

JOSÉ GAOS Y ANTONIO MOXÓ

LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA

(FRAGMENTOS)

La cátedra de pedagogía desempeñada por don Manuel B. Cossío se llamaba de "Pedagogía superior" y formaba parte de los estudios del doctorado en la Sección de Filosofía. Haber aprobado esta asignatura era, si no recordamos mal, un mérito en las oposiciones a cátedras, del que nos parece que nadie hizo nunca mucho caso. Ignoramos si la asignatura tenía otro valor oficial: posiblemente, para las carreras cuya base es la del magisterio. [...]

1. Recuerdos de la clase

Cossío daba su clase de pedagogía en el aula del Museo Pedagógico, del cual era director, y que estaba situado entonces en el edificio de la Normal de la calle de San Bernardo, con entrada por la de Daoiz. También Ortega y Gasset daba la suya de metafísica en aquella aula. Seguramente, repelidos uno y otro por la sordidez del rincón del edificio de la Universidad donde malvivía encogida la Facultad de Filosofía y Letras. La verdad es que no había comparación entre ambos locales, con estar tan próximos.

Traspuesto el portal penumbroso del Museo y bajados unos escalones, se entraba por unos pasillos formados con tabiques de madera barnizada de rubio. La luz, cenital, bajaba abundante y uniforme, grata, alegre. De los tabiques pendían unos bellos grabados extranjeros, representando paisajes en colores. El aula tenía un mobiliario de madera clara que se conservaba irreprochable. Daba por dos ventanas con rejas a un jardín. Desde los bancos veíamos enfrente las copas de unos árboles y oíamos a veces ruidos infantiles. El Museo era en general sorprendente, sedantemente silencioso.

La clase era de doce a una los martes, jueves y sábados. Don Manuel era puntual. Entraba un poco echado hacia delante, pero con paso ligero. Subía a la tarima en que estaba, entre las ventanas y ante el encerado, la mesa del profesor. Ponía al lado de ésta una silla y se sentaba de medio lado, un brazo sobre el respaldo y una pierna sobre la otra.

Traje gris, zapatos color marrón, cuello blando, corbata oscura de nudo ancho, flojo, un poco caído o ladeado:

irreprochable pulcritud y descuidada distinción. En una mano unas papeletas. La otra ponía y quitaba los lentes, de montura metálica de muelle central y cristales ovalados. El pelo blanco relucía a la claridad de la ventana.

El primer día don Manuel se disculpó por sentarse en aquella silla. La tarima, la cátedra, "katá-edra", sobre un plano: "¡Qué vergüenza!", concluyó sonriente.

Los pocos alumnos —¿llegaríamos aquel curso ningún día a una docena?— nos dispersábamos por las primeras filas de bancos. La mitad de aquel número, sobre poco más o menos, éramos una promoción, relativamente numerosa, de doctorandos en filosofía. Los restantes compañeros procedían, con seguridad, de los estudios que tienen por base los del magisterio.

Don Manuel intentó el diálogo durante las primeras clases y al comienzo de alguna que otra durante el resto del curso. El diálogo surgió, además, por sí en algunas otras ocasiones. Pero, en general, a lo largo del curso habló seguido don Manuel. El diálogo se prestaba mal a desarrollar con rigor e integridad un plan predeterminado como el de Cossío. Y nosotros callábamos, sin duda cediendo a la tendencia perezosa a la mayor pasividad, pero también a la seducción justificada del gusto de oírle.

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 dirigía a sí propio. Jovialidad, ironía y, en los momentos mejores, sin disputa, lirismo férvido o grácil, pero siempre sin esfuerzo ni afectación.

Sus lecciones eran, como se va a comprobar, el desarrollo de un programa prefijado; las frecuentes e inspiradas digresiones, la inventiva verbal feliz las hacían parecer una serie de improvisaciones ingeniosas y elocuentes.

Por parte de los alumnos, la labor del curso se redujo a intervenir en el escaso diálogo y a oír el resto, a tomar apuntes y a escribir a última hora unas cuantas cuartillas sobre una obra clásica de la pedagogía —previa lectura, si se era honrado, y nosotros debimos de serlo todos.

De exámenes, nada. Cuando llegó el momento de tener que firmarnos las papeletas, don Manuel nos expuso su opinión sobre las notas. Todas aprobados y aprobados solos... por su gusto, al menos. Había que estudiar desinteresadamente.

A los pocos días de haberle entregado cada uno de nosotros sus cuartillas sobre la obra clásica, fue a recoger la papeleta. Don Manuel trabajaba en su despacho del Museo. Acogida llena de afecto. Un elogio animador de lo que él llamaba nuestro "trabajo". "Sí, sí, está muy bien orientado... Pues ya lo creo... Eso es... Yo me quedo con él. Yo los guardo. ¡Oh, es muy interesante!... Pues está claro... Eso es..." Y a continuación, en tono de confidencia:

Y usted, ¿qué nota quiere?... ¿Aprobado? ¿Nada más que aprobado? ¿Usted se conforma con el aprobado?... Sí, sí, a mí me violentaría mucho dar notas... espontáneamente... Pero a veces son necesarias, sí, son necesarias... para esas cosas administrativas... burocráticas... terribles... una beca, un premio... ¿A usted no le hará falta para nada de esto?... Mire usted, si usted lo necesita para alguno de esos fines, utilitarios, pero indispensables, inexcusables, en circunstancias... yo le firmo a usted el sobresaliente... pues está claro...

Y así hasta que, ante la reiterada afirmación de que no necesitábamos para nada el sobresaliente, de que estábamos de sincero y pleno acuerdo con él en la estimación de las notas, nos firmó el aprobado, con gesto entre risueño y caviloso. Para final, una conversación "—Y usted ¿...—" sobre el pasado y el porvenir de uno. Y desde ella nuestra relación con don Manuel B. Cossío, cuyo último acto es por el momento este artículo que nos ha pedido *Escuelas de España*.

2. Estructura del curso

El año académico 1922-23 fue regular y laborioso. Lo afirmamos así, rendidos únicamente ante la prueba documental de nuestros apuntes: los tenemos de cincuenta y seis clases extendiéndose alternas entre el 9 de octubre y el 15 de noviembre (la regular anticipación de las vacaciones de Navidad), entre el 8 de enero y el 1 de junio. Vamos a reproducir las líneas generales del curso según se destacan a lo largo de estos apuntes.

El curso se desarrolló en dos "ciclos": así aparecen denominados, sobre ser tales en realidad. El primero, de "introducción", se cerró en las clases dadas en los meses de octubre y noviembre. El segundo se extendió, sin llegar a cerrarse, desde la reanudación de las clases en enero.

La introducción es considerada como un rudimento, pero integral, de la esencia de aquello a que introduce. Se fundamenta este modo de considerarla con el ejemplo de la realidad en donde el término de introducción tiene su sentido propio y de donde se le ha tomado

en todas las acepciones traslaticias: la arquitectura. En la arquitectura la introducción es la puerta, y la puerta tiene todos los elementos esenciales de la arquitectura, y en cuanto pura puerta, por decirlo así, se reduce a ellos. En efecto: la puerta es umbral, dintel y jambas, y los elementos esenciales de la arquitectura son el suelo, el techo y los muros.

La introducción a la pedagogía debe comprender, pues, todos los elementos esenciales de la pedagogía misma. Y estos elementos comparecen en la introducción del curso. Por una vía notable: el análisis de los términos integrantes de esta inicial pregunta: ¿qué hacer aquí? "Al entrar en esta clase nos habremos preguntado, en castizo castellano; ¿qué hacer aquí?" [...]

3. Carácter del curso

Si reflexionamos ahora sobre este curso, lo encontraremos caracterizado como exponemos a continuación.

Contra la impresión que el simple asistir a él seguramente producía en los más, la de una serie de improvisaciones disertadas, el resumen dado es prueba de que se trataba de un curso largamente preparado y rigurosamente articulado en sus líneas generales. Lo que variaba de un año a otro, no menos seguramente, eran las particularidades y las digresiones sugeridas por la asociación de ideas y por los acontecimientos de circunstancias y eran los detalles de la inventiva verbal. Hay en el resumen dado ejemplos de la influencia de aquella asociación y esta inventiva. Vamos a poner uno curioso de influencia de las circunstancias. En 1923 fue cuando estuvo en España Einstein. Tampoco Cossío fue indiferente en la clase a la proximidad del genial físico. Le aludió varias veces. Y por cierto que la más notable de ellas para decir lo que nuestros apuntes compendian en estos términos: "El que no haya más espacio que el de los cuerpos, el corporal, es una cosa krausista de Einstein. Cossío, educado en la filosofía natural de Schelling a Krause, escribiría 'Einstein, krausista'." Ahora bien: la articulación del curso, una vez descarnada y al descubierto, nos hace la impresión justamente opuesta a la primera. Una impresión de sistematismo excesivo, que roza la artificiosidad y aun la arbitrariedad. Temas y problemas, grandes y pequeños, se suceden, puede decirse que siempre, con arreglo a un plan y por alguna razón; pero este plan no es el despliegue de un único principio o grupo congruente de principios; estas razones no son homogéneas, no aplican siempre las mismas normas, sino que traducen inspiraciones muy diversas y algunas de muy escaso valor de fundamentación: asociaciones de ideas, aproximaciones terminológicas ingeniosas... Pero este sistematismo no es sino la externa manifestación de caracteres más profundos y decisivos del curso.

Éste mana, en efecto, de variedad de fuentes. Entre las más originales figura, como más importante, la reflexión personal directa sobre la realidad pedagógica y la realidad en general, una y otra así en su más abierta

generalidad como en su más apretada concreción, y el análisis e interpretación conceptual y teórico de estas realidades. El caso más notable e importante es la introducción del curso como interpretación y análisis de la situación inicial y concreta que era la clase misma y se expresaba en la pregunta "¿qué hacer aquí?" Otro caso importante, pero más enturbiado ya por aguas de otras fuentes, las que llamaremos doctrinales: algunas de las consideraciones sobre la esencia de la educación y de la vida. El espontáneo impulso y el certero tino intelectual de Cossío iniciaba por aquí vías y apuntaba hacia metas sólo definidas y practicadas con conciencia y arte metodológicos por las manifestaciones más acabadas y últimas de la filosofía contemporánea: la fenomenología, la filosofía de la vida.[...]

4. Significación de la cátedra

Para puntualizar la significación de la cátedra de Cossío nos son indispensables algunas distinciones. No insistiremos en la que parece más obvia: su significación para los asistentes a ella, su significación para la cultura nacional.¹ La importante es ésta. Pero ésta ha tenido que ejercerse a través de aquélla. Vamos a referirnos, pues, primeramente a aquélla.

Tenemos que distinguir, ante todo, entre la significación del curso de pedagogía superior en cuanto tal y su significación como una acción más en la acción total de don Manuel B. Cossío. Porque presumimos que la significación del curso en cuanto tal no ha sido en todo momento la misma para nosotros, los doctorandos en filosofía, y para nuestros compañeros del magisterio primario y superior.

Para éstos, aquel curso debía ser la cima de los estudios pedagógicos en nuestro país y Cossío máxima autoridad en todos los dominios de la pedagogía. El curso debía de ser normalmente también para ellos el primer contacto serio, y no debido a la lectura privada, con algo merecedor del nombre de filosofía. Presumimos, pues, que la significación del curso de pedagogía superior para el magisterio ha debido de ser en todo momento muy alta.

Por el contrario, debemos confesar que para nosotros, los doctorandos en filosofía, no era el curso, al seguirle entonces, lo que es hoy, al resucitarle y reflexionar sobre él. En primer término, los doctorandos en filosofía considerábamos la pedagogía superior como la asignatura más excéntrica de las que formaban el doctorado, y sabido es lo que significan estas "consideraciones" de los estudiantes. Pero sobre todo:

¹ Para un estudio completo habría que precisar lo que pudo significar en la cultura nacional que se crease una cátedra como la de pedagogía superior y que se encargase de ella un hombre como Cossío, y lo que ha significado para la cultura nacional la actuación de éste en ella. Pero estimamos que no entra en nuestro tema ni en nuestra competencia actuales discurrir aquí sobre las fuerzas que hayan contribuido a que se produjesen aquellos hechos, entre las cuales habría que destacar la creciente influencia de "la Institución" y su espíritu.

no reconocíamos en Cossío uno de "nuestros" maestros. Sin duda asentíamos exteriormente a su reputación de tal los que nos sentíamos con más sinceridad vinculados en general a ciertas orientaciones en la estimativa de los valores nacionales: pero la verdad es que en lo íntimo teníamos su curso por aquella serie de improvisaciones graciosas y fervientes, sobre un fondo de pensamiento que juzgábamos al margen ya de las corrientes filosóficas cuya actualidad significaba para nosotros su superioridad. Hoy nos percatamos de las razones y sinrazones de aquella apreciación nuestra, y como consecuencia, de la medida exacta de su error y falta de fundamento. Ya hemos indicado las razones debidas al propio Cossío: los caracteres formales, que muchos son valores, de su curso. No vamos a repetirlos. En cambio, hemos de indicar las sinrazones imputables a nosotros mismos: nuestra falta de información, nuestra ignorancia; y nuestra falta de madurez y verdadera, completa independencia de juicio. Ellas nos impedían darnos cuenta por nosotros mismos de todo lo que había de valioso en el curso. Sólo el progreso que normalmente los años traen consigo en saber y en madurez nos ha capacitado para hacer en este artículo una valoración de él sin duda mucho más fundada y exacta.

Queda su significación como una acción más en la acción total de la personalidad que fue don Manuel B. Cossío —y que sigue siendo, porque mueren las personas, no las personalidades. Esta significación, a la inversa que la anterior, ha debido de ser igual hasta el presente para todos los espíritus sensibles que hayan pasado por la cátedra. En todo caso nosotros, puesto que quedamos en relación con don Manuel —como en esta relación le llamábamos—, no nos sustrajimos a su acción. Al presente esta acción ha venido a constituirse para nosotros en un problema con cuyo planteamiento vamos a terminar.

El pensador español no ha actuado hasta ahora como actúa desde hace mucho el pensador extranjero: fundamentalmente, escribiendo y publicando. El pensador español ha actuado hasta ahora principalmente hablando, ya desde la cátedra más o menos oficial, ya en la conversación más o menos privada. Porque dos cosas son de advertir. Una: la contaminación mutua de las formas que parecerían más bien privativas de la conversación o de la cátedra. En la cátedra es frecuente discurrir y dialogar en la forma espontánea, improvisada y meandrinosas que parece más bien propia de la conversación. Y en ésta se da, por otro lado, ese fenómeno tan frecuente que se designa con la castiza expresión de "poner cátedra". La otra cosa: incluso cuando ha escrito y publicado, el pensador español no ha solido hacerlo en las formas rigurosas que en otros países son canónicas para la expresión del pensamiento, sino en formas mucho más libres, y por este lado de nuevo próximas a la exposición oral y a la conversación. Esta acción del pensador español se ha rotulado, como con términos técni-

cos, de oralismo y de agrafía,² y se considera como típica de nuestra raza y cultura española. La acción de Cossío es un caso particularmente ejemplar de ella. Su curso de pedagogía ha sido profesado, conversado; ni escrito, ni publicado.

Pues bien: es lo cierto que en nuestro propio país se ha llegado poco menos que universalmente en la actualidad a valorar de un modo negativo esta acción típica de nuestra raza y cultura y a considerarla como un defecto y hasta como un mal que se deplora y que habría que corregir. Y éste es el problema: ¿es realmente, profundamente, últimamente, así?

La problematización de tal valoración negativa aparece al caer simultáneamente en la cuenta de su sentido absoluto y de su carácter histórico. Al valorar peyorativamente nuestro oralismo y nuestra agrafía, es innegable que no se tienen en cuenta las circunstancias, nuestras circunstancias étnicas y culturales, en las que pudiera ser positivo valor, comparable a los valores positivos en las circunstancias de otras culturas y pueblos. Lo que se estima es que aun en nuestras circunstancias fuera mejor dedicarse a escribir y publicar con arreglo a los cánones extranjeros —sencillamente porque esto es lo mejor en todas circunstancias, es decir, lo mejor aparte de toda circunstancia, lo mejor en absoluto y por sí. Pero es lo cierto que esta valoración de la palabra escrita y publicada, y la otra y más decisiva valoración que hay detrás de ella, la preferente valoración de ciertas formas del pensamiento y de la vida de la cultura en general, tienen su fecha y su localización. Hay culturas enteras y egregias en que nada de esto ha sido así. Causa impresión el encontrarse con que aun Platón considera la palabra escrita como resueltamente inferior a la palabra hablada en cuanto expresión, entre otras cosas, de la filosofía. En suma: se trata de una valoración que es relativamente muy reciente y tiene una jurisdicción territorial perfectamente limitada. Estrictamente, sólo es válida para la vida científica contemporánea, cuyo centro son tres o cuatro países de la Europa occidental. El término de científica pone sobre la pista del origen y fundamento de su vigencia. Es sabido cómo las ciencias de la naturaleza han llegado en la edad contemporánea a pretender encarnar la ciencia, o cuando menos servir de modelo a todo lo que quisiera serlo. Pues bien: es en las ciencias de la naturaleza donde primordialmente existe un progreso que depende de una cooperación de los investigadores que requiere a su vez la publicación de los resultados obtenidos por cada uno y de las pruebas objetivas y universalmente reproducibles en que se fundan. En las ciencias del espíritu no existen el mismo progreso y sus exigencias sino allí donde las técnicas objetivas y materiales más se aproximan a las de las cien-

cias de la naturaleza: por ejemplo, en ciertas formas y faenas, las más positivas, y positivistas, de la filología. En el resto de las ciencias del espíritu es problemático que exista un progreso asimilable al de las ciencias de la naturaleza, ni por tanto que tengan fundamento las mismas exigencias. En la filosofía esta problematización es máxima, porque empieza por ser sumamente problemático que la filosofía sea ciencia. Sin embargo, la marcha histórica de la cultura occidental hacia el primado de las ciencias de la naturaleza ha impuesto a toda la vida científica y filosófica leyes y formas que en rigor sólo son válidas para aquellas ciencias. Así, la palabra escrita ha ido pasando de la mera función servil de instrumento de una fijación, conservación y difusión muy accidentales y secundarias de la expresión oral del pensamiento a la función formal de condición del carácter científico de éste —que es la valoración decisiva que hay en el fondo de la condenación del oralismo y de la agrafía. El pedir que se escriba y se publique equivale a pedir que se haga ciencia y filosofía “científica”, en las formas ejemplares de las ciencias de la naturaleza.

Pero he aquí que el ciencismo naturalista y el positivismo científico y filosófico son caracteres de una edad superada. He aquí que el ciencismo y el intelectualismo en general se presentan como rasgos de una cultura en crisis. He aquí que los pueblos protagonistas de esta cultura no pueden seguir valiendo por ejemplares sin restricciones ni reservas. Esta revaloración de valores nos deja francos para el sentido de otras cosas. Por esta vía acaso lleguemos a reivindicar el sentido y el valor de nuestro oralismo y nuestra agrafía. ¿Por qué no ha de tener un alto valor, un profundo sentido el pensar hablando y el pensar y hablar sólo para el inmediato interlocutor? En la raíz de esta pregunta hay una densa y grave cuestión filosófica. Hay la cuestión del modo como entender la verdad. La verdad se entiende, por tradición generalizada, como averiguación universalmente valedera: es como hay que entenderla en la ciencia de la naturaleza. Pero pudiera entenderse también como consejo, que sólo siendo circunstanciado puede ser certero: y acaso sea así como haya que entenderla en filosofía. En este supuesto, el único modo de administrarla sería como la administraba Cossío: en el sagrado sacramento de la conversación. No se perdería con ello toda potencia de universalidad, que parece inexcusable condición de todo valor. Se trataría de esos valores que sólo pueden aprehenderse visitando el lugar donde residen; que no se difunden por circulación de ellos, sino por peregrinación de los sujetos. Como los españoles hemos tenido que ir estos lustros a “ampliar estudios” al extranjero, los extranjeros tendrían que venir a España para enterarse de nuestro pensar hablando. Y ciertamente que el que hubiera venido para conversar con Cossío no habría perdido el tiempo.

Ser así paradigma del tal problema de cultura es su grandeza. ■

² Debemos estos términos en esta aplicación a don Américo Castro. Nuestras consideraciones no son una polémica con él, por la sencilla razón de que él tiene conciencia del problema.