

INVESTIGACIÓN/ SEARCH

RECIBIDO / RECEIVED

27 de enero de
2026

ACEPTADO /
ACCEPTED

11 de marzo de
2026

PÁGINAS / PAGES

De la 69 a la 92

ISSN / ISSN

2386-2912

Autor / Author

LEAL PUCHE, Rosa

Universidad Complutense de Madrid

La crisis de la experiencia y su rehabilitación a partir de la propuesta de educación estética de Bartolomé Cossío

The crisis of experience and its
rehabilitation with Bartolomé Cossío's
proposition of aesthetic education

La crisis de la experiencia fue identificada por Schiller como un rasgo propio de la modernidad a finales del siglo XVIII. Esta crisis se ha acrecentado hasta el presente como consecuencia del sistema capitalista y del desarrollo del mercado, siendo tratada de manera interdisciplinaria por numerosos intelectuales. En un intento de rehabilitar la experiencia, se estudia el pensamiento estético y educativo de Manuel Bartolomé Cossío.

Schiller identified experience to be in crisis as a characteristic of the Modern Age. This crisis has increased since the end of the 18th century until now as a consequence of capitalism and market growth. It has been studied by numerous intellectuals and it is approached in this article from an interdisciplinary perspective. In an attempt to rehabilitate experience, this article studies Manuel Bartolomé Cossío's aesthetic and educational thinking.

Su propuesta de educación estética, o el “arte de saber ver”, será asimilada con la crisis de la experiencia, resaltando aquellos aspectos que enmudecen la realidad y las iniciativas de Cossío que podrían subsanar ese silencio.

#experiencia, #crisis, #Cossío, #educación estética, #rehabilitación

His proposal of aesthetic education, his “art of knowing to see”, will be compared with the crisis of experience, focusing on those aspects that silence reality and Cossío’s ideas that could heal that silence.

#experience, #crisis, #Cossío, #aesthetic education, # rehabilitation

1. Introducción

Antes de que Walter Benjamin denunciase la pobreza de la experiencia en 1972¹, remarcando el enmudecimiento en los campos de batalla y el desarrollo exponencial del capitalismo, la técnica y el mercado, Friedrich Schiller ya había identificado la crisis de la experiencia como un rasgo distintivo de la modernidad². La abstracción y la fragmentación rompen la antigua totalidad griega, haciendo que la articulación interna del sujeto se quiebre e impidiendo que alcance su desarrollo pleno.

La crisis de la experiencia se ha dilatado desde Schiller a través de intelectuales del siglo XX, como Gilles Lipovetsky (n. 1944) y Richard Sennett (n. 1943), hasta aquellos más contemporáneos como Byung-Chul Han (n. 1959) y Hartmut Rosa (n. 1965). Desde el planteamiento de Schiller son numerosos los factores que han acusado la crisis de la experiencia, tales como el capitalismo descontrolado, el crecimiento del mercado y la supremacía de la producción industrializada, que son ampliaciones de los citados por Benjamin en su justificación de la pobreza de la experiencia. Sin embargo, hay otros agentes innovadores, como el monopolio de la atención por las redes sociales y la digitalización de las experiencias, que acrecientan el encuentro defectuoso con la realidad.

El encuentro fecundo con la realidad es fundamental para que ocurra la experiencia y, al mismo tiempo, este depende de una capacidad de asombro que funciona como generadora. La crisis de la experiencia se basa primordialmente en una atención dispersa que impide el asombro y encuentro radical con el mundo. De esta manera, se establecen vínculos mudos con una realidad que se presenta silenciada, o enmudecida, como diría Benjamin.

1 En este año se publicó en la editorial alemana Suhrkamp Verlag una recopilación de ensayos de Benjamin, que posteriormente serían traducidos y publicados por la editorial Taurus en 1989.

2 Schiller, F. (2018). Cartas obre la educación estética de la humanidad. Acantilado. La versión original en alemán fue publicada en 1795.

Schiller planteó que la solución a la fragmentación de su época no se hallaba en la filosofía ni en la política, sino en el arte. La educación estética de Schiller se fundamenta en educar el carácter sensible y la capacidad imaginativa de los individuos para conseguir una civilización mejor. Mediante la educación estética se produce una asimilación entre las ideas de libertad y de bien al concepto trascendental de belleza que permite unir los fragmentos, armonizar las facultades del hombre. La educación estética se pone al servicio del asombro como elemento generador del encuentro y de la búsqueda de la Verdad.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, uno de los mayores pedagogos e historiadores del arte de España retomó la finalidad ennoblecedora de la educación estética de Schiller, aunque no de manera explícita, y la hizo central en su ideario pedagógico y en su propia vida. Manuel Bartolomé Cossío desarrolló su “arte de saber ver” extensamente en la Institución Libre de Enseñanza (ILE) junto a su maestro, Francisco Giner de los Ríos, y posteriormente en las Misiones Pedagógicas durante la Segunda República.

La educación estética desde Schiller ha tenido diversas interpretaciones y aproximaciones. Sin embargo, su recuperación en la actualidad es imprescindible debido a un empobrecimiento de la capacidad de asombro y a un silenciamiento de la realidad que causan la crisis de la experiencia. El “arte de saber ver” es necesario en un momento de supremacía de la comunicación audiovisual, donde la cultura ha sido definida como “oculocéntrica” por algunos investigadores (Castañares, 2007: 29). Es más, las imágenes gozan de una reproductibilidad prácticamente ilimitada que es fomentada por un acceso inmediato y globalizado facilitado por las redes sociales. La dominancia de la imagen ha experimentado un crecimiento descontrolado que se traduce en un bombardeo de contenido audiovisual constante a través de la publicidad, los medios de comunicación y la tecnología. En una realidad donde las imágenes digitales controlan la atención de los individuos, resulta paradójico que la educación estética no ocupe una posición central en los programas educativos españoles.

En este contexto, se plantea la integración de la educación estética para contrarrestar la crisis de la experiencia. En concreto, se toma el “arte de saber ver” de Manuel Bartolomé Cossío como un modo de aumentar las oportunidades de asombro, de paliar el enmudecimiento de la realidad y, últimamente, de rehabilitar la experiencia. Es más, un individuo educado estéticamente y concebido como una “obra de arte” sería capaz de establecer una relación íntima y atenta con el mundo que le rodea, siendo así más sensible a la llamada exterior, objetiva e ineludible que es la vocación.

Dentro del conjunto de intelectuales que han tratado la educación estética, el caso de Manuel Bartolomé Cossío es remarcable por ser discípulo y maestro, por haber hecho de su vida y de la de sus alumnos auténticas obras de arte. Su propuesta es enormemente sugerente dada su proximidad cultural, espacial y temporal al panorama actual español. Cossío siempre antepuso la practicidad, la persecución de objetivos reales y el deseo de impactar de manera cercana a los estudiantes, sobre todo en aquellos pertenecientes a la escuela primaria en la Institución Libre de Enseñanza, y a los campesinos en el caso de las Misiones Pedagógicas. Cossío tuvo la “convicción de que la plenitud de la idea solo se alcanza en presencia de la persona, en la conversación” (González & Martín, 1996: 154).

De esta manera, siempre consideró que una relación creativa con el alumno no solamente los haría libres a ambos, sino que era imprescindible convertirse en mentor, inspirar un seguimiento por parte del alumno que se fundamentase en su propia persona.

La educación estética de Cossío resalta la importancia de la relación en la escuela y en la vida, sobre la base del binomio educador-educando, además de la conformación de una comunidad educada estéticamente. Cossío formaba a sus alumnos como “obras de arte”, siendo su propia vida una “obra artística” al servicio de los demás (Ortega Morales, 2002: 320). En este sentido se puede apreciar una dualidad en el servicio: primeramente, en la relación educador-educando y, de manera simultánea, en el arte al servicio de la sociedad. Este último quedó bellamente reflejado en las Misiones Pedagógicas.

Al igual que Schiller concebía la educación estética como la clave del ennoblecimiento de las personas, Cossío defendió de manera ferviente su relevancia en la vida espiritual del hombre. Únicamente mediante el arte el hombre sería capaz de alcanzar la libertad espiritual y, como consecuencia, percibir lo que es Bueno y lo que es Bello (González & Martín: 153).

Asimismo, la educación estética de Cossío no se limita a un estudio de las obras de arte, a pesar de que estas sean fuentes fundamentales para la comprensión del contexto histórico y cultural del individuo. Aunque la contemplación de la obra siempre estuvo presente en su ideario educativo, el “arte de saber ver” trata más sobre excursiones a museos y a la naturaleza, sobre la práctica del dibujo y de la artesanía, es decir, sobre la integración del alumno en la realidad y su capacidad de apreciar las complejidades de esta. Para Cossío, la historia del arte se encaja dentro de la historia de la humanidad de manera inseparable.

El éxito del programa pedagógico institucionista³ y de las Misiones Pedagógicas ha quedado plasmado fundamentalmente en los testimonios de sus alumnos. Cuando Cossío se jubiló en 1929, con 72 años, sus alumnos le quisieron rendir homenaje y recogieron en la obra *De su jornada*⁴ una selección de sus trabajos más significativos. Por otra parte, las fotografías tomadas durante las Misiones Pedagógicas, al igual que ocurre con los testimonios de los intelectuales que participaron en ellas, están preñadas del optimismo y entusiasmo que se transmitieron de los misioneros a los campesinos.

Este artículo comienza con una aproximación interdisciplinar a la crisis de la experiencia a través de la obra de diferentes autores, entre los que se encuentran Walter Benjamin, Gilles Lipovetsky, Richard Sennett, Theodor Adorno, Luigi Giussani, Hartmut Rosa y Byung-Chul Han.

3 Perteneciente a la Institución Libre de Enseñanza.

4 Cossío, M. B. (1966). *De su jornada*. Editorial Aguilar.

El objetivo de este primer apartado es precisar qué es la experiencia y conformar una urdimbre de diferentes aproximaciones al empobrecimiento de la misma. No todos los autores tratados refieren directamente a la experiencia, pero la mayoría de ellos identifican un deterioro del encuentro con la realidad que se expresa desde sus distintos pensamientos. Mediante este enfoque, se quiere encontrar lo común a todos ellos en relación con la experiencia, ahondar en las causas de la crisis y resaltar la importancia de un problema que numerosos intelectuales durante los siglos XX y XXI han identificado a través de sus propias palabras.

A continuación, el artículo se centra en la educación estética de Manuel Bartolomé Cossío. Comienza con una asimilación entre el planteamiento de Schiller, autor iniciático en el tema de la educación estética, y el de Cossío para adentrarse de lleno en su propuesta educativa. Teniendo en cuenta la influencia de su maestro, Francisco Giner de los Ríos, y de la Institución Libre de Enseñanza, se hace una síntesis sobre el pensamiento estético y pedagógico de Cossío. Cabe destacar el apartado sobre la “pedagogía experiencial”, término utilizado en este artículo para nombrar las actividades prácticas que pusieron de manifiesto las ideas de Cossío.

Finalmente, se elabora una integración de las causas de la crisis de la experiencia expuestas en el apartado dos con el ideario estético y el programa educativo de Cossío desarrollados en el apartado tres. Esta parte del artículo es fundamental, ya que comprende una valoración de aquellas iniciativas de Cossío que podrían recuperarse en la actualidad para rehabilitar la experiencia.

2. La crisis de la experiencia: una aproximación interdisciplinar

El fenómeno de la experiencia lleva siendo motivo de preocupación desde pensadores del siglo XX, como Walter Benjamin, hasta otros contemporáneos como Hartmut Rosa y Byung-Chul Han. El crecimiento de un agresivo sistema capitalista, la expansión del mercado y la tecnificación son las principales causas que despiertan un anhelo de experiencia en el individuo, que a su vez es incapaz de subsanar. Sin embargo, con los autores más recientes se reconoce una interiorización de este silenciamiento de la experiencia, inicialmente percibido como una concatenación de factores proveniente desde fuera. La apatía hacia el encuentro con la realidad resulta de una certeza que se ha asimilado en el interior: una existencia indiferente al sentido es posible.

La Real Academia Española define la experiencia como algo vivido, aludiendo a la presencia y al sentir, que aporta conocimiento de la vida. La experiencia en crisis de la que hablan los diferentes autores implica fundamentalmente un encuentro dialógico con la realidad, que debe ser auténtico y bidireccional. Asimismo, la experiencia convive con el movimiento, siendo aquello que se presenta ante el hombre e impulsa la capacidad de narración de un lenguaje colectivo. La experiencia refiere a una “intimidad en la infancia con las cosas, no como lo otro sin más, sino con aquellas cosas que interfieren en la propia vida, se trata de un entrelazamiento, un encuentro con las cosas” (Vignale, 2011: 13). El encuentro dialógico con la realidad es íntimo y debe darse con el mundo donde se inserta cada individuo, sin embargo, el término de “experiencia” alberga al mismo tiempo una dimensión colectiva y otra subjetiva que escapa del dominio homogeneizador. Por lo tanto, “la experiencia es el punto nodal en la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre la dimensión compartida que se expresa a través de la cultura y lo inefable de la interioridad individual” (Jay, 2002: 11).

Atendiendo a Luigi Giussani (n. 1922), la experiencia tiene como consecuencia el crecimiento de la persona mediante la relación objetiva con las cosas (Giussani, 2011: 117). Este crecimiento escapa a la mera individualidad e implica una consciencia de que está ocurriendo, que a su vez depende de la capacidad de entender y la capacidad de amar.

Lo fundamental de la experiencia es entender una cosa, es decir, desvelar su sentido en conexión con el resto de las cosas del mundo. Este vínculo es perfectamente objetivo, por lo que la persona debe aceptar las situaciones de la realidad y apropiarse de ellas sin interferir en el Otro. La verdadera experiencia aumenta la capacidad de amar y tiende a la unificación de los aspectos de las cosas. Es decir,

Experiencia es vivir lo que me hace crecer. Lo que caracteriza a la experiencia es entender una cosa, descubrir su sentido. La experiencia implica, por consiguiente, la inteligencia del sentido de las cosas. Y el sentido de una cosa se descubre en su conexión con el resto; por eso la experiencia significa descubrir para qué sirve una determinada cosa al mundo (Giussani, 2015: 323).

En su ensayo “Experiencia y pobreza”, Walter Benjamin remarcó un decrecimiento del valor de la experiencia para la generación de 1914 a 1918. Identificó como causas un enmudecimiento en los campos de batalla y un desarrollo exponencial de la técnica (Benjamin, 1998). La pobreza de la experiencia responde a una obsesión con las ideas modernas del capitalismo, el progreso, el conocimiento objetivo y el desarrollo del mercado. Benjamin definió el empobrecimiento de la experiencia como un fenómeno que repercute en toda la humanidad, no limitándose al ámbito privado.

Theodor Adorno, contemporáneo de Benjamin, también identificó un “desvanecimiento de la experiencia” que se retrotrae a un “atemporal proceso tecnificado de la producción de bienes materiales” (Adorno, 1992: 101). Unos años más tarde, el filósofo italiano Giorgio Agamben afirmó que el individuo moderno ha sido tristemente alejado de sus experiencias y, aún más preocupante, de su capacidad para tenerlas (Agamben, 1993).

De esta manera, se produjo la gestación de una nueva barbarie que Benjamin no percibe con desprecio ni identifica con la ignorancia. Estos nuevos bárbaros no añoran una experiencia nueva, sino la ausencia de experiencia. Las personas de principios del siglo XX anhelaban un mundo en el que de su pobreza pudiera florecer algo decoroso (Benjamin, 1998: 172).

La experiencia de la que habla Giussani es confrontada ahora por una sociedad contemporánea donde las relaciones de producción, alteradas por un consumismo exacerbado, han sido sustituidas por las relaciones de seducción (Lipovetsky, 1986: 17). Un creciente proceso de personalización y un disimulado silenciamiento del espacio público han gestado un sujeto contemporáneo particular. Este se define mediante una ganancia de autonomía, individualidad y agencia del tiempo que privatiza las relaciones del sujeto con la realidad. Giussani demanda una objetividad de las relaciones y del sentido de las cosas del mundo que es incompatible con “las energías que refluyen hacia el Yo” (Lipovetsky, 1986: 32), es decir, con una subjetivación creciente en el individuo.

Se origina una consecuente omisión de fragmentos del mundo que podrían generar un encuentro y, por lo tanto, se pone en peligro la experiencia.

Por otra parte, Lipovetsky y Sennett sitúan el foco de atención sobre la repercusión del nuevo capitalismo. El capitalismo del presente se basa en el mercado global y en las nuevas tecnologías, generando maneras diferentes de organizar el tiempo, sobre todo el tiempo de trabajo (Sennett, 1998: 20). Los nuevos tiempos generan un enfrentamiento entre experiencia y carácter, ya que cuando la experiencia ocurre en un tiempo desarticulado, el carácter del individuo no se puede forjar en una narración duradera (Sennett, 1998: 30). El mercado y el capitalismo constriñen la autenticidad de la experiencia, mientras que el lenguaje técnico genera un vacío narrativo que distancia al hombre de la misma (Vignale, 2011). De esta manera, se generan hombres que han consumido todo lo cognoscible, el conocimiento y la cultura de su época, pero que son incapaces de establecer una relación dialógica con la realidad.

Benjamin ya advirtió sobre las secuelas del sistema capitalista en el florecimiento de la experiencia. La articulación de la vida cotidiana en torno a unos tiempos de trabajo y escenarios predeterminados ciertamente entorpece la oportunidad de asombro. Es difícil enfocar la mirada en una realidad que ocurre a gran velocidad, en rutas mecanizadas y con la posibilidad de abstraerse de la misma con el toque inmediato de una pantalla, nada más terminar la jornada laboral. La naturaleza es donde acontece la experiencia, al ser capaz de despertar el anhelo de unidad inmanente a todas las personas (Giussani, 2011: 119). Por lo tanto, ¿cómo se puede conciliar la naturaleza como escenario de la vida en un presente donde la cotidianidad se desarrolla en espacios abandonados?

En el presente, el escenario donde ocurre el desvelamiento del sentido de las cosas para Giussani es un mundo donde la oposición del sentido y el sinsentido ya no es desgarradora, donde la necesidad de sentido ha sido silenciada (Lipovetsky, 1986: 38). En este contexto yermo, aprender a ver se ha vuelto tan imprescindible para la fecundidad del sentido como difícil en su realización.

A pesar de ser una cuestión de carácter espacial y temporal, la crisis de la experiencia alberga una dimensión de vacío emocional, de indiferencia creciente de las operaciones sociales que resulta realmente angustiante (Lipovetsky, 1986: 36). Esta se hace precisamente notable en el ámbito de la enseñanza y es la causante de una banalización de la figura del maestro. No obstante, el problema fundamental en relación con la educación se encuentra en el abandono del anhelo por saber, que extiende esa indiferencia al conocimiento de las cosas del mundo.

Martin Jay (n. 1944) afirma que el hombre tiene un anhelo de continuidad, que es parte de la naturaleza colectiva de la experiencia. Esta se consigue mediante la inclusión del individuo en una comunidad de sentidos y en un lenguaje que permita a los narradores comunicar los “relatos de la tribu” a las siguientes generaciones (Jay, 2002: 18). Con la banalización de las vivencias colectivas y de la comunidad, la relación del hombre no solo es perjudicada hacia fuera, sino que su interioridad también es silenciada.

Byung-Chul Han reflexiona sobre la intolerancia del hombre contemporáneo al aburrimiento profundo, que es fundamental para que el proceso creativo ocurra.

Para Benjamin, este hastío absoluto es “el pájaro de sueño que incuba al huevo de la experiencia” (Han, 2012: 35). En *La sociedad del cansancio*, Han expone una serie de atributos propios de la sociedad y del hombre presentes que generan una distancia entre el individuo y su capacidad de tener experiencias. En línea con las ideas de Sennett, refiere a una superproducción, superrendimiento y supercomunicación que conforman una violencia de la positividad. La estructura y la economía de la atención se ven profundamente alteradas por un exceso de positividad (Han: 33). Se genera una atención dispersa que se suma a una intolerancia al aburrimiento, haciendo que la persona se sienta acelerada, inquieta e incapaz de producir nada nuevo. Para Han esto es la “vida desnuda”, una vida desnarrativizada y efímera, a la que únicamente se puede reaccionar “con mecanismos como la hiperactividad, la histeria del trabajo y la producción” (Han: 48). La vida desnuda es producto y al mismo tiempo causante de la pérdida de capacidad contemplativa, que Han relaciona con la absolutización de la vida activa. Esta ausencia de capacidad contemplativa está directamente vinculada con el cansancio, que hace a las personas mudas e incapaces de mirar. Estos cansancios son además violentos, ya que “destruyen toda comunidad, toda cercanía, incluso el mismo lenguaje” (Han: 73).

El filósofo alemán Hartmut Rosa realiza su propia aproximación a la cuestión de la experiencia, concibiendo la alienación como “una cifra para la angustia moderna ante el silenciamiento del mundo: indica una relación de la ausencia de relación”. Esta alienación plantea dos posibilidades de relación con los objetos del mundo: como puntos de agresión o como materiales indiferentes en un sentido constitutivo (Rosa, 2019: 75). Este estado de alienación, en el que “la propia necesidad de sentido ha sido barrida y la existencia indiferente al sentido puede desplegarse sin patetismo ni abismo, sin aspiración a nuevas tablas de valores” (Lipovetsky, 1986: 38), ha sido definido por Rosa como la ausencia del “hilo vibrante de la resonancia” entre el sujeto y el mundo. En muchas ocasiones, las escuelas se han convertido en espacios de alienación.

Este estado de indiferencia que identifican Lipovetsky y Rosa puede producirse incluso cuando el alcance del mundo es máximo. A pesar de que las sociedades modernas se orienten por el anhelo de una mayor disponibilidad individual y colectiva del mundo, esto resulta insustancial si no ocurre una “asimilación transformadora”, es decir, una entrada en resonancia con la realidad (Rosa, 2019: 75).

A partir de este fenómeno, Rosa introduce su concepto de “resonancia” como “estado o modo de relación dinámica con el mundo en la cual este y el sujeto se conmueven y transforman recíprocamente” (Rosa, 2019: 75). Esta “resonancia” implica que el sujeto sea “conmovido o movilizado” con tanta intensidad que desarrolle un “interés intrínseco en el segmento del mundo que lo encuentra” y se sienta interpelado por él. Es decir, Rosa habla de la “resonancia” como un encuentro radical con la realidad, de manera que el sujeto se sienta ineludiblemente interpelado por ella. Es más, la “resonancia” demanda una “respuesta activa y propia” por parte del individuo conmovido, en la cual este se experimenta como “autoeficaz”. En relación con las condiciones para entrar en “resonancia”, María Zambrano habla sobre una “intercomunicabilidad sensorial”, es decir, una comunicación entre “las cualidades de un campo sensorial” en la que todos los sentidos están involucrados cuando se produce el encuentro (Zambrano, 2007: 55).

En resumen, la crisis de la experiencia se debe a un silenciamiento del mundo que impide la resonancia entre los individuos y la realidad. Este enmudecimiento es causa del desarrollo exponencial de la técnica en la producción de bienes materiales, el crecimiento del mercado y del nuevo capitalismo, la privatización del espacio público como resultado de las relaciones de seducción y el reemplazo de la naturaleza por espacios abandonados cuyo tiempo es desarticulado. La superproducción, supercomunicación y superrendimiento generan una violencia de la positividad que provoca un cansancio profundo en el hombre. Este cansancio es el causante de la atención dispersa y la ausencia de capacidad contemplativa.

Es más, la banalización de la dimensión colectiva del individuo ha derivado en una vida desnarrativizada, produciendo una angustia frente a un anhelo de continuidad que no se puede cumplir. El resultado de todos estos factores es un distanciamiento con una realidad que se presenta estéril para el encuentro y, por lo tanto, para la experiencia.

3. La educación estética de Manuel Bartolomé Cossío: su pensamiento estético y pedagógico

3.1. Sobre la educación estética

La estética no es una rama aislada de la filosofía, sino que es radicalmente el centro mismo del impulso filosófico. El conocer humano implica “un acto de participación, de co-creación, es decir: de creación en vinculación con el entorno” (López Quintás, 1987: 17).

La educación estética desde Schiller ha sido incluida en el ideario de numerosos filósofos de Europa, ya que “está muy hundido en lo más íntimo de la tradición occidental el creer y dar por sabido que el sentido de la vista sea el rey de los sentidos” (Zambrano, 2007: 55). La educación estética y el “arte de saber ver” de Cossío no se limitan a la capacidad contemplativa, sino que remiten a un sentir integral del entorno, que penetra en el mismo sujeto de la acción. De esta manera, la estética se entiende en términos de la posibilidad de la percepción, es decir, de apreciación de la complejidad de lo real.

Para Schiller, la educación estética es fundamental para toda la humanidad porque únicamente mediante el arte se puede refrenar la fragmentación del individuo y garantizar su libertad. Schiller afirma que una persona educada estéticamente es amiga de la naturaleza y alcanza el equilibrio entre moralidad y sentimiento al subordinarse voluntariamente al ideal y al bien común. Es más, expuso que la fragmentación de su época impedía que los hombres se formaran de manera integral, quebrándose así su articulación interna. El proceso de educación armónica era trancado por la especialización en todos los ámbitos. Por lo tanto, Schiller reclama una reconciliación que es posible mediante la unión del concepto trascendental de Belleza a las ideas de Libertad y de Bien, la educación del carácter sensible y la capacidad imaginativa.

Estas ideas sobre la formación integral de la persona a través del arte, además del alcance de la Libertad y el Bien mediante la persecución de la Belleza, fueron asimiladas y cultivadas por numerosos intelectuales, entre los que se encuentra Manuel Bartolomé Cossío. Este llevó la educación estética, su “arte de saber ver”, a las aulas de la Institución Libre de Enseñanza, a los campesinos de pequeños pueblos españoles y a su propia vida.

3.2. La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) irrumpió en el panorama educativo español durante el inicio de la Restauración borbónica, junto a otros centros que buscaban una educación alejada de la supervisión del clero.

El marco teórico de los institucionalistas se sustentaba en el krausismo positivado⁵. Giner continuó la misión de su maestro Sanz del Río, principal exponente del krausismo español, de confeccionar una reforma universitaria para transformar la sociedad española.

Francisco Giner de los Ríos, tras ser expulsado de su cátedra en 1875 por rechazar la circular de Orovio⁶, fue confinado al castillo de Santa Catalina de Cádiz, donde inició su esquema sobre una universidad libre. Entre los posibles accionistas del proyecto se encontraba Juan Facundo Riaño⁷. En 1881, Riaño fue nombrado director general de Instrucción Pública, lo que representó un gran triunfo para la Institución Libre de Enseñanza.

Entre 1875 y 1876 se abrió la Academia de Estudios Superiores en el Ateneo Mercantil, siendo una especie de ensayo para la Institución Libre de Enseñanza, la cual abrió sus puertas el 29 de octubre de 1876. Durante estos años, Bartolomé Cossío se matriculó en la Escuela Superior de Diplomática para cursar Historia de las Bellas Artes junto a Riaño, por lo que esta relación pudo ser una forma de acercarse a Giner (Otero Urtaza, 1994b: 50).

En un primer momento, la ILE fue concebida como un centro alternativo de enseñanza superior independiente de los poderes del Estado. Finalmente, acabaría abriendo sus puertas a la educación secundaria y, posteriormente, a la escuela primaria en 1878 por sugerencia de Laureano Figuerola (Otero Urtaza, 1994a: 22).

Tras la inauguración de la ILE, un joven Manuel Bartolomé Cossío⁸ se matriculó en varios de sus cursos y continuó formando parte de la Escuela Superior de Diplomática. La relación íntima y filial de Cossío con Giner se desarrolló tras una serie de sucesos desafortunados, que marcaron su vida de forma determinante. El 6 de noviembre de 1876 le asaltó la muerte de su madre, Natalia Cossío, dejándolo completamente huérfano, ya que su padre había fallecido en 1871. Poco tiempo después también falleció su única hermana, motivándole a una entrega completa e incondicional al proyecto de Giner. Cossío se convirtió en un hijo espiritual para el pedagogo malagueño, así como en su confesor y receptor de sus particulares ideas educativas (Otero Urtaza, 1994a: 23).

5 El movimiento krausista español fue fundado prácticamente en solitario por el filósofo Sanz del Río, quien fue profesor de Giner de los Ríos. Hubo una segunda línea de difusión del krausismo en España a partir de 1875 que se centró en Giner y en la Institución Libre de Enseñanza. Para este, el krausismo era una práctica mental y ética expresión de un ideal. (Ortega Morales, 2002: 28). El krausismo en España se convirtió en un sistema de auténtica pedagogía y, últimamente, de vida.

6 La circular de Orovio forma parte de la segunda "cuestión universitaria" junto al Real Decreto de 26 de febrero de 1875 y supone una de las cuestiones más controvertidas sobre la libertad de enseñanza en España en el siglo XIX. A grandes rasgos, la circular fue un intento de Manuel Orovio por coartar la libertad de cátedra.

7 Juan Facundo Riaño estudió Derecho y Filosofía y Letras en Granada y entabló una gran amistad con Francisco Giner de los Ríos, compañero de carrera. Tuvo un gran impacto en la educación del intelectual. Pertenecieron a la "cuerda granadina" y llegaron a Madrid en 1863.

8 Nació en Haro, municipio de La Rioja, el 22 de febrero de 1857.

Según Giner de los Ríos, la educación debía ser “más material y más ideal a la vez, más integral y más especialista, más individual y más social” (Ortega Morales, 2002: 350). Defendió que la educación universitaria debía ser una continuación del ciclo que suponen los tres periodos educativos (pre-escolar, primario y secundario), es decir, debía mantener una continuidad metodológica al igual que una orientación ideal humanista.

Cossío entró en contacto con Giner en la Universidad Central. Primeramente, fue su alumno y luego acabaría convirtiéndose en el continuador de su iniciativa pedagógica en la Institución Libre de Enseñanza, donde comenzaría trabajando como profesor.

Desde el verano de 1877 hasta que Cossío marchó a Bolonia en noviembre de 1879, su relación fue estrecha y dinámica, y así proseguiría muchos años después. Durante todos estos años, Giner y Cossío confeccionaron un lenguaje educativo único que abría sus puertas al exterior. Esta apertura lo enriquecía con una vitalidad, dinamismo, libertad, individualidad y colectividad que fueron trasladados a la iniciativa pedagógica de la ILE (Ortega Morales, 2002: 352).

Cossío mostró su afinidad por la tendencia liberal del Congreso Internacional de Enseñanza en el verano de 1880 en Bruselas. Este viaje le permitió comparar la labor de la ILE con la actividad de numerosas escuelas extranjeras, por lo que fue provechoso para sus proyectos venideros en la educación española.

Cossío y Giner quedaron asombrados con la educación inglesa en su viaje de 1881, sobre todo por el acento de esta en “la formación del carácter y en los juegos, considerados como una fuerza de elevación moral” (Ortega Morales, 2002: 339).

En 1882, la ILE gozaba de un gran prestigio por parte de la opinión pública liberal, que la consideraba una auténtica oportunidad de cambio. En este mismo año se creó el Museo Pedagógico de Instrucción Primaria. Cossío emprendió una serie de actividades orientadas a concurrir en la oposición para director del nuevo organismo, que se celebraron a finales de 1883 (Otero Urtaza, 1994b: 109). Desde este año hasta 1929 Cossío fue su director. Este momento es fundamental porque a partir de 1886 el Museo se centró en fomentar la educación del profesorado y la ILE emitió algunas de sus reformas más importantes.

En 1887 empezaron a asistir las primeras niñas a la ILE, siendo la primera experiencia de coeducación de sexos en España (Otero Urtaza, 1994a: 32). Unos años después, en 1905, Cossío ocupó la cátedra de Pedagogía, creada por primera vez en una universidad en España.

Cuando se jubiló en 1929, con 72 años, sus antiguos alumnos le quisieron rendir homenaje y recogieron en la obra *De su jornada* una selección de sus trabajos más significativos.

Durante la Segunda República fue nombrado presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas y en 1931 se inició su intervención en el mundo rural a través del Museo Circulante.

Los últimos años de su vida los pasó recibiendo a los misioneros que viajaban por los pueblos de España en nombre de las Misiones, hasta que falleció en 1935 en Collado Mediano.

3.3. Su pensamiento estético y pedagógico

Cossío concibe la educación estética como el arte que despierta el juicio crítico y el sentimiento de Belleza. En el ideario de Cossío, la educación estética entraña una necesaria búsqueda de la Belleza, que a su vez conduce al descubrimiento de la Verdad y encamina al individuo hacia el encuentro con el Bien.

Más que de enseñanza se trata de educación estética, la cual implica la cultura estética, el desarrollo del gusto, el sentimiento de lo bello y el entusiasmo por producirlo, es decir, se trata de que se practique lo enseñado, de que se realice lo que se aprende, que la vida se vaya haciendo conforme a las ideas y al saber adquirido, y esto en todas las esferas y grados de enseñanza (Ortega Morales, 2002: 356).

Todo su programa está dedicado al desarrollo estético-espiritual del individuo, por lo que detrás de su método hay un fundamento moral que lo sustenta. Cossío partía siempre de una visión optimista de la naturaleza humana, enfocando todas las etapas formativas hacia la consecución del goce estético. Aspiraba a que sus estudiantes adquiriesen “una moral gustosa, libre y espontánea, que deriva del equilibrio de lo sensible y lo ético y que hace que el hombre no luche, sino que juegue” (Ortega Morales, 2002, 355).

Cossío entendía el mundo del arte como una doble vertiente: por una parte, el aspecto de contemplación de la obra; por otra, el de realización plena de la vida. Esta dualidad conforma la dimensión íntima del proceso estético que empapa todo su esquema educativo y vital (Ortega Morales, 2002). Mientras que la apreciación de la belleza, el color y la forma puede ser fomentada por los museos, “el sentido vivo de la belleza no puede, en general, adquirirse más que en la niñez y por la contemplación frecuente de cosas bellas” (Cossío, 1887: 322).

Su planteamiento pedagógico se entiende como una respuesta al intelectualismo imperante de su época y se sustenta en una educación integradora, que abarca la totalidad de la existencia y que no es fraccionaria. La educación de Cossío es impulsada por la naturaleza y el arte y nunca pierde de vista un horizonte de crecimiento. Compuso una pedagogía “constantemente activa, artística, imaginativa e incitadora a la reflexión y a la puesta en práctica” (Ortega Morales, 2002: 321).

Defendía Cossío que el goce artístico no se puede separar de la íntima compenetración del hombre con la naturaleza, con las fuerzas divinas. Para Giner, el goce surgía al sentirse parte integrante de lo infinito, de lo inmenso, al ponerse en presencia de Dios (Ortega Morales, 2002: 324).

Cossío toma como inspiración las ideas expuestas por T. C. Horsfall durante el Congreso de 1884 . El fundador del Museo de Arte de Manchester recomendó encarecidamente a los maestros que mandasen a sus alumnos al campo para disfrutar de la naturaleza y las plantas, y que tomasen interés en visitar los jardines botánicos y los museos. Cossío demandó que este gusto por la naturaleza y por el arte fueran introducidos en España. Escribió sobre su asistencia a este Congreso, incidiendo en la conversación sobre la decoración de las aulas de la escuela y la necesidad de recuperar la formación del sentimiento, ámbito educativo completamente abandonado entonces (Cossío, 1887: 322).

Para Cossío la educación no se restringe a las instituciones, sino que ocurre en la vida misma. Aun así, la escuela ocupa un lugar privilegiado en su ideario pedagógico, al igual que la figura del maestro. Ambos constituyen el núcleo de su pensamiento educativo.

En la vida hay trabajo. Poco trabajo espiritual y libre, y todavía, por desgracia, mucho de esclavos. Mas la escuela no es “trabajo”, sino “juego”. Así lo llamaron los latinos *ludus*... Y como nadie juega sin estar desocupado, sin llegar a tener ocio, “ocio” es lo que significa exactamente escuela en Grecia. Estudiante, escolar, quiere decir “ocioso”; porque tener ocio es y ha sido siempre necesario y suprema aspiración del hombre para “jugar”, y más que nada, para estudiar; o sea, saber por saber; contemplar y gozar puramente lo bello; perseguir el bien sin egoísmo, es decir, para “jugar” también con el espíritu, porque eso es jugar, y a eso, y nada más que a eso, debe irse a la escuela (Cossío, 1966: 144).

Cossío consideraba absurda la división entre la escuela primaria y la secundaria, ya que no tiene sentido fragmentar en dos la introducción del estudiante en la realidad. Critica con dureza la división artificial de la enseñanza. La educación primaria debería caracterizarse por “ser integral, o abrazar todas las facultades humanas; armónica, desarrollándolas todas en relación unas con otras, y progresiva, marchando paso a paso sin detenerse nunca” (Congreso Nacional Pedagógico, 1882: 82-83).

El plan del programa es cíclico, es decir, todas las enseñanzas comienzan a la par y se desarrollan rápidamente de dentro a fuera, desde los conceptos y nociones fundamentales hasta los últimos pormenores con que gradualmente se van enriqueciendo (Ortega Morales, 2002: 353).

Concibe la escuela como una casa, que comprende tanto el edificio como su entorno más próximo, destinada a resguardar al alumno de las asperezas de la vida sin distanciarle de ella. Cossío compara el amparo de la escuela con ponerse a la sombra de un árbol (Cossío, 1906: 19-20).

El campo escolar, donde ocurre el recreo y las fuerzas del niño se recrean jugando, es indispensable para el trabajo sano. Cossío remite a Kant y Schiller al afirmar que “toda verdadera educación ha de impulsar las fuerzas creadoras y el niño no crea, es decir, no es artista sino cuando juega” (Cossío, 1906: 21).

9 Cossío y Giner asistieron en representación de la Institución Libre de Enseñanza a la Conferencia Internacional de Educación de South Kensington en agosto de 1884.

Concibe la escuela como una casa, que comprende tanto el edificio como su entorno más próximo, destinada a resguardar al alumno de las asperezas de la vida sin distanciarle de ella. Cossío compara el amparo de la escuela con ponerse a la sombra de un árbol (Cossío, 1906: 19-20).

El campo escolar, donde ocurre el recreo y las fuerzas del niño se recrean jugando, es indispensable para el trabajo sano. Cossío remite a Kant y Schiller al afirmar que “toda verdadera educación ha de impulsar las fuerzas creadoras y el niño no crea, es decir, no es artista sino cuando juega” (Cossío, 1906: 21).

Por lo tanto, su idea de escuela es total, es decir, esta debe ser “imagen de la vida”. En 1927 llevó esta concepción al extremo afirmando que la escuela tiene que ser “ejemplar y dechado” de la vida (Cossío, 1966: 145). Cossío incluye a la familia como un elemento decisivo en la individualidad del alumno que debía estar íntimamente relacionado con la escuela. Por esto, la ILE nunca se convirtió en un internado, a diferencia de otras instituciones de corte innovador en España. No se trataba de instruir a las familias, sino de crear una compatibilidad con la vida familiar que también constituía una forma de escuela.

El otro elemento sustentante de la pedagogía de Cossío es el maestro. Insistió en la importancia de una buena formación universitaria del profesorado y defendió la consideración del magisterio como una profesión digna y al mismo nivel que la de un catedrático.

La renovación de la educación para Cossío implicaba de manera nuclear un cambio en la instrucción del maestro. Era necesario un cambio de mentalidad, restarle presencia a su formación técnica y optar por hombres que se interesasen por la ciencia y que tuvieran un espíritu ideal (Otero Urtaza, 1994a: 118). Esta mención al ideal en la persona se relaciona con la figura del mentor, la cual resalta en la distinción que hace entre “saber sobre educación” y “ser educador” en su curso de Pedagogía Superior. Sobre el buen maestro afirma:

Debía despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados (Cossío, 1996: 24).

De esta manera, el maestro ostentaba la función de ser mediador entre el alumno y la realidad mediante el potenciamiento de sus habilidades, de actuar como agente vivificador y de crear un espacio educativo que fuese una continuación del ambiente de la casa y de la vida. En resumen, la obra del buen educador es facilitar los medios y condiciones para que el educando desarrolle todo lo que por naturaleza ya hay en sí mismo. Para Cossío la educación era una labor negativa porque el maestro debía centrarse en que no se apagasen los impulsos naturales del niño y en que no fuese afectado por influjos dañinos (Otero Urtaza, 1994a: 123).

En relación con el ennoblecimiento del hombre mediante la educación estética, Cossío defiende que es necesario enseñar a todos los hombres, sobre todo a aquellos que pertenecen a las clases más pobres, la belleza de la naturaleza y la nobleza de los pensamientos humanos.

Mediante esta transmisión de conocimientos sería posible elevar su nivel de vida (Cossío, 1887: 322). De esta manera, la pedagogía de Cossío pone en relación el perfeccionamiento moral e intelectual de la persona con una función social de la educación estética.

El hombre como obra de arte es el resultado último de la educación estética de Cossío, siendo él mismo su máximo exponente, ya que todo en su propia vida quedó afectado por su pensamiento estético. Este involucra el conocimiento sobre la cultura estética, el desarrollo del gusto, el sentimiento de lo bello y el entusiasmo por producirlo, es decir, se trata de que “se practique lo enseñado, de que se realice lo que se aprende, en que la vida se vaya haciendo conforme a las ideas y al saber adquirido, y esto en todas las esferas y grados de enseñanza” (Ortega Morales, 2002: 356).

De esta manera, la vida se convierte en una obra de arte a través de la educación. Se trata de un modo de ser en el mundo dirigido por un sentido ético que refleja el ideal, y al que se accede mediante un goce de la contemplación de la realidad.

En este principio Cossío se asimila perfectamente con Schiller. Al igual que Cossío, el alemán reclamó la reconciliación del individuo a través de la educación del carácter sensible y la capacidad imaginativa. La Belleza para Schiller es forma viva, materialidad sensible investida de espíritu, naturaleza dotada de libertad, que debe unirse a las ideas de Libertad y de Bien.

Eugenio Manuel Otero Urtaza, catedrático emérito de la Universidad de Santiago de Compostela y gran conocedor de Cossío, escribe una definición de educación que expresa adecuadamente el espíritu del pedagogo riojano:

La educación como propiedad que tienen los seres, puesto que se educan, consiste en un desarrollo progresivo de su vida, en un camino que va haciendo el ser informándose y elevándose desde estados inferiores a otros más altos y perfectos en los cuales realiza cada vez mejor las leyes de su naturaleza (Otero Urtaza, 1994a: 123).

3.4. Las características de una “pedagogía experiencial”

La práctica de la propuesta pedagógica de Cossío ha sido definida en este artículo como “pedagogía experiencial”. Esta pedagogía nace del precepto de que los niños poseen todo lo necesario para ver, primera e irremplazable condición del conocimiento (Ortega Morales: 361). Al ser la contemplación o el “arte de saber ver” el principio fundacional del conocimiento, Cossío le otorga una posición central en todo su planteamiento pedagógico, sobre todo en su parte más experiencial. No solamente saber ver las cosas, sino también “las acciones de los hombres, el paisaje, el arte, las ideas, las emociones que conforman el sentir humano” (Otero Urtaza, 1994a: 134). Una vez se haya aprendido a ver, se prosigue con el saber hacer y ambos conducen al disfrute del trabajo, al juego, que es totalmente necesario para el ser humano.

Según Cossío, es necesario que el niño tenga el objeto de estudio delante y se acostumbre a ver. Recomienda la realización de ejercicios de ordenación de objetos para aprender a distinguir, a diferenciar, a clasificar, todo esto en total libertad y espontaneidad. En el tono de este tipo de ejercicios se identifica la dimensión creativa del juego, que Cossío valoraba sobre la educación tradicional basada en el libro de texto:

El juego es la lucha artística, que educa todas las condiciones morales y físicas para la lucha seria de la vida. Desarrollar el sentido de que el juego no es el jugueteo; hacer atractivo e interesante aquel ejercicio, hasta que llegue a jugarse con la misma formalidad con que se hace el estudio, fomentar los juegos sociales, en que pueden participar muchos a la vez, y resucitar los juegos nacionales que están casi perdidos: he aquí uno de los elementos más poderosos para ayudar a la educación del país (Cossío, 1889: 181).

Cossío llegó incluso a proponer que se abandonase el hábito de comenzar la enseñanza por la cultura escrita:

¿Por qué no suspender la escritura y empezar por el dibujo, a fin de que se encuentre insensiblemente un día con que sabe escribir, puesto que sabe, entre otros dibujos, hacer el de las letras? ¿Por qué no suspender el abstracto estudio gramatical de las lenguas hasta el último periodo de la enseñanza escolar, como pide Bain, y ejercitar al niño en la continua práctica de la espontánea y libre expresión de su pensamiento, práctica tan olvidada entre nosotros, donde los niños apenas piensan, y los que piensan, no saben decir lo que han pensado? (Cossío, 1996: 17).

La pedagogía experiencial de Cossío se asimila a las ideas de Rachel Carson en *El sentido del asombro*. Al igual que la bióloga, Cossío enseñaba que la ciencia no podía fraccionarse en lecciones, sino que había que salir y estar atento para encontrarse con ella de diferentes formas y en distintas circunstancias. Una vez adquirido el conocimiento del encuentro, es fundamental analizarlo, contrastarlo, aceptarlo o rechazarlo de manera creativa y libre (Ortega Morales: 331). Mediante el juego al aire libre y las excursiones Cossío pudo explorar al máximo el disfrute de la pedagogía experiencial. Hizo hincapié en los juegos y en las caminatas al aire libre como principales intereses de la educación física.

Las excursiones fueron el recurso que más utilizó como profesor en la ILE, dado que incidían de manera múltiple en la educación de los niños. Las excursiones constituían una verdadera escuela, eran precedidas por un trabajo preparatorio en clase y concluidas mediante un trabajo de recapitulación y organización del conocimiento. Tenían un papel fundamental en el desarrollo armónico del alumno, en la encarnación de sus convicciones en la vida.

En 1887, durante la Colonia escolar, relató la naturalidad con la que los niños trabajaban en tareas agradables que despertaban su interés. A principios de 1888 se abrió en la Institución Libre de Enseñanza la primera matrícula pública para realizar excursiones artísticas. La primera fue a Toledo el 11 de marzo de ese mismo año. Dieron una enorme difusión a las excursiones y los paseos escolares, a las marchas por el campo y a la ascensión a las montañas (Otero Urtaza, 1994: 32). A partir de 1905, Cossío comenzó a centrarse en la dimensión social de estas actividades, quedando reflejada en la práctica escolar institucionista. Sin embargo, la máxima expresión del aprendizaje gozoso mediante las excursiones que venía difundiendo Cossío quedó bellamente reflejada en las Misiones Pedagógicas, desarrolladas entre 1931 y 1936.

Mediante esta pedagogía experiencial, Cossío quería:

Desarrollar la actividad, espontaneidad y el razonamiento del niño; estimular su iniciativa; favorecer la expansión de sus fuerzas interiores; hacer que sea, no solo partícipe, sino el principal actor de su propia educación, en vez de generar una rueda inerte del mecanismo escolar; que bulla en él la vida; que todo le hable; que sienta el deseo de verlo todo, de cogerlo todo, de comprenderlo todo, he aquí el sentido en que cualquier procedimiento y medio educativo debe inspirarse (Congreso Nacional Pedagógico, 1882: 86).

4. Frente a la crisis de la experiencia: ¿cómo recuperar a Cossío en la actualidad?

Giorgio Agamben (n. 1942) consideraba irrealizable la recuperación de la experiencia que sugiere Benjamin. Intuía que para hacerlo, el individuo debería retornar necesariamente a la infancia como origen trascendental de la historia. Por el contrario, la experiencia no debería percibirse como una búsqueda inalcanzable en la actualidad, sino que su crisis puede constituir una oportunidad para responder de manera creativa en lugar de sucumbir a la desesperación (Jay, 2002: 19).

Al hablar sobre el empobrecimiento de la experiencia, Benjamin se preguntó: “¿para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?” (1998: 168). Tras introducir el concepto de barbarie, Benjamin alumbra la esperanza que reside en la pobreza de la experiencia: la posibilidad de reinención, de cimentar un nuevo inicio. El filósofo alemán remite a la capacidad creadora del hombre, que se relaciona con el juego.

La educación estética refiere a un sentir integral del entorno que repercute en el sujeto sintiente. Este encuentro con la realidad objetiva que conmueve a quien la está percibiendo se asimila con el concepto de “resonancia” de Hartmut Rosa. Cossío no creía que el arte fuera buen gusto o contemplación placentera, sino que este tenía la capacidad de producir cambios profundos en el ser humano, es decir, de conmoverlo (Otero Urtaza, 1994a: 68).

Mientras que Benjamin planteó la reestructuración de la experiencia mediante el lenguaje (Jay, 2002: 17), Cossío no propuso directamente una solución a la crisis de la experiencia. Sin embargo, su propuesta pedagógica basada en el “arte de saber ver” cultiva un encuentro dialógico con la realidad desde la educación primaria que se extiende en todos los ámbitos de la vida.

Como consecuencia de la crisis de la experiencia se percibe un individualismo que es irreconciliable con la dimensión colectiva de la realidad. La educación estética de Cossío sitúa al profesor como un auténtico mentor que acompaña al alumno en su descubrimiento de la realidad y a la familia como parte fundamental de la educación del individuo. Esta necesidad de que el corazón sea sostenido ante los enigmas que el destino demanda un florecimiento de la dimensión colectiva de la persona (Zambrano, 2007: 48). Es más, la dimensión colectiva se fomenta con la idea de que un mundo bueno será un mundo estéticamente concebido, que se deduce de la relación entre la Belleza y el Bien que Cossío deja latente en todo su programa.

La dificultad de acceso a la naturaleza, donde tiene lugar la experiencia según Giussani, es consecuencia de una serie de factores temporales y espaciales regidos por el mercado y el sistema capitalista. Para Cossío, el adentramiento en la naturaleza es posible por medio de la sensibilidad estética, ya que “cuando somos capaces de ver la naturaleza con los ojos impregnados con toda la belleza de la tradición artística, entonces sí, la naturaleza llega a ser lo supremo” (Otero Urtaza, 1994a: 65).

Asimismo, las excursiones al campo cumplen una función de enseñanza de “la vida universal en actividad en la naturaleza” (Otero Urtaza, 1994a: 146) y son un “medio para cultivar ciertas virtudes sociales como el juego limpio, el espíritu de iniciativa y cooperación, y el endurecimiento ante las dificultades” (Luzuriaga, 1957: 159).

Por otra parte, la “atemporal producción de bienes materiales” que identifica Adorno, el acusado tecnicismo y la pérdida del trabajo significativo encuentran en la propuesta de la enseñanza técnica y manual de Cossío una forma de sanación. Los fundamentos de esta formación técnica son “todo lo contrario a la división que las fuerzas de la industria habían impuesto entre operarios e ingenieros”. En la ILE se prepararon “trabajos de dibujo, modelado, carpintería, herrería, torno, construcciones geométricas y vaciados de relieves topográficos, a los que hay que añadir las excursiones geológicas” (Otero Urtaza, 1994a: 155). Lo que se pretendía con estos era fomentar la capacidad creativa de los niños y adolescentes con las manos, no instruirlos prematuramente en un sistema productivo.

La banalización de la figura del maestro y el abandono del deseo del saber serían para Cossío causas interrelacionadas en el empobrecimiento de la experiencia. Él mismo asumió el papel de iniciador en el saber y en los métodos del conocimiento mediante la conversación, a la manera de Sócrates. La figura del profesor según Cossío es fundamental en la rehabilitación de la experiencia. Esto también sucede con la atmósfera del aula, que debe ser grata, cuidando la decoración y los muebles para crear un entorno atractivo. Dejando a un lado la visión más estética del aula, esta conforma un entorno fecundo para el encuentro en el pensamiento de Cossío. De la misma manera, Hartmut Rosa identifica la escuela como espacio de resonancia ante el silenciamiento del mundo. Rosa afirma que en la escuela se moldean las relaciones de las personas con el mundo de forma esencial, aunque esta experiencia transformadora queda condicionada por los docentes, por el material y por los propios alumnos. Estos pueden permanecer mudos o, por el contrario, el docente puede propiciar el encuentro y hacer vibrar el hilo de la resonancia. Para Rosa, esta experiencia transforma el mundo tanto para los alumnos como para los docentes, que se ven conmovidos.

Asimismo, Rosa se aproxima a Cossío al defender que la educación entendida en términos de la teoría de la resonancia consiste en “la conformación de la relación con el mundo” y en “la apertura y la instauración de ejes de resonancia”. La resonancia se produce en la escuela cuando el material se presenta como significativo, el docente logra alcanzar a sus alumnos y dejarse conmover y el alumno se siente cautivado por el tema. Para que esto ocurra, el papel del docente es “poner a sonar el mundo para los alumnos” (Rosa, 2019: 315), al igual que sucede en el ideario educativo de Cossío. El educando entra en disposición a la resonancia gracias al docente, pero es el primero quien debe aventurarse en el mundo. El educador actúa como primer diapasón, pero también como segundo al reaccionar a las necesidades de los alumnos en su encuentro con el mundo.

En un primer momento, Byung-Chul Han da por perdida la capacidad contemplativa del hombre. Sin embargo, también remite a una vida contemplativa que se nutre de una pedagogía del mirar. Este aprender a mirar que define como “acostumbrar al ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo” (Han, 2012: 53) refiere a un tipo de mirada profunda y pausada que ciertamente recuerda a Cossío. En primer lugar, Cossío se aproxima al arte, disciplina central en su pensamiento educativo, desde una vertiente contemplativa.

En una publicación en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE) titulada “El arte de saber ver”¹⁰, Cossío desarrolló su “arte de saber ver” abarcando la totalidad de la realidad y dejó constancia de la necesidad de observar el mundo como materia de aprendizaje primaria. En esta línea propuso que la escuela no debía comenzar por la cultura escrita, sino por el dibujo. En adición, Cossío establece una relación entre el saber ver y el saber hacer, que implica a su vez un disfrute que es fundamental para la vida de los hombres. Estas ideas eran aplicadas abundantemente en la ILE, ya sea con visitas al Museo del Prado, la resolución de un teorema, la lectura de un libro, el juego al aire libre y las excursiones. Lo importante era que “el niño sintiera, que fuera con los ojos bien abiertos por el mundo para enterarse por sí mismo de las cosas y gozar con ellas” (Otero Urtaza, 1994a: 135).

Este “arte de saber ver” no solamente se limita a las cosas, sino que abarca la vida entera. Comprender este fundamento de la pedagogía de Cossío es esencial para abordar la iniciativa que mejor refleja su pensamiento: las Misiones Pedagógicas.

Las Misiones Pedagógicas se crearon por decreto el 29 de mayo de 1931 y fueron la máxima expresión de la propuesta educativa de Cossío. La iniciativa de las Misiones comenzó en 1931 durante la Segunda República y su principal objetivo fue transmitir la cultura de manera vivificadora y gozosa a los campesinos. Cossío fue el presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas e ideó el Museo Circulante de pintura, también llamado Museo Ambulante o Museo del Pueblo. Este estaba conformado por copias de grandes obras del Museo del Prado, incidiendo en las figuras de Velázquez, El Greco y Goya, y se desplazó por unos ciento setenta y seis pueblos. El hecho de que fueran copias pictóricas y no reproducciones fotográficas es importante porque muchos de los campesinos nunca habían visto una pintura anteriormente.

La faceta itinerante de las Misiones no podría entenderse sin el excursionismo que Cossío y Giner habían puesto en práctica en la Institución Libre de Enseñanza anteriormente. Es también remarcable la insistencia de Cossío en el disfrute, el gozo y la alegría que se transmitió a los misioneros¹¹.

Junto a las Misiones se establecieron bibliotecas populares e itinerantes que se complementaban con lecturas y conferencias públicas, sesiones de cinematógrafo, sesiones musicales y con las representaciones del Teatro del Pueblo. En las Misiones participaron intelectuales, escritores y artistas como Ramón Gaya, Luis Cernuda y María Zambrano. Una de las actividades complementarias del Museo Circulante consistía en llevar a los niños frente a las obras y hacer que se relacionasen con ellas. A veces los niños las dibujaban, asimilándose perfectamente con la importancia que Cossío daba al dibujo en la Institución Libre de Enseñanza.

Es cierto que la recuperación del Museo Circulante pudiera parecer baladí dada la virtualización de las colecciones de los grandes museos y la accesibilidad a versiones digitalizadas de las grandes obras de arte. Sin embargo, es precisamente esta facilidad la que demanda un encuentro personal e íntimo con la obra de arte. Aunque las Misiones surgieran para empujar el abismo entre la cultura urbana y la cultura rural, su adaptación al contexto educativo presente podría contribuir a la rehabilitación de la experiencia.

10 En esta reflexión sobre un artículo publicado por el Dr. Gladstone y una conferencia de Bardoux en la Asociación Francesa para el Adelanto de las Ciencias (Otero Urtaza, 1994b: 41).

11 Aunque no compete directamente a este artículo, las Misiones Pedagógicas tuvieron una gran voluntad por devolver al campesinado una tradición cultural española que se había gestado precisamente en el ámbito rural. En este sentido tienen un gran afán de regeneración y de reencuentro.

Al igual que sucedía con las visitas a museos de la ILE, la actividad del Museo Circulante a través de las copias fomentaba la capacidad de contemplación, que Byung-Chul Han da por extinta y que es fundamental para la disposición al asombro. Las actividades de las Misiones consiguieron crear un espacio fecundo para el encuentro tanto para niños y adultos como para los misioneros. Se produjeron numerosas relaciones que resaltaban la naturaleza colectiva de la experiencia y contribuyeron a la integración del individuo en una comunidad. Este carácter compartido de las Misiones, que realmente se fundamenta en el encuentro entre diferentes personas mediado por el arte, recuperaría el vacío emocional que identifica Lipovetsky como consecuencia de la indiferencia de las operaciones sociales. La ausencia de relación también es mencionada por Rosa como indicio del silenciamiento del mundo.

La localización de las Misiones también es importante, ya que en un inicio se desarrollaban en espacios cedidos por los ayuntamientos, aulas de escuelas o en los balcones de los vecinos de los pueblos, en el caso de los más recónditos. En la actualidad, sería conveniente que los espacios fueran íntimos, distanciados de la saturación de personas que a veces puede darse en los museos y mediados únicamente a través del diálogo, la contemplación y las charlas de los misioneros. De esta manera, se concebiría un espacio alejado de la ordenación capitalista de Sennett y la supercomunicación y superrendimiento de Han.

5. Conclusiones

La experiencia implica necesariamente un encuentro dialógico con la realidad, que es objetivo en la relación con las cosas y subjetivo en cuanto a la individualidad de cada persona. Consiste en desvelar el verdadero sentido de las conexiones entre las diferentes partes de la realidad, siempre asumiendo su naturaleza objetiva y respetando la presencia del Otro. Asimismo, la experiencia tiene una dimensión colectiva que se traduce en la cultura y en la continuidad de los relatos la tribu.

Aunque Schiller identificase la crisis de la experiencia como un rasgo distintivo de su época, fue Benjamin quien se refirió a un empobrecimiento de la experiencia como causa de un enmudecimiento en los campos de batalla y del desarrollo acelerado del capitalismo, el progreso, el conocimiento objetivo y el mercado. Adorno concuerda con Benjamin, mientras que Agamben no solamente señala un empobrecimiento, sino una pérdida de la capacidad de tener experiencias. En la actualidad, esas relaciones de seducción han evolucionado como consecuencia de un consumismo descontrolado, provocando un silenciamiento del espacio público y una privatización de las relaciones de las personas con la realidad. El desarrollo de las vidas en entornos alejados de la naturaleza, espacio predilecto para la concepción de la experiencia, y su organización temporal por un sistema capitalista son otras causas fundamentales de la crisis de la experiencia. La banalización de la dimensión social de la experiencia, manifestada en el desprestigio de la figura del maestro, se suma a una angustia y un cansancio que son propios de una vida desnarrativizada.

La falta de capacidad contemplativa que desarrolla Han como parte de la crisis de la experiencia se relaciona directamente con la educación estética y el “arte de saber ver” de Cossío. No se basan únicamente en la contemplación, sino que comprenden un sentir integral de la realidad a través del juego y del goce estético. La persecución de la belleza conduce a un desarrollo del hombre armónico e integrado en la naturaleza. La educación para Cossío comprende la totalidad de la vida, pero encuentra en la escuela y el maestro sus figuras privilegiadas. Estas ideas fueron puestas en práctica en la Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y la trayectoria vital del pedagogo. Al igual que ocurrió con Giner, la máxima aspiración de Cossío fue convertir a sus discípulos en auténticas obras de arte.

La rehabilitación de la experiencia mediante algunos aspectos de la pedagogía de Cossío no debería entenderse como una copia de la actividad de la ILE ni de las Misiones Pedagógicas. El “arte de saber ver” de Cossío se presenta como novedoso incluso en la actualidad, pero es necesario tener presente el siglo que se interpone entre ambos momentos. Además de las iniciativas concretas de la pedagogía experiencial, se trata fundamentalmente de un regreso de ese espíritu atento y gozoso que distingue a Cossío y a sus alumnos.

Del ideario pedagógico de Cossío se recuperan el arte como parte central de la educación y de la vida, la educación de una mirada atenta y crítica respecto a la realidad a través de la enseñanza del dibujo, el restablecimiento de la figura del maestro como acompañante en el descubrimiento de la realidad y la escuela como imagen de la vida y espacio de resonancia. En adición, este ideario impulsa el encuentro directo con las obras de arte mediante las visitas a los museos, las excursiones al campo, a la naturaleza, la recuperación de las labores manuales a través del dibujo y la artesanía, los juegos sociales, los ejercicios de ordenación de objetos y la práctica espontánea y de libre expresión del pensamiento del niño.

Se debe rehabilitar el aprendizaje como ocio, como juego que saca al hombre de un mundo pautado por la superproducción, la inmediatez, la angustia ante la indiferencia colectiva, y que le reconduce al encuentro con la realidad. Saber ver, tener una inclinación hacia la belleza y el bien y recuperar la dimensión colectiva del encuentro son los cambios que desde niños permitirán apreciar la totalidad del mundo como un espacio de resonancia.

Se puede afirmar que la implantación de la pedagogía experiencial de Cossío en los programas educativos actuales, la adaptación de las actividades de las Misiones Pedagógicas y el regreso del espíritu optimista y total hacia la educación fomentarían la capacidad de asombro del ser humano. Una mayor sensibilidad al asombro se debe a una mirada educada en la contemplación del arte y una inclinación espiritual hacia la totalidad de la realidad. Al aumentar las oportunidades de asombro, el encuentro con la realidad es más frecuente y significativo, por lo que es más favorable que ocurra la experiencia.

Para finalizar, se plantea una última relación entre la implementación de la educación estética de Cossío y la experiencia. Es cierto que un individuo educado estéticamente establece una relación más íntima con la realidad y, por lo tanto, su escucha del mundo es más sensible. De esta manera, si la vocación se define como la experiencia personal de una llamada externa y objetiva que demanda una respuesta y que es verdadera y buena, se puede confirmar que la educación estética de Cossío no solamente rehabilita la experiencia, también produciría una escucha atenta a la llamada de la vocación. Es más, toda llamada de la vocación tiene su origen en la conmoción, que a su vez es una experiencia.

En conclusión, aunque parece razonable que la educación estética pueda desarrollar una escucha más sensible a la vocación, es algo que todavía debe estudiarse en profundidad. Mientras tanto, la rehabilitación de la experiencia a través de la educación estética de Cossío ha sido expuesta en este artículo y solamente quedaría retomar el legado de este gran pedagogo español en la actualidad.

6. Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Adriana Hidalgo Editora.

Benjamin, W. (1998). *Discursos interrumpidos I*. Editorial Taurus.

Caro Baroja, J. (1966). *De su jornada*. Aguilar.

Castañares, W. (2007). *Cultura visual y crisis de la experiencia*. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 12, 29-48.

Congreso Nacional Pedagógico (1882). *Congreso Nacional Pedagógico: actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa: notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea*. Imprenta de Gregorio Hernando.

Cossío, M. B. (1887). *Sobre la educación estética*. B.I.L.E., XI, 321-322.

Cossío, M. B. (1906). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. R. Rojas.

Cossío, M. B. (1966). *De su jornada*. Editorial Aguilar.

Cossío, M. B. (2007) *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Biblioteca Nueva.

Giussani, L. (2011). *Educación es un riesgo*. Ediciones Encuentro.

González, J. Á. G., & Martín, A. P. (1996). *La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 27, 151-166.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

Jay, M. (2002). *La crisis de la experiencia en la era pos-subjetiva*. *Prismas, Revista de historia intelectual*, 6, 9-20.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama.

López Quintás, A. (1987). *Estética de la creatividad*. Biblioteca Universitaria de Filosofía.

Luzuriaga, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Universidad de Buenos Aires, Departamento Editorial.

Ortega Morales, N. I. (1998). *La educación estética: Manuel Bartolomé Cossío*. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 12, 29-41.

Ortega Morales, N. I. (2002). *La enseñanza-aprendizaje del arte. Una innovación educativa de la Institución Libre de Enseñanza*. Grupo Editorial Universitario.

Otero Urtaza, E. (1994a). Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Otero Urtaza, E. M. (1994b). Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador. Consejo Superior de Investigaciones científicas y Asociación de Amigos de la Residencia de Estudiantes.

Rodríguez Fernández-Salguero, C. (2016). El Museo Circulante de las Misiones Pedagógicas. Un proyecto de democratización y democracia cultural. La Segona República. Cultures i Projectes Polítics. Congrés Internacional d'Història. <https://ddd.uab.cat/record/148295/>

Rosa, H. (2018). La “resonancia” como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo. *Revista Diferencias*, 7, 71-81.

Rosa, H. (2020). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.

Sama, A. (22 de junio de 2019). El Museo circulante de las Misiones Pedagógicas [Sesión de conferencia]. Museo Nacional del Prado, Madrid, España. <https://www.museodelprado.es/recurso/el-museo-circulante-de-las-misiones-pedagogicas/b674dafd-2b8d-4fbf-ab9f-6226b03352db>

Schiller, F. (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Acantilado.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.

Vignale, S. (2011). Experiencia y narratividad en Walter Benjamin. *Páginas de Filosofía*, XII, 15, 5-16.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación*. Manuscritos. Editorial Ágora.

