

EL MODELO DE MAESTRO EN EL PENSAMIENTO DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

ANTONIO MOLERO PINTADO*

RESUMEN

Aunque es muy variado el conjunto de cuestiones abordadas por la Institución Libre de Enseñanza a lo largo de la historia, siempre es posible destacar aquellas que fueron tratadas con especial relevancia. Dentro de su apretado ideario, la figura del maestro analizada desde todas sus perspectivas posibles (período de formación inicial, perfeccionamiento en ejercicio, apoyo social, etc.) encuentra un amplio apartado en las preocupaciones de los hombres institucionistas. El artículo recoge monográficamente este aspecto a través del pensamiento de algunos de los educadores más representativos (Giner de los Ríos, Cossío, Jiménez Fraud, Castillejo, Posada y Altamira), así como el modelo vivo de docencia practicado en un centro de influencia institucionista como fue el Instituto-Escuela.

El autor pone especial énfasis en demostrar cómo en las ideas originales de Giner y Cossío la persona del maestro siempre ocupó un lugar prioritario, hasta el punto de condicionar cualquier reforma

ABSTRACT

Although the educative aspects dealt with by de Institución Libre de Enseñanza throuout its history are quite diverse let us point out one the very many that the ILE considered of special relevance. That is to say: the role of the teacher in education. This role was always analysed from all possible perspectives (initial training period, improvements during his job, socia support, etc.). This paper presents a monographica point of view of this aspect, based on the thoughts of its most representative educators (Giner de los Ríos, Cossío, Jiménez Fraud, Castillejo and Altamira) as well as the teaching methodology applied in the Instituto-Escuela, a scholl which put into practice the teaching theories developed by the members of this group.

The autor tries to prove that the teacehr is the center of all attention in the educational thought of Giner and Cossío. To such a degree is true that the training if good professionals is considered by them as more important that any change of the whole educational system itself.

* Antonio Molero Pintado es Catedrático de Teoría e Historia de la Educación y Director del Departamento de Educación en la E.U. de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares). Pertenece asimismo al Cuerpo de Inspectores Técnicos de Educación y durante cinco años estuvo integrado en el equipo directivo del ICE de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de varias obras que estudian la educación española Ccontemporánea.

en profundidad al logro de estos buenos profesionales. Esta tendencia puede considerarse como una invariable pedagógica altamente significativa en la estrategia docente que la ILE defendió durante toda su vida para conseguir una adecuada renovación del sistema educativo español.

"Dadme un maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores en suma, contribuyen a auxiliar su función". Cuando Francisco Giner de los Ríos pronunció estas palabras (inaguración del curso 1880-81 en la Institución Libre de Enseñanza)¹, la ILE casi acababa de comenzar su andadura histórica². Era escaso el tiempo transcurrido y reducida su tradición educativa institucionalizada, aunque abundaban ya los testimonios directos de Giner y de otros hombres comprometidos en la misma empresa acerca de los principios y conductas educativas que defendían. Sobre este punto, es tal la fidelidad guardada por las generaciones siguientes sobre lo que podríamos llamar "el programa educativo de la ILE" que en los sesenta años de historia oficial vivida por estos hombres (otra cosa es la historia real, difusa, de animación de ideas e influencias, que rompe naturalmente el criterio cronológico apuntado), no se advierte ningún punto de quebranto, de ruptura, respecto a los postulados iniciales. Hay unas ideas básicas que nacen y se desarrollan sin que nadie las toque salvo para enriquecerlas y reformularlas con los hechos del tiempo nuevo. Y entre ellas una que aflora con especial singularidad: la modernización de la educación española. De la propia pluma de Giner son las afirmaciones siguientes que disipan cualquier duda: "La Institución ha sido, desde el primer momento, una institución de reforma pedagógica. En medio de todas sus vicisitudes, ensayos, arrepentimientos, correcciones, esa idea y fin ha sido siempre lo que ha dado unidad a todos sus esfuerzos durante casi cuarenta años³.

El cuadro normativo que fluye de las incesantes aportaciones de este equipo de hombres tiene una coherencia interna y unos usos didácticos propios que dieron justificado estilo a su programa. Mas no es éste el lugar para recoger las dimensiones antropológicas de su concepción educativa, ni las influencias de los pensadores europeos que pudieron penetrar en ella, ni el riquísimo discurso sobre la idea de educación —un que forzosamente habremos de remitirnos a ella—, ni la proyección operativa que todos estos planos generaban en el hacer escolar. En realidad hemos elegido uno de los temas de posible mayor relevancia en el cual coincidieron los hombres, las obras y las empresas que dirigieron, o los informes que redactaron, o las reformas que propusieron. En definitiva, la figura del maestro. Con el deseo de ofrecer una visión recapituladora y selectiva como corresponde a un artículo, apoyaremos nuestros argumentos en aquellos testimonios más representativos procedentes de Giner, de Cossío, de hombres de otra generación (Jiménez Fraud, Castillejo o Posada), o la de algún otro como Altamira. Junto a ellos el modelo concreto de maestro practicado y vivido en un centro de impronta institucionalista, concretamente, el Instituto-Escuela.

A LA BUSQUEDA DEL MAESTRO-DISCIPULO

La verdad es que, para Giner, la persona del maestro lo es todo en materia de educación. Posiblemente alrededor de él giraron sus mejores escritos, sus mayores impaciencias. La educación es obra de hombres y si estos fracasan, la educación sucumbe. La reforma de la educación, pues, ha de comenzar por reformar la función de los hombres que la realizan. En el estudio que ya realizamos en otro lugar⁴ advertíamos que, entre el cúmulo de sugerencias posibles, hay cuatro grupos de ideas que reflejan bien el pensamiento gineriano sobre este tema. Eran estas:

- Un maestro que concibiera la relación educativa como una relación total.
- Que hubiera conseguido la máxima competencia científico-técnica.
- Que tuviera conciencia clara de que su papel en la escuela, fundamentalmente en los aspectos instructivos, era la de ser un mediador en los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Que debería estar integrado en un colectivo único de educadores, donde la jerarquía docente dependiera del grado de idoneidad profesional.

La idea del maestro-discípulo fue propuesta por Giner al menos desde 1884⁵. Y discípulo se puede ser de otros hombres o de las cosas mismas sobre las cuales se investiga. "El profesor -advierte con acierto- que reduce su obra a pronunciar una serie de conferencias en discursos seguidos puede aislarse del auditorio en cierto límite... En una enseñanza de laboratorio, por decirlo así, cooperativa, socrática, aquel aislamiento es imposible". Por otro lado, la relación pedagógica que se establezca entre el profesor y el alumno debe superar los estrechos márgenes de los vínculos científicos y abarcar la persona toda. No puede ser el maestro sólo un vehículo para la interacción informativa sino un ser humano que acompaña al alumno en todo el devenir escolar. Por eso la ILE no contará en su colegio con personal encargado de las funciones subalternas, ni vigilantes, ni acompañantes especiales en las excursiones, sino que siempre serán los profesores los que orientarán al alumno allí donde se encuentre. De esta forma, la clase será sólo un momento específico para un tipo de comunicación pero también los pasillos, o el comedor, o el pleno campo, desempeñarán el papel de lugares "idóneos" para proseguir dicho proceso.

La competencia profesional del magisterio es ardorosamente defendida por el fundador de la ILE. "Deberá ser la mejor posible", afirma, "incluso la universitaria". Son numerosas las ocasiones en que polemiza sobre la formación inicial, el acceso a los cuerpos públicos o la actualización docente. Defensor acérrimo de unas buenas Escuelas Normales, al estilo de las francesas que siempre llamaron su atención, aspira a que irradien su influencia cultural más allá de las horas y cursos establecidos y que continúen su labor asesorando y orientando al profesional en ejercicio en todo momento. En base a la brevedad, su posición sobre este punto podría ser resumida de la siguiente manera:

- Sólida formación científica y pedagógica adquirida en las Escuelas Normales, con independencia del nivel de la enseñanza primaria en que fueran a ejercer su profesión.

– Ingreso directo en los escalafones del Estado, suprimiendo la oposición, que es un "sistema corruptor" en la vida profesional de los docentes.

– Apoyo continuo durante el ejercicio profesional a cargo de cuantas entidades tuvieran responsabilidad en esta área (Escuelas Normales, Inspección, Museo Pedagógico, etc.). Salidas al extranjero de los profesores para conocer la realidad educativa de otros países.

– Estrecha relación de los centros de formación de profesores con la propia Universidad en la que deberían tener cabida los estudios pedagógicos⁶, y creación de instituciones de rango universitario para el conocimiento de las disciplinas pedagógicas. De aquí saldrían los profesionales que habrían que atender la red de los centros citados⁷.

No deja de ser interesante que cuando Giner habla del maestro, en realidad está pensando en cualquier profesional de la docencia con independencia de su nivel. Sus críticas o sus observaciones deben hacerse extensibles al profesorado de Bachillerato o al catedrático de la Universidad, para los que pide una preparación pedagógica adecuada y no la simple ilusión de creer que la posesión de la ciencia garantiza su transmisión. En esta línea afloran sus brillantes ideas sobre el papel del profesor en la relación educativa, estimulador y orientador de aprendizajes autóctonos de los alumnos, antes que simple expositor de lecciones eruditas que los oyentes deben repetir. De estas bases surgirá un programa cuajado de realizaciones didácticas referidas al trabajo personal de los alumnos, a la importancia de los métodos instructivos, al papel inequívoco de la actividad, al sentido de la investigación y la curiosidad autónoma... Todo eso debe conocer el maestro o cualquier docente, porque "¡ay de la escuela donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aún faltan para dar por terminada la clase!"

Naturalmente, para conseguir profesionales con esta categoría hacen falta otros apoyos institucionales. Sabe Giner que algunos maestros cobran menos que los braceros del campo, que la estima social es nula y que, lejos de encontrar apoyo en los círculos sociales a los que sirven, son blancos de burlas, quejas, abandonos y crueldades. Por eso enlaza con acierto la recuperación de la sociedad española –económica, política, de conciencia colectiva– con los problemas de la educación. Por eso será el maestro la pieza clave de la reforma que busca con afán, reforma que hallará eco en sus continuadores como una de las líneas más sobresalientes del programa institucionista.

LA EFICACIA EDUCADORA, UNA OBRA DE CALIDAD

La riqueza programática sugerida por Manuel B. Cossío en torno a la persona del maestro no fue nunca a la zaga de las propuestas de Giner. Ambos tenían la misma cuna ideológica –la ILE– y la misma visión prospectiva de lo que habría de hacerse en este difícil terreno de la educación española. De Cossío se suele aceptar que fue más técnico, más preciso en aportaciones pedagógicas, pero cuando uno rastrea los pensamientos de ambos en escritos o conferencias surgidas en el fragor del trabajo diario, la verdad es que las diferencias aparecen borrosas y hasta resulta difícil adjudicar la paternidad de algunas ideas a uno de los dos. Dicho esto, es lógico suponer que entre ambas vidas existieran

siempre suficientes rasgos de sustantividad personal como para no confundirlas. Es cierto que Cossío, en la enseñanza, lo había sido todo. Tanto en el período elemental como en la Universidad, como en las tareas de perfeccionamiento del profesorado en el Museo Pedagógico o a través de sus actuaciones oficiales en el Consejo de Instrucción Pública, por solo citar algunos aspectos de su actividad. Por eso hay que otorgar a sus palabras un crédito especial, pues están avaladas no solo por una experiencia personal muy valiosa sino por sus conexiones con organismos internacionales que ocupaban la vanguardia del momento.

Cossío es un hombre con sentido de futuro y además un docente que lucha contra los fetichismos en educación. Su palabra lúcida tuvo valor entonces y lo sigue teniendo ahora, por lo que no es nada extraño incorporarle por estas razones a la nómina de los educadores de nuestro tiempo⁸. Combate con especial ahínco la idea equívoca de que la actividad docente puede trocearse y que en este proceso de troceo intervienen diversas categorías de profesionales. "Consiste en creer –dice– como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una categoría docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia"⁹. No piensa al decir esto "en la mera cantidad de saber" sino en "la formación pedagógica" exigible a cualquier profesional. Por eso lucha por dignificar las tareas "elementales" de la educación, tan complejas y difíciles sea cual sea el grado donde se ejerza porque, a fin de cuentas, "el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático: porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo". Si a pesar de todo hay razones, que las hay, de carácter social acerca de la condición penosa del maestro de primeras letras, se debe a "los humildes orígenes de la enseñanza elemental nacida al calor de la caridad y la beneficencia". Más adelante sentenciará: "El organismo de la enseñanza procede de un origen oligárquico, como probablemente proceden los demás organismos".

El apasionado arrebato en defensa del maestro con que Cossío estructura su discurso, no encuentra interrupción. "Todo por este perturbador prurito intelectualista de la cantidad de saber, que nos envenena; olvidando que no estriba en la "cantidad" sino en la calidad, toda la eficacia de la obra educadora". En 1899, Cossío presenta una ponencia en la Asamblea Nacional de Productores, celebrada en Zaragoza, en la que expone un programa acabado sobre las reformas necesarias en la educación del país. En la primera de las Bases generales sitúa la preocupación fundamental, acaso la única, para conseguir los objetivos que se propone: la nueva formación del maestro¹⁰. Para ello no hay más medio aconsejable "que enviar masas de gentes al extranjero". Ese plan reformador pasa obligadamente por el maestro y por el refuerzo de la enseñanza elemental y popular en la que habría que gastar muchísimo dinero. A la vez, hay que liberarle de "la eterna lucha de partido, político-religiosa, que hace infecunda toda reforma de la enseñanza. Base de la concordia sería la neutralización de la enseñanza pública en todos los grados". Luego vendrán otras propuestas "menores" aunque todas con la misma finalidad, como pagarles todo lo que se les debe, o mejor, la retribución directa a cargo del Estado para evitar la arbitrariedad y el caciqueo municipal o regional. El sueldo digno es otra de las metas por conseguir. "Lo indispensable es dar siquiera un modesto jornal a todo maestro y hacer

desaparecer la odiosa desproporción entre los grandes y los pequeños sueldos, cuando la función de todos es la misma y el resultado casi idéntico".

El tema de la remuneración, como se ve, da ocasión al autor para sugerir repetidamente la necesidad de proceder a la unificación de las categorías de maestros suprimiendo las divisiones de urbanos, rurales, masculinos, femeninos o simplemente las que se derivan del tratamiento económico originado por el escalafón. Aspira a la constitución de un sólido cuerpo de docentes, rodeados de competencia y dignidad profesional, en el que, acaso los mejores, habrían de ir a ejercer la enseñanza a las escuelas más modestas, las más necesitadas de ayuda, bien remunerados pero incluso sin estipendio alguno, como verdaderos misioneros de la cultura que buscan a través de ella la nivelación de las diferencias estructurales. Es una idea que irá desarrollando poco a poco, aunque alcance especial relevancia con ese espléndido plan de educación popular puesto en marcha por la Segunda República a partir de 1931. No se trata, como bien apunta Joaquín Xirau, de "primarizar" todo el sistema de enseñanza rebajando sus contenidos y objetivos, sino, muy al contrario, de elevar los planteamientos básicos, de ofrecer a todos los escolares una respetable perspectiva cultural y educativa para levantar sobre ella todo el seguimiento académico posterior.

Los aspectos técnicos de la vida profesional del magisterio también encuentran lugar adecuado en su pensamiento. Propone la desaparición del sistema mutuo o mixto de enseñanza –"que somos los únicos en mantener como una ignominiosa excepción en Europa"– y allí donde existan al menos tres maestros, que se organicen las escuelas en secciones graduadas. Incide, como lo hiciera Giner, en la necesidad de centros superiores donde se estudien las cuestiones pedagógicas al debido nivel, que sirvieran para la formación de profesores de las Normales o de la Inspección. El curriculum tendría un carácter profesional y práctico durante dos años y, al cabo de ellos, otros dos cursos pensionados en el extranjero. Su preocupación se dirige también hacia las Escuelas Normales quizás porque son ellas de manera inmediata las que aglutinan a su alrededor los aspectos fundamentales de la formación del magisterio. Conoce bien su accidentada vida pero reafirma su necesidad y apunta cuestiones de interés que se dirigen hacia su saneamiento y eficacia. En este sentido cree que debe haber una adecuada proporción entre el número de alumnos que reciben y el conjunto de maestros que España necesite. Asimismo, las Normales deben reagrupar sus efectivos para ser más incisivas en su labor, procediéndose si ello fuera preciso a la desaparición de algunas "sin contemplación a las egoístas exigencias de la localidad". También el trabajo interno de estas instituciones es objeto de su atención. En un informe oficial redactado en 1887, Cossío habla de un problema capital en los planes de estudio de las Normales: el de las prácticas de enseñanza. La soltura y el acierto con que afronta el tema nos lleva inevitablemente a una comparación con el mismo problema según se plantea en la actualidad. Hay, desde luego, diferencias notables entre ambos períodos sobre todo en lo relativo al número de alumnos, pero en lo formal, en aquello que da textura al programa de prácticas defendido por Cossío, sus enseñanzas deberían ser todavía muy provechosas.

Reconoce nuestro hombre que en toda práctica hay tres elementos esenciales¹¹:

- Ver hacer, o sea, observar cómo otros practican cosas que uno desea ejecutar.
- Hacer personalmente, es decir, aplicar la actividad propia en la forma en que se ha visto a otros aplicarla.
- Reflexionar sobre la obra para darse cuenta de ella, preservarla de la rutina y procurar su perfeccionamiento.

En su aspecto profesional, la Normal acaso no debería ser otra cosa que "una escuela primaria modelo" donde la observación, la propia experiencia personal unida a la crítica y juicio de todo lo visto y realizado acaparara la mayoría del tiempo. Finalmente, la explicación razonada y serena de todos los principios observados y practicados, daría origen a los cursos sistemáticos de Pedagogía. Da por supuesto que para que un profesor normalista pueda actuar de esta manera debe conocer bien la escuela, "así es que en circunstancias que no fueran apremiantes, no debería ingresar como profesor en las Normales quien no hubiese ejercido durante algún tiempo en la escuela primaria". Claro que este sistema de trabajo en la fecha en que fue propuesto -1887- no podía aplicarse en toda su pureza por las exigencias de personal que lleva consigo; pero al menos cada profesor normalista debería responsabilizarse de alguna enseñanza especial en la escuela aneja a la Normal, "porque toda Pedagogía que no proceda de tal suerte estará bien llamada "pedagogía de gabinete"... pero sin la única base objetiva que necesita para ser real, que es lo importante: el conocimiento y examen en vivo de los factores que a la obra de la educación concurren". La articulación de las prácticas se hará en base a dos planos, uno de carácter específico relacionado con las materias del plan escolar y otro genérico por el cual el alumno-practicante ensayaría formas de gobierno o dirección escolar y otras cuestiones de diversa índole habituales en el colectivo de la clase. Cossío alude también a otros problemas de menor consideración -por ejemplo, el papel reservado al regente de la escuela agregada que ha de ser eminentemente coordinador- pero siempre desarrollando una idea simple que en su palabra adquiere toda su pureza: "No se aprende a enseñar sino enseñando, como no se aprende cosa alguna en la vida mas que haciéndola".

"NO ENSEÑES, ENTREGATE"

Resulta especialmente interesante, y para un breve artículo como éste puede serlo aún más, analizar cómo Giner y Cossío encarnaban en sus personas el modelo docente que ellos defendían con su pensamiento. Como se verá, no hay divorcio entre la idea y la acción sino que ellos mismos personalizaban en sus vidas al ejemplo que defendían. Por eso quizás, rehuieron la obra escrita -a pesar de las numerosas contribuciones en periódicos o revistas- para convertir en obra diaria el aliento vital que les movía. Forzosamente habremos de refugiarnos en testimonios ajenos a ellos mismos, como sus discípulos quienes les conocieron y trataron directamente. Aunque es forzoso reconocer en estos un halo de veneración inevitable, siempre se podrá observar a través de ellos las líneas fundamentales de su comportamiento didáctico.

La "clase de Giner"¹² constituía un todo aparte en los hábitos magistrales de sus coetáneos. En el clásico edificio de la calle Noviciado perteneciente a la Universidad Central de Madrid, explicaba la asignatura de Filosofía del Derecho en los cursos de doctorado. Ni el ambiente incómodo del aula, ni la escasa colaboración del colectivo de alumnos que vivían su paso universitario con intereses marginales, constituían factores adversos para un docente que planteaba su relación con arreglo a otras formalidades académicas. Su clase no era obligatoria en cuanto a la asistencia, lo que hacía disminuir el número de asiduos que no solía superar la docena; tampoco había libros de texto salvo los indispensables para el seguimiento del Derecho; no se organiza el contacto docente sobre la exposición magistral, dogmática e inflexible, sino sobre el diálogo constante de alumnos y profesores unidos por el amor a la ciencia que cultivan. Había críticas, apuntes, observaciones, todo un conjunto armonioso y razonado de actos donde se permite al espíritu captar la realidad y reflexionar sobre lo captado. De Giner se ha dicho que adoptó el método socrático y que ésta fue su norma didáctica por excelencia, hecho que refleja ciertamente la realidad. Aunque también como un Sócrates moderno considera las clases como una coyuntura transitoria en el proceso de aprendizaje de los alumnos y prolonga sus discusiones en los pasillos, en las calles, en el campo, en la intimidad de la tertulia doméstica. Es esta dimensión docente la que termina imponiéndose como un continuo que abarca todo el ser y acaba por definirle para siempre.

A través de la palabra escrita de Alberto Jiménez Fraud¹³ conocemos otros pormenores que perfilan todavía más su estilo personal. "La clase será siempre algo nuevo e imprevisto –dirá–... no ocupando jamás el sitial y la tribuna, cogía una de las sillas reservadas a los alumnos". Giner utilizaba algunas cuartillas con observaciones personales que le permitían enriquecer el debate, pero era sobre todo el ritmo dialogal espontáneo y libre el que terminaba imperando. Las intervenciones de los alumnos "conducían" los derroteros del encuentro por senderos variables. "Y animado el maestro se prolongaba la clase, olvidados unos y otros del paso del tiempo (a pesar de las repetidas indicaciones del bedel) en el calor e interés del diálogo". Jiménez Fraud confirma con su experiencia personal algo de lo apuntado más arriba: "Muchas veces estas conversaciones tenían lugar ante el austero fondo de El Pardo o el más áspero de la Sierra... deambulando por las calles.. otras, Noviciado arriba... en el tranvía..." La idea de que la clase gineriana era un verdadero "taller de trabajo" la encontramos expuesta por varios autores. Pero otra vez Jiménez Fraud nos dará detalles valiosos. "Creía que el trabajo científico solo podía desarrollarse dando importancia primordial al trabajo personal del alumno y como procedimiento adecuado empleaba la conversación socrática. Su idea era que el carácter de reflexión personal propia de la rigurosa indagación científica es el mismo que debe emplearse en toda la educación, desde la universitaria hasta la primaria, incluso los párvulos".

Coinciden sus alumnos en señalar que Manuel B. Cossío encarnaba la verdadera figura del maestro. Es un hombre que sabe apoyar su palabra en la sólida fundamentación científica pero que también conoce la manera fácil de trasladársela al discípulo. No tenía nada que ver con las formas escolásticas ni con los rituales que practicaban muchos intelectuales del momento. Como ya ocurriera con Giner, sus semejanzas socráticas son puestas de relieve a menudo. Accesible, tolerante, de buen humor, insinuante en sus

argumentos, trataba de llegar al hallazgo de la verdad a través de muy variadas aproximaciones. No era un teórico puro ni un práctico mecanizado, sino un educador equilibrado que fundaba su hacer en el pensar. Su amplísima experiencia docente directa –unida a su larga proyección cultural adquirida en viajes por muchos países– nos refleja un perfil profesional verdaderamente raro para la época. Su nivel de entrega a cada obra era permanente, su enseñanza un acto vivificante que prendía al "otro" comprometiéndole en el reto dialéctico.

Sin duda alguna, la obra de Joaquín Xirau¹⁴, discípulo y buen conocedor de Cossío, es una de las mejores guías para acercarnos a él. Muchos hechos se repiten o mejor, se reafirman, lo que permite configurar el prototipo de maestro en los hombres de la ILE y sus recursos didácticos. "Poesía como nadie el don de iniciar a los demás en los rudimentos del saber y en los métodos del conocimiento, llevando gradual e insensiblemente a la propia posesión, a la aptitud para un trabajo y una conducta personal e independiente"... "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... No todas las fórmulas fructifican en todos los espíritus. Era preciso hallar la palabra adecuada para cada cual". Todo el proceso expositivo se hacía con rigor y respeto hacia las posiciones personales y a las doctrinas ajenas, haciendo ver que siempre puede encontrarse algún elemento aprovechable en los sistemas expuestos. "Detestaba los viejos métodos de enseñanza que lo cifraban todo en el ejercicio de la oratoria o en la monótona lectura de unos papeles. La única finalidad de la enseñanza, en la cátedra y fuera de ella, es sacar al discípulo de la oscuridad y la torpeza y elevarlo, mediante el diálogo y la intimidad, a la libre motivación, al trabajo personal y a la recta orientación de la conducta".

A sus clases en el Museo Pedagógico¹⁵ no sólo acuden los alumnos universitarios sino personalidades de la cultura. Igual ocurre con las conferencias de arte en los museos. En todos estos encuentros –a los que Giner solía acudir "de oyente"– Cossío practicaba los mismos procedimientos. "Toda su vida fue un esfuerzo silencioso, un cuidado exquisito para llegar a la propia perfección y a la de las personas que le rodeaban. Era maestro y compañero, exigente consigo mismo y complaciente con los demás". A lo largo de estos actos él procuraba transmitir su gran constante pedagógica: la realización de una norma estética en la construcción de todo hombre. La búsqueda de este ideal consumió muchas de sus reflexiones. Partiendo de un concepto optimista de la naturaleza humana, creará que todas las etapas formativas deberían quedar fundidas en esa inspiración formal expresada en la consecución del goce estético. Cree que a través de este impulso el hombre puede ir desbrozando los linderos de su imperfección. La indagación de lo bello conduce al individuo irremediamente al hallazgo de la verdad; este sentimiento de certeza le hará saltar en un plazo insalvable, hacia el descubrimiento de lo bueno. Todos los planos personales del individuo –interiores y exteriores– quedan afectados por ese supuesto que es, a fin de cuentas, un programa de vida. Es la dimensión íntima de este proceso lo que se nos antoja más representativo en el modelo didáctico cossiano, un modelo que implica plenamente al discípulo y le compromete con la idea y su proyección práctica. Por eso nos parecen muy representativas de sus objetivos las palabras de Jiménez Fraud cuando, al resumir su planteamiento, lo define con una

máxima que puede encabezar la lista de cualquier código de conducta de un docente: "No enseñes, entérgate".

TRES HOMBRES Y UNA MISMA IDEA

Podría pensarse que el modelo de maestro descrito se circunscribe exclusivamente al tandem Giner-Cossío como cabezas de fila de la Institución en sus sesenta años de vida (1876-1936). Nada más equívoco. Durante este tiempo la ILE se extiende, surge una pléyade de discípulos que una vez recogido el espíritu del Colegio del Paseo del Obelisco –sede madrileña de la Institución– lo expanden por toda la geografía nacional. Serán los maestros, profesores de Bachillerato, de la Universidad, o simples colaboradores que harán la obra de Giner algo vivo. Desgraciadamente, la lista es demasiado larga para ser analizada en este breve espacio, pero bueno será asomarnos al pensamiento de estos hombres ya integrados por razones cronológicas en la segunda y tercera generación de representantes institucionistas.

Adolfo González Posada¹⁶ puede servirnos como uno de los profesores aludidos. A pesar de su formación jurídica es un hombre que se siente profundamente identificado con el programa gineriano. Llevado por este espíritu, acomete desde distintos ángulos –educación de la mujer, educación popular, pedagogía universitaria, entre otros– una serie de iniciativas entre las que quizás sobresaliera el movimiento de extensión cultural llevado a cabo por la Universidad ovetense a partir de 1898. Al considerar la educación como un elemento fundamental en el engranaje reformador, es lógico que escribiera frecuentemente bien en periódicos o en libros sobre la temática educativa. Como es de suponer, dentro de este conglomerado de asuntos, la función del maestro es también estudiada en plena sintonía con la del grupo a que pertenece. Hay una obra clave en Posada¹⁷ en la que expone con claridad los puntos mínimos para una reforma de la educación española. Hay que conseguir –apunta– no sólo maestros sino buenos maestros, y esto es una tarea ardua que no pueden alcanzar ni las leyes, ni los parlamentos. Una estrategia razonable establecida con este fin, distinguiría entre la mejora del personal existente y otras dirigidas al personal nuevo. Sobre los primeros, el plan de perfeccionamiento podría articularse alrededor de los siguientes puntos:

- Organizar un cuerpo nacional de Inspectores de primera enseñanza en el cual prevaleciesen las razones técnicas y pedagógicas en su trabajo, en vez de las burocráticas o administrativas como ocurría con ese cuerpo en aquel momento.

- Convocar durante las vacaciones cursos sobre las metodologías de las distintas enseñanzas y prácticas pedagógicas, todas ellas dirigidas al personal escogido de las Normales de provincia.

- Enviar el mayor número posible de profesores al extranjero después de haber sido convenientemente preparados en el Museo Pedagógico.

- Reorganización en todas las localidades de las actuales escuelas aisladas en las que se emplea el sistema mutuo, para sustituirlo por escuelas graduadas con secciones de niños clasificados por edades a fin de poder dar una enseñanza homogénea.

Respecto a lo que debería hacerse con el personal futuro, Posada hace suya la ponencia presentada por el Marqués de Palomares en la Asamblea de Productores de Zaragoza, ya citada por nosotros en otro lugar. En resumen, se propone la creación de unos estudios centrales para Directores, Profesores Normalistas e Inspectores. El currículum sería de carácter profesional y práctico durante dos años e inmediatamente pasarían el mismo período de tiempo en el extranjero como pensionados. A su vuelta se encargarían de las Normales de provincia. Desde su perspectiva no hay otro camino para la reforma. Y así, a los muchos efectos positivos originados por este sistema de trabajo acaso no fuera el menor el de deshacer un equívoco ya crónico en el pensamiento oficial: "que la escuela sea un grado "inferior" de la enseñanza y que la Pedagogía importe sólo a los maestros de escuela"¹⁸. Lo más fecundo de esta tendencia, es que el maestro terminaría formándose en niveles universitarios.

La verdad es que la lucha incesante de los hombres institucionistas por lograr buenos maestros surge por doquier. No hay libro, discurso, intervención pública o privada donde no aparezca este propósito como núcleo central de su oferta. Todo el último tercio del siglo XIX es fiel exponente de cuanto decimos pero también lo serán las primeras décadas del siglo entrante, cuando se desarrollen algunas empresas de claro sabor gineriano. Hay un momento interesante dentro de esta panorámica referido a la creación de la Dirección General de Primera Enseñanza (1911) y a la tarea emprendida por el primer hombre que ocupó el cargo, Rafael Altamira y Crevea¹⁹. Altamira procede, como otros tantos, del grupo de Giner. Al poco tiempo de abandonar la Dirección General citada, ingresa en la Real Academia de Ciencias Políticas y Económicas donde pronuncia un discurso cargado de contenido²⁰. Observamos hasta una coincidencia léxica, no solo de fondo, en las propuestas que hace respecto a otras que le precedieron, lo que refrenda el programa de la ILE en este campo y la persistencia con que buscaron su realización. Hay que subrayar la importancia otorgada a la "consecución de maestros competentes" como principio condicionante de cualquier programa de acción. Como se indica en el discurso, todo lo demás puede conseguirse con mayor o menor buena voluntad o con un tratamiento económico significativo, pero la formación de estos profesores no está sujeta a las leyes de la economía o de la política. Es una obra lenta, básica y por lo tanto prioritaria. De ahí que los dos puntales para conseguir este objetivo –las Escuelas Normales y la Inspección de Primera Enseñanza– representen los instrumentos indispensables para allanar el camino. Será preciso dejar constancia una vez más, de cómo los institucionistas apelan a la Escuela Normal como organismo-eje para conseguir un cambio cualitativo en el maestro. Merecería un tratamiento especial este punto riquísimo en sugerencias válidas para cualquier tiempo incluido el actual. Pero estos maestros bien formados, competentes, con sentido de entrega y renuncia, necesitan algo más: el perfeccionamiento profesional en ejercicio. Toda una política pedagógica encaminada a combatir el aislamiento profesional que se sufre durante el trabajo, habría de ponerse en práctica. Creación de bibliotecas ambulantes, reuniones periódicas siguiendo el modelo inglés de la "University Extension", viajes al extranjero, ayuda técnica de la Inspección, etc., son puntos susceptibles de ser aplicados.

No citamos otros aspectos de la reforma que hacen referencia a los criterios económicos o generales de la administración educativa, pero sí deseamos subrayar una

nueva propuesta de Altamira que contiene indudables consecuencias profesionales: la unificación del título de maestro, desapareciendo las diferencias entre "elemental" y "superior". Esta unificación –en su opinión– era un requisito necesario para borrar del contexto social la imagen peyorativa del maestro de primeras letras". Un centro diversificado, un título, una función y una misma compensación, parece constituir el bloque de sus ideas más habituales.

Un hombre de cierre, de última hora, José Castillejo²¹, nos pone en disposición de hacer un nuevo análisis sobre esta temática en un momento en que la ILE ha superado el cincuentenario de su nacimiento. Las coordenadas doctrinales que este profesor maneja son puestas en práctica a través del Organismo del que fue Secretario desde su fundación –la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creada en 1907– que tenía como objetivo la formación del personal docente e investigador en conexión con los centros más relevantes del extranjero. Toda una larga tradición institucionista se va a centrar en el trabajo de este ilustre manchego, "nieto" ya de Giner por razones generacionales pero fiel seguidor de su credo pedagógico. La mayor originalidad de Castillejo la vemos precisamente en esa gran oportunidad que le cupo de materializar los pensionados del profesorado español en los principales centros de cultura del mundo. De todas formas, no es la labor de la Junta lo que nos motiva sino las ideas de este educador sobre el maestro y el papel reservado a los centros formadores. Hay elementos interesantes en su "modelo" hasta cierto punto inéditos, que provienen de sus contactos con los pedagogos fundamentalmente ingleses. Así, la defensa que hace del sistema tutorial tan típico de los países anglosajones, provee a su discurso de una viveza desconocida. El maestro, viene a decir, no es un simple transmisor de conocimientos o de hechos, sino un educador que alienta y ayuda al alumno en la resolución de sus problemas personales. En clave teórica, diríamos que la resolución de Castillejo repercute en un nuevo planteamiento de la relación educativa. Es el profesor conversador, socrático y tolerante el prototipo que él defiende, un profesional adornado por la competencia científica y en sintonía con el entorno social donde realiza su función. Un hombre, en definitiva, que se le antoja pieza fundamental en todo el engranaje docente.

En un interesante artículo poco conocido²², Castillejo desgana una serie de ideas cuajadas de profunda renovación pedagógica, alusivas al nuevo papel que espera de las Normales. Rechaza la uniformidad de los planes de estudio y defiende la autonomía y la diversidad; defiende también su unión a la Universidad para no segregar a los jóvenes aspirantes del movimiento científico; propugna la desaparición de los cuerpos docentes como figuras jurídicas cerradas; desinformaliza la enseñanza normalista al sugerir que ésta sea el núcleo de reunión de personas cualificadas que estén dispuestas a enseñar a otros lo que saben; piensa, en definitiva, que las Normales sean "consultorios de dificultades y de experimentos" donde los maestros ansiosos de renovación acudieran a ellas para confrontar con otros sus problemas de cada día. Apela, en términos finales, a la voluntad personal, al espíritu interior de cada uno y a su deseo de reforma como las claves indispensables para cambiar el panorama, mientras que desconfía de las disposiciones dictadas desde arriba, "desde la Gaceta", que a veces matan o aniquilan los mejores propósitos personales.

EL MODELO, INSTITUCIONALIZADO

Obviamente, la ILE no solo "teorizó" sobre el maestro –en realidad no lo hizo nunca, salvo los abundantes artículos concebidos con ánimo de denuncia o de reforma antes que como paradigmas– sino que, sobre todo, "fueron" maestros. Como en otros aspectos de la educación española, ellos hicieron de sus ideas una forma de vida hasta tal punto que la mejor forma de saber cómo pensaban era ver cómo actuaban. Las aulas en el colegio de la ILE no eran opulentas, ni se disponía de grandes recursos externos como no fueran los de la propia imaginación. Eso sí, con sus iniciativas lograron un "corpus" metodológico propio que no siempre fue bien visto por la sociedad de la época, incluso de los propios estamentos profesionales. Aceptaban y fomentaban la coeducación –una forma concreta de combatir la inferioridad positiva de la mujer, dirá Giner– propugnaban una organización escolar flexible; suprimieron los exámenes siempre que las circunstancias lo permitían; buscaban el progreso del alumno con un sentido interdisciplinar suavizando las diversas categorías del saber expresadas en las asignaturas; en fin, valoraban más otros aspectos para ir determinando el adelanto individual. El maestro de la ILE no solía usar "el libro de texto", sino que potenciaba el trabajo personal del alumno, la puesta en juego de iniciativas creadoras. En lógica consecuencia con esta concepción didáctica se proscribían los deberes caseros, las lecciones de memoria y, en general, la repetición mecánica de hechos no vividos de alguna forma por el escolar. Practicaban una metodología que podríamos llamar "por descubrimiento" donde se primaba la reflexión o la curiosidad o la búsqueda de datos nuevos y estos siempre dentro del marco evolutivo del sujeto. En otro orden de cosas, el logro de una disciplina tanto del colectivo como de la persona se encaminaba más hacia la interiorización de la norma, hacia el reconocimiento del valor de los hechos por los hechos mismos antes que por sus recompensas esperables o por sus repulsas. Tan apretado haz de objetivos educacionales sólo era posible conseguirlos a base de un clima favorable, fuera de toda distensión, donde el maestro desempeñaba bazas decisivas. La ILE sabía bien que ahí comenzaba o terminaba todo y ese fue siempre el punto de mira de sus aspiraciones.

Aparte de este esfuerzo privado, la ILE proyectó en algunos organismos docentes oficiales su huella pedagógica. Acaso uno de los mejores logros en este esfuerzo por teñir la enseñanza oficial de medidas reformadoras lo represente el Instituto-Escuela²³, cuya inspiración institucionista se aprecia en todo el modelo del centro, desde la exposición de motivos de la norma que le dio origen hasta su propio funcionamiento. Es verdad que en sus finalidades básicas figuraban las de ser vehículo de reforma en la segunda enseñanza y cauce para la formación de profesores de este nivel. Pero también terminó por incorporarse el primario, sobre todo al considerar la primera y la segunda enseñanza como dos períodos sin solución de continuidad y por consiguiente contemplados por una misma línea metodológica. Destaca por el interés que tiene para nuestro objeto de estudio, el régimen de trabajo previsto para los aspirantes al profesorado. En síntesis, este programa, ensayado sucesiva o simultáneamente, abarcaba los siguientes aspectos:

- a) Los estudios universitarios
- b) Las prácticas docentes en la escuela

- c) La crítica, lectura, trabajos personales y experimentales de seminario pedagógico
- d) Los estudios y prácticas complementarias en Centros extranjeros

Todo este plan se acompañaba de unas orientaciones que los profesores debían cumplimentar referidas tanto a las propias enseñanzas como a los métodos sugeridos. Es interesante reproducir las ideas sobre los recursos metodológicos susceptibles de ser aplicados: la acción, el estudio directo de la naturaleza, lecturas reelaboradas y asimiladas, diálogo entre profesores y alumnos, exposiciones hechas por el maestro, etc. La lista de experiencias se amplía conforme repasamos la normativa reguladora del centro. Junto a lo expuesto, los maestros deben basar en la curiosidad el proceso educativo, buscar el realismo, la motivación interna del alumno (actividad creadora, conciencia moral, satisfacción de alcanzar un fin, etc.). El régimen interno del Instituto se regulaba por el ascendiente de los maestros, el ejemplo, el poder del ambiente y el sano espíritu corporativo". Asimismo, se cuidaba especialmente de formar el carácter en un ambiente de libertad y mutua confianza utilizando sistemas preventivos, actuando siempre sobre las causas que provocaban las faltas o sirviéndose de la amonestación privada. A su vez, lo que podríamos llamar "evaluación" del alumno, se materializaba continuamente hasta el extremo de que la promoción de curso o la remoción al anterior, podía efectuarse a lo largo de tres momentos del año escolar (octubre, enero, Pascua), correspondiendo tal acuerdo al colectivo de profesores y, en caso de duda, a la Junta General. El profesorado, por su parte, aceptaba una serie de obligaciones muy superiores a las habituales. Además del trabajo de clases o laboratorios se incluían la corrección de ejercicios, la dirección de prácticas, cooperación en la vigilancia y en los juegos, participación en las excursiones lo mismo en días de trabajo que en festivos, etc.

Siete años después de la creación del Instituto-Escuela, la Junta para Ampliación de Estudios publicó una Memoria²⁴ donde se examinan los principales hechos acaecidos durante ese tiempo. En resumen, los responsables insisten en el acierto global de aquel "laboratorio pedagógico" y en el carácter innovador de su sistema organizativo y de sus objetivos. Ratifica e incluso amplía parte de sus realizaciones siendo de interés las "instrucciones y consejos para los aspirantes al magisterio"²⁵. El plan de trabajo recogido en estas instrucciones se articulaba del modo siguiente:

1º Prácticas en el Instituto-Escuela. Estas prácticas comprenden:

a) Enseñanzas de las que serán encargados dentro de la especialidad de cada uno (con plena responsabilidad docente). La preparación de las clases será meticulosa, debiendo abarcar la delimitación de la materia, el método a utilizar y los recursos, notas y observaciones para la valoración final del resultado.

b) Colaboración en la obra general educativa de la Escuela. El objetivo final será la formación del carácter del alumno mediante los juegos, excursiones, vida social, conversaciones, etc.

2º Preparación científica en la especialidad a que cada aspirante piense dedicarse. Colaboración con los laboratorios de la Junta bajo la dirección personal competente.

3º Estudios pedagógicos y filosóficos. Asistencias a cursos de la Universidad, en el propio Instituto, lecturas y trabajos.

4º Enseñanzas de idiomas. Los aspirantes gozarán de clases gratuitas de francés, inglés y alemán. Todo aspirante está obligado a aprender por lo menos dos lenguas vivas, para poder leerlas sin dificultad.

5º Aquellos alumnos que no acreditaran suficiente fruto a lo largo del proceso de formación teórico-práctica no podrán continuar en el Instituto-Escuela ni ser seleccionados para ir al extranjero.

El modelo descrito, que estuvo básicamente apoyado en soportes y referencias institucionistas, era riguroso y prometedor aunque lamentablemente reducido a unos pocos centros que intentaron ampliar su marco de actuación. Pero no todo dependía de estructuras bien montadas, ni de niveles de exigencia, pues para alcanzar los linderos de una buena eficacia hacía falta más, hacía falta "una temperatura social" acorde con la reforma para que todo el esfuerzo no se perdiera en el vacío de la indiferencia. José Castillejo expresó mejor que nadie esta necesidad y este riesgo, pues, a fin de cuentas, "el maestro, como un metal caliente en un ambiente frío, da calor sólo a costa de enfriarse".

NOTAS

1 En aras de la brevedad citaremos en adelante ILE para referirnos globalmente a la Institución.

2 Fue fundada en octubre de 1876.

3 Tomado de la publicación, *En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, 1926. Pág. 55.

4 *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*. Antonio Molero Pintado. Ed. Anaya. Madrid, 1985. 166 págs.

Sobre la figura del maestro seguimos lo expuesto en las págs. 72 y siguientes.

5 *Un peligro de toda enseñanza*. Obras completas, tomo XII. Págs. 103-108. En la nota final, Giner describe sumariamente las bases de la educación del profesorado relativas al elemento intelectual:

1º) Cultura general enciclopédica

2º) Orientación y hábito en el proceso de pensamiento filosófico

3º) Educación especial

4º) Estudio y cultura fundamental pedagógica

6 En 1904 fue creada una Cátedra de Pedagogía Superior en la Universidad Central. Manuel B. Cossío fue nombrado titular numerario.

7 En 1909, por el Ministro Faustino Rodríguez San Pedro, fue creada la Escuela Superior de Magisterio (posteriormente denominada Escuela de Estudios Superiores del Magisterio). Su existencia legal se extendió hasta 1932, fecha en que fue creada la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

8 Manuel B. Cossío murió en 1935 en Collado Mediano (Madrid).

9 Conferencia pronunciada en Bilbao (1905) con el título *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*.

10 En el discurso pronunciado por Cossío en 1882 en el Congreso Pedagógico celebrado en Madrid, dijo lo siguiente en clara concordancia con el pensamiento de Giner: "Dadme un buen maestro y él improvisará el local, la escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta; pero dadle a su vez la consideración que merece, o mejor, que él lleva consigo en el propio valer de su persona".

11 Seguimos el texto del informe citado que se reproduce en el libro de Cossío, *De su jornada*. Madrid, 1929. Págs. 94-109.

12 Molero Pintado, A. Obra citada. Pág. 34 y ss.

13 *Historia de la Universidad Española*. El libro de bolsillo. Alianza Editorial. Madrid, 1971. Págs. 378, 379 y 385.

14 *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*. Ed. Ariel. Barcelona, 1969. Seguimos el texto del autor, principalmente en las págs. 71, 74 y 89.

15 El Museo Pedagógico fue creado mediante un R.D. de 6 de mayo de 1882. Su línea general de trabajo fue el perfeccionamiento del profesorado. El primer director fue Cossío, cargo que mantuvo hasta su jubilación en 1929.

16 (1860-1944). Jurista asturiano. Catedrático de Derecho Político en la Universidad de Oviedo y Madrid, respectivamente. Miembro del Instituto de Reformas Sociales.

17 *Política y enseñanza*. Daniel Jorro Editor. Madrid, 1904. Págs 57 y ss.

18 *Pedagogía*. A. González Posada; F. Semper y Ca. Valencia, 1909. Pág. 221

19 (1886-1951). Catedrático de Derecho de las Universidades de Oviedo y Madrid. Escritor y conferenciante, Miembro de diversos organismos internacionales.

20 *Problemas urgentes de la Primera enseñanza en España*. Marzo de 1913

21 (1877-1945). Catedrático de Derecho Romano en Sevilla, Valladolid y Madrid. Secretario de la Junta hasta 1936

22 *Las lámparas de la obediencia, de la inquietud y de la tolerancia*. Revista de Escuelas Normales. Año 1928, diciembre, nº 58. Págs. 322-329.

23 Fundado en 1918. Dependía de la Junta para Ampliación de Estudios pero gozaba de autonomía funcional.

24 *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid*. (Organización, métodos, resultados). Madrid, 1925

25 Obra citada. Págs. 27-30