



LA IRRUPCIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA SUPERIOR

EUGENIO OTERO URTAZA (*)

RESUMEN. El 30 de abril de 1904, una Real Orden creaba la primera cátedra de pedagogía de la universidad española que fue ocupada por Manuel Bartolomé Cossío. En este artículo se hace una contribución a un mejor conocimiento del contexto en que estos estudios se convierten en un saber universitario, con el análisis del ambiente previo y el antecedente que supuso el curso de Pedagogía en el Ateneo de Madrid, entre 1896 y 1898, en el que Cossío trazó un bosquejo de los principales problemas que, desde su posición intelectual, existían en la ciencia de la educación contemporánea. La creación de la cátedra coincidió además con su viaje a los Estados Unidos, lo que le permitió intensificar su relación con las nuevas orientaciones escolares que allí se estaban desarrollando por influencia de W.T. Harris, a quien había conocido en 1889 y que seguía el camino emprendido por Horace Mann. Cossío no dejó ninguna versión impresa del curso, que impartió hasta su jubilación en 1929, y para aproximarse a su contenido hay que partir de los apuntes que recogieron sus alumnos, que en algunos casos fueron publicados, así como de sus fichas personales que todavía se conservan. Se presenta también una relación de los alumnos, muy escasos, que tuvo esta cátedra del doctorado de Filosofía hasta 1924, aunque ciertamente contó con un número indeterminado de oyentes procedente de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

ABSTRACT. On 30 April 1904, a Royal Order created the first chair of Pedagogy in a Spanish university, which was occupied by Manuel Bartolomé Cossío. This article furnishes a better understanding of the context in which those studies became a university matter, analysing the existing environment and mentioning its forerunner, the course in Pedagogy organised at the Athenaeum of Madrid, between 1896 and 1898, where Cossío sketched out the major problems which, from his intellectual standpoint, existed in the science of contemporary education. The creation of the chair coincided with his trip to the United States, allowing him to intensify his relation with the new school orientations that were being developed there under the influence of W.T. Harris, whom he had met in 1889 and followed in the path begun by Horace Mann. Cossío did not leave us any printed versions of his course, which he taught until his retirement in 1929. To approach its contents we must resort to the notes taken down by his pupils, some of which were published, as well as his personal notes that are still kept. A list of the very few students who studied Pedagogy as part of their doctorate in Philosophy until 1924 is included. He also had an undetermined number of auditors from the School of Higher Studies of Teaching.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

INTRODUCCIÓN

Pronto va a hacer 100 años que la pedagogía irrumpió en la universidad española de la mano de Manuel B. Cossío, que profesaría la cátedra de Pedagogía Superior en el doctorado de Filosofía y Letras hasta su jubilación en febrero de 1929. No es que hasta entonces no existiera entre nosotros un cuerpo de conocimiento ya establecido, como se nos muestra a través de los distintos manuales que hasta entonces se usaban en las Escuelas Normales, después de que Pablo Montesino publicara en 1838 el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, que como nos recuerda el profesor Ruiz Berrio, no sólo fue un tratado para la formación y enseñanza de los niños pequeños, sino la primera obra sistemática de pedagogía hecha y publicada en España¹. Durante años los maestros usaron obras como *El arte de educar* de Julián López Catalán, *Los principios de educación y métodos de enseñanza* de Mariano Carderera, o la *Teoría y práctica de la educación y de la enseñanza*, de Pedro de Alcántara; pero en la perspectiva de los estudios universitarios, habría que esperar a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y a que un real decreto del 1 de febrero de 1901, firmado por Antonio García Alix, dispusiera que el gobierno crearía «en el plazo máximo de cinco años, una Cátedra de Pedagogía superior en el Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid». Mientras tanto el Director del

Museo Pedagógico Nacional daría un curso de Pedagogía general en este establecimiento: «en el cual se estudiarán la ciencia de la educación y su historia, los problemas actuales de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza».

La incorporación de los estudios pedagógicos a las universidades, especialmente después de que Kant los tratara como un saber necesario en la universidad de Königsberg, y Herbart, continuando su obra, aspirara por primera vez a convertir a la pedagogía en una ciencia que empieza a explicar en la misma universidad a partir de 1808, se fue organizando como saber en otros países. Cossío había tenido la oportunidad de escuchar las clases de pedagogía de Pietro Siciliani (1832-1885) en su estancia en Bolonia, en el curso 1879-80, y conocía su libro *La scienza dell'educazione*². Había viajado por Alemania e Inglaterra en varias ocasiones y tenía un conocimiento profundo de la pedagogía que se estaba desarrollando en ambos países, pero en realidad el ejemplo más cercano y del que sin duda elige para situarse en su cátedra es el modelo francés.

Francia había sido el primer país que trató de constituir una «ciencia de la educación» sobre el modelo de las ciencias positivas³. Marc-Antoine Jullien de París, cuyo *Ensayo general de educación física, moral, intelectual*, sería traducido al castellano en 1840, había visitado en 1810 a Pestalozzi en Yverdon y nos dejó el relato más prolijo sobre aquella experiencia en dos obras que se publicaron en Milán en 1812⁴. Así, como es

(1) J. RUIZ BERRIO: «Introducción crítica», en PABLO MONTESINO: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Clásicos CEPE, 1992, p. 13.

(2) En el fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos depositado en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia, se conservan los apuntes que Cossío recogió de Siciliani. El 15 de abril de 1880 asistió a la crítica que el filósofo hizo del sistema pedagógico de Froebel.

(3) J. GAUTHERIN: «Marc-Antoine Jullien de París (1775-1848)», *Perspectivas pedagógicas*, XVIII (1993) 810.

(4) *Esprit de l'institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi*, Milán, Imprenta Real, 1812.

—*Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdon en Suisse*, Milán, Imprenta Real, 2 tomos, 1812. (reeditado en 1842).

bien conocido, estableció las bases del método comparado de la pedagogía. Pero no será hasta 1883, al hacerse cargo Henri Marion de la cátedra de La Sorbona, cuando la pedagogía adquiere realmente un estatuto universitario en Francia⁵. Marion dio comienzo a su curso en un momento de máxima efervescencia de reforma escolar de la III República, cuando Jules Ferry envió a todos los profesores su conocida circular sobre la enseñanza moral y cívica el 17 de noviembre. En los años en que desempeñó su cátedra, hasta su muerte en 1896, desarrolló varias temáticas: «fines y principios de la educación general» (1883-84), «la educación física» (1884-85), «la educación moral» (1885-86), «la educación de la inteligencia» (1886-87), «la enseñanza primaria» (1887-88), «la enseñanza secundaria» (1888-89), «la psicología del niño» (1889-90), «la psicología de la mujer y la educación femenina» (1893-94), «la educación en Inglaterra» (1894-95), «la educación en Estados Unidos» (1895-96)⁶.

Sin duda, la continuidad de Buisson en la cátedra a partir de 1897 es lo que animó a Cossío a tomar parte en los cursos del Ateneo de Madrid ese mismo año como una manera de hacer consciente a la opinión pública de la utilidad social de su estudio. Buisson había realizado un encendido elogio de Marion en la lección inaugural de La Sorbona, y reservó la parte final a esbozar el tema que se proponía tratar ese curso: *La función social de la educación en una democracia*. En España, estamos en los prolegómenos de las campañas regeneracionistas que seguirían a la crisis

de 1898. En el conjunto de reformas «inmediatamente gacetable» que el Marqués de Palomares presentó a la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza en 1899 que presidía Joaquín Costa, conforme al plan que le había dado el propio Cossío, se pedía en el punto 5.º de la enseñanza superior la creación de los estudios de «Pedagogía en las universidades para los alumnos que se dedican al profesorado, siempre por el mismo sistema: primero, solo en una universidad, y enviando personas fuera a prepararse para proveer las demás», y pedía que pudiera organizarse como un seminario pedagógico, como escuela práctica, tal como se hacía en Alemania⁷.

EL CURSO DE COSSÍO EN EL ATENEO DE MADRID

Para comprender así la importancia que tiene la creación de la cátedra de Pedagogía superior en el Doctorado de Filosofía, conviene situarse en esos años previos en que Cossío impartió en el Ateneo de Madrid el curso «Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación». Durante los años 1896-97 y 1897-98 con una asistencia notable de público que luego no tendría nunca en la cátedra trazó un cuadro de conjunto del estado de las ideas y prácticas pedagógicas, de las tendencias más significativas, de las principales instituciones y representantes, y de las fuentes a las que había que acudir para seguir con más pormenor sus explicaciones. No nos dejó escrito el curso. Únicamente la

(5) En 1884, Raymond Thamin y A. Espinas, inauguraron también la enseñanza de la pedagogía en las universidades de Lyon y Burdeos.

(6) F. GINER DE LOS RÍOS: «La lección inaugural de M. Buisson en La Sorbona», en *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, tomo III, *op. cit.*, t. XVIII, Madrid, Espasa Calpe, 1927, p. 158.

(7) En 1868, T. Ziller (1817-1882) y K. V. Stoy (1815-1885) habían fundado la Asociación para la Pedagogía científica. Stoy, fue el organizador del Seminario pedagógico de Jena, que después de su muerte continuó Wilhelm Rein (1847-1929). Giner decía en la glosa que hizo a este plan, que era la cátedra que tenía más influjo de toda Alemania.

primera lección fue publicada de inmediato en el *B.I.L.E.*, pero sí nos queda un interesante resumen de conjunto que hizo Juan Uña y Sarthou en *La Escuela Moderna*⁸, y otro más sucinto de Sará Sardá sobre su primera lección en la misma revista un año más tarde⁹, que junto a un breve extracto publicado por el propio Ateneo nos sirven para realizar un análisis de las temáticas que consideraba más destacadas de la pedagogía en el pórtico del siglo XX.

Comenzaba Cossío destacando la universalidad del interés que suscita la educación y su ciencia, hasta el punto que los tiempos que corrían estaban «saturados, si así puede decirse, de Pedagogía». La Pedagogía, estaba abandonando la esfera de la escuela primaria, a la que se había reducido desde Pestalozzi, una vez que se había perdido la «sana tradición clásica» e indica:

Hay, en efecto, en la tierra y en el cielo más Pedagogía de la que, por virtud del actual organismo docente, y merced a su tradicional influjo, estamos habituados a considerar. Una saludable reacción contra este sentido va ya significándose, diferenciada a su vez en dos fines: el primero instaurar el carácter educador y la necesidad de una preparación pedagógica en todos los órdenes y grados de la enseñanza; el segundo, llevar también a otras esferas, y señaladamente a la universitaria, el estudio científico de la Pedagogía. A esta última tendencia, al movimiento de reintegración del cultivo de las doctrinas pedagógicas, inaugurado en todos los países, a ejemplo de Alemania, único pueblo donde nunca hubo de perderse,

obedece, sin duda, la creación de este curso, y en el mismo amplio y general sentido, debe, por tanto, informarse, a nuestro juicio, su enseñanza¹⁰.

El propósito de Cossío, nos advierte, no es dar un curso original que refleje sus posiciones sino informar y establecer un bosquejo de su estado actual, muy difícil de realizar «para las personas que no profesen especialmente este género de estudios». Así se ofrece a tratar los problemas desde los puntos de vista doctrinal e histórico de una manera sintética, formando un todo «capaz de interesar a un tiempo a la cultura general y a la especial, en el corto número de lecciones que han de ser explicadas»¹¹. Empezaba distinguiendo entre problemas *en* la ciencia de la educación contemporánea con problemas *de* la educación contemporánea. En cuanto a estos últimos decía que debatir sobre ellos equivalía a tratar de saber cuales son las exigencias, los ideales, las lagunas y vicios de la «moderna acción educadora», pero que no era este su objetivo, sino «exponer las doctrinas hoy reinantes y los principales problemas de la Pedagogía», no el estado de la educación.

Entre los temas que debían ser tratados señala en primer lugar la *posibilidad* y legitimidad del propio conocimiento pedagógico, aunque considera que tiene un interés más vivo y profundo la nueva aplicación de los métodos de observación y experimentales que parten de ámbitos como la higiene, antropología general, que inciden con la antropología escolar y la antropometría; la psicología fisiológica

(8) J. UÑA y SARTHOU: «Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación», *La Escuela Moderna*, t. 13 (1897) 1-13 y 89-104.

(9) S. SARDÁ: «El Ateneo de Madrid y la Pedagogía», *La Escuela Moderna*, t. 15 (1898) 244-257. En realidad el artículo sólo habla del curso de Cossío a partir de la p. 250, y es un resumen abreviado de la primera lección.

(10) M. B. COSSÍO: «Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación». *B.I.L.E.*, XXI (1897) 34.

(11) En el curso 1896-1897, hubo trece sesiones entre el 20 de enero y el 28 de abril con ochenta alumnos inscritos.

y la comparada que han llevado a la psicología pedagógica experimental. Con este problema se enlaza «el *interés universal* que hoy despierta en todos los órdenes de la vida» porque la educación «entra con frecuencia como elemento esencial en el fondo y organismo de la mayor parte de los problemas contemporáneos». En cuanto a la educación considerada desde esta perspectiva, indicaba que había un problema que solicita y absorbe casi todo el interés del pedagogo: «el relativo al valor de cada uno de los *factores* que en la obra de la educación intervienen». Es decir, la persona, sea o no considerada como un mero producto de la herencia, el medio, y en tercer lugar «la acción reflexiva y artística del educador sobre el educando». Considera que este es un problema «psicológico» al que acompaña uno de carácter moral no menos importante: la finalidad, y aunque señala que no es un problema que preocupe en el mismo grado que el anterior, hay que tratarlo en su actualidad en referencia a ciertas cuestiones especiales como la formación del carácter, el espíritu educativo de la enseñanza, el ideal de la juventud, «o la de la acción moral que debe aquélla ejercer en todas las esferas de la sociedad y en todos los órdenes de la vida»

En la parte general debe además estudiarse el problema de la *educación integral*, porque creía necesario «romper con el intelectualismo y de formar y educar a todo el hombre, cuerpo y espíritu, y en el último, con el mismo valor, armónicamente, cada una de sus distintas actividades». En este punto, Cossío empieza a discurrir sobre el «contenido u objeto» de la educación, mencionando la educación física y la higiene y la educación de la voluntad, para entrar en la idea de enseñanza que debe ser siempre educadora. Al contenido de la educación le corresponde también dos cuestiones, entonces muy palpitantes, la educación religiosa y los trabajos manuales, indicándonos respecto de la primera

que debe ser abordada bajo dos aspectos: el examen de la naturaleza de la religión y cómo puede iniciarse y desenvolverse el sentido religioso en el niño, y otro más candente, que se refiere «a quién, con qué límites y en qué casos y circunstancias corresponde la educación y enseñanza religiosa». La *integridad* es un elemento que afecta al programa, y examina los tipos de planes que entonces se practicaban, concentración, correlación y cíclico. En la metodología se detiene a explicar los principios de intuición y actividad, parándose después en las cuestiones que considera que tocan el fondo de la disciplina: la primera si es lícito mandar y hasta que límite puede el educador obligar a la obediencia; la segunda que establece dos doctrinas antitéticas referidas a premios y castigos y, en tercer lugar, referida a los exámenes que empiezan «a perder sus virtudes», llamando la atención sobre el efecto que producen en la salud del alumno y en la formación moral de su carácter.

Piensa que todos estos elementos pueden aplicarse a cualquier grado de enseñanza, pero en lo que concierne a los alumnos hay que resolver todavía el problema de la educación de la mujer y de los «individuos anormales». Y en referencia a la formación de profesores, nos indica la necesidad de efectuar la reforma de las Escuelas Normales procurando inspirarla «en espíritu práctico». Así, toma el ejemplo alemán saludando, «la abundante creación de cátedras de Pedagogía, verificada en estos últimos años, en casi todas las universidades de los pueblos más adelantados; pues del superior cultivo filosófico e histórico de aquella ciencia, ha de esperarse con fundamento un sólido influjo sobre la labor práctica del maestro, así como sobre la renovación de los métodos y de todo el arte de la educación y la enseñanza». Examina después los distintos grados de la organización escolar, comenzando por la segunda enseñanza, describiendo los elementos que la tienen sumida en una honda crisis;

se fija en que se estaba cuestionando el concepto de universidad; se pregunta en cuanto a la educación técnica si la escuela debe tener taller o el taller debe llevarse a la escuela y, para terminar esta primera lección, recoge el tema de las relaciones de la Escuela con la Iglesia y el Estado, tocando los conceptos de libertad de enseñanza y autonomía universitaria.

Conforme los apuntes recogidos por Juan Uña, y como el mismo Cossío anunciaba al final de su primera lección, lo que hace en las siguientes es dar una ojeada histórica a todas estas cuestiones. Dedicó las tres lecciones siguientes a examinar la educación griega, la clásica cristiana, y a Comenio y la pedagogía del siglo XVII. La quinta sesión la dedicó a Locke y a Rousseau. A partir de aquí termina la parte histórica y se ocupa de los precedentes inmediatos de la educación contemporánea que divide en cuatro grupos:

- Grupo de personas que se ocupan en la organización de la Pedagogía, grupo que llamaremos de los *organizadores*, que produce el movimiento de la enseñanza en la revolución francesa.
- Corriente de los *espíritus universales*, pensadores, poetas, etc., sobre todo en Alemania, que, sin ser pedagogos especialmente, se ocuparon de la Pedagogía.
- El grupo de los *filósofos*, que comprende los de distintas direcciones: los moralistas y filósofos alemanes y los filósofos ingleses, a partir de Locke.

- El grupo de los verdaderos pedagogos y educadores prácticos al mismo tiempo, que llevan las teorías a la práctica, como Pestalozzi, Froebel, etc. Estos se dividen en 1) pedagogos universales (enseñanzas generales), y 2) pedagogos especialistas (enseñanzas particulares, como, por ejemplo, el P. Girard)¹².

Desarrollados estos temas en cuatro sesiones, reservó las últimas para hablar de lo que eran las corrientes contemporáneas conforme el propio Cossío las entendía en los últimos años del siglo XIX. Establecía que había dos corrientes: clásica, inspirada en lo tradicional y establecido, que a su vez la dividía en dos grupos: el de pensadores psicológicos y el de pensadores éticos; la segunda innovadora, «de protesta, heterodoxa». La dirección psicológica tiene su comienzo en la pedagogía herbartiana. En este apartado incluye entre otros, a Beneke, Spencer, Bain Siciliani, Berra, Coelho, Preyer, Compayré y Stanley Hall. La dirección ética surge en Inglaterra donde «domina el espíritu griego», aunque sus representantes más conocidos son franceses: Ferry, Gréard, Pécaut, Buisson, Coubertin... Termina el curso haciendo un breve análisis de la pedagogía anarquista que está representada por Tolstoi, Bruno Wille, Reclús y Paul Robin.

LA CREACIÓN DE LA CÁTEDRA Y EL VIAJE A LOS ESTADOS UNIDOS

El ambiente sí estaba saturado de pedagogía, como recordaría Turfín, pero la

(12) J. UNA y SARTHOU: *Op. cit.*, p. 92. En el grupo de los «organizadores» Cossío incluye a Horace Mann y Henry Barnard. Entre los «espíritus universales» cita a Lessing, Goethe y Richter. Los «filósofos» quedan divididos en dos grupos, los moralistas con Kant, Fichte, Schelling y Scheleirmacher; y los psicólogos, Herbart y Beneke, a los que sólo cita, sin ningún comentario posterior. Es significativo que al referirse a Krause diga que «no ha ejercido apenas influjo en la Pedagogía, ni ha escrito nada de la materia, aunque su filosofía tenga mucha trascendencia para la Pedagogía». Finalmente, entre los «pedagogos universales», además de Pestalozzi y Froebel, dedica unas líneas a Thomas Arnold, señalando que «al principio no se le reconocía su importancia, pero hoy es cada vez más admirado».

situación política, en el contexto en que Cossío impartía estas lecciones, no podía ser más desastrosa. La guerra con los Estados Unidos, hacía emerger nuestra debilidad como pueblo organizado y mostraba al mundo una cultura consumida que parecía incapaz de transformarse para alcanzar la modernidad. Comenzará a surgir el movimiento regeneracionista que poco a poco provocará cambios en las formas de vivir y en las mentalidades de los españoles, y que instaba a buscar soluciones en la educación, conforme parecía que así ocurría con otros pueblos que se consideraban más adelantados. Un año más tarde, en 1899, cuando Joaquín Costa había lanzado ya su campaña de regeneración y no se atisbaba todavía ningún plan para mejorar el sistema educativo, Cossío escribió el artículo más duro y cáustico de toda su vida, *Idilio pedagógico*, denunciando el estado calamitoso en que se desenvolvía la instrucción pública. Junto con Giner había redactado el programa de reforma de la educación que se presentó a la Asamblea Nacional de Productores reunida en Zaragoza hacía pocos meses. Es un programa que compendia las aspiraciones de los institucionistas y que procurarían desarrollar en el futuro inmediato, lo que sin duda requería, desde su propia estrategia, el apoyo teórico y científico desde el saber universitario.

En realidad llevaba más de veinte años dando cursos en el Museo, y tenía un conocimiento muy extenso de la pedagogía que se había elaborado en la mayoría de los países de Europa en el último medio siglo. Era, como el mismo Menéndez y Pelayo reconocía, la primera autoridad pedagógica de España, y, por lo tanto, razonable que fuese

el destinatario de la cátedra que de forma provisional se establecía en el Museo Pedagógico. Pero al no producirse su nombramiento como resultado de una oposición, sino de una designación directa, hubo de justificarse mediante informes emitidos por el Consejo de Instrucción Pública y la Academia de Ciencias Morales y Jurídicas, ambos muy elogiosos. En el informe del Consejo se recuerda su labor al frente del Museo Pedagógico, y juzga muy acertada su designación, máxime cuando el establecimiento no se veía privado de su presencia; el informe de la Academia recuerda que es «persona de notoria reputación científica» y que «ha logrado justo renombre en la Pedagogía española». La RO creando la cátedra de Pedagogía superior en el Doctorado de la sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la entonces Universidad Central de Madrid, data del 30 de abril de 1904, pero los argumentos que motivan su creación están expuestos en la RO de 5 de febrero de ese mismo año en que se solicitan los informes citados y responden a dos propósitos: «el cultivo de la Ciencia de la educación, como una entre las demás disciplinas filosóficas», y el desarrollo de la «cultura profesional del Magisterio en aquel grado de enseñanza».

El curso se empezó a impartir en el propio Museo Pedagógico ese mismo año y tenía, como disponía una RO del 13 de agosto, carácter voluntario. De 1901 a 1904, las clases se habían celebrado los lunes y los sábados por la tarde, que alternaba con las de otro curso que daba los viernes sobre *Historia de la civilización y especialmente del Arte*¹³. No nos queda constancia de los temas que fueron tratados entonces, aunque por una carta de Manuel Urech y

(13) En el curso 1902-03, se impartieron además en el Museo Pedagógico seminarios de «Educación Física» por Ricardo Rubio y «Psicología experimental» por Luis Simarro. La enseñanza experimental de las ciencias en la escuela primaria era abordada por ciclos de ocho o diez lecciones que impartían varios profesores: Ramiro Suárez (Química); Ignacio González Marí (Física); Salvador Calderón (Geología y Mineralogía); Blas Lázaro (Botánica); e Ignacio Bolívar (Fisiología y Zoología).

González, sabemos que habló de Pestalozzi, Froebel, Herbart y la organización de la enseñanza en los Estados Unidos. Urech, se fijó especialmente en una conferencia sobre el dibujo «que empezaba acusando en la inteligencia, como primera percepción, impresión o idea, una totalidad, que poco a poco, iba después siendo determinada, y anoté cuidadosamente la identidad de este proceso intelectual con el desarrollo del dibujo en la Historia». Urech dice que Cossío había enlazado esta idea con la explicación de cómo la esencia del entendimiento es la misma en todos los seres humanos, deduciendo «que, en general lo observado entre los jóvenes americanos, coincidiendo con la Historia toda en este respecto y sin distinción de pueblos, ocurriría con todos los demás hombres de la tierra, y por consiguiente, con los españoles»¹⁴.

Los trámites para acceder a la cátedra resultaron algo accidentados. Tuvo que pagar aprisa los derechos de sus títulos de licenciado y doctor. Había defendido su tesis en 1885, pero no había realizado el depósito y hubo que hacerlo a escape Ángel do Rego, en su nombre, el 9 de julio¹⁵. El 28 de abril, dos días antes de su nombramiento como catedrático, Domínguez Pascual le había designado por RO delegado de España en el Congreso Internacional de Educación de San Luis que se celebraba desde el 21 de junio al 1 de julio. Un mes antes, el embajador norteamericano se había dirigido al Ministerio de Estado cursando una invitación para que asistiera una personalidad española, que fue remitida al

Ministerio de Instrucción Pública el 2 de abril. En principio el ministro no había pensado en Cossío, pero la gratificación para el viaje eran tan escasa que no encontraba quien quisiera ir, por ello le ofreció a él la representación oficial y el dinero que quedaba disponible en el presupuesto para estas atenciones: 1750 ptas. La cantidad ofertada por el Ministerio era muy inferior a los gastos que tenía que realizar el profesor y algunos periódicos comentaron con sarcasmo las condiciones en que se hacía este viaje oficial. Una revista satírica, *El Gedeón*, decía que llegaría a los Estados Unidos «descosio y a nado». Pero que duda cabe que tenía una oportunidad única para conocer el país que había dejado en evidencia nuestro atraso, y hacia allí partió el 29 de mayo de 1904.

El primer vínculo de los institucionistas con la cultura norteamericana se producía casi paralelamente a su fundación, cuando James Russell Lowell (1819-1891) que había llegado a Madrid en 1877 como representante extraordinario de su gobierno, conoció a Francisco Giner. Permaneció en España durante dos años para marchar después a Londres donde Giner tendría ocasión de seguir tratándolo en el viaje que hizo con Cossío en 1884. Russell Lowell representaba un cristianismo humanista y social, alejado de los dogmas, cercano al unitarismo de Channing y muy en concordancia con las ideas que había dejado a los krausistas Fernando de Castro en su *Memoria testamentaria*¹⁶. Pero las relaciones regulares de la ILE con la pedagogía que se

(14) Carta de Manuel Urech y González, fechada el 15/II/1905. *Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos*. Urech le pedía a Cossío que le corroborara por escrito estas afirmaciones, porque quería presentarlas como argumento ante un tribunal de oposiciones.

(15) El 12 de julio hubo que satisfacer en papel de pagos al Estado la cantidad de 1080 ptas. por su título de doctor, que fue firmado por el ministro el 24 de agosto. Cossío no lo retiraría del negociado hasta el 5 de abril de 1913.

(16) Vid. en *BILE*, «James Russell Lowell», XV (1891) 241-244. Además dejó un interesante libro sobre aquellos años en España publicado póstumamente: vid. RUSSELL LOWELL, J.: *Impressions of Spain*, London-New York, Putnan's Sons, 1900.

practicaba en los Estados Unidos comenzaron en 1889, cuando en el Congreso de Educación de París, Giner y Cossío habían conocido a William Torrey Harris (1835-1909), que había sido recientemente nombrado Comisario del Bureau de Educación, y había introducido el kindergarten en San Luis¹⁷. Se celebraba el centenario de la Revolución Francesa, y la efeméride reunió a algunos de los educadores más prestigiosos del mundo. Desde entonces Harris recibía regularmente el *BILE*, y a los institucionalistas les llegaba todos los años el *Report of the Commissioner of Education*. En 1891, le decía a Cossío:

Al regresar a este Bureau después de un mes de ausencia me encuentro su valioso informe sobre el artículo relacionado con España, que le envié al Señor Giner de los Ríos hace unos meses. [...] Llega a tiempo para que yo lo inserte en el prefacio de mi primer informe anual, de modo que los errores y sentencias mal redactadas en el artículo que yo le envié puedan ser corregidas en el mismo libro que aparecen¹⁸.

En 1902, además había iniciado un intercambio de publicaciones con la Institución Smithsoniana de Washington, y le había dicho al encargado de negocios de la Legación de los Estados Unidos, Stanton Sieckle, que tenía la colección completa del *Annual Reports*, pero no así de las circulares de información del Bureau, y le rogó que se las hiciera llegar, lo que finalmente motivó

una nota de agradecimiento al embajador Bellamy Storer.

Cossío pasó en Estados Unidos justamente tres semanas. Visitó a W.W. Comfort, quien años más tarde le recomendaría a William T. Hills que quería pasar una temporada en España, y parece que conversó con Isaac Sharpless, presidente del Haverford College, una universidad por la que debió sentir especial entusiasmo¹⁹. En Nueva York trató al hispanista John D. Fitz-Gerald, y a Benjamín Richard Andrews, ambos de la universidad de Columbia. Es también muy probable que a su paso por esta ciudad conociera a Archer Milton Huntington (1870-1955), que había fundado la Hispanic Society sólo unas semanas antes de su llegada, y con el que mantendrá en los años posteriores una copiosa correspondencia. No ha quedado mucha documentación sobre lo que hizo durante este viaje. Dice Xirau que allí se percató «del espíritu de la vigorosa obra de educación popular llevada a cabo bajo la dirección de los grandes educadores americanos», que junto al nacimiento de una nueva arquitectura fueron sus impresiones principales. Trajo una impresión profunda y profesaba por su desarrollo gigantesco «admiración y preocupación», y trataba de explicar sus contrastes desconcertantes, «la rara mezcla de lo más grosero y banal con lo más depurado y alto, y lo atribuía a la heterogénea composición de sus capas sociales»²⁰.

(17) En noviembre de ese mismo año Cossío publicaría un artículo que reflejaría este encuentro: «La enseñanza en los Estados-Unidos y su organización», *BILE*, XIII (1889) 337-339.

(18) Carta de W. T. Harris a Francisco Giner fechada el 21/V/1891. El original en inglés. Harris publicaría años más tarde un artículo en el *BILE*, «Los dos aspectos de la educación», XIX (1895) 129-137.

(19) Carta de W. T. Hills a Cossío desde Manila el 20/VII/1916. Esta carta parece confirmar que Hills estuvo en España, ya que la carta de recomendación de Comfort esta fechada el 4/IX/1913. Hills había sido profesor de la Happy Valley School en Australia.

(20) J. XIRAU: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, México, El Colegio de México, 1945, pp. 66-67.

CONTENIDO Y SIGNIFICADO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA SUPERIOR

Aunque Cossío no nos dejó ninguna obra que reflejara la inmensa riqueza conceptual y teórica de sus clases, se conocen tres versiones escritas de los apuntes recogidos por sus alumnos que han sido impresas²¹, así como algunos trabajos que se conservan en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia pueden orientarnos casi siempre en la reconstrucción del curso. También sus notas manuscritas permiten ampliar y desarrollar algunos extremos que figuran en esas versiones impresas. Más recientemente, Víctor Manuel Juan Borroy ha localizado las notas que en su día acopió Miguel Sánchez de Castro, que nos dan una idea muy exacta de la dimensión que ocupó cada tema en su discurso este primer año en el que venía entusiasmado de su viaje a los Estados Unidos²².

Sin duda la versión más viva y extensa es la que nos ha dejado Xirau, quien señala que a Cossío no es fácil encuadrarle en una fórmula escolástica, ya que era un pensador «abierto a todas las tendencias», aunque completamente alejado de «un eclecticismo banal», lo que no impedía que su pensamiento se hallara «fundido e incorporado a una concepción unitaria y personal enraizada en la libre reflexión sobre la rica cantera de su experiencia inmediata». Del krausismo había heredado la aspiración a la unidad y una «inclinación decidida hacia los problemas prácticos»,

lo que se resolvía en una «actitud resueltamente antiintelectualista», porque la razón debía comprender «todas las esferas de la vida espiritual», una idea que le separaba del vitalismo histórico de Dilthey, un pensador del que fue su primer expositor en España²³.

Todas las versiones coinciden en que dedicaba mucho tiempo a explicar qué era la pedagogía, partiendo de la propia posición vital, con un «qué venimos a hacer aquí». La introducción la realizaba con una frecuente recurrencia a la arquitectura, Gaos y Moxó señalan que decía que en la arquitectura la introducción es la puerta, que «tiene todos los elementos esenciales de la arquitectura» y que por lo tanto la introducción a la pedagogía tenía que contener todos los elementos esenciales de la pedagogía, y se paraba en analizar los términos integrantes de esa pregunta, «qué venimos a hacer aquí»²⁴. Cossío establece que la pedagogía es la ciencia de la acción educadora. La educación es siempre la acción de un elemento vivo sobre otro elemento igualmente vivo, y que por lo tanto no sólo implica dejar vivir, sino que además es necesario «vivificar, hacer vivir, dar vida, es decir, proporcionar las condiciones y los medios indispensables para que sea posible una vida auténtica y plenaria» porque no sólo es preciso vivir, sino que es indispensable vivir bien. Por consiguiente es necesario conducir toda vida a la plenitud de su propia esencia, lo que en definitiva, suponía vivir un ideal, no sólo

(21) En la referida obra de Xirau, *vid.*, pp. 92-145. Las otras dos versiones son las de Jesús Sáenz, que fue alumno oyente en el curso 1916-1917, y la de Gaos y Moxó, alumnos oficiales en el curso 1922-23. Para más datos, *vid.* OTERO URTAZA, E.: *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, CIDE, 1994, pp. 88-110.

(22) JUAN BORROY, VÍCTOR M.: «Los orígenes de los estudios pedagógicos en la universidad española. "Análisis del diario de la clase de Pedagogía superior dada por el Sr. Cossío en el curso de 1904 a 1905" de Miguel Sánchez de Castro», en *X Coloquio de Historia de la Educación. La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia, Universidad de Murcia, 1998, pp. 378-386.

(23) XIRAU, *Op. cit.*, pp. 94-95.

(24) J. GAOS y A. MOXÓ: «La cátedra de pedagogía», *Escuelas de España*, 27 (1936) 102.

vivir conforme el ideal²⁵, afirmación que Xirau considera como la primera consecuencia derivable de su pedagogía²⁶.

Analizado el *qué* y el *cómo* de la educación, se plantea la realización de *qué* según el *cómo*, lo que le lleva a una larga disertación sobre si la pedagogía es ciencia o arte, un problema que después de analizar las distintas posiciones considera irrelevante, ya que «el conocimiento de las leyes de la naturaleza nos proporciona medios para realizar con seguridad aquello que nos proponemos», y por lo tanto mientras la ciencia nos proporciona los medios, los fines sólo pueden alcanzarse por la ética²⁷. Pasa así al estudio general de la educación cuya tarea es primero despertar el sentido del propio ideal, y, en segundo lugar, «incorporarlo a la realidad y vivirlo con sinceridad y verdad». Pero la educación tiene dos términos, educando y educador, términos ambos que analiza en todas sus dimensiones, para discurrir luego por los fines de la educación que no es otro que capacitar, dar poderes para la vida, vivificar. Aquí se refiere a las dos posiciones que considera capitales: afirmar o negar la vida (optimismo y pesimismo pedagógicos), insistiendo en que la vida es *devenir*, para examinar luego los dos polos en que las formas de la vida se acercan a los fines: individual y social, que en definitiva conformaban las orientaciones que han determinado la marcha de la humanidad a través de los tiempos, que explica con el pensamiento contrapuesto de anarquistas y socialistas. Pasaba finalmente al estudio de

las leyes generales y particulares que conforman todo proceso educativo, defendiendo la función excepcional del arte en estos procesos.

No cabe hacer ahora una síntesis del curso. Tan solo interesa señalar que sobre este esquema sumarsísimo, Cossío iba reelaborando su contenido todos los años. No creó, si así puede decirse, «escuela». Para los alumnos, especialmente del doctorado de Filosofía, sus clases eran una excentricidad. No reconocían en Cossío a uno de sus «maestros», sino a un hombre singular con el que se sentían vinculados más por su valor intelectual y en la vida pública que por el interés que suscitaba su discurso pedagógico. Tal vez para los oyentes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, la significación del curso podía ser mucho más alta, pero con el inconveniente de una escasa formación filosófica que les impedía abordarlo en toda su profundidad. Jesús Sanz, que pertenecía a esta última categoría, refleja muy bien la situación cuando afirma que nadie como Cossío «para comunicar la emoción de los grandes problemas», porque bajo el poder de sus palabras «aureolada en la luz de un semblante risueño y juvenil» convertía a los estudiantes en lo que Juan Ramón Jiménez denominaba «marineros del entusiasmo»²⁸. Provocaba enseguida la adhesión a su persona, pero muy pocos debieron interpretar en plenitud la enorme riqueza de matices de sus palabras cuando asistían a sus clases.

(25) Pedro Font, en carta a Cossío fechada el 3/IX/1916, recordaba que en una de sus clases decía: «Mucho es vivir conforme el ideal, pero un carácter es aquel que ya no vive conforme el ideal sino que vive los mismos ideales».

(26) J. XIRAU: «Ideas fonamentals d'una pedagogia», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, III (1935) 325-326.

(27) El debate sobre si la pedagogía es ciencia o arte de la educación ya se lo había escuchado a Siciliani en 1880, como reflejan sus apuntes de clase del filósofo italiano.

(28) J. SANZ: «Un curso de Cossío. Iniciación a los problemas fundamentales de la educación y de la pedagogía», *BILE*, LV (1931) 10.

Gaos y Moxó nos hacen una descripción de la puesta en escena que es muy reveladora sobre lo que queremos indicar:

Traje gris, zapatos de color marrón, cuello blando, corbata oscura de nudo ancho, flojo, un poco ladeado: irreprochable pulcritud y descuidada distinción. En una mano unas papeletas. La otra ponía y quitaba los lentes, de montura metálica y muelle central y cristales ovalados. El pelo blanco relucía a la claridad de la ventana.

El primer día se disculpa por estar en la tarima, sentado frente a ellos, en la «kata-edra», sobre un plano. «¡Qué vergüenza!». Concluía sonriendo. Intentaba el diálogo, pero surgía en pocas ocasiones. Lo que le gustaba a los alumnos era sobre todo escucharle seducidos por su discurso:

Empezaba él en el tono más llano. Poco a poco iba animándose elocuentemente. Su elocuencia no era periódica ni altisonante. Era incisiva, nerviosa. Entrecortada habitualmente por exclamaciones e interrogaciones que se dirigían a sí propio. Jovialidad, ironía y, en los momentos mejores, sin disputa, lirismo férvido o grácil, pero siempre sin esfuerzo ni afectación²⁹.

Luzuriaga que también asistió como oyente, decía que sus clases no eran «el monólogo dogmático y gris del catedrático ordinario», sino algo vivo, «en que el alumno se siente unido en íntima comunidad con el maestro; en que la dialéctica vibrante de este suscita innumerables ideas y representaciones en aquel; en que el calor y el entusiasmo arrastran el espíritu de los oyentes»³⁰. No era un discurso doctrinario, sino una puerta abierta para que los estudiantes establecieran su propio horizonte. Más que una alta formación pedagógica, proponía un modo de comportarse en la vida, era el ideal vivo de la España

que querían construir los institucionistas. Contagiaba su optimismo por alcanzar una sociedad más educada, y por tanto más libre. No era un profesor que defendiera doctrinas, sino que más bien sugería posibilidades, y menos todavía advertía de la riqueza de afluencias doctrinales que exponía. A veces dejaba trasparecer irónicamente en una exposición risueña, pero sin dar particular importancia a lo que decía, o interpretando de pasada las grandes noticias como cuando les dijo a los alumnos que «el que no haya más espacio que el de los cuerpos, el corporal, es una cosa krausista de Einstein». No era el suyo un discurso afectado, pero tenía una enorme vitalidad en el gesto y la palabra, y luego, en el despacho, desarrollaba unas cualidades extraordinarias de mentor, que sin duda abrieron el camino a una irreplicable generación de educadores.

LOS ALUMNOS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA SUPERIOR

La cátedra de Pedagogía Superior tuvo siempre muy pocos alumnos. No solía pasar de la media docena de inscritos y con los curiosos y oyentes a veces llegaba a una docena de asistentes, en pocas ocasiones fueron más. Giner parece que le iba a escuchar con frecuencia, y también otros compañeros y amigos de la ILE, pero estudiantes para cubrir acta eran casi inexistentes. La nómina que aquí presentamos recoge a los alumnos de doctorado de Filosofía y Letras que estaban matriculados en la asignatura. Sabemos que también iba un pequeño número de alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que en ocasiones le pedían un certificado con el que pulir sus méritos, pero en general, eran pocos asistentes y se desparramaban por los primeros bancos del aula del Museo Pedagógico.

(29) J. GAOS y A. MOXÓ: *Op. cit.*, p. 100.

(30) L. LUZURIAGA: «Don Manuel B. Cossío», *Revista de Pedagogía*, VIII (1929) 50.

De algunos de estos alumnos se conservan trabajos o apuntes. Del primer año, Juan Borroy ha rescatado el diario de clases de Miguel Sánchez de Castro, por el que sabemos que dedicó 44 de las 66 sesiones que impartió a hablar de la enseñanza en los Estados Unidos³¹. Sánchez de Castro, le presentó además un trabajo titulado «Puntos que abarcan las explicaciones del Sr. Cossío en lo que a la formación del profesorado secundario en Alemania se refiere». También queda una versión «limpia» de sus clases, aunque breve, de Mercedes Tella, que posiblemente presentó como trabajo final de curso y que está anotada por Cossío, que junto con los anteriores documentos constituyen fuentes espléndidas para reconstruir la primera edición del curso. Hay este año dos alumnos oyentes de los que tenemos constancia de su presencia: Mercedes Wehrle Vidal, y Lorenzo Jou Olió.

No sorprende ver en esta lista a algunos de los amigos jóvenes de Cossío vinculados a la ILE: Luis de Zulueta, José Castillejo o Manuel Gómez Moreno, así como a discípulos que sin duda continuaban la obra institucionista como María Dolores Nogués y Sarda, María de Maeztu o Juan Comas, y especialmente Joaquín Xirau. Otros, como Tomás Navarro, García Morente, Gerardo Diego o Zubiri³²,

seguramente estaban más motivados por la personalidad del profesor, y en el caso de Antonio Machado de un entrañable afecto. Manuel Núñez de Arenas sentía una profunda devoción por Cossío y cuando fue a escucharle había fundado ya, el 11 de enero de 1911, la Escuela Nueva de Madrid. En 1906, cuando el pedagogo socialista era todavía más joven, Cossío había acudido a su casa y mantenido una conversación³³, de la que guardó una nota, en la que entre otras cosas puede leerse una relación de los principales «vicios» que tenía la sociedad española³⁴.

Se conservan algunos trabajos de sus alumnos, como el de Manuel Abril «La República y las Leyes. Comparación en relación con la Pedagogía», o el de Manuel Jammer de Borafull, «Como Gertrudis enseña a sus hijos». De Félix Durán guardó un «Programa de Pedagogía» que está fechado el 28 de mayo de 1910, antes de que este alumno se matriculara en el curso. En la documentación depositada en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia hay también un grupo de documentos que lleva por título «Pedagogía en la literatura española (clase de Cossío)», que son recopilaciones hechas por sus alumnos del romancero y, entre otros autores, del arcipreste de Hita y Don Juan Manuel.

(31) JUAN BORROY, M. VÍCTOR: «Manuel Bartolomé Cossío y la cátedra de Pedagogía Superior del doctorado», *Sarmiento*, 2 (1998) 78.

(32) Javier Zubiri fue presentado a Cossío por Juan Zaragüeta con una carta fechada el 24/II/1919. Zaragüeta le dice que no podrá asistir mucho a clase y le ruega que le dé orientaciones porque «tiene ya extensa y sólida preparación filosófica y sobre todo psicológica».

(33) Núñez de Arenas vivía en la calle Conde de Xiquena, 6, 3.º dcha.

(34) La anotación de Cossío, que insiste en que fue una conversación y no una conferencia, dice: «Vicios a) individual b) social.

- 1) Pereza: no trabajamos, no producimos [...]
- 2) Mentira y cobardía: servilismo.
- 3) Violencia y desenfreno.
- 4) Falta de personalidad [...]
- 5) Vivimos de la gracia, no del trabajo.
- 6) Guñapo.
- 7) Valor cívico para todo».

Hasta 1924, Cossío tuvo matriculados en su curso 140 alumnos, de los que solamente 20 fueron mujeres, es decir, el 14%. No era una cátedra especialmente elegida por los estudiantes de doctorado de aquella Facultad. Por poner un ejemplo, en el curso 1914-15, sólo 3 de los 304 asientos de matrícula oficial de doctorado correspondían al curso de Pedagogía Superior; en 1915-16 sólo 7 de los 327. Hay un año en que sólo tiene un alumno, y para eso no oficial, nada menos que Manuel García Morente³⁵, y llegó a tener 20 alumnos matriculados en el curso 1922-23. Solía dar aprobado, excepto cuando el estudiante necesitaba subir la nota para alguna finalidad burocrática. Sólo en tres ocasiones propinó suspensos: a José García en 1911, a Luis Medina en 1914, y a Eliseo González Arias en 1917; es de suponer que por algún comportamiento que consideró indecoroso, más que por otra cosa. Podríamos establecer ante el análisis de la lista, otros rasgos: la mayoría de sus alumnos son menores de 30 años, aunque algunos sobrepasaban los 40 años como Machado, Gómez Moreno, Manuel Bermúdez, Claudio Sala, Gonzalo Bizuete o Cayetano Ortiz. El alumno más joven fue José O. Adroer y Calafell, que asistió a sus clases con 18 años, mientras que Lucio Gil Fagoaga y José María Pon, habían cumplido los 19.

De los alumnos oyentes poco sabemos. Podemos suponer que algunos de los más conocidos y brillantes profesores e inspectores que salieron de la Escuela de Estudios Superiores fueron a escucharle, pero carecemos de una fuente sistemática para saberlo. En el curso 1912-1913, José

Mingarro y San Martín, quizá uno de los pocos casos de alumnos de filosofía a quien no le interesó matricularse pero sí asistir como oyente, le presentó un trabajo que se titulaba «De un curso sobre la educación de Rousseau»³⁶. En esta misma época otro alumno que tampoco consideró necesario matricularse, Joaquín Ferrer y Descals, le entregaba otro escrito que titulaba «Modesto trabajo sobre el Emilio de Rousseau». Hay también un documento pequeño, que dice «Trabajos de alumnos 1912-1913. Lista de los mismos», y señala: «Gullón. Rousseau. Capo. Griego. Monfort. Griego. Senén. Rousseau. Font. Rousseau. Hueso. Griego. Sarda. Dolores. Torres. Dolores». Aunque puedan existir algunos problemas para identificar a las personas, y las propias intenciones de la nota, sólo uno de los aludidos estaba matriculado, Pedro Font. El primero es sin duda, Manuel Gullón y García Prieto³⁷.

No cabe duda que los alumnos que asistían a este curso estaban recibiendo una información muy actualizada y recogiendo una perspectiva muy viva de los estudios pedagógicos que se estaban desarrollando en Europa y América, y que quien la estaba proporcionando estaba en la punta de un movimiento reformador muy pujante, e invisiblemente relacionado en concordancias no siempre explícitas con los grandes educadores de su tiempo. Un último dato nos puede confirmar la importancia de lo que estamos diciendo. En el curso 1911-12, Cossío dedicó una parte importante del curso a explicar a Rousseau, conforme muestran sus fichas manuscritas. El análisis de estas fichas nos descubren además que su

(35) En el curso 1908-09, el curso no se impartió por estar Cossío de viaje de estudios por Europa, pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios.

(36) El trabajo estaba perfectamente pulido y listo para ser publicado en la revista *La Lectura*, pero por alguna razón, quedó inédito. Es un documento importante porque refleja las clases que Cossío dedicó en estos dos cursos, 1911-12 y 1912-13, a Rousseau, con motivo del segundo centenario de su nacimiento.

(37) Así lo creemos porque las fichas manuscritas sobre el curso dedicado a Rousseau, se conservan en un «saluda» con este nombre fechado el 20 de mayo de 1911.

exposición se apoyaba bastante en las ideas de Thomas Davidson (1840-1900), del mismo modo que suponemos debía apoyarse en ellas para explicar la educación de los griegos³⁸. Y esto nos lleva a recordar que fue Davidson, precisamente, el primer pensador de la educación de Estados Unidos que conoció Cossío. Se habían visto en 1880 en Roma, en casa del filósofo Mamiani. Cossío estaba a punto de partir para Nápoles, Davidson venía de recorrer toda Grecia a pie³⁹. No deja de ser curioso que ambos estuvieran

inmersos entonces en reflexiones muy abiertas tanto en el ámbito de la religión y la moral, como de la percepción de la propia civilización europea. Cossío recordaría a Davidson como una de las dos personas que más le impactó de cuantas conoció esos días que pasó en Roma. No podía imaginar entonces que un día sería el primer catedrático de pedagogía de la universidad española y habría de utilizar las ideas de aquel excepcional profesor de Boston en su propio discurso.

(38) Thomas Davidson había publicado *The Education of the Greek People* en 1895 y *Rousseau and Education according to Nature* en 1898.

(39) Aunque nacido en Aberdeen (Escocia), se trasladó a Toronto en 1866 para empezar a residir al año siguiente en Boston, y más tarde en San Luis. No es cuestión ahora de analizar a este pensador, que debió resultar fascinante al joven Cossío. *Vid.*, KNIGHT W.: (Ed.) *Memorials of Thomas Davidson the Wandering Scholar*. London, T. Fisher Unwin, 1907.

