

PROFESOR ALFONSO CAPITÁN DÍAZ: ESCOLMA DE TEXTOS

Vicente Peña Saavedra
Universidade de Santiago de Compostela

PRESENTACIÓN XERAL DA ESCOLMA DE TEXTOS

Co gallo do recente pasamento no mes de xuño do catedrático de Teoría e Historia da Educación da Universidade de Murcia, prof. Dr. D. Alfonso Capitán Díaz, a *Revista Galega do Ensino* quere tributarlle unha modesta homenaxe a este insigne docente que tanto nos ten ensinado no ámbito de coñecemento da historia da educación, a través da súa inxente produción escrita e do seu maxisterio nas aulas e en distintos foros de reflexión e debate científico. Para lembrar a súa figura intelectual, nada mellor que acudir unha vez máis –e non será a derradeira– á súa obra, que segue a constituír un manancial de erudición e síntese, operacións que poucas veces resulta doado conxugar e facerlle accesibles ao lector da literatura educativa en xeral.

Tampouco nesta ocasión foi tarefa sinxela espigar das abundantísimas e variadas achegas do profesor Capitán un pequeno mollo de textos xa non representativos –labor que sería moi arriscado e, posiblemente, en último termo se convertese en falido– senón, cando menos, ilustrativos do seu quefacer no campo de coñecemento

histórico-educativo. Mantemos a convicción, seguramente compartida por non poucos colegas da área á que pertencía o lembrado catedrático, de que as súas contribucións máis significativas pola súa notable difusión e, sen dúbida, máis consultadas polo profesorado e o alumnado universitario son os dous volumes que dedicou á *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* (Madrid, Dykinson, 1984 e 1986) e os outros dous que destinou a compilar a *Historia de la educación en España* (Madrid, Dykinson, 1990 e 1994), modelos as dúas de verdadeiros monumentos historiográficos no seu campo. Daquela e desta extractamos unha serie de pasaxes, diversas nos seus contidos e tratamento, que evidencian de forma diáfana a categoría intelectual do falecido profesor, a quen lle desexamos que a terra lle sexa livián para o descanso, despois do fértil e cuantioso traballo escrito que nos deixou como herdanza perenne na que aprender e inspirarnos.

Os textos que aquí se reproducen aparecen ordenados atendendo a criterios de maior a menor xeneralidade na súa cobertura, densidade intelectual, interese pola e para a actualidade que, dalgún xeito, presentan e ligazón á institución académica á

que pertenceu o autor. Como se pode constatar, configuran criterios libremente establecidos polo responsable da escolma, que ben puideran ser substituídos de forma alternativa por outros, segundo a opción adoptada por cada quen, sen por iso facer minguar, desvirtuar nin moito menos deturpar o que facer intelectual obxectivo de forma impresa que nos legou o homenaxeado. Non pensamos que sexan estes o momento e o lugar idóneos para o debate ou a controversia verbo destas cuestións, máis aínda tendo en conta que as aspiracións que se perseguen non son outras que as de poñer ao dispor daqueles que non tiveron a sorte de coñecer en vida o profesor Capitán e de internarse na súa obra unha pequena mostra desta última como invitación para profundar nela de forma directa na procura da satisfacción de novas inquedanzas na área dos saberes educativos de épocas precedentes que configuran o limiar dos nosos tempos.

É a homenaxe máis humilde, pero quizabes tamén unha das máis fermosas, que se lle pode render a quen consagrou todos os seus esforzos ao ensino e á reflexión en materia educativa. Que a microcomunidade científica e profesional á que pertenceu en vida llo pague co recordo de gratitude que merece cando xa non se atopa entre nós.

TEXTO PRIMEIRO, SOBRE EDUCACIÓN, PEDAGOXÍA E HISTORIA

A primeira contribución que aquí se reproduce está entresacada da obra *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II. Pedagogía contemporánea*, do ano 1986.

Na pasaxe seleccionada, Alfonso Capitán ocúpase da xénese e desenvolvemento da pedagogía contemporánea, en conxunción e baixo o influxo enriquecedor doutras ciencias coetáneas na súa xenealoxía –ás que, por suposto, tamén ela fornece de sabedoría en relación de manifesta reciprocidade– preocupadas pola problemática educativa ou coimplicadas nela. Como experto en historia da educación procede á reconstrución diacrónica da ciencia autónoma da educación e dalgunhas disciplinas que comparten o seu mesmo obxecto de coñecemento: “el todo educacional”, segundo el mesmo sinala. O contido da epígrafe que aquí se transcribe traducida ao galego –feito este último que, probablemente, sorprendese ao seu autor–, está presidido, como o seu propio título indica, o mesmo que todo o capítulo ao que pertence, por un enfoque eminentemente dialéctico da educación “considerada ésta como *realidad*, como *objeto de conocimiento científico*, y como *devenir* capaz de sistematización”. E atopa a súa concreción en tres esferas: a ontolóxica, a epistemolóxica e a histórica, a cada unha das cales lles reserva senllos apartados, cuxo contido revela de forma ben nidia a densidade intelectual, a solidez de pensamento e o carácter xenuíno da contribución científica na área educativa do profesor Capitán. Aspectos todos eles, entre outros, que o lector atento poderá constatar desde as primeiras liñas do seu discurso. Un discurso fondo e espeso como require o asunto do que se ocupa, pero ao mesmo tempo aberto, poliédrico e suxestivo para quen se decida a acompañalo no itinerario reflexivo que el emprende, inculcándolle a súa particular pegada de raíz marcadamente filosófica.

TEXTO SELECCIONADO:

“La razón dialéctica de ser, de conocer, de comprender (educación, pedagogía, historia) los hechos educativos”. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II. Pedagogía contemporánea*. Madrid, Dykinson, 1986, pp. 3-8:

La pedagogía contemporánea nace con las primeras aportaciones doctrinales y metodológicas a la estructuración científica del saber pedagógico asumiendo en su contenido propio nociones de otras ciencias complicadas de algún modo en el conocimiento de los fenómenos educativos. Además de un período cronológico de la historia de la educación es un proceso constituyente de las distintas ciencias de la educación a partir de la investigación de la realidad educativa y de los caracteres que definen su modo de ser y darse en el hombre. La reflexión histórica sobre la dinámica de este proceso, «ad intra» y «ad extra», sus «cadencias» y «decadencias», sus «convergencias» y «divergencias»... sobre los elementos que devienen determinantes de la realidad educativa –el todo educacional–, sobre las referencias de ésta a otras realidades de orden cultural, moral, económico, socio-político..., muestra la posibilidad de una «lectura dialéctica» de la educación, considerada ésta como *realidad*, como *objeto de conocimiento científico*, y como *devenir* capaz de sistematización. En efecto, este tratamiento dialéctico del pensamiento pedagógico contemporáneo

tendrá que hacerse a nivel ontológico, epistemológico, e histórico:

– *La razón dialéctica de ser* de la educación, realidad inherente al ser humano (aspecto ontológico).

– *La razón dialéctica de conocer* científicamente lo que constituye tal realidad educativa, estructurándola como «experiencia pedagógica» (aspecto epistemológico).

– *La razón dialéctica de «comprender»* los fenómenos educativos –y las teorías de las que son objeto– como partes integrantes y totalizantes del devenir de la educación, que puede ser «recreado» siempre en un presente continuo (aspecto histórico).

a. *La razón dialéctica de ser* de la educación se origina en la naturaleza misma del fenómeno educativo que le imprime a la realidad educativa su modo de ser como *algo contradictorio y esencialmente móvil*: la determinación de la realidad educativa –qué es la educación, en qué consiste– permite entrever una relación esencial entre elementos contrapuestos que la constituyen, de modo que sólo un planteamiento dialéctico puede darle su verdadero sentido. De otro lado, el carácter esencialmente móvil y dinámico de la educación, que es realidad «in fieri», devenir propiamente humano –por tener un sostén en la naturaleza humana (educabilidad), acontecer en el hombre (educación, como proceso), y tender al hombre *que es*

y *tiene que ser* (educación como fin)– la connota como *realidad dialéctica*, que se conforma en un proceso continuo a partir de elementos, aspectos, dimensiones, perspectivas –nunca de alternativas–, que «se esfuerzan» por constituir el todo real de la educación, negándose entre sí, complementándose, identificándose, relacionándose bajo un equilibrio «agónico» (de *agon*, lucha)..., procesos todos ellos de naturaleza dialéctica.

Una de las constantes de la pedagogía contemporánea ha sido la de esbozar los caracteres constitutivos de la educación conforme a una concepción determinada del hombre, en la que poder fundamentar la *integralidad* o *perfección*, que propone para el educando. Las diferentes teorías educativas emergen sobre un principio esencial que pueda dar razón de la *unidad* del ser humano a partir de los elementos o dimensiones que constituyen su entidad; partiendo de tal principio la educación se refiere a todas las realidades parciales –«estructurales»– en cuanto a su dinámica dialéctica con respecto a la unidad que formalizan; esta «relación con respecto a» no es sino *vocación* (llamada) *de las partes al todo integrado*, por la que los estructurales tienen su razón de existir. Puede afirmarse de modo más explícito que:

– los sistemas educativos contemporáneos se conforman a partir

de una idea del hombre, como *unidad total* (son frecuentes los conceptos de *integralidad*, *omnilateralidad*, *personalidad*...), constituida por elementos partes, o dimensiones, que definen su modo de ser humano.

– la relación, que une a estos elementos con respecto al todo, no es sino la *vocación* de los mismos –vocación ontológica, real– a integrarse en el hombre, unidad suprema referencial, que se erige, por ello, en razón primera y última de los «estructurales» (dimensiones esenciales del ser humano), anhelantes de la unidad que los sostiene.

– el modo de realizarse tal *vocación* responde a un proceso cuya dinámica es de *naturaleza dialéctica*, pues los diversos y plurales elementos que pugnan por «incorporarse» a esa realidad del hombre (integral, omnilateral, personal...) discurren según procesos de totalización y des-*totalización*, de aproximación y alejamiento, de comprensión y dispersión...; en definitiva, se desenvuelven en una dinámica dialéctica.

La educación, proceso de acabamiento del hombre, no es sino perfeccionamiento «vocacional» (en el sentido antes aludido) de sus elementos integrantes hasta constituir el *hombre todo* en virtud de subprocesos de adaptación, complementariedad, implicación, negación, tensión entre contrarios... La dialéctica de la realidad educativa se sustenta en la realidad dialéctica del hombre, único posible sujeto de educación (perfec-

ción se identifica ahora con cualidad de integración en el todo). Este intento, siempre inacabado, de integrar armónicamente lo biológico, lo psíquico, lo social, lo ético, lo económico..., como «estructurales» de lo humano en el proceso perfectivo del hombre, define en su esencia la naturaleza de la relación educativa.

b. El conocimiento epistemológico de la educación, realidad dialéctica, exige igualmente, el uso de métodos, que respondan a una dinámica dialéctica, y no formalmente lógica; «en las ciencias del hombre –dice Gurvitch– la necesidad del método dialéctico es especialmente intensa dado que corresponde al mismo movimiento de la realidad que se trata de seguir y perseguir»¹. No ha de entenderse esta afirmación, sin embargo, como si se diera un paralelismo correspondiente entre el movimiento dialéctico de la realidad y el método dialéctico del conocimiento; el método dialéctico se dobla a la realidad dialéctica incidiendo en los repliegues de ésta y, al

mismo tiempo, la amolda interpretándola desde los diversos procesos operativos de su propia dinámica; éste es el doble sentido funcional del método: la obediencia a la realidad y el poder sobre ella. El método dialéctico en las ciencias de la educación posibilita: conocer simultáneamente el *todo* educativo y las *partes*, así como su recíproca relación, renunciando a cualquier simplificación o «cristalización» en el análisis de los hechos educativos tanto en *sí mismos* como en su *respecto* a otros fenómenos humanos (económicos, culturales, éticos...); y entender la operatividad dinámica de las partes o elementos que constituyen la esencia del fenómeno educativo, ensayando, incluso, el diseño válido que pueda dar razón suficiente de su *contenido* y *marcos de referencia*². La pluralidad de los diferentes métodos dialécticos no entorpece, sin embargo, la posibilidad de clasificarlos conforme al fin u objetivo operativo esencial que se proponen: los métodos dialécticos que conducen a la *estruc-*

1 GURVITCH, G. (1968): *Dialectique et Sociologie*, París, Flammarion. Trad. cast. (1969) *Dialéctica y Sociología*, Madrid, Alianza Editorial, págs. 248-249. Y continúa: «Este método derriba las concepciones «institucionales» y las «concepciones culturalistas»; la oposición entre lo estático y lo dinámico; el estructuralismo axiomático que se separa de los fenómenos sociales totales en marcha; el formalismo y el historicismo aislados el uno del otro, etc... En resumen: el método dialéctico es un llamamiento a la perpetua destrucción de los «sistemas» en favor de la profundización siempre renovada de los problemas».

2 «Por ello, el método dialéctico, si quiere ser fiel a sí mismo, sólo puede abrirse sobre experiencias siempre renovadas, en las cuales se hacen variables y móviles no solamente los *contenidos* (las mediaciones de diferente grado entre lo inmediato y lo construido) sino también los *marcos de referencia* mismos. En otras palabras: el método dialéctico desemboca, por una parte, en la experiencia del movimiento dialéctico real, y, por otra, en la dialectización de la experiencia, que sigue siendo siempre incluso en las ciencias de la naturaleza, una experiencia humana».

tura de la experiencia mediante un acto de conjunción de subjetividad y objetividad, que en ocasiones se define como «asunción», «asimilación», «interpretación»... de la experiencia. Tal dialéctica, realista y empirista, lleva aneja a menudo la «negación»³, o reducción fenomenológica de lo que en realidad constituye la experiencia, desechando lo que sólo es apariencia. Los métodos que se refieren a la totalización de la realidad educativa, y que Gurvicht –*Dialéctica y Sociología*– los ha definido en su aplicación a la realidad social como procedimientos operativos del método dialéctico, son: *complementariedad dialéctica, implicación dialéctica mutua, ambigüedad dialéctica, polarización dialéctica, reciprocidad de perspectivas*... Finalmente, hay otros que incidiendo también en la *interacción dinámica* de dos o más elementos antagónicos entre sí, mas no contradictorios, permiten conocer la naturaleza de la relación que los une.

Por ejemplo, la «agonía» de la persona humana, de la que hablaremos luego, no es sino la expresión precisa para nombrar las relaciones binarias, que se cruzan en el modo de ser y existir del hombre, y que define su esencial *tensión dinámica* («intensión»): ser/tener; ensimismamiento/alteridad; pensamiento/manos; libertad/obligación; naturaleza/historia; razón/fe...

c. La razón dialéctica deviene razón histórica cuando establece relaciones causales y secuenciales de los hechos –objeto de la *investigación* científico-histórica– a partir de la *interpretación* –pragmática, psicológica, ideológica...– de los mismos «localizados» en sus coordenadas espacio-temporales⁴; analiza el modo de devenir de los fenómenos para su posterior estructuración o *sistematización* (materia y forma de la historia); y los refiere desde un presente histórico al origen *de donde* y al fin *a donde* caminan (sentido histórico). Tales procesos –*indagación, inter-*

3 Evidentemente, la negación no significa aquí un método más, fundado en una posible relación dialéctica «por contraposición» entre dos elementos o realidades, sino el ejercicio previo en un proceso dialéctico concreto. No es correcto, por ejemplo, establecer un proceso dialéctico entre la escuela progresiva norteamericana y la escuela tradicional para definir los caracteres de aquella en base a la contraposición frente a ésta; todo lo más que podría lograr esta comparación sería la de aclarar (ayudar a) el conocimiento de algunos caracteres de la escuela progresiva. No puede haber nexo en el conocimiento dialéctico de una realidad dada, si no lo hay entre los elementos que la conforman.

4 «La *interpretación pragmática*, que trata de reconstruir, ordenando el material, la conexión causal de los hechos, y el verdadero desarrollo de los acontecimientos... La *interpretación* de las condiciones se funda en la determinación espacial y temporal, en la que todo suceso va inserto... La *interpretación psicológica* busca en los hechos históricos el acto de voluntad merced al cual surgieron... La *interpretación de las ideas*, (pues)... el pensamiento no es otra cosa que una de las varias posibilidades en que la realidad del mundo y del hombre puede presentarse». LLEDO, E. (1978): *Lenguaje e historia*, págs. 163-164.

pretación, sistematización— justifican la *razón dialéctica de comprender* la realidad educativa, su historia:

— el carácter dialéctico de la historia de la educación emana en principio de la razón dialéctica de *ser* de la realidad educativa y de la razón dialéctica de *saberla*: desde una visión y actitud dialécticas la historia de la educación ha de ser conjuntamente historia de los fenómenos educativos (*realidad educativa*) e historia de los saberes de esos fenómenos (*realidad pedagógica*). La historia es historia dialéctica en cuanto que intenta *comprender* la realidad humana tal como es.

— el historiador, que interpreta y estructura la realidad educativa y pedagógica ensayando sistemas (o sistematizaciones) de carácter dinámico, abiertos, no conclusos, en virtud de unos materiales, bajo unas formas, y con un sentido, hace de la historia un quehacer dialéctico. (Toda sistematización «cerrada», inamovible, dogmática... desvirtúa cualquier proceso dialéctico del saber).

— el método histórico —y la actitud del historiador— que hace posible la intuición de la esencia misma del hecho educativo y la visión de su propia dinámica no puede «esclerotizar» la realidad educativa ni reducirla a esquemas fijos, porque necesariamente la deformarían y destruirían, sino inteligir su *movilidad* propia, «intextual» y «contextual», como el modo apropiado de *localizar* y *temporalizar* los fenó-

menos que la constituyen. Ciertamente, ninguna forma de dialectización de la realidad puede sustituir la explicación de los hechos; mas, ningún método prepara al hombre tan *intensamente* para esta explicación como la comprensión dialéctica.

TEXTO SEGUNDO, SOBRE A ESCOLA COMO INSTITUCIÓN EDUCADORA

En liña de continuidade co mesmo prisma de tratamento da achega anterior, seleccionamos outro fragmento para engadir a este incompleto mosaico de contribucións, no cal o seu autor afonda na análise das funcións e cometidos que cumpre ou ten asignados a institución educativa por antonomasia: a escola. Para tal efecto, recolle o legado analítico e busca a senda intelectual crítica daquelas correntes de reflexión no campo educativo máis representativas e de maior predicamento, emerxentes a partir dos anos sesenta do pasado século XX. Os pensadores adscritos a algunhas delas mesmo chegaron a formular auténticas alternativas pedagóxicas aos centros escolares existentes naquel momento, as cales poderían ser cualificadas de anticipatorias ou visionarias polo que hoxe teñen xa de materialización moi xeneralizada, polo menos en certas vertentes. De calquera maneira, todas elas coinciden en recoñecer, desde o seu singular observatorio, a disfuncionalidade da escola no tocante ás tarefas que no seo da sociedade estaba chamada a desempeñar, sobre todo na súa misión eminentemente educadora. As cuestións concretas das que se ocupa o Dr. Capitán atinxen os seguintes referentes temáticos: a relación *liberdade*-

autoridade no seo dos establecementos escolares; a relación *comunidade libre-sociedade tecnolóxica*, que no acervo conceptual de Ivan Illich se traducen en *convivencialidade-productividade*, e a relación entre o *instituído* (ou o efectivo) e o *instituínte* (ou o desexable) en canto á mesma institución académica. Para dilucidar estes binomios recorre a autores ben coñecidos como os americanos Neill, Goodman, Reimer, o xa citado Illich, Holt ou Carnoy e os europeos Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Lapassade ou Lourau.

TEXTO SELECCIONADO:

“La razón dialéctica de la escuela, institución educadora”. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II. Pedagogía contemporánea.* Madrid, Dykinson, 1986, pp. 16-23:

A partir de la década de los años sesenta, y coincidiendo con el magnífico progreso de la industria y la tecnología en todos los ámbitos de la sociedad, aún en los más propiamente humanísticos, surge la grave cuestión de si la educación, que la escuela confiere, es en realidad la adecuada al hombre actual, y si sirve para hacer de la sociedad una comunidad igual, justa, libre, humana..., o, por el contrario, la institución escolar no es sino ocasión, circunstancia, y agente eficaz para deseducar y «reproducir» las desigualdades sociales y culturales, que caracterizan a la sociedad industrial y de consumo, preocupa-

da más por alcanzar un alto índice de productividad que un grado aceptable de «convivencialidad». Tales interrogantes centran la problemática educativa en la *escuela*, en cuanto *institución educativa*; la «comprensión» del significado de éstas, así como de sus respuestas y alternativas, exige el planteamiento dialéctico de, al menos, las relaciones siguientes, que aunque diferentes, están ligadas entre sí como perspectivas de una misma realidad: a) la relación *libertad/autoridad en la escuela*; b) la de *comunidad libre/sociedad tecnológica* (en palabras de Illich, *convivencialidad/productividad*); y c) la de *institución escolar (lo instituido) /institución escolar (lo instituyente)*.

a) La dialéctica *libertad/autoridad* se refiere a la correspondencia, tensa, armónica e interactiva, que existe entre ambas realidades formales, inscritas en la comunicación pedagógica: la verdadera autoridad motiva el ejercicio normal de la libertad; y la libertad dispone bien al hombre para tener (ser) autoridad. Hay, pues, entre libertad y autoridad una *relación dialéctica de reciprocidad, de implicación* (en términos de Gurvitch), o *de interacción* (en Wallon). El abuso de autoridad o autoritarismo (que es en el fondo defecto de autoridad) del maestro, o de la familia, o de la institución escolar y social... manifiesto en la formación del niño en materia de sexualidad, de costum-

bres sociales, de pautas morales, de prácticas religiosas, de respuestas psicológicas ante los demás, hace que la educación de la libertad tenga que ser en primer lugar *liberación de* prejuicios y tabúes sobre aquellas cuestiones, que alienan al ser humano desde la cuna y lo condenan a la infelicidad porque frustran su educación; «lo que sostengo –dice Neill– es que la educación sin libertad da por resultado una vida que no puede ser vivida plenamente». En los ensayos de *escuelas libertarias* se dan por válidos dos supuestos: el concepto de libertad se realiza de hecho como *libertad de*, y mucho menos como *libertad para*; las diferencias económicas y de movilidad entre hombres y mujeres deben ser superadas si se desea una *liberación social y sexual*. En «Summerhill», modelo por excelencia de escuela libertaria, Neill mantuvo, por su personalidad de educador, a nivel de la «praxis» escolar de cada día, la dialéctica *libertad de/ autoridad*; pero, a nivel teórico y de doctrina pedagógica, corrió siempre el riesgo de deshacer tal relación por la constante traslación del concepto de *autoridad* del maestro, al alumno y de éste a la comunidad escolar, mientras que el de *libertad* lo situó exclusivamente en el ámbito del niño, porque es a éste a quien compete el derecho a decidir «su» propia conducta, a vivir «su vida» a elegir «sus» valores y a ser consecuente con ellos...;

«en nuestra escuela libertad quiere decir poder hacer todo lo que uno quiera en tanto no se interfiera en la libertad del prójimo; pero en un sentido más profundo nosotros procuramos que los niños aprendan a ser libres en su interior, libres de todo miedo, de toda hipocresía, del odio, de la intolerancia» (Neill).

b) La dialéctica *comunidad libre/sociedad tecnológica (convivialidad/productividad)*. «En la etapa avanzada de la producción en masa, una sociedad produce su propia destrucción; se desnaturaliza la naturaleza: el hombre, desarraigado, castrado en su creatividad, queda encarcelado en su cápsula individual» Illich). La escuela de nuestro tiempo orienta sus intereses y objetivos a las exigencias de producción de una sociedad tecnocratizada que está destruyendo los lazos sociales y deshumanizando al hombre; la institución escolar no cumple entonces con su genuina misión, porque deshace la «correspondencia» fundamentada en la relación dialéctica hombre/trabajo. Por estas y otras razones han surgido movimientos *contra la escuela* –localizados, principalmente, en torno al Cidoc (Cuernavaca, México) y en París– que condenan la escuela actual porque ostentando ésta una autoridad arbitraria, y mediante unos contenidos culturales, también arbitrarios, *deseduca* a la comunidad; tal manipulación pedagógica, que se hace sin límite en nombre del progreso industrial de la sociedad tecnoló-

gica, descalifica la autoridad educadora de la institución escolar. Autores expertos en cuestiones culturales y socioeconómicas, como Goodman, Reimer, Illich, Holt, Carnoy... –que forman el grupo norteamericano– y sociólogos de la educación, como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet... –que integran el grupo francés han cuestionado la labor educativa de la institución escolar:

– la escuela se ha convertido en instrumento principal de *selección* del papel social conforme a los designios de la sociedad, en que se incardina, inculcando con «su autoridad» unos valores definidos, que da por buenos, y haciendo de la educación la mera transmisión de conocimientos y enseñanza de destrezas cognitivas. Entonces la libertad, que la escuela pretende informar, se torna mito de libertad; y la escuela, institución «mitopoyética» (Reimer).

– los sistemas educativos actuales son «*instrumentos de condicionamiento*, poderosos y eficaces, que producirán en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles, usuarios resignados». En tal caso, el sistema escolar constituye un ejemplo más del modelo que se repite en otros campos (sanidad, transportes...): «se trata de producir un servicio, llamado de utilidad pública, para satisfacer una necesidad llamada elemental» (Illich).

– el sistema de enseñanza *produce* y reproduce por la institución escolar «las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de «reproducción» de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)» (Bourdieu y Passeron). La autoridad que ostenta la escuela, pues, es encubierta y engañosa: lo primero, porque actúa «en nombre de otro»; lo segundo porque legitima como verdadero lo que no es en realidad. Pone en marcha los mecanismos, medios, y circunstancias, que son determinantes para seleccionar a los escolares, ya desde sus primeros años, y sin opción a que ellos elijan libremente, por alguna de las «redes» –Baudelot y Establet se refieren a la primaria-profesional (PP) y a la secundaria–superior (SS)– que mantienen la división de la sociedad en clases antagónicas y perpetúan el *aparato escolar*, con su carga ideológica, encuadrado en el aparato ideológico del Estado. Los estudiantes son *herederos* forzosos de la cultura (capital cultural) que los distintos grupos sociales le transmiten por medio de la escuela.

– la escuela es un ámbito de «monólogos y silencios», donde

falta comunicación y sobra competitividad; el trabajo escolar provoca el hastío, la desesperanza, el dolor... la falta de libertad hasta el límite de que el alumno no puede decidir por sí mismo nada, ni siquiera manifestar «lo que quiere aprender, cuándo y cómo quiere aprenderlo y hasta qué punto lo está aprendiendo bien» (Holt).

– es un *reflejo real* de la sociedad tecnológica en la que lo importante es la mayor facturación posible de productos (productividad): «la transmisión del conocimiento a través de la enseñanza, y la fabricación a la que se le somete para que encaje tanto con las escuelas como con los escolares, parece ser algo perfectamente natural en una era tecnológica que inventa un producto para cada necesidad humana; una vez que el conocimiento se convierte en un producto, lo que se sigue es el currículum por niveles, una configuración ordenada de «paquetes de conocimiento»... (Reimer).

– la escuela encuentra siempre *su propia legitimación* –incluso su razón de ser– en la firme creencia por parte de la comunidad de que es fuente de mejora individual, material y espiritual, y factor principal del crecimiento y progreso de los pueblos. «Tal legitimación de la escuela es particularmente importante porque es vínculo entre la estructura económica y social, y la mente de los niños, futura fuerza de trabajo, y

participantes políticos. Hoy se nos presenta como explicación de la instrucción escolar que implica que en las sociedades injustas, inequitativas y económicamente estancadas, la escuela ha proporcionado y sigue proporcionando los medios para la liberación individual y de la sociedad; el sistema de educación formal –según este modo de ver– neutraliza las inequidades e ineficiencias seleccionando objetivamente a los individuos inteligentes y racionales para los puestos más elevados en la jerarquía social, política y económica» (Carnoy). En realidad, la escuela no sólo no ha resuelto los problemas de desigualdad económica, social, cultural..., sino que ha impartido una educación, verdadera «dominación imperialista» de unos pueblos, industrializados, sobre otros menos «civilizados».

Las alternativas posibles y válidas a esta situación escolar y social consistirían en restablecer el equilibrio perdido, en la relación dinámica entre los componentes de la dialéctica apuntada anteriormente. E. Reimer e I. Illich enuncian los principios teóricos y los modos prácticos para llevar a cabo la alternativa, que proponen, insistiendo en que la solución tiene que venir, al mismo tiempo, del ámbito socio-político, del económico, y del educativo. Es necesario, pues, «desescolarizar», «desmantelar» la escuela, tal como está montada, y hacer de ella un *institución convivencial* (y no manipu-

lativa); liberar el acceso a las cosas, coparticipar en las lonjas de habilidades, poner todo el bagaje espiritual y cultural a la libre disposición de todos...; crear unas «tramas educacionales» (o «canales de recursos educacionales») a las que puedan tener libre acceso los nuevos «escolares». Las escuelas serán sustituidas por *redes de objetos educativos*, y *redes de educadores profesionales* (administradores, pedagogos, y líderes); «los diseñadores de las nuevas redes –afirma Reimer– tendrán que ser capaces de resistir a la eterna tentación de controlar sutilmente los estudios de sus clientes en lugar de abrir a sus investigaciones puertas siempre nuevas y acaso peligrosas». Y a todo ello habrá que unir la limitación de la producción tecnológica y la creación de instituciones, en las que el hombre aprenda a vivir libertad, sin que haya de ser «moldeado» como una pieza que forma parte de un proyecto, planificado de antemano, y que ha de ser encajado a pesar suyo. Illich busca una escuela que forme hombres «lentos de esperanza», epimeteicos, es decir, hombres que amen más a la gente que a su productividad; es la eterna confrontación dialéctica entre Prometeo, el previsor, el «homo faber», y su hermano Epimeteo, el que ayuda a su prójimo, porque cree confiadamente en la bondad de la naturaleza. El humanismo de Illich es un *humanismo de esperanza*.

John Holt, profesor de la «Harvard Graduate School», autor de

numerosos artículos y breves ensayos –algunos de los cuales se han recopilado en su libro *The Underachieving School, 1969*, (*El fracaso de la escuela*)– han condenado las funciones de la escuela actual de modo similar a los representantes más destacados del Cidoc; se ha limitado, sin embargo, a pergeñar en líneas muy generales soluciones, más que conocidas, sobre temas manidos en la sociedad norteamericana como «paz y racismo», «trabajo y ocio», «medio ambiente», «libertad»... con la intención de sugerir una alternativa al alcance de todos, fundamentada en la *libertad, dignidad, y respeto* de la persona; «lo que nos hace falta no es tecnología o recursos sino simpatía y generosidad».

Bourdieu y Passeron no aportan alternativa alguna, al menos sólida y conformada, a la que han dado en llamar escuela como *reproducción* de desigualdades culturales y sociales; ni encuentran solución al mecanismo, fatal e injusto, de la «herencia cultural» de los diferentes grupos de estudiantes «herederos»; pues, aun consiguiendo una igualdad económica de todos los alumnos por un eficiente sistema de becas, «es tal la eficacia de los factores sociales de diferenciación, que... el sistema universitario seguiría consagrando las desigualdades mediante la transformación de los privilegios sociales en dotes o méritos individuales... y la Escuela podría ofrecer la apariencia

de la más completa legalidad al servicio de la legitimación de los privilegios». Bourdieu y Passeron hacen una sociología escolar, «puramente escolar, separada del conjunto de las determinaciones sociales» (Sneyder). Sin embargo, señalan que cualquier alternativa que se proponga el cambio radical de la estructura de la institución escolar tendrá que venir por la confluencia recíproca de la *democratización real de la enseñanza* y de un *sistema de pedagogía verdaderamente racional*: «Una enseñanza democrática es aquella que se propone como fin incondicional el permitir al *mayor número posible de individuos apropiarse, en el mínimo tiempo posible y lo más completa y perfectamente posible, del mayor número posible de las aptitudes que constituyen la cultura escolar en un momento dado*»; de este modo pretenden superar la dialéctica entre enseñanza tradicional («formación y selección de una élite») y enseñanza tecnocrática («Producción en serie de especialistas en función de la demanda»). Una pedagogía racional verdadera, «fundada sobre un estudio sociológico de las desigualdades», pondría los medios para neutralizar metódica y paulatinamente la acción de los factores sociales de dichas desigualdades. Al fin, Bourdieu y Passeron, como Baudelot y Establet se quedan sólo en el análisis, casi siempre ideologizado, de la dinámica escolar y de sus relaciones internas desde

perspectivas sociológicas y culturales con graves connotaciones socialistas y marxistas, sin proponer una alternativa que pueda rehacer la dialéctica perdida de la *escuela, como institución educadora*.

Las diferencias, pues, entre quienes tuvieron alguna relación con el Cidoc (Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca), generalmente profesores de Universidades norteamericanas, –Goodmann, Reimer, Holt, Illich, Raskin, Memmi, Dennison, Raymond, Bowles, Gintis, Katza, Carnoy...– y quienes integraron el grupo de sociólogos de la educación en París, en torno a la Escuela Práctica de Altos Estudios, como Bourdieu, Passeron, Sainsaulieu... y otros, como Baudelot, Establet, Goblot, Piveteau... es evidente: el *grupo americano* ensaya soluciones, de orden pedagógico y social para remediar el deplorable estado de la institución escolar; en ellas afloran rasgos diversos y caracteres predominantes sin llegar a constituir un sistema único de pensamiento: desde una *actitud cristiana*, en ocasiones contestaría, frente a la desigualdad social en los recursos tecnológicos y educacionales, hasta un asomo de *anarquismo* de corte sociológico, y perfiles psicológicos, que al denunciar la coerción de las instituciones artificiales –entre ellas la escuela– sobre los individuos ha sido interpretado como izquierdismo, no marxista; el *grupo francés* arguye razones políticas de la mano

del *marxismo socialista* de su país, radicalizándose en ocasiones y adoptando posturas libertarias y contestatarias ante la institución escolar, que no llegaron al cambio esperado a pesar de los sucesos del Mayo francés de 1968.

c) La dialéctica *institución escolar (lo instituido) / institución escolar (lo instituyente)*, se plantea en la llamada «pedagogía institucional» o «autogestión pedagógica».

La institución, forma concreta en que se realiza la estructuración organizada de la sociedad, cuando es constituida desde fuera –sea por el Estado o por un organismo que se erige superior con respecto a quienes la integran— con un código acabado de valores y normas de conducta, atenta a la libertad del hombre y corre el riesgo de ser frustrada por las redes de su propia estructura. La escuela, por tanto, *instituida por* lo que le viene de fuera –reglas, decretos, programas, normas de aprendizaje...– no es en realidad institución educadora. Sólo cuando el funcionamiento de la escuela exprese el movimiento *siempre inacabado* de conductas *instituyentes* –autonomía y autogestión–, y, mediante el análisis de las instituciones externas (programas, «burocracia pedagógica»...) organice ella misma su propia autogestión educativa para la mejor formación de los alumnos, sólo entonces puede educar en la libertad (Lapassade).

La autogestión pedagógica, según Lobrot, pone en manos de los alumnos la decisión sobre sus relaciones y sus actividades, la organización del trabajo y otras facultades que conforman la «institución interna» de su propio grupo-clase; implica la *no-directividad* y la *relación dialéctica del yo con el medio* (personas, cosas, actividades...). La autogestión pedagógica es preparación –inmediata– para la autogestión social (es decir, extendida a todos los grupos y niveles de la sociedad). La escuela, de este modo *instituyente*, es siempre institución social y pedagógica en movimiento, en camino, cuyo dinamismo es susceptible de conocimiento por el *análisis institucional*, que denuncia al mismo tiempo el momento dialéctico de la realidad escolar (Lourau).

TEXTO TERCEIRO, SOBRE FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (1839-1915) DA UNIVERSIDADE, "PERSOA SOCIAL"

Á mesma obra que as pasaxes anteriores pertence este traballo no que o Dr. Capitán examina o ideario do fundador da Institución Libre de Ensinanza (ILE), Francisco Giner de los Ríos, verbo da universidade. A este autor, en paralelo con Andrés Manjón, dedicoulle, en 1980, unha monografía o profesor de Murcia aquí lembrado.

Giner concibe a institución universitaria como unha "persoa social", no sentido de "corporación", en canto que ela posúe un fin social propio, distinto do que teñen os individuos, aínda que estreitamente vincu-

lado con estes, aos que debe acoller, formar e servir. A universidade constitúe, ademais, unha realidade histórica. É partícipe da historicidade que caracteriza a todas as institucións sociais, e por esta razón nela conflúe o permanente ou invariante co mudable ou cambiante, o cal lle reclama que, sen renunciar ás súas orixes remotas e ao acervo acumulado no seu devir secular, teña que estar en disposición dunha continua posta ao día en razón das demandas e imperativos conxunturais que agromen no seo da sociedade na que está asentada e á que lle debe dar respostas eficaces ás necesidades que se susciten en cada momento en función das súas capacidades, recursos e competencias.

Xa que logo, a universidade é, ao mesmo tempo que unha comunidade de estudantes e profesores, unha institución que debe estar presidida no seu quefacer intelectual por unha continua vocación social, proxectando o seu labor técnico, científico e ideacional cara ao exterior. Neste contexto e con esta misión ben definida, debe contar co apoio do Estado, o cal exercerá principalmente unha función regulamentaria con respecto á súa organización e xestión administrativa, sen menoscabo da autonomía que á institución de máis alto rango académico lle corresponde, autonomía na que o Goberno –a xuízo de Giner– xamais debe inmiscirse nin adoptar medidas intervencionistas, daquela de nefasta lembranza cando aínda estaban frescas na memoria docente do país as dúas “cuestións universitarias”. Como xa é sabido, no caso da segunda, á Universidade de Santiago de Compostela correspondeulle, a través dalgúns dos seus máis insignes profesores, un protagonismo iniciático especial. A auto-

mía universitaria comportará a descentralización plena como condición indispensable para que os centros docentes sirvan de forma próxima e directa á comunidade social na que se atopen situados, atendendo cos saberes especializados que xeran as súas problemáticas peculiares ou diferenciais. Neste sentido, procurarán as solucións máis idóneas para o seu desenvolvemento integral desde a visión privilexiada que posibilita o achegamento aos problemas territorialmente inmediatos en cada momento. Por outra banda, a devandita autonomía non é óbice para que os representantes do Estado velen tamén “por que la ciencia cumpla con su ministerio sin ingerencias foráneas a ella, [traten de] cooperar a su expansión a otros campos; y [tiendan a] suministrar aquellas condiciones puramente exteriores capaces de estimular, desde fuera, el despertamiento de las fuerzas intelectuales y morales de que en tales cosas todo depende”.

Seguindo as propostas do iniciador da ILE, o tratadista que nos ocupa enuncia as funcións da universidade, as cales –ao noso entender– continúan tendo absoluta vixencia nos tempos que estamos a vivir, polo menos nos seus compoñentes cardinais. De forma telegráfica tales funcións son:

- Cultivar o coñecemento científico por medio da docencia e da investigación.
- Formar de maneira global o alumnado.
- Propagar a cultura no conxunto da sociedade.
- Dirixir ou tutelar a educación en todos os seus ámbitos e niveis.
- Ocuparse da formación pedagóxica do profesorado.

TEXTO SELECCIONADO:

“De la Universidad, ‘persona social’ “. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II. Pedagogía Conmtemporánea.* Madrid, Dykinson, 1986, pp. 241-250:

La doctrina gineriana de «la persona social»¹ inspira planteamientos y soluciones en lo jurídico, lo pedagógico, lo político, lo moral... hasta el punto de convertirse en un «lugar común» para abordar cuestiones varias en el pensamiento de Giner de los Ríos. Y esto vale para su concepción de la Universidad, *persona social*, y, por tanto, *realidad orgánica, capaz de estructura jurídica y social*.

La «persona social» se define, según Giner, a partir de estos caracteres esenciales: a) *persona*: «la comunión de individuos, que la forman, van engendrando, mediante la compenetración de sus diversos pensamientos, afectos, propósitos..., una expresión común, un fondo homogéneo de ideas, emociones y tendencias», que, orientadas como un todo a un

fin, determinan su entidad social; b) *conciencia social* (unidad subjetiva): la sociedad, una vez impuesto el fin, que conforma el vínculo común de sus miembros (aun no siendo reconocido ni pretendido por alguno de ellos), imprime en la acción compleja un «carácter común» a todos ellos, forjado por su modo de pensar, sentimientos, aspiraciones comunes...; la «conciencia social» no es sino conciencia perpetua de la «persona social» de su naturaleza y vocación en el mundo²; c) *personalidad*, en cuanto que la «conciencia social» misma «es capaz de elevarse a un ideal, imprimiendo en todos sus órdenes el carácter de la racionalidad, que pueden revelar sus hechos externos»; para Giner, la personalidad se esencializa en la «racionalidad» distintiva de nuestro ser, que consiste en «el poder de ser y vivir, más allá de lo limitado y la hora presente, en lo ilimitado y de todas las horas, o, para decirlo de una vez, en el poder de educarnos

1 Con el título *La persona social* apareció en 1899 (Madrid, V. Suárez) uno de los ensayos más significativos del pensamiento, no sólo jurídico, de Francisco Giner de los Ríos en la segunda época universitaria, como en la primera lo había sido *sus Principios de Derecho Natural* (Madrid, 1873). *La Persona social* volvería a publicarse en *Obras Completas* (VIII, 1923; y IX, 1924); el libro recoge artículos y otros trabajos, publicados entre 1880 y 1895 en la *España moderna, Revista general de Legislación y Jurisprudencia, Revista de Derecho y Sociología, y Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

2 «Así como una sociedad no es la suma de sus miembros, así tampoco su espíritu es una yuxtaposición de los antecedentes mentales de sus individuos independientes, sino que constituye una esfera propia de actividad que llega a modificar a éstos; lo cual sólo es posible mediante la sociedad». *La persona social, Obras completas*, Madrid, Espasa-Calpe, t. VIII, pág. 250.

hasta despertar en nuestro ser y vida el sentido de lo supremo, divino y absoluto»³; d) «*organismo vivo*»: toda comunidad de individuos (o de sociedades) unidos para cumplir un fin real, o varios, o todos, mediante su mutua cooperación, se concibe como unidad orgánica, cuya diversidad de funciones se resuelve, sin embargo, en la unidad del fin total; e) *capacidad de evolución*: el progreso social hacia formas de conducta superiores y más complejas –he aquí la educabilidad o posibilidad de madurez de la «persona social»– no es sino el desarrollo de sus gérmenes potenciales y rudimentarios, siempre renovados; y f) *incardinación, social y jurídica, en el ámbito del Estado*: el Estado total es fuente de toda actividad directiva y reguladora de las personas sociales, que, como «partes orgánicas», lo conforman, aunque éstas tengan su «relativa» autonomía funcional; pero cuando el Estado oficial (Gobierno)⁴ absorbe la vida entera del organismo, en lo jurídico, en lo político, en lo

social..., haciendo gala de una actitud doctrinaria (dogmatismo, centralismo, intervencionismo...), toda posibilidad de *self/government* (de autonomía) queda cerceada de raíz y, por tanto, la vida social se aniquila en su ámbito.

Estos caracteres constituyen la esencia de la «persona social» y, por ende, la referencia remota, obligada, de la concepción gineriana de la Universidad, de su pensamiento reformista y, a posteriori, de su intuición matriz de la Institución Libre de Enseñanza. De los tres tipos de personas sociales –*asociaciones, corporaciones y fundaciones*–, la Universidad, según Giner, pertenece al de la «corporación», en cuanto que en aquella existe un fin social propio, distinto del de los individuos, aunque enlazado con éstos. La Universidad *nace*, como toda institución social, «cuando el desarrollo de la vida en cada orden llega a reclamar no sólo una división del trabajo para aquel determinado fin, sino la agrupación en un núcleo más o menos complejo de

3 *Ibidem*, pág. 29. *La racionalidad*, pues, se cifra en el conocimiento de lo universal de las cosas (perspectiva cognitiva), en la potestad de elevarnos sobre la afeción inmediata y del instante al amor objetivo del ideal (perspectiva afectiva o sentimental), y en la voluntad racional de alcanzar fines superiores a toda mira subjetiva, cooperando en la obra universal (perspectiva volitiva).

4 El Estado oficial, o Gobierno, se instala en el Estado total; para Giner, ambos no difieren «por el número ni por la naturaleza de sus funciones, que son las mismas en el todo que en sus órganos particulares, sino tan sólo por la fuerza específica y reflexiva de su desempeño para mejor servicio de su fin y según la mayor o menor complicación del organismo social». *Ibidem*, pág. 274.

las fuerzas así diferenciadas»⁵. El concepto de Universidad es un concepto histórico: se concibe en un momento sociocultural determinado, como exigencia a las necesidades de un pueblo, y su entidad evoluciona respondiendo al cumplimiento de unas funciones permanentes, si bien «con soluciones muy distintas, según la condición de los tiempos». Dicha «historicidad» se conforma a partir del abrazo íntimo entre lo *permanente* –investigación científica, elaboración de la verdad, incorporación en el sistema cultural, transmisión y difusión de cultura, educación moral, preparación profesional...– y lo que *cambia* a través de su devenir como organismo social: la prioridad dada a unas o a otras funciones, la precisión del fin último, la progresiva adaptación a los diversos contextos socioculturales, la capacidad de asimilación cultural, el modo de relación entre quienes componen la Universidad, su mayor o menor dependen-

cia con respecto al Estado...; todos éstos son factores que definen el grado de madurez y el carácter adulto de una Universidad⁶.

¿*Quiénes hacen la Universidad?* El principio eficiente de la Universidad es plural, porque en ella convergen diferentes personas y estamentos, como conjunto dinámico, que operan de modo distinto y con responsabilidad varia, *orgánicamente*. La eficiencia de la Universidad es *coeficiencia, cooperación, encuentro*: en su obra, social y comunitaria, intervienen a la vez los *estudiantes, el profesorado, la sociedad, y el Estado*; «maestros y discípulos, a despecho de los reglamentos, se juntan al menos en medio de la sociedad, al aire libre, en un solo cuerpo y alma, donde cada cual da su parte para el fin común»⁷. Los estudiantes, no los maestros, son lo primero de la Universidad, que ha de ser «corporación de autodidactas, sin maestros, que cultivan por sí los estudios»; en

5 GINER DE LOS RÍOS, F. (1916): *La Universidad española*, Madrid, Imprenta Clásica Española, en *Obras Completas, II*, Espasa-Calpe, pág. 98. *La Universidad española* se compone básicamente de un largo estudio monográfico, inédito en vida de Giner, que escribió para optar al premio convocado por la Universidad de Valencia, en 1902, con motivo de su tercer centenario. A pesar de su apresuramiento y espontaneidad, se considera como uno de los ensayos más valiosos para el análisis del pensamiento pedagógico de Giner de los Ríos.

6 Por ejemplo: aludiendo a la dependencia de la Universidad con respecto al Estado, Giner sentencia: «Es menester que la Universidad se acostumbre a la idea de que, de día en día, los tiempos le recomiendan que busque su centro de gravedad en sí misma, su auxilio en la sociedad, y pida al Estado menos cada vez, conforme vayamos siendo más capaces de tomar sobre nosotros la responsabilidad de la vida adulta a que necesita volver entre nosotros». *Ibidem*, pág. 140.

7 *Ibidem*, pág. 120.

ella todos estudian, quienes dan la enseñanza y quienes la reciben⁸; la juventud estudiante —«sobre todo si hallan en la Universidad el calor y la intimidad de un hogar»— han de hacer de la Universidad una «fuerza de intensa energía» que les ayude a vivir: «si no aprovechan los años mejores y más plásticos para trabajar con varonil esfuerzo por la transfiguración ideal, moral, intelectual, material, de su vida y persona, y todo esto sin perder la alegría, el encanto, la frescura que germina en el joven, y que han de reservar pura, serena, honrada y sana, para darla, no sólo material sino espiritualmente, a sus hijos..., no vale la pena que haya Universidad en España»⁹. Al profesorado, la Universidad le pide «que condense su alma en la vocación de su fin»; de este modo, cada profesor estará en comunión íntima con sus compañeros y con sus discípulos: lo primero le servirá para potenciar su

eficacia y al mismo tiempo ensanchar y compensar «su espíritu y la propia especialidad»; lo segundo logrará que los alumnos formen «una familia espiritual, cuya cura de almas le está confiada en conciencia, y cada uno de cuyos individuos tiene derecho a hallar en él dirección y auxilio, no sólo en sus estudios, sino en todos sus problemas personales, su cultura, su formación intelectual y moral, su orientación profesional y hasta de conducta en la vida»¹⁰.

En cuanto a la coeficiencia de la sociedad en la tarea universitaria, o a la relación cardinal entre Universidad y Sociedad, Giner había apuntado ya, aunque a título de ejemplo, en *La persona social*, que el fundamento de la *autoridad* de la Universidad para dirigir el desenvolvimiento del orden científico y cultural en la evolución social, está en su *comunión de sentido con la sociedad* (fundamen-

8 «Toda enseñanza es, sin duda, una educación, aun aquélla que más rehúsa serlo, como acontece con la pasiva y memorística al uso. Quiéralo o no, es una dirección, una sugestión, una tutela; ahora, que lo es tanto más cuanto más respeta la personalidad del menor. Pues el fin de toda tutela —y aun de todo el gobierno— no es afirmar la inferioridad y subordinación de aquél sino ayudar a su evolución hasta crear en él un hombre dueño de sí mismo, capaz de trabajar y valer por sí; un núcleo de fuerzas espirituales con iniciativa individual, una persona libre». *Ibidem*, pág. 134.

9 *Ibidem*, pág. 136.

10 *Ibidem*, pág. 129. Y Giner no desaprovecha la ocasión de defender el carácter científico de la pedagogía: «para este fin —se refiere a que el docente tome conciencia de la dignidad y de la pequeñez de la reducida obra que se le asigna— el profesor no necesita sólo labrar el campo a que su vocación especial le lleva, y cuyo cultivo da centro y significación a su vida, sino también en los principios del arte de la educación y la enseñanza, principios que hoy son ya una ciencia, por más que todavía piensen muchos, como Wundt, Münsterberg, Fouillée y tantos otros, que es cosa *gratis data*, de dote personal, de inspiración y genio». *Ibidem*, págs. 131-132.

to objetivo) y en el *libre asentimiento de ésta a la dirección* que aquélla imprime (fundamento subjetivo). Tal autoridad, consentida por razones morales y no necesariamente jurídicas, permite a la Universidad: «incorporar los resultados de sus investigaciones a «la cultura», aun de las clases más alejadas de la Universidad»¹¹; «llevar hasta ellas el amor, el sentido y la técnica de la investigación científica», para despertar su cooperación en la obra de la ciencia, que es «obra universal», «levantar el alma del pueblo entero... con la conciencia del hermano para con el hermano». Es entonces cuando la *personalidad* de la Universidad se reviste, además de un espíritu ético-social —«potencia ética de la vida», dice Giner— en virtud del cual el conocimiento anhela lo universal

de las cosas (lo que constituye la ciencia), el sentimiento se hace amor objetivo del ideal honesto y la voluntad se dirige a fines superiores, más allá de toda mira subjetiva¹². «En tal obra de educación social, libre, la Universidad contemporánea no se cierra en sólo iluminar y recrear las almas, sino que aprovecha esto mismo y todo, para mover a la fecundidad de una vida cada vez más eficaz, más llena de energía y buenas obras, más honda, más útil, más noble, más armoniosa»¹³.

«¿Qué pedir al Estado o, para hablar con propiedad, al Gobierno? Sin duda y ante todo, lo que Diógenes a Alejandro: que no nos quite el sol». Giner abogó desde siempre por la independencia de la Universidad¹⁴, cuyo proceso de madurez

11 «...unas veces son las clases medias que, en gran parte quizá, pasaron un día por la Universidad, pero apartadas a poco de ella y mecanizadas en la lucha profesional por la vida; otras, las populares y obreras vendidas por un trabajo que absorbe más de las horas útiles del día; otras, las ricas, degradadas y secas por la ociosidad, la frivolidad y la insignificancia». *Ibidem*, pág. 118.

12 *La persona social*, I, ob. cit., págs. 28-29.

13 *La Universidad española*, ob. cit., pág. 120.

14 Aunque se ha hecho ya referencia breve a hechos que motivaron en Giner sus recelos sobre las posibles soluciones del Estado a planteamientos educativos, recordemos ahora cómo había vivido él, y sufrido, la «primera cuestión universitaria» de aquel otoño de 1864, que duraría prácticamente hasta la revolución de septiembre de 1868, y la «segunda cuestión» provocada por el ministro Orovio, 1875, y contestada por la reacción de Laureano Calderón y González Linares, catedráticos de la Universidad de Santiago, a los que se unirían poco después Emilio Castelar, el propio Giner y otros, con la renuncia a sus cátedras. Pero, durante el período de 1868-1874, las esperanzas de reforma universitaria quedaron sólo en buenas intenciones; la «Gloriosa», que había inspirado la Constitución de 1869 (reflejo de la de 1845), a pesar de sus deseos de innovaciones educativas, frustraría tanto a la oposición como a quienes creían en ella, como Giner, que anhelaban un cambio a fondo en la política educativa. Don Francisco, que adoptaba ya una postura escéptica sobre la capacidad del Estado en materia de educación, se afebraba, sin embargo, a proclamar una autonomía universitaria, lejos de la ingerencia del Estado.

implica su, cada vez menor dependencia, con respecto al Estado; ello no ha de excusar la participación de éste, limitada tan sólo a «darle aquellos medios necesarios para su obra, que depende de él, y a fortalecer en aquella institución y en la sociedad la conciencia del valor de esa obra»¹⁵. Ahora bien, en lo que el Estado no deberá intervenir nunca es en los planes de estudios, métodos pedagógicos, número y duración de las lecciones, exámenes y grados, oposiciones a cátedras, material científico y demás condiciones de este género, que sólo la Universidad puede establecer con pleno conocimiento de causa¹⁶. Consecuentemente, el Estado se ocupará de: legislar sobre la organización y gestión administrativas de los establecimientos de enseñanza, haciendo uso de su soberanía política; velar siempre por que la ciencia cumpla con su ministerio sin ingerencias foráneas a ella, y cooperar en su expansión a otros campos; y suministrar aquellas condiciones puramente exteriores capaces de

estimular, desde fuera, el despertamiento de las fuerzas intelectuales y morales de que en tales cosas todo depende»¹⁷.

*¿Cuáles son sus funciones? La conciencia social de la Universidad instituye su vida total, que no es la de la mera suma de los elementos eficientes, coeficientes y coadyuvantes que la integran, sino la comunión espiritual para alcanzar el fin social, el único fin común que se propone*¹⁸. Las funciones particulares por las que transcurre esa *vida universitaria*, y en las que se explicita, de modo concreto, el contenido de aquella *conciencia social*, son¹⁹:

- El cultivo de la ciencia, mediante su investigación y enseñanza; «la ciencia es una diferenciación condensada, intensiva y *refleja* de lo que el mismo espíritu social piensa de una manera *inmediata* en el fondo: por donde es capaz de rectificar ese espíritu luego y extender su horizonte, al descender a su vez por los diversos

15 *La Universidad española*, ob. cit., pág. 141.

16 *Ibidem*, págs. 142 y siguientes.

17 *Ibidem*, págs. 129 y siguientes.

18 Adviértase que los fines sociales de toda «persona social» pueden ser, según Giner, de dos clases: a) «de la persona en su unidad de integridad, y b) de la totalidad colectiva de sus miembros como tales». «La primera sirve para los fines propios del todo, y en ella, la persona (social) funciona enteramente como un individuo, sin que obsten las modificaciones peculiares de su organización y administración interior. En la segunda clase, el aprovechamiento corresponde a los individuos, en concepto de miembros de la sociedad, mas sólo para sus fines individuales». *La persona social*, págs. 253-254.

19 *La Universidad española*, ob. cit., págs. 143-144.

círculos, hasta los más incultos y remotos»²⁰.

- La educación general de sus alumnos y la protección de su vida intelectual, material y moral, dentro y fuera de la Universidad, como auxilio para el desenvolvimiento de su persona²¹.

- La difusión de la cultura en todas las clases sociales bajo las distintas formas de la *extensión*.

- La dirección superior (no autoritaria, sino de influjo moral y libre) de la educación nacional y sus particulares institutos.

- La formación pedagógica, directa e indirecta, mediante las Normales, del magisterio para todos sus grados.

Estas funciones esenciales, y generales, válidas para toda Universidad, no contradecían, sin embargo, la singularidad de los diferentes tipos o tendencias en la enseñanza universitaria: *el alemán*,

en el que el fin primordial de los estudios universitarios era la formación de investigadores; *el inglés*, que preparaba los alumnos para «una educación general superior en los varios órdenes de la vida»; era más intelectual que científico; y *el italiano*, según el cual la Universidad se ocupaba de la mera instrucción profesional en aquellas carreras que fueron desde siempre universitarias. La Universidad española de su tiempo no respondía, en realidad, a ninguno de los tres tipos citados, porque ni encarnaba una idea definida de universidad, estructuralmente realizada –de ahí su falta de organización de estudios– ni se proponía un fin preciso y uniforme, al que orientar su actividad; ni intelectual, ni científica, ni técnica, ni educadora para la vida, ni social... Giner sueña con una Universidad española que posea, a la vez y conjuntamente, el carácter científico e investigador de la Universidad alemana, y el humanista de

20 Véase «La ciencia como función social», en *Filosofía y Sociología*, libro publicado en 1903 por la Biblioteca Sociológica Internacional, que recoge una colección de trabajos de Giner de los Ríos, los que, junto con otros artículos aparecidos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, constituyeron el contenido de la nueva edición de *Filosofía y Sociología*, tomo XI, 1925, de sus *Obras Completas*. El artículo aludido, «La ciencia como función social», se presentó al Congreso de París (1897), convocado por el Instituto Internacional de Sociología.

21 Vieja y esencial aspiración la de la formación integral en el pensamiento y obra de Giner de los Ríos, tantas veces repetida en sus escritos. Recuérdese, por ejemplo, su famoso discurso inaugural del curso 1880-1881 en la Institución, titulado «El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza»: «La Institución no pretende limitarse a instruir, sino cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la humanidad y de la patria...». En *Estudios sobre educación*, en *Obras Completas*, t. VII, págs. 41 y ss.

la inglesa²²; «la Universidad contemporánea no se cierra en solo iluminar y recrear las almas, sino que aprovecha esto mismo y todo, para mover a la fecundidad de una vida cada vez más eficaz, más llena de energía y buenas obras, más honda, más útil, más noble, más armoniosa»²³.

La autonomía universitaria. La Universidad, «persona social», no puede constituirse esencialmente a no ser como realidad autónoma²⁴. La *autonomía* universitaria se ha de entender, previamente, como un proceso de independencia de la tutela intervencionista del Estado, en favor de la libertad y capacidad de gestión, educativa y administrativa, de la Universidad. Ello comportará: *descentralización*, o reintegro de las obligaciones educativas del Estado a la sociedad, a la comunidad; no consis-

te en un mero trasvase de las funciones del Estado central al regional, al provincial, al municipal (descentralización cuantitativa), sino en hacer de la educación un servicio social a partir de la sociedad misma (descentralización cualitativa)²⁵; *libertad* de cátedra, o académica, y libertad de acción para los alumnos, por la que cada uno puede «hacer sus estudios cómo y donde quiera, con tal que satisfaga en su día las condiciones que a la validez oficial de esos estudios imponga el Estado»; *jerarquía*, siempre que se fundamente en «la superioridad accidental de las personas, es decir, que se cifre en el grado de responsabilidad y servicio»; *unidad*, no uniformidad, que presida el quehacer científico de todos los que hacen la Universidad, soslayando la tentación de «capillas», castas, gru-

22 Hay, por tanto, que dejar de considerar objetivo primordial de la Universidad la colación de títulos: «Relegar la preparación para los títulos cada vez a más secundario lugar, sea desenvolviendo en todas sus consecuencias el sistema alemán de los exámenes de Estado, y dejando confiada la preparación para éstos al trabajo personal y privado de los candidatos sobre una base sólida..., sea organizando escuelas para el aprendizaje teórico y práctico, científico y manual, en combinación con las respectivas profesiones, tribunales, hospitales, notarías, oficinas, talleres...». *La Universidad española*, ob. cit., pág. 113.

23 *Ibidem*, pág. 120.

24 La autonomía fue siempre presencia viva y permanente en el pensamiento, no sólo pedagógico de Giner de los Ríos. En el acta fundacional de la Institución Libre de Enseñanza (Madrid, 10 de marzo de 1876), el artículo 1.º dice: «Esta Institución es completamente ajena a todo espíritu o interés de comunión religiosa, escuela filosófica y partido político; proclamando, tan sólo, el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia a su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor» (en la Real Orden de 16 de agosto de 1876, aparece como art. 15.º).

25 Hacer de la Universidad un reducto regional, «taifa», no sólo no resuelve el problema de la centralización sino que lo agrava con otro «centralismo», el que las limitaciones por razones no estrictamente académicas –los sabios «locales» no siempre son los más sabios– pueden sumir a la Universidad en un proceso de depauperación intelectual, progresiva e irreversible.

púsculos..., que generan con frecuencia posturas dogmáticas y, por tanto, enfrentamientos, siempre nefastos para la vida universitaria; la unidad es expresión de *espíritu racional*, que fundamenta la solidaridad de los hombres. La Universidad «ha de promover el proporcionado desenvolviemento de todas sus enerxías en alta esfera y con tan humano e imparcial sentido que, cuando el curso natural de las cosas le vaya levando hacia alguna solución de las que distinguen a los hombres en confesiones, partidos y escuelas, no por ello rompa la concordia que nace de la unidad de nuestro ser en todos».

La concepción gineriana de la Universidad como «persona social» aporta nuevas soluciónes a cuestiónes sobre el principio constituyente de la Universidad, su «coeficiencia» orgánica, su «conciencia social», responsable de las diferentes funciónes, que conducen al bien de la comunidade, sobre su autonomía... Porque la Universidad es vida que crea vida: «su función –dirá Giner– con respecto a los restantes órdenes es investigar sus principios científicos, y construírlos; no sólo en una enciclopedia intelectual, donde se penetren en mutua relación, sino en instituto social de conocimiento y vida, donde toda actividad humana, diferenciada en una profesión específica, halle el grado superior de su aprendizaje²⁶.

TEXTO CUARTO, SOBRE JOSÉ ORTEGA Y GASSET (1883-1955). MISIÓN DA UNIVERSIDADE

O texto dedicado a Giner enlaza tematicamente con outro que o profesor Capitán Díaz lle dedica, no segundo volume da súa *Historia de la educación en España II. Pedagogía contemporánea*, ao filósofo José Ortega y Gasset. En concreto, á monografía na que o pensador madrileño, que ao longo da súa vida amosou unha gran preocupación pola problemática educativa, reflexiona sobre o modelo universitario que concibe e as tarefas que á institución docente de grao superior lle outorga ou, segundo el, estaba chamada a desempeñar. Do mesmo xeito que ocorría co ensaio de Francisco Giner, Alfonso Capitán pon de relevo que o texto de Ortega resiste con vitalidade e fortaleza suxestiva o paso do tempo e a súa lucidez intelectual mantén alumeando hoxe en día algunhas das cuestións que, en canto universitarios, profesionais da educación ou simplemente cidadáns comprometidos co noso tempo, nos seguen ocupando nas reflexións, escritos e debates, cando non preocupando na vida cotiá. Aí radica unha das principais potencialidades do seu pensamento. Certamente, alén da solución que Ortega ofrece para o problema que se formula, o asunto que somete a análise, en si mesmo, non deixa de perder actualidade e continúa a ser tratado de maneira recorrente. Se cadra, por esa impresión de crise permanente na que percibimos que se atopa asolagada a universidade que compartimos, cando, paradoxalmente, leva permanecendo en activo no

26 *La Universidad española*, ob. cit., pág. 105.

devir dos séculos, desde a súa primeira cristalización embrionaria no Medievo, logrando sortear os embates de distinto signo que arredor dela ou no seu cerne se viñeron xestando no decurso das décadas e acomodándose –mal que ben– ás circunstancias e aos imperativos de cada momento.

TEXTO SELECCIONADO:

“La misión de la Universidad (1930) según Ortega y Gasset: ¿un nuevo modelo de Universidad?”. *Historia de la educación en España II. Pedagogía contemporánea*. Madrid, Dykinson, 1994, pp. 563-567:

La raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión «porque toda estructura y funcionamiento de una institución es

buena o mala si su servicio lo es; no basta con reformar corrigiendo abusos o rectificando malos usos; hay que crear «usos nuevos» conformes a la auténtica misión de la Universidad¹. Lo primero que habrá que revisar, piensa Ortega, será si la misión –funciones– que hasta ahora ha concebido la Universidad europea es la mejor posible y si las distintas funciones que la integran conforman del mismo modo y en grado igual su genuina misión; las funciones son: transmisión de cultura; enseñanza de las profesiones; investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia².

Ortega matiza y modifica estas funciones con arreglo a los siguientes principios:

1 Hay algunos estudios breves o simples artículos que hablan de la pedagogía de ORTEGA Y GASSET que han resultado del acoplamiento de varios textos y reflexiones del autor sobre pedagogía social, educación y escuelas, relaciones de biología y pedagogía... y sobre otros problemas cercanos, o entreverados a la realidad educativa y cultural de la España de su tiempo. Manuel GARCÍA MORENTE abrió el camino con su artículo «La Pedagogía de Ortega y Gasset» (*Revista de Occidente* n° 3, 1923), pp. 356-364; al amparo de los ensayos y estudios de *El Espectador* ORTEGA no es un pedagogo sistemático ni de oficio, aunque *El Espectador* tenga su pedagogía. ORTEGA prologa la traducción española de la *Pedagogía General derivada del fin de la educación* de J.F. HERBART (1806), realizada por LORENZO LUZURIAGA (1920) para hacer un apunte de la metafísica, psicología y ética en el pensamiento herbartiano, no para abordar directamente la *Pedagogía General*. Su «Biología y Pedagogía» (1920) –que dedica a Domingo BARNÉS– ensayo publicado en *El Sol* y posteriormente en *El Espectador* (Vid. Tomo III y IV, de Espasa-Calpe, Madrid), es una reflexión recurrente, muy a la usanza «orteguiana», sobre la pedagogía en el cruce de vitalidad psíquica y medio biológico, en el flujo de los sentimientos, en el pulso vital... para llegar a afirmaciones como la de que «la educación en vez de adaptar el hombre al medio tiene que adaptar el medio al hombre» o esta otra, de corte «rousseauiano» o «pestalozziano», de que «gran parte de la pedagogía actual... tiene el carácter de una caza al niño, de un método cruel para vulnerar la infancia y producir hombres que llevan dentro una puerilidad gangrenada» .

2 ORTEGA Y GASSET, J . (1930): *Misión de la Universidad. Obras Completas*, T . IV (Madrid, Alianza Editorial, 1983), pp. 311-353.

a) «La Universidad consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio.

b) ... la función *primaria y central* de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales (Física, Biología, Historia, Sociología y Filosofía). (Hacer del hombre medio, *ante todo*, un hombre culto)³.

c) ... hacer del hombre medio un buen profesional.

d) ... la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la Universidad ni tiene que ver sin más ni más con ellas», (aunque la Universidad sea inseparable de la ciencia y tenga que ser *también* o *además*, investigación científica)⁴.

Ortega separa profesión y ciencia; ciencia es sólo *investigación*, planteamientos de problemas, soluciones...; a partir de aquí no hay ciencia: «*no es ciencia aprender una*

ciencia ni enseñarla, como no es usarla ni aplicarla». Por tanto, sentencia que, «pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula que sólo ha podido abrigar el vicio de utopismo característico de las generaciones anteriores a la nuestra»⁵. Y aquella distinción vale igualmente para el profesor que enseña historia sin necesidad de ser historiador o para el médico que aprende a curar y cura bien a sus enfermos sin que tenga que investigar la ciencia que aplica correctamente a sus enfermos. De ahí la «desastrosa tendencia que ha llevado el predominio de la «investigación» en la Universidad» y que «ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura», y de que «no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales *ad hoc*. Es, en definitiva, el vicio de «cientifismo» que la Universidad padece en España.

Por otro lado, la cultura, como misión de la Universidad no significa ornato o aditamento erudito a la enseñanza profesional del universita-

3 «Cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive. Porque no hay remedio ni evasión posible: el hombre vive siempre desde unas ideas determinadas que constituyen el suelo donde se apoya su existencia. Esas que llamo «ideas vivas o de que se vive», son, sin más ni menos, el repertorio de nuestras efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables, cuáles son menos». *Ibídem*, p. 341.

4 *Ibídem*, pp. 335-336. «La ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y produce. Desde luego es cosa más alta que la Universidad en cuanto ésta es institución docente. Porque la ciencia es creación, y la acción pedagógica se propone sólo enseñar esa creación, transmitirla, inyectarla y digerirla. Es cosa tan alta la ciencia, que es delicadísima y excluye de sí al hombre medio». *Ibídem*, p. 337.

5 *Ibídem*, p. 337.

rio; la cultura «es un menester imprescindible de toda vida; es una dimensión constitutiva de la existencia humana como las manos son un atributo del hombre». La Universidad debería contar con una «Facultad» de cultura –no una Facultad más– sino como núcleo de la enseñanza superior que enseña la cultura de su tiempo y descubra al estudiante universitario «con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica». Para Ortega aprender la cultura es vivir la ciencia con un sentido humano de más quilates y de mayor calado; no otro es el sentido de su expresión «humanizar al científico»⁶; y, acaso, no sea otra la solución a la cuestión de «la barbarie» de la especialización, pues, como él mismo intuye, «las primeras figuras de la actual generación de científicos se han sentido forzadas, por *necesidades internas de su ciencia misma*, a complementar su especialismo con una cultura integral»⁷.

La rigurosa aplicación del «principio de la economía» –que es «realista» y «no utópico»– a las tareas universitarias obliga a definir la Uni-

versidad como «la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional», la que no permitirá exigir al estudiante más de lo que puede exigírsele ni que éste pierda su tiempo «en fingir que va a ser un científico». Aquel principio, fundamental en toda actividad donde haya referencia a la escasez, aplicado también a la enseñanza/aprendizaje –la riqueza cultural y técnica es excesiva en su contenido, pero el saber del estudiante es por fuerza escaso y limitado a su tiempo y capacidad– exige una doble selección: la Universidad ha de quedarse sólo con aquellos saberes que se consideran «estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es estudiante»; tales saberes han de reducirse aún «a lo que de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud». El principio de la economía en la enseñanza justifica plenamente la incidencia pedagógica en el quehacer universitario: «una ingeniosa racionalización pedagógica permitiría enseñar mucho más eficaz y redondeadamente las profesiones, en menos tiempo y con mucho menos

6 «Hay que humanizar al científico, que a mediados del siglo último se subordinó, contaminándose vergonzosamente del evangelio de rebelión, que es desde entonces la gran vulgaridad, la gran falsedad del tiempo». Y puntualiza: «En el orden moral, la tarea máxima del presente consiste en convencer a los hombres vulgares –los no vulgares no han caído nunca en la trampa– de toda la necedad inane que encierra ese imperativo de rebelión, tan barato, tan poco exigente, y cómo, sin embargo casi todas las cosas contra las cuales el hombre se ha rebelado merecen en efecto, ser enterradas. La única verdadera rebelión es la creación, la rebelión contra la nada, el antinihilismo. Luzbel es el patrono de los pseudorrebelde». *Ibíd.*, p. 347.

7 *Ibíd.*, p. 347.

esfuerzo»⁸. Se deducen de este argumento dos: «Las disciplinas de cultura y los *estudios profesionales* serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada –sintética, sistemática y completa– no en la forma que la ciencia abandonada a sí misma preferiría: problemas especiales, ensayos de investigación...». «No decidirá en la elección del profesorado el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor»⁹.

El «*además*» de la Universidad es la investigación de la ciencia. Sin la ciencia, la cultura y las profesiones languidecerían hasta morir en el seno dorado de la Universidad»: «La Universidad tiene que ser *antes* que Universidad, ciencia», de modo que ésta constituye su *dignidad* y nadie, persona o institución, debe vivir sin dignidad. Y la Universidad tiene que estar en continua relación con la presencia de la realidad histórica, que es la existencia pública, contexto hecho de actualidad y de vida pública¹⁰. «*Para ello tiene la Universidad que intervenir en la actualidad como tal*

Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio-cultural, profesional o científico. De este modo no será una institución sólo para estudiantes, un recinto *ad usum delphinis*, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un «poder espiritual» superior frente a la Prensa, representando la serenidad frente al frenesí; la seria agudeza frente a la frivolidad y a la franca estupidez»¹¹. A *La misión de la Universidad*¹² tendrían que añadirse otros escritos de Ortega y sobre la pedagogía de Ortega que completarían el concepto de éste sobre la Universidad; valgan estos estudios: Gibernstein de Rovinski, S. (1968) «Concepto de Universidad en José Ortega y Gasset» (*Revista de Filosofía*, Universidad de Costa Rica); Maffei, Fide (1957) «Las ideas pedagógicas de Ortega y Gasset (La Plata)»; Mantovani, J. (1957) «La pedagogía de Ortega y Gasset»; Cursos y conferencias (Buenos Aires); Maclintock, R. (1968) *Ortega as Educator*, An

8 *Ibíd*em, p. 339.

9 *Ibíd*em, p. 349.

10 «La vida pública que es la verdaderamente histórica, necesita ser regida, quiérase o no. Ella es por sí, es anónima y ciega, sin dirección autónoma. Ahora bien: a estas fechas han desaparecido los antiguos «poderes espirituales»: la Iglesia, porque ha abandonado el presente, y la vida pública es siempre actualísima; el Estado, porque, triunfante la democracia, no dirige ya a ésta, sino al revés, es gobernado por la opinión pública. En tal situación, la vida pública se ha entregado a la única fuerza espiritual que por oficio se ocupa de la actualidad: la Prensa». *Ibíd*em, p. 352.11 *Ibíd*em, p. 353.

12 *La Misión de la Universidad* fue vertida al inglés en *Mission of the University* (Princeton University Press, 1941; hay ediciones posteriores); al alemán con el título *Schuld und Schuldigkeit der Universität* (München, 1952); al portugués, *Missao da Universidade* (Lisboa, 1946)...

Essay in the History of Pedagogy (Columbia University); Ortiz Arigos de Montoya, Celia (1959) «Ortega y Gasset y su pensamiento pedagógico» (Universidad de Santa Fe)...

TEXTO QUINTO, SOBRE O MUSEO PEDAGÓXICO NACIONAL (1882-1941) E O IDEARIO EDUCATIVO DE MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO (1857-1935)

As derradeiras pasaxes que incorporamos a esta sucinta antoloxía están tamén entresacadas da segunda parte do manual que o Dr. Capitán lle dedicou á *Historia de la educación en España*. Xuntas figuran aquí porque secuenciadas de forma sucesiva aparecen na mencionada obra. E así é porque unha reclama ineludiblemente á outra, na orde que a cada quen se lle antolle poñelas. Trátase das sínteses que o homenaxeado realizou sobre o Museo Pedagóxico Nacional e verbo do que cualifica como “alma” da mesma institución: o educador Manuel Bartolomé Cossío, principal impulsor e dinamizador da entidade durante un longuísimos e fecundo período no que ocupou os cargos de director (1883-1929), mentres estivo en activo, e logo, unha vez xubilado e ata o seu falecemento, director honorario (1930-1935). Por fortuna, un e outro tema foron xa obxecto no seu día de acaídos tratamentos monográficos –algún deles mesmo elaborado desde Galicia– aos que pode acudir o lector interesado en profundar na materia.

Na singradura que traza Alfonso Capitán do Museo Pedagóxico Nacional queda

patente, como xa sabiamos por outros traballos, a extraordinaria relevancia que acadou esta institución na súa dilatada traxectoria de case seis décadas e o papel fundamental que desempeñou, ben fose de forma directa ou “difusa”, na modernización educativa da escola española, tanto no que fai ao seu profesorado como no tocante aos aspectos infraestruturais, técnicos, didácticos, organizativos, etc., contribuíndo decisivamente a contrarrestar o retraso secular que viña padecendo o ensino elemental no noso país.

A creación do propio museo, cando o século XIX comezaba a declinar, constitúe unha mostra moi elocuente da vontade de renovación e optimización educativa que degoiraban os seus promotores e cantos fixeron posible a súa fundación e o seu ulterior desenvolvemento. A pedagogía española, na súa vertente innovadora institucional, sintonizaba así a esas alturas cunha corrente que principiara a dar froitos sazonados nalgúns países do mundo occidental, dunha e da outra banda do Atlántico, desde o ecuador daquela centuria; corrente que axiña recalou e tomou corpo asemade nalgunhas experiencias ensaiadas igualmente en territorio oriental.

Se a condensada achega sobre o Museo Pedagóxico que realiza o profesor Capitán evidencia un esforzo de síntese que nos permite situarnos, a grandes trazos, diante do que significou esta entidade na súa esfera de intervención, outro tanto ocorre coa figura de Cossío, de quen recolle esquematicamente algúns dos elementos nucleares ou das ideas forza que vertebran o seu legado pedagóxico, aspecto que resultaría superfluo aquí e agora glosar.

Si, en troques, quixésemos salientar a actualidade que a contribución referente ao Museo Pedagóxico Nacional ten de maneira moi especial para a comunidade galega, nun momento no que, despois de se ter fundado por decreto do Goberno autónomo, en novembro do ano 2000, o Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA) –primeiro do seu rango administrativo-territorial creado en España– e de cuantiosos esforzos dun equipo humano alentado con entusiasmo en todo momento polo Sr. conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria, D. Celso Currás, finalmente vén de abrir as súas portas a sede permanente deste novo centro como espazo expositivo, investigador, formativo e de lecer ao servizo de toda a comunidade educativa, en particular, e da sociedade galega, española e planetaria, en xeral. Recupérase así, a escala autonómica, unha institución singular, con efémeros precedentes na propia Galicia nos albores do século XX, que nunca se debeu perder. Proxectos e realizacións de outrora que seguen a ofrecer criterios exemplificadores e pautas de actuación para camiñar esperanzados cara ao porvir. Oxalá que desta volta as boas intencións se cumpran e acaden longa vida.

TEXTO SELECCIONADO:

“El ‘Museo Pedagógico Nacional’ (1882). Manuel Bartolomé Cossío. Noción y fines del Museo Pedagógico”. *Historia de la educación en España II. Pedagogía contemporánea*. Madrid, Dykinson, 1994, pp. 260-270:

A instancias del Ministro Albarada se creó por Real Decreto de 6 de mayo de 1882 el «Museo de Instrucción Primaria», dependiente de la Dirección General de Instrucción Pública, y compuesto de los siguientes elementos: «1.º Modelos, proyectos, planos y dibujos de establecimientos españoles y extranjeros destinados a la primera enseñanza general y especial. 2.º Ejemplares del mobiliario y menaje adoptados o que se adopten en los mismos establecimientos. 3.º Material científico de estas enseñanzas. 4.º Colecciones de objetos empleados en las lecciones de cosas, dones de Froebel, juegos y demás que se destinan a la instrucción y educación de los alumnos. 5.º Una Biblioteca de instrucción primaria»¹. El Museo Pedagógico fue en realidad algo más: las mejoras de la primera enseñanza en España exigían órganos institucionales como éste donde no sólo se coleccionasen libros, planos y proyectos de edificios docentes, mobiliario, juegos..., en una exposición permanente, sino también donde se organizaran cursos, conferencias, debates en torno a «los problemas enlazados con la instrucción, la educación y el desarrollo corporal del niño, apreciando todos los pormenores que guíen a favorecer sus facultades intelectuales y físicas, donde el público

1 «Real Decreto de 6 de mayo de 1882 creando en Madrid un Museo de Instrucción primaria» en *Colección Legislativa de España*, T. CXXVIII, pp. 688-690.

aprenda y se interese en la práctica de las reformas, y donde las corporaciones y particulares que funden nuevas Escuelas encuentren numerosos modelos que faciliten la empresa de plantearlas»². El «Reglamento» del Museo Pedagógico, de 8 de julio de 1882, determinaba sus funciones propias, que con los años se ampliaron y concretaron en orden a una mayor eficacia y efectividad³.

En la *Memoria* de 1887 a 1889 se insistía en los objetivos del Museo Pedagógico: a) (fin general), en cuanto que es «centro para coadyuvar del modo más enérgico y eficaz posible a la reforma de nuestra enseñanza en sus varias esferas; desde el cultivo de la Pedagogía y las ciencias que le sirven de base, a la organización exterior; desde los métodos de educación, al material y

al mobiliario»; b) (fines particulares): «1. Promover y verificar por sí mismo aquellos estudios que puedan contribuir a esclarecer los problemas propios de su instituto. 2. Ofrecer en su biblioteca y en sus colecciones medios adecuados para extender la cultura pedagógica. 3. Dar a conocer los resultados de sus trabajos, sea por medio de explicaciones verbales o de informes escritos a las consultas, que incesantemente recibe, sea por sus conferencias y cursos, generales o especiales para un público determinado (v. gr., los alumnos de las Escuelas Normales)»⁴. El Museo llegó a ser, decía Luzuriaga. «el centro consultivo pedagógico más importante de España» y el promotor de la mayoría de las innovaciones metodológicas y didácticas en la educación española.

2 *Ibidem*, p. 689.

3 Por ejemplo, la Real Orden de 8 de junio de 1910 –vid. *Colección Legislativa de España*, T. XXXVIII, vol. 2º, de 1910– disponía que el Museo Pedagógico Nacional fuese «el órgano de intercambio de trabajos escolares y material de enseñanza entre los Establecimientos docentes de España y de las Repúblicas Americanas».

4 Las numerosas publicaciones del Museo Pedagógico son una muestra de la actividad plural y varia dentro de sus paredes; conviene ahora espigar sólo algunos títulos: *Biblioteca pedagógica circulante. Reglamento y Catálogo* (1889); *Catálogo provisional del Museo* (1890); *Notas sobre material de enseñanza para las escuelas* (1900); *Legislación sobre el Museo* (1882-1905) (1906); *Notas sobre construcción escolar* (1911); *Las Universidades y la Enseñanza Superior en Francia* (1919); *Las Universidades de Alemania* (1919); *Las Universidades y las profesiones en Inglaterra* (1919); *El Colegio y la Universidad en los Estados Unidos* (1919); *Bibliotecas para grupos escolares* (1931); *La enseñanza de la historia en las escuelas* (1934); *Publicaciones periódicas que se reciben en este centro* (1927); *La primera colonia escolar de Madrid* (1887); *Las colonias escolares de vacaciones* (por ejemplo, 1891-1898, 1901-1902, 1903... hasta 1927); *Colección de proyectos de edificios escolares dibujados...*

La creación del Museo Pedagógico Nacional⁵ se instala en el movimiento europeo de los Museos de enseñanza y escolares: *Musée pédagogique et une Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire*, de París (1879), creado por M. J. Ferry; *Musée scolaire de l'Etat* (1880) de Bruselas; *Permanente Lehrmittelausstellung*, de Viena (1872); *Museo d'istruzione e d'educazione*, de Roma (1874); *Deutsches Schulmuseum*, de Berlín (1875); el *South Kensington Museum (Educational Museum)* de Londres (1851 y 1857, respectivamente), el Museo de San Petesburgo (1864)...

Los Museos de educación nacen a resultas de las «Exposiciones Universales» y por la circunstancia pedagógica de la segunda mitad del siglo XIX: las «Exposiciones Universales» permanentes de Alemania e Inglaterra dieron ocasión a la creación del *Schulmuseum* (1855) de Hambourg, del Museo de Stuttgart (1851), y del *Educational Museum* (1857) de Londres; posteriormente, en la década de los setenta, surge en los distintos Estados europeos (por razones culturales, sociales y econó-

micas) la concienciación política y social –y el compromiso consiguiente– de «cooperar en el proceso de estructuración y desarrollo de un sistema educativo, que tarde o temprano estaría llamado a salvar los grandes intereses sociales»; finalmente, los progresos de las ciencias de la Educación, los resultados de la experimentación pedagógica, y una preocupación cada vez mayor por los aspectos materiales de la enseñanza, hicieron necesarios los Museos escolares.

El Museo Pedagógico Nacional abrió sus puertas a las doctrinas y teorías europeas que cimentaban científicamente el quehacer educativo y avalaban la posibilidad de una pedagogía científica, tanto por la aplicación de los métodos de observación y experimentación a la realidad educacional, como por la incorporación a la «paidología» de postulados científicos de parte de la biología, la fisiología, la psicología... Este afán de actualización pedagógica hizo del Museo un lugar de puertas abiertas a cuantos traían nueva savia en cuestiones de educación y enseñanza, a todos los proyectos o ensa-

5 Sobre el Museo Pedagógico Nacional son interesantes: (1886): *Museo Pedagógico de Instrucción Primaria* (Documentos para su historia. Memoria de sus trabajos) (Madrid, Fortanet); (1906): *Legislación sobre el Museo (1882-1906)* (Madrid, R. Rojas); LUZURIAGA, L. (1918): *La preparación de los maestros* (Madrid, M.P.N.); y (1924): *Escuelas de ensayo y reforma* (Madrid, M.P.N.); GARCÍA DEL DUJO, A. (1985): *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)* (Salamanca, Universidad de Salamanca); MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL (s.f.): *Catálogo de las publicaciones del M.P.N.* (Madrid, E. Maestre - J. Cosano); COSSÍO, M. B. (1894): *La enseñanza primaria en España* (Madrid, Fortanet); POSADA, A. (1904): «El Museo Pedagógico Nacional» en *Nuestro Tiempo*, 40, pp. 74-87.

yos, científicamente respaldados, y a aquellos órganos o instrumentos de experimentación que facilitasen la investigación; cítense como muestras el laboratorio de «Antropometría y Psicología Experimental» (1888) dirigido por Luis Simarro y órgano difusor de la nueva psicología y de las doctrinas de Fechner, Wundt, Bain, Spencer, Herbart, Froebel, Stanley Hall, Claparede...⁶, y el laboratorio de «Física y Química» que intentaba paliar con sus actuaciones y prácticas las carencias de una formación científica elemental en la escuela.

Evalúese en sus justos términos el hecho de que el Museo Pedagógico sirvió, además, con sus propias aportaciones como cauce formidable de nuevas ideas sobre educación; se recogían los últimos hallazgos de la biología y psicología del educando, de sus aspectos fisiológicos, médi-

cos, antropológicos, incluso étnicos...; se apreciaba el valor de una metodología fundamentada en el acontecer psíquico del niño y ayudada de los medios materiales y útiles apropiados; y, sobre todo, se mantenía como verdad indiscutible que todo proceso de instrucción alcanza su verdadero sentido cuando es en realidad *proceso educativo*, cuando contribuye al desarrollo integral y armónico del niño⁷.

La influencia del Museo Pedagógico en la política educativa oficial se debió a su «inserción» desde el primer momento en la I.L.E.⁸; hubo siempre buena vecindad entre «institucionistas» y «liberales»; pero, a Cossío y a sus colaboradores del Museo les interesaban sólo la reforma de la enseñanza primaria y la cooperación a la misión de las Escuelas Normales en la formación del magisterio, pues la «politiza-

6 El Museo Pedagógico a pesar de sus limitaciones presupuestarias publicaba lo que podía de estas actividades; obras, como la de Domingo Barnés (1915) –*Paidología. Ensayo de una historia del movimiento paidológico*– son índices del continuo proyecto por una reforma y modernización de los métodos y por la incorporación de los movimientos pedagógicos europeos de entonces a nuestro país.

7 Con anterioridad al Real Decreto de 26 de julio de 1892, que regulaba las *colonias escolares* de verano, el Museo Pedagógico había realizado ya algunas –la primera, en 1887– que fueron experiencias sobre la relación de la educación física con los restantes aspectos de la formación integral del niño.

8 «El Museo Pedagógico fue hijo de la Institución al menos en un doble sentido; el personal técnico que estuvo a su cargo y un buen número del profesorado que pasó por sus cursos y conferencias pertenecieron a aquella casa. Fueron aquellas personas que dinamizaron simultáneamente los distintos centros y organismos que constituían las arterias de la vida cultural e intelectual del país. Y la intencionalidad última así como la teoría pedagógica en la que el Museo trató de apoyar su existencia y actividad significaba la prolongación del esquema institucionista. En este sentido podemos ver en el Museo el campo de aplicación de varios de los proyectos nacidos en aquel laboratorio...» GARCÍA DEL DUJO, A. (1985): *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)* (Salamanca, Universidad de Salamanca), p. 151.

ción» ideológica de algunos de sus profesores condenaba en uno o en otro sentido todo intento de renovación educativa y perpetuaba sin remedio el estado deficiente en que se encontraban aquellos Centros.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE COSSÍO

El alma del Museo Pedagógico Nacional fue Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), de Haro (Logroño). Cursó Filosofía y Letras en la Universidad Central, donde conoció a don Francisco Giner, quien lo acogió en la Institución como si fuera un hijo: «Toda la vida de Cossío fue una constante evocación de Giner», dice J. Xirau. «Poseía como nadie el don de iniciar a los demás en los rudimentos del saber y en los métodos del conocimiento, llevándolos gradual e insensiblemente a la propia posesión, a la aptitud para un trabajo y una conducta personal e independiente. Su vida entera se hallaba consagrada a la educación y a la enseñanza. La conversación se prolongaba en clase y la

clase en conversación. Ni en la conversación ni en la clase empleaba nunca fórmulas hechas y estereotipadas. Llegaba al núcleo central de la idea a través de múltiples aproximaciones... Así el pensamiento surgía vivaz a través de la abundancia verbal, precisa, cortada, incisiva, y se hacía simiente fecunda»⁹.

El *arte* –la pintura española– y la *pedagogía* –la enseñanza primaria y la educación viva y activa– fueron las dos grandes pasiones de su vida académica e intelectual. Catedrático de Teoría e Historia de las Bellas Artes de la «Escuela de Bellas Artes» de Barcelona (1882) publicó una *Historia de la pintura española* (1886) y pocos años después proyectó escribir un libro sobre *El Greco*, que saldría a la luz a finales de 1907. De otra parte, la dirección del Museo Pedagógico Nacional a partir de 1883, los nombramientos de Secretario de la Comisión de Instrucción Pública en la Exposición Internacional de Barcelona (1888) y de Presidente de la sección de Educación y Enseñanza de la Sección Española en la Exposición Universal de París

9 XIRAU, J. (1969): *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España* (Barcelona, Ariel), p. 71. Vid., además, JIMÉNEZ-LANDI, A. (1989): *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)* (Alicante, Instituto de Cultura «Juan Gil Albert»); la obra colectiva (1987): *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista* (Madrid, U.N.E.D.); artículos como los de LUZURIAGA, L. (1929): «Don Manuel B. Cossío» en *Revista de Pedagogía*, n.º 86, y (1935): «Ideas pedagógicas de Cossío» en el B.I.L.E., n.º 905, o los de GARCIA DEL DUJO, A. (1985): «Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional» en *Bordón*, n.º 258 (mayo-junio, monográfico sobre Cossío); y tantos otros sobre el «Museo Pedagógico» o sobre aspectos de la vida y pensamiento de nuestro autor. (Inclúyanse aquí, pues, artículos o noticias de Pío Baroja, Julián Besteiro, Julio Caro Baroja, Américo Castro, Juan Ramón Jiménez, Gregorio Marañón, Luis Álvarez de Santullano, Unamuno, Juan Uña, Luis de Zulueta...).

(1889), su actividad de Profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid (1897) –donde impartió el curso «Problemas contemporáneos de la ciencia de la educación»¹⁰ – y de Profesor encargado de la cátedra de Pedagogía General (Museo Pedagógico) (1901) y Catedrático de Pedagogía Superior (Universidad de Madrid) (1904) y, en fin, su participación en delegaciones oficiales nombradas con ocasión de Congresos o Exposiciones de temas educativos acrisolaron su vocación pedagógica. Sus escritos tienen un sello singularmente institucionista y moderno: *La enseñanza primaria en España* (1897)¹¹, *Situación de la instrucción pública en Bélgica* (1886), *El maestro, la escuela y el material de Enseñanza* (1906)¹² y otros muchos trabajos aparecidos en el *Boletín* de la Institución o recogidos en *De su jornada* por sus alumnos.

No es fácil ordenar las ideas pedagógicas de Manuel Bartolomé Cossío

por la dispersión en sus escritos, de gran variedad y espontaneidad, y, como decía Luzuriaga, por su «profunda resistencia a sistematizar sus ideas pedagógicas y a publicarlas en libros». De cualquier modo, el propio Luzuriaga en «Ideas pedagógicas de Cossío», Luis de Zulueta en «Cossío, artista de la educación», Luis Álvarez de Santullano en «Cossío, maestro jovial y humano» –todos ellos en la *Revista de Pedagogía*, septiembre de 1935– así como Joaquín Xirau en el ya citado *Manuel B. Cossío y la educación en España* (México, 1945) y Santullano en *El pensamiento vivo de Cossío* (Buenos Aires, 1946)... son más que suficientes para conocer el pensamiento pedagógico de Cossío. Baste con reseñar, sin embargo, que la síntesis que hace Xirau (1945), fiel a los textos y atenta a los estudios del mencionado ejemplar de la *Revista de Pedagogía* (sobre todo el de Luzuriaga) es referencia imprescindible en cualquier estudio sobre Cossío:

10 XIRAU, J. (1969): *Manuel B. Cossío y la educación en España* (Barcelona, Ariel), p. 125. La primera lección en la «Escuela de Estudios Superiores» del Ateneo de Madrid en 1897 trató de «los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación»; Cossío decía, entre otras cosas: «Es evidente, y nos importa desde luego consignarlo como base de juicios ulteriores, que ningún progreso educativo se ha realizado en el mundo, sino en virtud de la observación directa y real del educando; pero del educando, en todas las esferas y grados de su desarrollo. Ni la Pedagogía, como ciencia, ni el verdadero educador como tal, han podido ni pueden formarse más que en el estudio y en la interpretación de los datos que el discípulo ofrece. No se aprende a educar más que educando; y no hay un principio o ley de verdadero valor pedagógico que no haya brotado del examen y análisis de la realidad misma, que en este caso consiste en la propia naturaleza del discípulo en relación con el maestro». COSSÍO, M. B. (1929): *De su jornada* (Madrid), pp. 140-141.

11 En 1915 apareció una segunda edición de esta obra con algunos retoques de Lorenzo Luzuriaga (Madrid, R. Rojas).

12 Se trata de la Conferencia que Cossío pronunció en Bilbao en 1905 con este mismo título. Quizás sea el mejor resumen de lo que él estimaba como directrices programáticas para una escuela nueva en España.

– «La educación es una realidad viva y activa que se funda en la naturaleza y se eleva a arte... Al lado de la inteligencia es preciso hallar las vías naturales a las demás potencialidades del alma: el amor a la belleza y a las cosas más altas y nobles, el sentido moral, la recia voluntad, y, sobre todo, el sano, viril, fértil sentido que nos libera del limbo de la animalidad donde se hallan todavía el niño y el hombre primitivo. El espíritu es esencialmente acción. En el centro de todo se encuentra y debe situarse la personalidad humana concebida como un todo indiviso» (Contra el espíritu unilateralmente intelectualista)¹³. Según Luzuriaga las dos ideas básicas de la educación de su tiempo –escuela *activa* y escuela *unificada*– habían sido desarrolladas antes por Cossío, para quien el aspecto *práctico* –es decir, *activo*– de la educación pone al alumno en situación óptima para «adquirir» y «utilizar» todos los conocimientos que necesite; no hay, pues, incompatibilidad entre la formación *práctica* y la intelectual (no intelectualista).

– La educación ha de ser esencialmente *intuitiva*, es decir, que implique el «arte de saber ver» la realidad; es *ciencia* de ver (*the science of seeing*). «El niño, campo fecundo tan mal cultivado hasta el presente –dice Cossío en el «Carácter de la Pedagogía contemporánea»– con sus

sentidos abiertos y sus facultades razonadoras, esperando siempre a que una mano con arte venga a sacarlos del sueño en que dormitan, es quien tiene en su propia naturaleza la ley según la cual debe educársele. Posee todo lo necesario para ver, primera e ineludible condición del conocimiento; sólo aguarda que le enseñen a hacerlo. Las cosas le son presentes como al hombre educado, y sin embargo no le hablan lo mismo. Están para él muertas, y hay que darles vida; le son indiferentes y es necesario que lo soliciten; mudas, y deben decirle algo; cerradas, y hay que darle la llave para abrirlas; porque ellas, que no son en sí muertas, ni indiferentes, ni mudas; que no conceden tampoco sus favores caprichosamente; que a todos llaman con el mismo cariño, esperan siempre patentes a que la venda le caiga de los ojos para revelarles hasta su fondo íntimo. Las mira, y no le dicen nada, porque no sabe verlas. Dichoso el día en que aprenda y lea en ellas, aunque no sepa leer en los libros»¹⁴.

– La libertad del discípulo no contradice la actividad del educador. «La libertad es una conquista que cada cual ha de realizar por sí mismo, pero no sólo y desamparado. El maestro es el guía que ayuda a cada cual a levantarse por encima de sí mismo desde la movilidad espontánea al pensamiento y a la acción dirigida, a la concien-

13 XIRAU, J. (1945, y ed. 1969): *Manuel B. Cossío y la educación en España*, o. c., pp. 146-147.

14 COSSÍO, M. B. (1879): «Carácter de la pedagogía contemporánea. El arte de saber ver», B.I.L.E. (1879). También en *De su jornada* (Madrid, 1929), pp. 6-7.

cia propia, a la organización ideal y artística de las propias actividades y, mediante ello, a las más altas cumbres del espíritu»¹⁵. El tino y mesura con que Cossío ajusta la libertad en el proceso educativo en la comunicación maestro/alumno son notorios; cada educando es artífice principal de su libertad; pero, el educador puede intervenir –dirección, orientación, amor...– en aquel proceso sin violentar el libre desarrollo de la personalidad del alumno.

– Si el maestro es bueno, el resto será dado por añadidura; hay necesidad de una formación superior –pedagógica y científica– de los maestros, es un «fetichismo» creer «que hay categorías en la función educadora»¹⁶: «el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático». Cossío, como los institucionistas, creía firmemente que la mejor formación del magisterio y el progreso de la educación nacional vendría por una reforma a

fondo de las Escuelas Normales.

– «La escuela no es, por tanto, como suele decirse, imagen de la vida, sino todo lo contrario: es, por esencia y debe ser, lo mismo que el juego, un refugio contra las asperezas del duro vivir y hasta un consuelo de sus iniquidades»¹⁷. La escuela es por naturaleza juego –*ludus, scholé*–, puro juego del espíritu; «sin libertad no existe; libertad de pensamiento para buscar, por placer, desinteresadamente, la verdad: juego de la mente; libertad de sentir, para contemplar lo bello y purificarse con su casto goce: juego amoroso; libertad de querer, para determinarse con alma limpia al bien: juego voluntario»¹⁸.

– La educación es una tarea indivisible y unitaria en todos los grados y en todos los círculos de la vida humana. «Si la educación es un principio capital de la vida, dondequiera que aparezca la vida, allí se dará la

15 XIRAU, J. (1969), o. c., p. 147.

16 «No voy a negar, como comprenderéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es el valor de aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, a saber: que para la función del maestro de escuela basta una formación pedagógica elemental o inferior, mientras que a la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una Pedagogía superior, de orden más elevado. Notad bien que digo *formación pedagógica*, con lo que entiendo referirme puramente al elemento profesional, al que corresponde sólo y exclusivamente al maestro y al profesor, como órganos de la función; no hablo, por tanto, de mera cantidad de saber ni de cultura. Y, en aquel respecto, quiero decir, en el de educador, ¿qué más ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de universidad que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos?» COSSÍO, M. B. (1906): *El maestro, la escuela y el material de enseñanza* (Madrid, La Lectura), pp. 39-40.

17 «Escuelas y escuela» en B. I. L. E., 1929. En *De su jornada*, Madrid, 1929, p.182.

18 *Ibidem*, p. 183.

educación. El espíritu de la educación debe ser, en lo esencial, el mismo en todas las edades, para todas las clases sociales, para todos los habitantes de la ciudad o del campo, sin distinción de mayores o menores, de ricos o pobres, de avisados o palurdos...»¹⁹. Esta dualidad de sentido del concepto de *unidad* referido a la educación, a que se refiere Xirau, vale para Cossío, por supuesto, y, en general, para los pedagogos «institucionistas»: a) una escuela única y unificada en la que lo *educativo* fluya, latente, sin solución de continuidad –unidad de grados– desde la escuela maternal a la Universidad; y b) una escuela *para todos* porque la educación no es privilegio de unos hombres –y esto no es reivindicación alguna, al uso, de políticos en una circunstancia concreta social– sino algo que interesa esencialmente a todo hombre, por serlo.

El carácter valioso, pero relativo, del material de enseñanza en la escuela se ha convertido en «el fetiche de primera magnitud para el cuerpo docente», dice Cossío. «Líbreme Dios de negar que el material sea necesario; lo que afirmo es, de un lado, que por el momento, en el estado actual de nuestras escuelas,

no es la primera necesidad a que debe atenderse; y de otra parte, que, en la mayoría de los casos en que el material se solicita y quiere aplicarse, no es el adecuado, y su empleo resulta, más que inútil, contraproducente»²⁰. Cossío venía a valorar, por contra, el material escolar siempre que «se prepare el terreno para que fructifique» y se atienda al alumno para que encuentre la *oportunidad* de usarlo, y que dicho material sea *adecuado (vivo)*, «fabricado en la escuela, como obra del trabajo común de maestro y discípulos» para que la educación resulte *activa y forjadora*. «No es lo primero el material, sino el espíritu del maestro que ha de vivificarlo»²¹. El ambiente físico de la escuela se relaciona estrechamente con la construcción escolar; la luz, el aire libre, la naturaleza, el campo, el juego, el deporte... son divisas que avalan la idoneidad de situación de una escuela. «Todo trabajo sano pide una alternativa de *recreo*, y las fuerzas del niño no se vuelven a crear, no se *recrean* más que jugando. El campo se necesita, pues, no sólo para jugar, sino para poder trabajar sanamente»²². Pero, para lograr todo esto –repetirá una y otra vez– «hacen falta maestros».

19 XIRAU, J. (1969), o. c., p. 167.

20 *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, o. c., p. 16.

21 *Ibidem*, p. 20.

22 *Ibidem*, p. 31. Y más adelante confirmará: «Rompos, pues, los muros de la clase. Llevemos al niño al campo, al taller, al museo, como tanto y tan sanamente se ha predicado ya; enseñémosle en la realidad antes que en los libros; entre en la clase sólo para reflexionar y para escribir lo que en su espíritu permanezca o en él haya brotado; trazando así, espontánea y naturalmente, el único libro de texto que ha de estar a su alcance». *Ibidem*, p. 26



Vicente PEÑA SAAVEDRA: “Profesor Alfonso Capitán Díaz: escolma de textos”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 44, novembro 2004, pp. 219-257.

Resumo: con motivo do falecemento do catedrático de Historia da Educación da Universidade de Murcia, Dr. Alfonso Capitán Díaz, e atendendo á amable invitación que nos formulou a Dirección desta publicación periódica, compendiamos nas páxinas que seguen unha brevísima selección de textos extraídos de dúas obras moi representativas da inxente produción escrita do citado profesor. As pasaxes aquí reproducidas apareceron no seu día no volume segundo da *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* (1986) e na segunda entrega da *Historia de la educación en España* (1994). Os temas concretos aos que están dedicados refírense, por esta orde, á condición dialéctica dos feitos educativos, ao carácter da escola en canto institución educadora, á universidade desde as concepcións de Giner de los Ríos e Ortega y Gasset, ao Museo Pedagógico Nacional e ao pensamento en materia educativa de Manuel Bartolomé Cossío.

Palabras clave: historia da pedagogía, universidade, coñecemento da educación, escola e educación, museo pedagógico, historia da educación.

Resumen: con motivo del fallecimiento del Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia Dr. Alfonso Capitán Díaz y atendiendo a la amable invitación que nos ha formulado la Dirección de esta publicación periódica, compendiamos en las páginas que siguen una brevísima selección de textos extraídos de dos obras muy representativas de la ingente producción escrita del citado profesor. Los pasajes aquí reproducidos aparecieron en su día en el volumen segundo de la *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* (1986) y en la segunda entrega de la *Historia de la educación en España* (1994). Los temas concretos a los que están dedicados se refieren, por este orden, a la condición dialéctica de los hechos educativos, el carácter de la escuela en cuanto institución educadora, la Universidad desde las concepciones de Giner de los Ríos y Ortega y Gasset y el Museo Pedagógico Nacional y el pensamiento en materia educativa de Manuel Bartolomé Cossío.

Palabras clave: historia de la pedagogía, universidad, conocimiento de la educación, escuela y educación, museo pedagógico, historia de la educación.

Abstract: because of the loss of Prof. Alfonso Capitán Díaz (Professor of History of Education at the Universidad de Murcia), and following the kind invitation of the director of this journal, in the following pages we prepared a brief selection of texts extracted from two very representative books (out of his extensive professional production). What you will read in the following pages, firstly appeared in the second volume of *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* (1986) and in the second edition of *Historia de la Educación en España* (1994). The concrete themes of these books are, following this order: the dialectic condition of the educational facts, the role of schools as education institutions, higher education (Universities) since Giner de los Ríos and Ortega y Gasset, and the Museo Pedagógico Nacional and the educational thinking of Manuel Bartolomé Cossío.

Key words: the history of pedagogy, university, education knowledge, schools and education, museo pedagógico, history of education.

– Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 2-09-2004.