de que el castigo “literario”⁷⁴³ es contraproducente pedagógicamente hablando. Y por otro porque “el castigar los delitos morales no pertenece a los pedagogos sino a los padres o parientes que suplen por ellos”⁷⁴⁴. En cualquier caso, condena enérgicamente el castigo físico, y cree firmemente que si a alguien habría que castigar en las escuelas y colegios sería a los maestros y profesores por incapacidad manifiesta para lograr los resultados apetecibles en la enseñanza.

Como dice Santos Puerto en su publicación reciente, “pocas veces encontraremos un párrafo tan hermoso para definir la tarea del maestro”⁷⁴⁵, refiriéndose precisamente a la que

⁷⁴² Costa, A. y Álvarez Lires, M. (2002). *Op. cit.*, pp. 142.

⁷⁴³ Quiere decir, el castigo que maestros y profesores solían aplicar a sus alumnos por no saber algo, estar distraídos o no rendir en el estudio.

⁷⁴⁴ Costa, A. y Álvarez Lires, M. (2002). *Op. cit.*, pp. 258.

⁷⁴⁵ Santos Puerto, J., *Martín Sarmiento: Ilustración, Educación y Utopía en la España del siglo XVIII*, A Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza/Colección Galicia Histórica, 2002, volumen II, pp. 247.

he tomado yo como título de este pequeño trabajo: ¿Maestro de niños? Es en mi sentir el empleo más difícil o de los más difíciles de la república⁴⁶. Ciertamente, es un símbolo adecuado de la gran importancia que Sarmiento concedía al maestro, lo que implicaba para el benedictino un alto grado de exigencia y de entrega en tal maestro. Por ello no nos debe extrañar su llamada al castigo de los malos maestros, el requerimiento a las autoridades para que elijan a los buenos maestros y retiren a los malos, y la recomendación de práctica en la enseñanza con los mayores antes de que enseñen a los niños. Pone el ejemplo de los maestros de Gramática, y dice que antes se debían “ejercitar en enseñar Gramática a los muy adultos y literatos. Estos los habían de ir examinando, a sangre fría, y les habían de hacer las preguntas necesarias. Los dichos literatos son los que habían de tener voto para que esos gramáticos entrasen o no a enseñar la juventud con acierto. Lo otro que se llama oposición, no es examen sino mojiganga, y todo el mérito se reduce a mayor o menor maleta de cartas de empeños⁴⁷. Y pide a los magistrados que lleven a cabo un seguimiento de los maestros en ejercicio, porque, al contrario que con el caso de los niños, que pueden tardar mucho en mostrar sus auténticos intereses y capacidades, los maestros incompetentes “presto descubrirán la hilaza de su *ineptitud*”, y si se prescindiera de ellos se avanzará notablemente en la educación de la juventud.

Sarmiento, antecesor de Cossío en la valoración del maestro.

Paciente con los niños y beligerante con los malos métodos, Sarmiento ensalzó el valor del maestro por encima de otros oficios de la sociedad, pero está claro que perfiló un maestro que se integraba en un buen método de estudio, un método realista de los estudios, o digamos mejor, en un aprendizaje natural de los conocimientos. Como Sócrates y otros pensadores y pedagogos, el benedictino condena primero los que considera estorbos principales en la enseñanza, intenta reciclar (diríamos hoy) a los docentes descarriados después, y en la fase de la *mayéutica* ofrece razonadamente un escenario que considera el adecuado para enseñar y que, por su racionalidad y apoyo científico, espera que convenza a los futuros maestros. Porque también se trata de convencer, y no de vencer, a los profesores existentes o a los próximos. Lo cual no quita para que exprese en tono jupiterino su condena de todo aquello, o de todos aquellos, que estima que van a esterilizar la maduración intelectual de los jóvenes, la mayor riqueza de una país y de una sociedad.

Él no puede transigir con lo que coopere a la ruina de los niños. Y en primer lugar lanza anatemas contra el aprendizaje de memoria o/y al pie de la letra⁴⁸, contra los castigos, contra el desorden o la falta de coordinación en la enseñanza. Por el contrario, defiende una enseñanza atractiva, en lengua nativa, basada en un vocabulario de todas las voces vulga-

⁴⁶ Fray Martín Sarmiento, *Digestión sobre la educación de la juventud española*, en *Obra de los 660 pliegos*, escrita en Madrid en 1762 y años siguientes, Biblioteca Nacional, Ms. 20390 a 20396, vol. V, parte I, fol. 7.

⁴⁷ Costa, A. y Álvarez Lires, M. (2002). *Op. cit.*, pp. 266.

⁴⁸ Mientras que destierra el memorismo para cualquier aprendizaje, lo mantiene para la religión a rajatabla. Recuerda a su compañero Feijoo cuando de vez en cuando repite que en cuestiones de Teología él no entra. Esta aparente paradoja (no olvidemos que Sarmiento es un religioso de aquella época concreta) se repite cuando en sentido positivo alaba y exige una enseñanza en lengua nativa (en su caso el gallego) y en cambio mantiene que la Biblia debe continuar en latín.

res y naturales al niño, y unas explicaciones posteriores que serán más adecuadas mientras más se logre estimular al niño a pensar, mediante hábiles conversaciones o sugerencias por parte del maestro, y a pensar correctamente. En último término, una enseñanza basada en la experiencia y guiada por la naturaleza, destacando el papel activo del niño en su educación, en simpatía con algunas de las minorías intelectuales de aquella Europa, destacando el carácter básico y fundamental de esa educación primaria, concepción en la que podemos encontrar sentido a la importante función del maestro en la enseñanza, como guía y facilitador del aprendizaje.

Es decir, no hay ninguna sobrevaloración del papel del maestro en la enseñanza, sino un justiprecio de su actividad correcta. No hay especulación sino observación y estudio de la naturaleza del niño y del aprendizaje. Lo que no se puede identificar con ensalzamiento del maestro porque desempeñe ese oficio, sino "*solamente*" cuando lo desempeñe bien; cuando tenga una formación adecuada, científica y profesional.

Unos cien años después de las ideas referidas sobre el maestro, nos encontraremos todavía en España con una mayoría de maestros rutinarios, ignorantes, pordioseros morales y económicos, pero con un reforzamiento clarísimo de la importancia del magisterio. Se habrá inaugurado ya un centro para su formación literaria y profesional (1839), y, lo más destacado, con una visión sistemática del papel científico, literario, moral y social del maestro, la que tiene el hombre que conseguirá que los políticos empiecen a ser algo consecuentes con ella, Pablo Montesino. Un Montesino que además elaborará el primer manual español de pedagogía, para los maestros, en donde se ofrecen reflexiones pedagógicas, y técnicas y recursos didácticos para la enseñanza de materias concretas en la escuela.⁴⁹

Pasaría todavía medio siglo más para encontrarnos con un concepto y unos textos sobre el valor del maestro que estimo están en una línea parecida a la de Martín Sarmiento. Se trata del análisis riguroso y sereno que Manuel Bartolomé Cossío, una vida dedicada a una enseñanza racional, natural y científica, hizo del magisterio en su tiempo. Luchando contra las falsas estimaciones sociales que dan más importancia al más rico, o al que ostenta más títulos, sociales o académicos, intentaba poner al descubierto la falacia de que el catedrático de universidad es más importante en la enseñanza que el maestro de párvulos, argumento que algunos basan también en la mayor edad de los alumnos de ese catedrático. Y a partir de los razonamientos oportunos sostenía que "cuando estemos persuadidos de que el proceso educativo exige la mayor atención individual en sus comienzos",

"entregaremos muy pequeños grupos de niños a las escuelas de párvulos y a las elementales; enviaremos, como misioneros de la educación, los mejores maestros donde son más necesarios, a las escuelas rurales, donde hay menos recursos de cultura, y desaparecerá la jerarquía docente, porque daremos a todo el profesorado, no la misma cantidad de instrucción, pero sí la misma superioridad en aquella que le haga falta."⁵⁰

¿Hay muchas diferencias, realmente, entre los conceptos de Sarmiento y de Cossío sobre el valor del maestro de niños en el proceso educativo?...Habrá ciento cincuenta años de dis-

⁴⁹ Montesino, P., *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Introducción de J. Ruíz Berrico, Madrid, C.E.P.E., 1992. (La primera edición se hizo en Madrid, en 1840).

⁵⁰ Cossío, Manuel B., *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1906, pp. 45.

tanciamiento entre ellos, habrá una cultura psicológica, biológica y pedagógica de que Cossío disponía gracias al desarrollo de la ciencia de la educación a finales del siglo XIX y principios del XX, habrá una mayor preparación naturalista en uno y estética en otro, pero, de verdad, la gran valoración del maestro como persona clave en la formación básica de los niños hay que admitir que era igual en el caso de los dos pedagogos: Martín Sarmiento y Manuel Bartolomé Cossío. Por ello, mi homenaje a un hombre que hace ya dos siglos y medio nada menos, supo acertar al enjuiciar la función que realmente debía desempeñar el maestro en la enseñanza. La pena es que la aventura de sus manuscritos haya impedido conocer y difundir su pensamiento pedagógico hasta hace sólo medio siglo.