
EL LUGAR DE LA FORMACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS ESTÉTICOS EN WILLIAM T. HARRIS Y MANUEL B. COSSÍO. UNA APROXIMACIÓN

Eugenio Otero Urtaza¹

Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

Las relaciones de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE) con los educadores de los Estados Unidos es un episodio que apenas ha sido tratado en lo que hace referencia a sus inicios en el siglo XIX, y sin embargo como ya hemos señalado con anterioridad,² su presencia se hace sentir casi desde el mismo momento de su creación, cuando James Russell Lowell apareció por Madrid como jefe de la legación americana. No cabe duda de que esta relación fue creciente en el primer tercio del siglo XX, y que incluso terminada la Guerra Civil, hubo muchos intelectuales, científicos y escritores exiliados que encontraron acogida en sus universidades en contraste vivo con los que fueron recibidos oficialmente después de 1953. No obstante, hay unos primeros anclajes pedagógicos que permitieron realizar una conexión que se fue agrandando con el tiempo y que permitieron la recepción de su cultura en España antes de 1936. Entre esos primeros anclajes que conectaron a la ILE con el pensamiento educativo norteamericano tiene una especial relevancia el encuentro de Cossío y Giner con William Torrey Harris en 1889, en París.

Por razones que todavía es necesario desvelar, Giner y Cossío, al contrario que otros institucionistas como Labra o Posada, mostraron poco interés en conocer lo que se estaba realizando en las repúblicas hispánicas, e incluso en la única oportunidad que tuvo Cossío de desplazarse a Sudamérica, renunció a hacerlo. Y así perdieron una buena oportunidad de ejercer una influencia directa en el antiguo imperio colonial, dejando paso al predominio pedagógico norteamericano, muy visible con las publicaciones en castellano de la editorial Daniel Appleton. No obstante, Giner y más especialmente Cossío, tuvieron mucho interés por conocer la potencia industrial e intelectual en que se estaba convirtiendo los Estados Unidos, y poco después de terminada la contienda por la independencia de Cuba en 1898, establecieron lazos con algunas de sus universidades y educadores más destacados, lo que dio origen a unos incipientes contactos que se am-

1. Dirección de contacto: otero.urtaza@usc.es

2. OTERO URTAZA, E.: «La relación de la Institución Libre de Enseñanza con los Estados Unidos. Los libros del Museo Pedagógico Nacional como fuente de aproximación», en *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (Espigado Tocino, G. y otros, ed.), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2013, pp. 129-140.

pliarían en las primeras décadas del siglo XX, especialmente después de que Federico Onís se instalase en la Universidad de Columbia.

Antes de todo ello, Giner y Cossío trataron a Harris ya probablemente con anterioridad a ese encuentro de París, pero fue en 1889 cuando la relación maduró en un interés que dio lugar a que Cossío empezase a escribir sobre la educación en los Estados Unidos, y Harris, a enviar a España las publicaciones del *Bureau* y los informes del comisariado que en ocasiones comentaría Giner en el *BILE*. En ese encuentro de 1889 descubrieron que Harris tenía una manera de pensar que conectaba con los deseos de reforma social que la ILE estaba proponiendo a la sociedad española y en 1891 Giner se hizo eco de sus convicciones sobre la educación moral y la necesidad de la separación de las confesiones religiosas de las instituciones civiles, y especialmente de la escuela primaria.³ Conforme a ideas que ya había expresado Horace Mann con anterioridad, y que compartían plenamente Giner y Cossío, creía que en la escuela solo podían explicarse principios que fuesen comunes a todos los credos y que, por otra parte, era necesario promover en ella el conocimiento y el amor hacia los grandes principios que rigen las relaciones ideales entre cada persona y sus semejantes.⁴ Harris es un pensador muy relevante, con raíces en el pensamiento europeo e interesado en crear redes educativas transnacionales y merece ser mejor conocido en España, aunque solo sea porque fue un importante referente de la educación norteamericana para los institucionalistas ¿Quién era realmente? ¿Qué compartía intelectualmente con el conjunto de ideas que representaba la ILE? Nos asomamos a ese posible nexo revisando sus ideas sobre la educación estética y comparándolas con las que promovía Cossío.

William Torrey Harris como modelo de educador en los Estados Unidos

William Torrey Harris nació en una granja de Connecticut el 10 de septiembre de 1835, en plena naturaleza, y, según Greenwood,⁵ su energía mental y su buena constitución física es la herencia que le dejó una infancia vivida al aire libre, en un ambiente de extrema pureza paisajística. Pasó por varias escuelas antes de llegar a Yale en 1854, de donde partió para Saint Louis en 1857, influenciado por las ideas de Theodore Parker (1810-1860). Allí empezó su labor como educador, bajo la dirección de Ira Divoll, en la *Clay School*, la primera escuela pública de la ciudad, en la que se atendía a jóvenes inmigrantes, enseñándoles en su lengua nativa.⁶ Se preocupó de equipar su campo de juegos con aparatos para hacer ejercicios, y aunque mantuvo las enseñanzas clásicas de historia, gramática y matemáticas, incrementó el estudio de la botánica y la astronomía,

3. GINER, F.: «La moral en la escuela según el Dr. Harris», *BILE*, XV-345, 1891, pp. 184-187.

4. MCCLUSKEY, N.G.: *Public Schools and Moral Education: The influence of Horace Mann, William Torrey Harris, and John Dewey*, New York, Columbia University Press, 1958, p. 145.

5. Los datos biográficos de William T. Harris, cuando no se hace referencia explícita a otras fuentes, están recogidos en: GREENWOOD, James M.: *Dr. William Torrey Harris, educator, philosopher and scholar: an address delivered before the Missouri State Teachers' Association, at St. Louis, Mo., December, 28, 1909*, [Sin datos de edición, copia en microficha conservada en la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte].

6. SIEMENS WARD, C.: *Community Education and Crime Prevention. Confronting Foreground and Background Causes of Criminal Behavior*, Westport CT, Praeger, 1998, pp. 214-215.

llegando a construir y montar su propio telescopio. Divoll notó que aquel joven tenía mucho tacto y habilidad para tratar con los escolares y sus familias. Y además enseguida destacó en una ciudad que tenía una composición social muy diversa, desde antiguas familias españolas y francesas, hasta irlandeses y alemanes de más reciente asentamiento.

«Sus formas afables y educadas, su discurso prudente y su riqueza de conocimiento, pronto le convirtió en un favorito de todas las clases de la sociedad culta. Participó de forma sincera en los pensamientos y los sentimientos de sus nuevos amigos, interpretando acertadamente sus ideas y aspiraciones. En todos los sentidos era un hombre de escuela. Tenía una naturaleza muy receptiva, asimilaba muchos de los elementos de aquellas clases sociales que diferían de la del hogar de su infancia y se estuvo preparando para convertirse en un auténtico ciudadano de pleno derecho de los Estados Unidos y del mundo. Con su nueva posición incrementó su relevancia.»⁷

En 1858 se creó la Asociación de Profesores del Estado de Missouri. Harris fue elegido secretario, por consejo de Horace Mann, pero realmente el gran salto en sus percepciones pedagógicas, se produciría cuando conoció ese mismo año a Henry G. Brockmeyer (1828-1906), quien llegó a los Estados Unidos en 1844 desde su Prusia natal.⁸ Harris estaba participando en un debate en la *Mercantile Library* sobre filosofía oriental a la que asistió Brockmeyer, quien pensó que era la persona más sana de aquella reunión. Salieron juntos dando un paseo para seguir charlando y Harris hizo una cita de Victor Cousin, que Brockmeyer rebatió. Fue el comienzo de su amistad y del grupo de estudiosos de la filosofía hegeliana que hubo en Saint Louis.

A Divoll, que había sido nombrado superintendente de las escuelas de Saint Louis en 1857, le admiró la discreción que mantuvo Harris durante la Guerra de Secesión, tratando que ningún fuego se avivase demasiado entre los escolares, lo que, acabado el conflicto, le granjeó el respeto de todos los alumnos y padres de familia, independientemente del bando en que habían luchado. Sin duda esos años se dio cuenta de la importancia de alentar cambios radicales en su país que procurasen una mayor igualdad entre las razas y grupos sociales, no ya porque la esclavitud estaba siendo erradicada de la cultura norteamericana, sino porque la sociedad tenía que organizarse de tal manera que los distintos grupos raciales y culturales pudiesen convivir y crecer juntos, una idea que hacía extensible al resto de países del mundo. Greenwood enfatizaba en la importancia

7. GREENWOOD, *op. cit.*, p. 8. *His genial and polite manner, his discreet speech and wealth of knowledge, soon rendered him a general favorite in all classes of cultivated society. He entered heartily into the thoughts and feelings of his new made friends, and he interpreted correctly their thoughts and aspirations. In every sense he was a man teaching school. His nature was very receptive, and he assimilated many of the elements from those classes of citizens who differed from his childhood home, and he was preparing himself to become in the truest sense a full-fledged citizen of the United States and of the world. In his new position he rose rapidly into prominence.*

8. Brockmeyer era un personaje fascinante, que en algunos aspectos recuerda a Henry Thoreau. Después de desempeñar varios empleos tras llegar de Europa con 16 años, entró como alumno en el Georgetown College de Kentucky, del que fue expulsado por cuestionar las ideas teológicas de su presidente. Trasladado a la Brown University tomó un contacto más fuerte con las ideas de Hegel, y al terminar sus estudios se fue a Warren County, en Missouri, donde vivió varios años en una cabaña, en plena naturaleza, en compañía de su perro y un fusil. Quería pensar libremente pero deseaba también tener una granja, así que en 1858 se trasladó a Saint Louis buscando trabajo, encontrándose con Harris.

que tuvieron esos años, en que tomó contacto con las ideas de Hegel. Había reunido a su alrededor a un grupo de intelectuales que se interrogaba sobre lo que estaban pensando en distintas partes del mundo otros educadores, y mantenían vivos debates en el Club Filosófico que él mismo había fundado.

Cuando apareció en los Estados Unidos *First Principles* de Herbert Spencer, publicado en 1862, leyó el libro con tanto interés que hizo un comentario crítico entre sus amigos, porque consideraba que lo que mantenía Spencer era fundamental, y a continuación envió su escrito a *Atlantic Monthly*, revista que entonces editaba James Thomas Field, pero fue rechazado para su publicación, así que se lo ofreció a la *North American Review*, con el mismo resultado. Fue el principio del *Journal of Speculative Philosophy*, la revista que editó entre 1867 y 1893, y que le permitió ponerse en contacto con algunos de los más importantes pensadores de otros países, y en la que publicarían intelectuales de su entorno tan relevantes como William James, Stanley Hall o John Dewey. Ese mismo año en que empezó a editarse la revista fue nombrado asistente del superintendente de las escuelas de Saint Louis, cargo que todavía detentaba Divoll pero con una salud ya debilitada, por lo que renunció al año siguiente, siendo él nombrado para este puesto, lo que dio origen a una etapa de colaboración con Susan Elizabeth Blow que, en 1873, llevó a la fundación del primer kindergarten público, que serviría de modelo a las reformas que en el ámbito de la educación infantil se hicieron posteriormente en los Estados Unidos.

El final de la Guerra de Secesión, en 1865, había producido migraciones internas muy notables de sudistas y unionistas. Los roces entre los nuevos y los viejos pobladores eran casi inevitables y Harris fue consciente de que para construir el país no se podía hacer exclusión de ningún grupo. En 1868 había encargado un conjunto de informes sobre la situación de los niños de las zonas portuarias e industriales, y se encontró con que la mayoría dejaba de estar escolarizada antes de los diez años. Harris se propuso entonces saltarse el requisito de que no era necesaria la escolarización antes de los seis años y estaba intentado ser comprendido cuando en 1871 regresó a la ciudad Susan E. Blow, quien después de varias conversaciones con Harris se trasladó a Nueva York donde estudió los métodos froebelianos con Maria Kraus-Boelté,⁹ regresando en mayo de 1873 a instancias de Harris. Así se abrió el primer kindergarten público de los Estados Unidos en septiembre de ese año, en *Des Peres School*, Carondelet, Missouri.

Harris fue además, durante esos años, valedor de la Escuela Normal de Kirksville que había fundado Joseph Baldwin en 1867. Entre 1870 y 1874 la visitó dos veces al año, insuflándole su espíritu y modo de ver la educación y examinando los progresos de sus alumnos¹⁰. Allí le conoció su biógrafo James M. Greenwood, quien recuerda que Harris era la figura central de un conjunto de educadores muy destacados entre los que menciona a G.C. Swallow, Louis Soldan, C.M. Woodward, Cook, Baldwin, Geo. L. Osborne y Anna C. Brackett. Después de su primer viaje a Europa en 1880¹¹, dejó su cargo de superinten-

9. TROEN, Selwyn K.: «Operation Headstart: The Beginnings of the Public School Kindergarten Movement», *Missouri Historical Review*, 66-2, 1972, pp. 213-218. Recuperado en <http://statehistoricalsocietyofmissouri.org/cdm/compoundobject/collection/mhr/id/34014/show/33904>

10. Sobre esta institución, véase VIOLETTE, E.M.: *History of the First District State Normal School Kirksville, Missouri*, Kirksville, Journal Printing Company, 1905.

11. Salió de Nueva York para Londres, el 14 de agosto de 1880 trasladándose de inmediato a Bruselas para participar en el *Congreso Internacional de Enseñanza* que organizaba la Ligue de l'Enseignement, pero no parece que en esta ocasión mantuviese ninguna conversación con Cossío. Véase LEIDECKER, K.F.: *Yankee Teacher*.

dente en St. Louis y empezó a trabajar en la *Concord School* (Massachusetts), donde vivió retirado. Era una escuela filosófica para adultos que respondía a sus inquietudes y estaba dirigida por A. Bronson Alcott. En ella se encontraba también Thomas Davidson, a quien Cossío había conocido en Roma. Pero Bronson murió en 1888 y enseguida el centro entró en decadencia. Harris era ya entonces, según Smith, uno de los doce educadores más influyentes de los Estados Unidos.¹²

Al regreso de su viaje a París en 1889, Harris fue nombrado superintendente del *Bureau Nacional de Educación*¹³ por el presidente Benjamin Harrison el 12 de septiembre de este mismo año, a propuesta de Nicholas Murray Butler.¹⁴ Se instaló en la oficina el 12 de noviembre y durante los diecisiete años siguientes dirigió la institución más importante de educación de los Estados Unidos. Ejerció un fuerte liderazgo intelectual sobre los cambios y reformas que durante ese período se hicieron en la escuela y la educación secundaria. Era ingenioso y de convicciones profundas que nacían de su larga experiencia: presentaba sus puntos de vista con gracia y fuerza expresiva, al tiempo que mostraba una gran paciencia y generosidad de sentimientos hacia sus interlocutores.¹⁵ Unos rasgos que podrían recordar a Cossío, y que, como en su caso, tuvo que hacer frente a una fuerte oposición conservadora que no aceptaba un estilo tan personal y con tanta influencia entre el profesorado hasta el punto que el año en que dimitió, James Hulme Canfield señalaba que era un autor «citado con más frecuencia y con mayor aprobación por las revistas educativas y por los maestros de escuelas públicas que cualquier otro estadounidense, sin exceptuar a Horace Mann».¹⁶

Arte y naturaleza en Harris

Tal vez Cossío y Harris ya no se volvieron a ver después de aquel encuentro en París en 1889. Harris regresaría a Europa en 1895 y visitó Alemania con detenimiento, y Cossío viajaría a Estados Unidos en 1904, visitando Nueva York, Chicago y Saint Louis, pero no ha dejado constancia de que se entrevistasen, aunque seguramente compartían muchos ideales: eran dos educadores a los que gustaba pensar en un mundo con mayores cotas

The Life of William Torrey Harris, New York, The Philosophical Library, 1946, pp. 390-393.

12. SMITH, Leonard G.: *A History of the United States Office of Education, 1867-1967*, Norman, Oklahoma, University of Oklahoma, 1967, p. 95. (Tesis doctoral inédita, véase en <https://shareok.org/handle/11244/2204>)

13. El Bureau de Educación de Washington había sido creado por una ley el 2 de marzo de 1867. Entre sus objetivos estaba unificar y hacer circular información entre todas las escuelas y centros de enseñanza de los Estados Unidos, así como poner las condiciones para el progreso de la educación y el mantenimiento de la eficiencia del sistema escolar. Sobre el nacimiento de este organismo véase SHIRAS, A.: *The National Bureau of Education: Its history, Work, and Limitations*, Washington, Government Printing Office, 1875, 16 pp.

14. Butler fue Premio Nobel de la Paz en 1931. Es la primera persona que propone Harrison para el cargo de superintendente, pero renunció al mismo porque estaba enfrascado en aquellos años en la creación del *Teachers College* de la Universidad de Columbia.

15. SMITH, L.G., op. cit., p. 96.

16. *Ibid.*, pp. 98-99. James Hulme Canfield (1847-1909) era presidente de la Ohio State University. Smith sugiere que aunque Harris era un extraordinario intelectual, su gestión fue muy discutida, y que hacia 1900 su propia filosofía, en la que imbuía al Bureau, iba siendo relegada por el desarrollo que empezaban a alcanzar las ideas de John Dewey.

de bienestar, inteligencia y humanidad, para lo que se necesitaba una labor educadora eficaz que llegase a toda la población. Ambos tienen concomitancias intelectuales valiosas, a pesar de la lejanía geográfica y unas trayectorias vitales que se desarrollaron en circunstancias culturales muy diferentes.

Examinando los escritos de uno y otro podríamos encontrar muchos temas comunes: el interés por difundir las bibliotecas escolares, la formación de los maestros, la escuela rural, la educación de párvulos y el kindergarten o la educación física, pero si algo podría asemejarlos intelectualmente es la importancia que concedieron al cultivo de las enseñanzas artísticas en la escuela, a saber despertar sentimientos estéticos en los niños y niñas, tanto con el arte como con la naturaleza; y en los escritos de uno y otro podemos encontrar ciertas coincidencias, un universo intelectual compartido que se plasma en las realizaciones escolares de países alejados y que permanecían distantes. Hay tres textos de Harris con los que sin duda Cossío podría identificarse mucho: *Beauty in art vs. beauty in nature* (s.a.), *Art Education, the true Industrial Education* (1889), y *The aesthetic element in education* (1897). El arte, las relaciones entre arte y naturaleza, es probablemente uno de los temas que suscitaría un animado debate entre ambos, y el objetivo de este trabajo es mostrar la importancia que esta cuestión tenía para ambos educadores.

Para Harris, al igual que para Cossío, el arte es un elemento fundamental en la educación de las personas porque está antes de cualquier manifestación intelectual: atañe a los sentimientos, a las primeras manifestaciones anímicas. Pero mientras Cossío lo apreciaba más desde la perspectiva de que permite gozar en su contemplación y creación, Harris lo apreció desde la perspectiva de la expresión de la libertad tanto en el cuerpo (arte griego) como desde el cuerpo (arte cristiano) o desde la inconsciencia del cuerpo y del alma (arte simbólico). La belleza en la naturaleza, se percibe, dice Harris, al salir de la ciudad: «Cuándo venimos al campo y estamos a solas con los árboles, las montañas, los prados, los arroyos y otros objetos naturales, tenemos una sensación de alivio frente a las obligaciones y a las preocupaciones que nos ocasiona nuestra red de relaciones».¹⁷ Pero, al mismo tiempo, sostiene que la naturaleza proporciona una sensación sedativa más que de belleza, porque la naturaleza no la apreciamos siempre por su belleza: es un remedio contra la presión de las obligaciones sociales y ofrece libertad, pero al mismo tiempo cree que podría establecerse una correspondencia simbólica entre el paisaje y el espíritu. Para desarrollar esta idea alude al ejemplo del paisaje pintado por Frederic Edwin Church *Heart of the Andes*,¹⁸ y después de hacer una descripción del cuadro, señala:

«Tal composición, con la diversidad en primer plano y las sublimes alturas de fondo bañadas por la luz del sol, ya es un símbolo de la naturaleza humana, la cual tiene

17. HARRIS, W.T.: «*Beauty in Art vs. beauty in Nature*», p. 4. [Sin datos de edición, copia en microficha conservada en la biblioteca del Ministerio de Educación]. El folleto no está fechado, aunque es posterior a 1889, ya que presenta a Harris como «U.S. Commissioner of Education».

18. Church pintó el cuadro en 1859, como resultado de una expedición a Ecuador en 1857. El lienzo, de grandes dimensiones, fue expuesto de inmediato en Nueva York provocando una gran conmoción pública para luego ser exhibido en Londres con el mismo éxito, donde Ruskin pudo admirarlo. Ese mismo año Darwin publicó *Origin of Species*, y falleció Alexander von Humboldt quien pocos años antes, en el segundo tomo de su obra *Cosmos*, había realizado un gran elogio de la pintura de paisaje. Véase GARDNER, A.T.E.: «Scientific sources of the full-length Landscape: 1850», *The Metropolitan Museum of Art Bulletin New Series*, Vol 4-2, 1945, pp. 59-65. Recuperado en <http://www.jstor.org/stable/3257164>

pequeños detalles conformados por ocupaciones diarias, diversiones y decepciones, distracciones y dolor, esfuerzos y periodos de reposo, para nosotros mismos y para nuestros vecinos. Estas ocupaciones se encuentran en primer plano del cuadro de la vida humana. Del fondo surgen los elementos morales de nuestra naturaleza, la estructura de la razón en sí misma, sobre todo sus normas morales, su intuición de lo Divino, su fe religiosa y su perspectiva filosófica. Todos estos son abstractos como las nieves blancas en los glaciares, ningún verdor crece en ellos pero, al mismo tiempo, abastecen los arroyos fertilizantes que descienden a las compuertas de la vida mortal. El arroyo de la vida y el arroyo de la bondad que vienen de lo Divino alegran la morada terrenal del hombre.»¹⁹

Afirmaba que la correspondencia entre las cosas materiales y divinas es la base de la poesía y el arte, y que las personas sienten esta correspondencia en proporción al grado en que se posee una imaginación cultivada. Analiza con mucho cuidado el cuadro pero considera que el arte simbólico no es el más alto grado de arte, sino el arte clásico cuando expresa una idea sagrada, porque la moralidad es un orden más elevado que la belleza. Pero al mismo tiempo, dice, ninguna religión es perfecta si condena la belleza, porque la belleza es buena siempre en sí misma. La naturaleza aunque sea bella no crea el arte porque el arte es libertad, y la naturaleza es bella por azar. De aquí, concluye, que la belleza del arte trasciende a la belleza de la naturaleza.²⁰

Pocos días antes de venirse a Europa, en 1889, Harris había leído una memoria en la *National Educational Association*. Estaba todavía ligado a la *Concord School* aunque en la publicación, hecha meses más tarde, figure ya como Comisario de Educación.²¹ Es una disertación en la que se muestra, al igual que Giner y Cossío, muy preocupado con el engarce entre las enseñanzas técnico-profesionales y la formación general, ya que esta última la consideraba indispensable para la formación de la ciudadanía y una mejor capacitación de los trabajadores industriales. Harris defiende que una nación en la que todos sus trabajadores estén educados en el gusto por las formas bellas, se plasmaría este gusto en las producciones, y que esto redundaría en el bienestar del país y un mayor y mejor comercio.

Para reforzar su argumentación recurrió a la formación artística que recibían los jóvenes suecos, recordando que Suecia era el país líder en el mundo en la enseñanza por el trabajo manual, así como a la labor que venía haciendo el Museo de South Kensington en Londres desde 1851. Harris establece una teoría de elaboración para las producciones

19. Harris, *op. cit.*, p. 5. *Such a composition with variety in the foreground and sublime heights in the background bathed in sunlight is a ready symbol of the human nature which has petty details consisting of daily occupations, amusements and disappointments, diversions and griefs, efforts and intervals of repose—for ourselves and for our neighbors—these are in foreground of the picture of human life In the background arise, the moral elements of our character, the structure of reason itself, especially its moral laws, its intuition of the Divine, its religious faiths and its philosophical insights, these are abstract like the white snows on the glaciers. No green thing grows on them but they furnish, all the same, the fertilizing streams which descend to the vales of the mortal life. The stream of life and the stream of goodness that come from the Divine make glad the terrestrial abode of man.*

20. Aunque sigue con bastante fidelidad la teoría de los tres estados del arte de Hegel, al contrario que el pensador alemán, no considera el arte romántico (que engloba al arte cristiano) superior al clásico.

21. HARRIS, W.T.: *Art Education. The True Industrial Education. A Cultivation of Aesthetic Taste of Universal Utility*, Syracuse, NY, O.W. Bardeen Publisher, 1889.



Frederic Edwin Church. *Heart of the Andes*. 1859. Metropolitan Museum of Art, Nueva York (<http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/10481>)

industriales que resume en tres ideas: regularidad, simetría y armonía, que explica con amplitud. Claro está, para él la armonía es una cualidad superior que permitía el acuerdo entre la voluntad y el cuerpo, entre la idea y su expresión. Después de hacer una revisión de las religiones griega, hindú, egipcia, asiria y persa y sus manifestaciones artísticas, concluye que el arte griego es central porque explica la divinidad desde la propia corporeidad humana, como expresión de la libertad personal.

Con todo, Harris no advertiría la importancia que tiene la enseñanza del arte como un área de trabajo para la escuela común hasta 1897. En *The Aesthetic Element in Education* afirmó que hay cinco líneas de desarrollo intelectual que tienen una significación profunda en el aprendizaje escolar: matemáticas, gramática, el mundo orgánico y físico, la historia, y la formación estética, reuniendo en este último concepto la literatura y el arte. Ambas son manifestación de la energía de la mente, de la actividad propia de cada persona que hace perceptible el mundo interno a los sentidos, pero se queja de que la escuela se ha ocupado siempre de la literatura, pero no de otras artes, con la excepción de la música, y cree que la arquitectura, la escultura y la pintura podrían añadir «su sana lección» al curriculum.

Partiendo de esta reflexión presentó un plan completo para desarrollar las bellas artes en la escuela, considerando que en una escala ascendente habría que hacer uso de cinco: arquitectura, escultura, pintura, música y poesía. Otras artes como la danza, la jardinería paisajística, el grabado, la elocuencia, el arte dramático o la oratoria, las consideraba derivaciones de esas cinco grandes artes. Su análisis es muy hegeliano: arte simbólico (Egipto), arte clásico (Grecia), arte romántico (Europa cristiana), aunque con matices en la importancia de los influjos que percibe en cada una de ellas. Si en la arquitectura y la escultura nada hay para él mejor que los logros alcanzados por los griegos, creía que la pintura sublime era la del arte cristiano.

La función del arte en la educación para Cossío

Cossío, en uno de sus escritos sobre la enseñanza del arte más conocidos,²² comienza diciendo que sus indicaciones solo están referidas a la arquitectura, escultura y pintura, lo que haciendo una comparación con las preocupaciones de Harris, lo podríamos situar en la punta más avanzada de una novísima pedagogía. Lo importante de las reflexiones de Cossío es que, al igual que Harris, entiende muy bien que no hay «bellas artes y artes que no son bellas», en una clara inclinación a valorar las artes industriales y los objetos de uso fabricados por artesanos e industrias. En su caso concreto, en una clara referencia a las artes populares que en España tenían una fuerte impronta rural: los cacharros de barro, el atuendo de los campesinos, los bordados y encajes, los aperos de labranza, la arquitectura rural, eran elementos sobre los que mostró siempre curiosidad, y que ponía como ejemplo de la genialidad de los pueblos. Las cosas se hacen en principio porque sirven para algo, y algunas, decía Cossío, las hay que se hacen simplemente para divertirnos, para que nos den placer, para que gocemos, porque al verlas nos gusta mucho y no sacamos de verlas más que ese gusto». Son las cosas «bonitas» o «bellas» que suele ser la idea de belleza más al alcance de un niño.²³

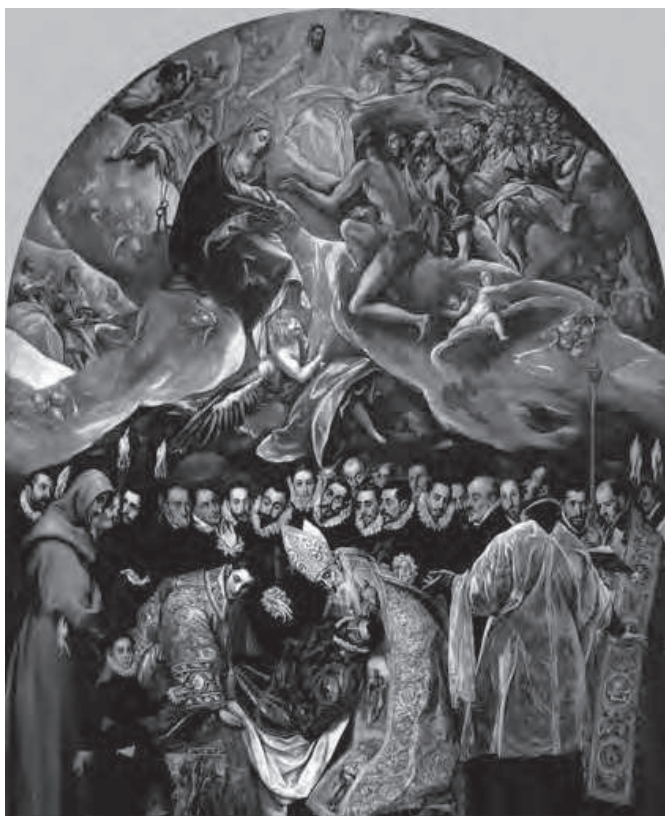
Creía que la contemplación de obras de arte ejercitaba «el juicio crítico y el sentimiento de la belleza», incluso antes de que niños y niñas tuviesen edad para razonar, porque el arte permite que «amen lo bello, ennoblezcan sus gustos, gocen en los placeres más puros y sanos, y aprovechen, en suma, su cultura artística para vivir más refinada y bellamente», y para ello hay que ponerlo en contacto con los objetos, que sepa verlos, como ya manifestaba en 1879: «Enseñarle a pensar en todo lo que le rodea y a hacer activas sus facultades racionales es mostrarle el camino por donde se va al verdadero conocimiento, que sirve después para la vida».²⁴ Pensaba que contemplar arte insuflaba «frescura y libertad de pensamiento» proporcionando elementos a la inteligencia para luego crear con las manos. Esta simplicidad del arte para despertar el pensamiento es lo que le hizo llevar adelante la idea de que los campesinos conociesen las obras maestras de la pintura española en el museo ambulante de las Misiones Pedagógicas, ya que, lo importante para Cossío, era que avivase las conciencias, abriese luces a mundos que resultaban insólitos a quienes por primera vez los contemplaban, no que sirviese para nada en concreto o utilitario.

Tenía una gran capacidad para ponerse delante de un cuadro y hacer vibrar de entusiasmo a quienes le acompañaban, y así como Harris sabía sacar conclusiones de una pintura para entender la naturaleza, Cossío utilizaba el arte no ya para comprender la historia de un país, sino para entrar en las capas internas de lo que expresaba en todos los registros de las emociones, de descubrimientos que dejaban al aprendiz maravillado. Hay una descripción, entre todas las que hizo sobre cuadros de El Greco, que sigue

22. Precedido por el antetítulo de «Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos», su trabajo «La enseñanza del arte» fue publicado en el *BILE* IX (1885) 348-352 y X, 1886, pp. 57-62 y 100-101.

23. COSSÍO, M.B.: «La enseñanza del arte», en *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos* (Ed. de Eugenio Otero Urtaza), Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, p. 165.

24. COSSÍO, M.B. «Carácter de la pedagogía contemporánea. El arte de saber ver», en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas 3 Antología de textos*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos&AC/E, p. 151.



El Greco. *El entierro del Conde de Orgaz*. Iglesia de Santo Tomé (Toledo) 1587. (http://commons.wikimedia.org/wiki/File:El_Greco_-_The_Burial_of_the_Count_of_Orgaz.JPG)

siendo excepcional y que podemos contrastarla con el análisis que realiza Harris sobre la obra de Church. Me refiero al *Entierro del Conde de Orgaz*.

Mientras que en el cuadro de Church lo primero que vemos es la magnificencia de la naturaleza para luego acercarnos a los detalles de humanidad que se encierran en ella, en el cuadro de El Greco, lo que vemos es una región celestial arriba y la vida humana debajo, en su rostro cercano, viviendo la muerte con emoción y naturalidad, en una imagen también magnificante. En ambos hay una relación simbólica entre tierra y cielo y sugieren que el tránsito por la vida se puede representar con instantes suspendidos que cumplen una función pedagógica: la inmensidad de la naturaleza y de la muerte, la poquedad humana ante una y otra, y ver el paso del tiempo entre un mundo celestial misterioso donde la fragilidad de la vida tiene la esperanza de la gloria eterna, y una naturaleza que lo inunda todo, y en la que la humanidad descubre también la grandiosidad de lo divino.

La descripción de Cossío es de un tipo muy diferente a la de Harris. Compara *El entierro* con *El Quijote*, como obras cumbres de una cultura y de un tiempo que se recuerdan como memorables, pero la obra de El Greco, dice, destaca por la «honda intensidad contemplativa» que da a algunas de sus figuras «aire de enajenados». Un cuadro que propone una «mística a la vez naturalista y ascética» que representa una época de manera muy diferente a como lo hace Cervantes. Un espacio cerrado donde todo mira hacia adentro: «todo es esencialmente contemplativo; y cadáver, santos, monjes, clérigos y caballeros, todos parecen encerrados en su *castillo interior*, y en él deleitándose».²⁵ Sin querer aden-

25. COSSÍO, M.B.: «El Entierro del Conde de Orgaz», en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas 3 Antología de textos*, op. cit., p. 417.

trarnos en una comparación que pudiese parecer inverosímil, interesa destacar que ambos educadores tenían una sensibilidad estética vigorosa, y que eran conscientes de que en la escuela había que desarrollar el gusto e interés hacia las obras de arte.

Además Cossío daba al arte un lugar central en la educación de una persona porque, afirmaba con radicalidad, que una vida que mereciese ser vivida tenía que transformarse en obra de arte. Decía que el origen del arte está en el juego, y que los niños no son artistas sino cuando juegan, y que la educación consistía en «enseñar al niño a ser artista de su propia vida, a reproducir su vida artísticamente», y de ahí que concluyera que ser educado era el «arte de vivir bien» porque «saber vivir, es en sí mismo una obra de arte». El arte no estaba determinado por la necesidad, sino por el libre juego del espíritu, y apuntaba que la realidad se presentaba en tres dimensiones distintas: científica, práctica y creadora. Cuando esta última no tiene otra finalidad que el goce estético y desinteresado cuyo único producto es la belleza, nos encontramos en el meollo de la educación artística, que para él era el eje de la educación de cualquier persona, porque defendía que un «alma embellecida» no podía realizar acciones toscas o brutales, y alcanzaba la verdad que es siempre bella.²⁶

Dos educadores que hicieron progresar la educación

El análisis comparado de su pensamiento educativo muestra que durante esos años había en el mundo occidental un enérgico influjo de una pedagogía que tenía un cierto origen germánico y que fue acogida con sucesivas transformaciones y adaptaciones locales en muchos países de Europa y América. En el fondo está la filosofía idealista (Krause en Cossío, Hegel en Harris), y más allá de ella, la *naturphilosophie* y el espíritu que representa Alexander von Humboldt; y si se quiere, una pertinacia en buscar los valores educadores de la naturaleza siguiendo la estela que había abierto Rousseau. Arte y naturaleza, e incluso arte, ciencia y naturaleza, no es solo una constante de la ILE, sino que sus ideas, que representa tan bien Cossío, deben enmarcarse en un movimiento trasnacional que comparte un ideario educativo que se caracteriza por el rechazo a formas dogmáticas de organización de la existencia, la constatación de la superioridad del pensamiento científico sobre las creencias religiosas, abriendo un nuevo horizonte de bienestar y optimismo, y que, además, entendía que el mundo natural, como espacio de la ciencia y de la naciente cultura del medio ambiente, extendía su manto hacia el arte, el paisaje estético, la libertad y la imaginación creadora.

Esto es más perceptible si nos acercamos a las influencias anglosajonas. Tanto Harris como Cossío siguen una línea abierta por los prerrafaelistas ingleses, que continuaba el movimiento *Arts and Crafts* fundado por William Morris, que reivindicaba el hacer con las manos frente a la creciente mecánica de la manufacturación que imponía la Revolución Industrial, y es aquí donde podemos ver algunas diferencias entre los dos educadores. Mientras Harris se muestra ilusionado por la perfección que puede alcanzar un objeto que puede ser reproducido miles de veces, Cossío quedaba admirado con las habilidades de los artesanos y sus obras únicas, pero a ambos podemos considerarlos seguidores del

26. OTERO URTAZA, E.: *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, CI-DE-MEC, 1994, pp. 136-140.

pensamiento de Ruskin porque asumían que el trabajo manual tenía un lugar central en la educación de los jóvenes, no ya porque desarrollaba habilidades mentales y creadoras, sino porque conducía a una persona a la obtención de muchas cualidades morales.

Aunque fueron defensores de la educación técnica y de que los jóvenes aprendiesen haciendo con sus propias manos, ellos entendían que la adquisición de habilidades y destrezas técnicas y el desarrollo de las artes industriales en sí mismas, podría generar un caos si los esfuerzos educativos estaban mal dirigidos y faltaba la comprensión que producían esas acciones sobre nuestros sentimientos. Más allá de que fuese un motor de la creatividad en los escolares, la educación de la sensibilidad estética afectaba a la vida del alma. Cossío creía en el poder educativo de la naturaleza y a ella llevaba a los alumnos de la ILE todas las veces que podía, pero su pasión íntima era la pintura, y especialmente los cuadros de El Greco. Veía en el misticismo que las envolvía la expresión de algo sublime que constituía la entraña del espíritu, un mundo interior en cada persona que difícilmente podría construirse con otro aprendizaje. En contraste, Harris se maravillaba con la naturaleza expresada en un lienzo que posiblemente veía como la expresión de la potencia inabordable de la divinidad, pero, a su vez, estaba extasiado con la pintura religiosa clásica, y, preocupado por la inmortalidad del alma, tenía «hambre espiritual» y había dedicado muchos esfuerzos a comprender el *Juicio Final* de Miguel Ángel o la *Transfiguración de Rafael*.²⁷ Hay así entre estos dos educadores extraordinarios un conjunto de similitudes que merecen más estudio que esta primera y necesaria aproximación.

27. AMES, C.H.: «William Torrey Harris», *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, VI-26, 1909, p. 708.