

El reformismo pedagógico en la deficiente creación de una escuela nacional durante el siglo XIX

Julio Mateos Montero

El Pino de Tormes, marzo - 2009

El código pedagógico del entorno ha sido nuestro objeto de estudio desde una perspectiva histórica en los últimos años. La tradición discursiva y práctica que lo sustenta tuvo escasas e irrelevantes huellas en España a lo largo del siglo XIX. Al indagar en estos tiempos de neto dominio del *modo de educación tradicional elitista* nos hemos visto obligados a organizar en cierto hilo argumental la información recogida. El resultado se ofrece aquí, como un trabajo colateral, derivado de la investigación central que se elaboró en forma de tesis de doctorado¹. El texto que sigue no fue incluido allí con el fin no hacer más grueso su ya abultado volumen. En la tesis recogimos solamente un apretado resumen de estas páginas.

La peculiar y cortesana introducción de Pestalozzi en España.

A comienzos del siglo XIX, hasta 1933 (año en que suele datarse la revolución liberal) se vive en España la crisis del Antiguo Régimen con acontecimientos importantes que han sido señalados como preludio de la construcción de un sistema nacional de enseñanza².

¹ Se trata de *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*, tesis dirigida por J. M. Hernández, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, leída en 2008. Por otra parte, nuestro trabajo se inscribe y socializa en el proyecto *Nebraska* coordinado por Raimundo Cuesta y fue gestado en estrecha comunicación con la tesis de Juan Mainer: *Sociogénesis de la didáctica de las Ciencias Sociales: tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, dirigida por R. Cuesta y A. Viñao, Dpto. de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Zaragoza, leída en 2007. Para una información general sobre el proyecto Nebraska ver: http://www.fedicaria.org/miembros/Nebraska_proyecto.html.

² Una época de transición, sobre todo a partir de 1808, que como tal ha sido objeto de estudio desde hace tiempo (Ruiz Berrio, 1970), con gran aporte documental extraído de fuentes primarias.

Ya antes de la guerra napoleónica medraba, en España, una minoría ilustrada que se interesaba por la educación, heredera de los inevitables Jovellanos, Cabarrús, Campomanes, ...³, con cierto interés en métodos pedagógicos que lucían como eficaces novedades en Europa. Es el caso que aquel afán dio lugar a la creación del *Real Instituto Militar Pestalozziano*, que al amparo de Manuel Godoy tuvo una fugaz existencia (1806-1808), pero muy celebrada por los historiadores. La información disponible sobre el asunto es abundante y de ella pueden extraerse conclusiones pertinentes. Véase, para empezar, el documentadísimo y extenso estudio de R. Blanco (1910a, 125 y 197-250), imprescindible para emprender cualquier indagación detallada sobre el tema⁴.

Nada original he de aportar sobre los hechos, habida cuenta de los citados estudios, lo cual no empece para exponer un breve relato, con cierta interpretación personal, que permita al lector situar nuestras consideraciones.

El capitán suizo Francisco Voitel, que sirve en un regimiento de Tarragona, viaja a su país natal como oficial de reclutamiento entre 1801-1802. Allí conoce directamente la

³ La educación popular que se procuró en el siglo de las luces merecería mayor atención que la que aquí se le presta, pues su huella será seguida durante muchas generaciones de liberalismo. Por ejemplo, el trípode donde a lo largo de todo el siglo XIX (y aún más acá) los pedagogos sostienen el concepto de educación, —la formación física, intelectual y moral— es de origen ilustrado. Y son las propuestas y realizaciones educativas de la segunda mitad del siglo XVIII las que constituyen la maquinaria escolar disciplinaria, para crear sujetos dóciles, buenos patriotas y súbditos, trabajadores útiles a la nación; ideal a conseguir por medio de una pedagogía uniformadora basada en la organización del encierro escolar. El lector puede acudir a cualificados trabajos sobre el tema: (Cuesta, 2005, 36-46), (Foucault, 1984), (Lerena, 1983, 79-134) o (Varela, 1991, 129-174).

⁴ Pero el mismo Rufino Blanco considera que la obra fundamental para conocer ese pasaje pedagógico de la historia educativa hispana, se debe al más importante biógrafo de Pestalozzi, H. Morf, el cual publica un opúsculo específicamente dedicado a la influencia de Pestalozzi en España, que poco tiempo después puede ya leerse, traducido al castellano, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. La obra de H. Morf, manejada por Rufino Blanco, procede de una primera publicación, *Pestalozzi in Spanien, Winterthur*, 1876. Sobre otra edición ampliada (1879) se hizo la traducción al castellano que puede consultarse en los números 239, 241, 243, 245 y 250 del BILE, con fechas de 31 de enero, 28 de febrero, 31 de marzo, 30 de abril y 15 de julio de 1887. Entre los historiadores actuales, ha de destacarse un trabajo sobre la acción educativa del gobierno de Godoy a cargo de A. Viñao (2003), quien, a su vez, comenta las aportaciones de otros estudiosos como Bernat Sureda y Felicidad Sánchez Pascua. Y posiblemente uno de los estudios en recordar el Instituto Pestalozziano amén de otras interesantes facetas de la enseñanza geográfica en la primera mitad del siglo XIX es la obra colectiva que dirige Horacio Capel desde su valioso magisterio en la Universidad de Barcelona (Capel, *et al*, 1983).

obra educativa de Pestalozzi e impresionado por su «*divino* sistema de educación» vuelve a España dispuesto a emularlo, lo cual acaba haciendo con la creación de una escuela para soldados pobres en su propio regimiento. Con el impulso del capitán Voitel, la entregada ayuda del capellán del regimiento José Döbely y de un militar subalterno de notable ilustración, Schméller, el proyecto se pone en práctica en Tarragona con el beneplácito de la jerarquía militar del regimiento y del arzobispo tarraconense. Voitel obtiene sus primeros alumnos dirigiéndose a sus granaderos por el procedimiento ordenancista que es propio de su rango: «empecé a obligar á los padres á que enviasen á sus hijos á la escuela á la hora fijada (otoño de 1803)» R. Blanco (1910a, 202).

El éxito de la escuela es valorado muy positivamente por comerciantes extranjeros que arriban al puerto de Tarragona y por las sociedades de utilidad pública y económicas españolas. Concretamente será la Sociedad Cántabra, presidida por el Duque de Frías y con sede en Madrid la que servirá para extender la experiencia pedagógica en Santander y, sobre todo, ganar el favor en la corte del Príncipe de la Paz. El artífice de todo ello es Juan de Andújar, ayo de los hijos del Duque de Frías, secretario de la Sociedad Cántabra, redactor de la Gaceta de Madrid y un personaje clave para la difusión en España de la obra pestalozziana. La alianza entre Voitel y Andújar para la consecución de un reconocimiento del gobierno a sus afanes no tarda en producirse. Juan de Andújar, a través del ambicioso e intrigante coronel Francisco Amorós Ondeano, muy cercano a Manuel Godoy, consigue de éste los medios, la legitimación y el amparo para crear en Madrid, en 1806, el Real Instituto Militar Pestalozziano, que acaba siendo dirigido por el pionero capitán Voitel.

El Real Instituto se cerró en 1808 por orden del mismo que lo abrió, el poderoso Godoy. Y también por las mismas fechas se cierra el establecimiento pestalozziano de Santander donde se había creado un Seminario de formación de maestros que regía el capellán Döbely. Se termina así una fugaz experimentación de muy limitadas repercusiones prácticas en su momento, aunque sus ecos cortesanos fueran de mayor entidad.

La pedagogía practicada en las escuelas pestalozzianas en España, era, sin duda, una novedad que asombraba a todos y ello quedó bien reflejado en la correspondencia de hombres ilustres, en la prensa diaria, en celebraciones y documentos más o menos oficiales. También es cierto que el método pestalozziano forma parte de una tradición reformista en la que están depositados principios que encontraron sucesivos procesos de

revitalización y reinención constituyendo una de las pistas genealógica del *código pedagógico del entorno*⁵. Pero de tales asertos no debe deducirse que en la obra de Pestalozzi o en su plasmación hispana se pueda encontrar una especie de rudimentario comienzo de algo que en un lineal desarrollo llevará a propuestas innovadoras más cercanas y, en concreto, al estudio del *medio* o *entorno* en las escuelas de hoy.

Hay que decir, en primer lugar, que si los escritos y las prácticas de Pestalozzi fueron concebidos a favor de las clases populares, para los niños pobres, ni mucho menos lo fueron para redimirlos de esa condición, sino para ajustar su espíritu y voluntad a la higiene social procurada por la razón ilustrada, y así convertirlos en buenos patriotas, buenos cristianos, buenos y diligentes trabajadores (el ocio es para los mismos reformistas pestalozzianos españoles el peor y más corruptor de los vicios) y buenos súbditos de Su Majestad. Esta labor habría de hacerse, según el famoso sistema, de forma agradable y sin castigos físicos.

En términos muy fieles a la fuente original se pone en marcha la primera escuela del regimiento suizo en Tarragona y el mismo Voitel escribe esto a un amigo de Yverdón:

Así, me encontré por primera vez de maestro de escuela en medio de 30 muchachos bravíos, sin educación alguna, a quienes quería convertir en hombres honrados pundonorosos é inteligentes. No era floja tarea para un principiante.
Tomado de R. Blanco (1910 a, 202).

Definido el sujeto a educar y el ideal humano que se busca, hay también constancia⁶, ahora en palabras de Stúder, sobre los procedimientos empleados:

«...varios discípulos entendidos podían ya servir como maestros; el orden, la alegría el sentimiento de dignidad y la actividad, sustituyeron al salvajismo, la estupidez y el ocio, y además de todo esto, aquellos rudos muchachos habían aprendido jugando y sin sufrir golpes, cosas que quizá no las entendían con toda claridad en Salamanca y Zamora.» (Op. cit., 202).

C. Lerena (1986, 109-115) habla de unos ejes básicos, que junto a otros elementos estructurales y unas determinadas funciones, constituyen invariantes de todo sistema de enseñanza, a saber: la materia prima, el producto a obtener y la práctica pedagógica. Haciendo uso de estos elementos (inspirados en una visión marxista del proceso de

⁵ Como hemos hecho constar al principio, ese ha sido el objeto de nuestras averiguaciones en los últimos años y de ese trabajo se desprenden los presentes apuntes.

⁶ Las citas de documentación de la época a la que aquí hago referencia han sido tomadas del citado trabajo de Rufino Blanco y Sánchez. Él realizó un trabajo de indagación en fuentes directas de muy notable envergadura: prensa de la época, la documentación del Real Instituto Pestalozziano depositada en el Archivo general central de Alcalá de Henares, entre otras. Buena parte de esas fuentes, como nos informa A. Viñao, ya no existen.

producción material), vislumbramos una radiografía de la experiencia pionera de Tarragona, pues otra cosa fue ya, como veremos, el Instituto Militar Pestalozziano de Madrid. La podemos esquematizar de esta forma:

- * Materia prima: Niños pobres, sacados de la calle. Una infancia bravía, salvaje, expuesta a la degradación. Infancia popular.
- * Producto a obtener: Hombres honrados, sinceros, instruidos, vasallos útiles.
- * Práctica pedagógica: Aprendizaje agradable y sin castigo físico, autoridad de maestro basada en el estímulo. Enseñanza de la lengua y las cosas, de los números y la forma. Variación de actividades que evitan el cansancio.

Ese enfoque se percibe bastante bien en textos del liberalismo y en las doctrinas que normalistas y otros teóricos desarrollan en sus textos durante largo tiempo. Ahora bien, lo que el “ensayo felicísimo”, que apadrinara el Príncipe de la Paz en Madrid significó y trajo como consecuencia tiene otras interpretaciones que no responden a un proyecto tan general y diáfano. Me interesa resaltar las siguientes:

El experimento es de carácter elitista, cortesano, claramente concebido para proyectar una imagen del valioso de Carlos IV en las *Naciones ilustradas* de Europa a través del entramado de relaciones diplomáticas. Tanto los alumnos (de familias pudientes) como los maestros que en el Instituto se formaban como observadores (militares, clérigos y personas de cierta alcurnia que obtenían la exclusiva de poder enseñar según el método de Pestalozzi) en nada se podrían confundir con la “gran muchedumbre” a la que las poco fiables *Memorias* de Godoy se refieren como objeto de la reforma pestalozziana. Fue un experimento “modelo” que en absoluto se propagó por las escuelas comunes del país⁷. La instrucción que allí se practicaba tenía mucho de ejercicios para la exhibición, de gimnástica de gusto militar, de recitados en distintos idiomas, de preciosa caligrafía basada en la habilidad del dibujo y eficaz enseñanza del catecismo cristiano. Con todo ello se organizan espectáculos examinatorios ante un público admirado. Aunque también se señalan en las fuentes que hemos consultado los principios de aprendizaje graduado por observación de los objetos sensibles, paseos, lecciones de anatomía sobre el propio cuerpo de los alumnos, un método de lectura aproximado al onomatopéyico y

⁷ El Art. 4º del Reglamento para el establecimiento de Madrid reza así: «Se destinará esta instrucción por ahora, principalmente, á los hijos de Oficiales del Ejército, ó á los Cadetes de menor edad; pero esto no impedirá que se admitan otros niños, hijos de personas de distinción, como ya se ha verificado» R. Blanco (1910, 110).

el cálculo apoyado en tablas y objetos para medir y contar. La higiene, compostura y riguroso orden basado en la coerción disciplinar exenta de crueldad física y con amistoso estímulo, son elementos que figuran como verdaderas novedades. En cualquier caso, se encuentran testimonios sobre el estudio del *entorno* en el lugar donde se “patenta” el método, determinadas prácticas instructivas en Yverdón bajo la dirección de Pestalozzi ⁸, que en absoluto aparecen en la emulación del Instituto Pestalozziano de Madrid.

Aunque en la corta vida del Instituto se publicaran tratados de enseñanza pestalozziana y no pocas crónicas en prensa oficial, a la caída de Godoy esa literatura fue posteriormente sumida en el olvido e incluso en la condena. La construcción de Instituto en medios militares, aislado de las escuelas populares, y su corta duración conducen a poner en duda cualquier interpretación que considere aquella institución como una vía de introducción efectiva de la pedagogía del suizo en España. Hay, sin embargo, quien estima que aquel efímero y peculiar trasplante pestalozziano dejó un depósito que posteriormente es aprovechado por los reformadores del liberalismo; por personajes como Pablo Montesino, ya en la etapa constituyente del sistema educativo nacional. Las dos cosas pueden ser ciertas y compatibles. No sería la última vez que en el terreno de las ideas pedagógicas las continuidades fueran enmascaradas o soterradas por la censura que emana de las revanchas políticas⁹.

⁸ Por ejemplo en una obra del manjoniano F. Ortega González (1947, 68-69) sobre metodología de la enseñanza geográfica se recoge el testimonio de Villiemin, un alumno de Pestalozzi, en el que se describen las correrías didácticas por el valle de Yverdón en un relato que recuerda fielmente cualquier otra experiencia de cualquier otra escuela renovadora, del siglo XX. Si ha de concederse crédito al testimonio del tal Villiemin, (F. Ortega no cita la referencia de su fuente) nos encontramos ante una sorprendente expresión de fijeza canónica del *código pedagógico del entorno*.

⁹ En este caso, fue la furia persecutoria de Fernando VII hacia Godoy y la crítica a Pestalozzi por los sectores clericales y conservadores. Tampoco hay que olvidar el rechazo que los experimentos del Príncipe de la Paz provocó en los medios liberales. Fueron vistos por algunos como lindezas extravagantes y ridículas. Antonio de Capmany, el historiador y político catalán, apartado del poder en tiempos de Godoy, colaborador de Olavide y que se une a la insurrección de las Cortes de Cádiz, se expresa en estos términos: «(...) bajo la inmediata protección del pueril, frívolo, vano y botarate Generalísimo de mar y tierra, (...) quien quería últimamente humillarnos hasta exigir que los padres y madres se volviesen bestias, y sus hijos máquinas; pues necesitaban de palos y barajas para pensar, de reglas y maestros para saltar como cabras monteses, o trepar como monas» A. de Capmany, *Centinela*

Pese a todo la obra educativa de Godoy ha de resaltarse por lo que de común tiene con casi todas las tentativas de modernización de la escuela a lo largo del modo de educación tradicional elitista. Una y otra vez se han buscado más allá de las fronteras las innovaciones, las teorías y los métodos para importarlos e intentar aplicarlos. Godoy adopta como primera disposición de su plan reformista «encomendar a los ministros residentes en las Cortes extranjeras, y a los sujetos que viajaban por cuenta del Gobierno, que buscasen prolijamente y remitiesen cuantos métodos de enseñanza populares se encontrasen en boga y mereciesen más estima entre los sabios de Europa»¹⁰.

Y parece como si esa estrategia quedara grabada a fuego para guiar a todos los que después quisieron ver en la reforma de la escuela una condición imprescindible para el progreso del país y la felicidad de sus ciudadanos¹¹. Ya fuese iniciativa o embajada gubernamental o por la muy otra circunstancia de los exiliados que retornan¹², se importaron a España los adelantos pedagógicos de cada momento, se tradujeron las obras de los clásicos donde se encontraban los principios discursivos del código pedagógico del entorno, se plagieron textos foráneos para amasar una cultura científica de la escuela e incluso manuales que igual podían valer para la formación de maestros que como recurso didáctico en la escuela. Esas fueron las vías de penetración de la tradición discursiva que nutre el código pedagógico del entorno, aunque muy poco y muy lentamente encontrarían hueco en las aulas. Pero también es cierto que la

contra los franceses, Imprenta de Maria Canals viuda, Tarragona, pp. 27-29. Citado en A. Viñao (2003, 108).

¹⁰ Príncipe de la Paz, *Memorias*, Ediciones Atlas, Madrid, 1965, T. II, p. 135. Citado por A. Viñao (2003, 99).

¹¹ Casi un siglo después el Conde de Romanones a los pocos días de dejar el Ministerio de Instrucción Pública, en el prólogo de *Por las escuelas de Europa*, el afamado libro de Martí Alpera (1904) decía: «Que haya pronto un gran número de maestros que salven las fronteras, recorran las escuelas de Europa, se saturen de espíritu moderno y recojan en ellas todo lo que encierran de provechoso ejemplo para nuestra patria, a fin de que a su regreso sean ellos los principales y más decididos apóstoles de la reforma trascendental (...) que se nos impone realizar (...), en un término tan breve, tan perentorio, que lo juzgo inaplazable.».

¹² Se ha dicho, con atinada ironía, que los liberales exiliados en la “década ominosa” —Pablo Montesino es un caso emblemático— fueron la primera “Junta para la Ampliación de Estudios”.

inveterada costumbre de importar la ciencia pedagógica inaugurada por los ilustrados¹³ y persistente hasta mediados la II República,¹⁴ fue sistemáticamente mal aceptada y muy criticada por sectores (generalmente eclesiales o aquellos otros que se movían por una exaltación de los valores nacionales). Estas apreciaciones, coincidentes, en gran medida, con las que han formulado otros autores como Escolano Benito (2002, 47-49), resultan de una obvia pertinencia en nuestra mirada genealógica¹⁵.

La normativa e indicios de las prácticas escolares en el siglo XIX

Habremos de pasar por alto la agitada historia política en la que a duras penas se va componiendo el cuerpo normativo del sistema educativo tras las Cortes de Cádiz y hasta su definitiva ordenación en la Ley Moyano de 1857. En el “Informe Quintana”, molde primario donde se perfilan con fuerte inspiración francesa (el *Rapport* de Condorcet) las

¹³ En el Antiguo Régimen no se fomentaba tal costumbre, sino todo lo contrario. Recuérdese la Pragmática de Felipe II de 1559 en la que se prohibía a los estudiantes “salir de estos reinos a estudiar, enseñar y aprender”.

¹⁴ La filiación krausista y la labor de la ILE, incluyendo la creación de la JAE, es la expresión más visible (y vistosa) de esa trayectoria de importación. Pasados los años de autarquía en el franquismo, a mediados del siglo XX, la inspiración de los pedagogos hispanos no deja de nutrirse en el exterior, *pero ya es de otra manera*. Entonces emergen los campos académicos universitarios como detentadores del saber pedagógico, la internacionalización de paradigmas educativos mediante redes e instituciones como la UNESCO. Estaríamos, ya por entonces, ante un proceso de globalización de la ciencia y el pensamiento de nuevo tipo, propio de la última fase del capitalismo donde operan, con posibilidades de poder, los *campos* de expertos y no las individualidades, así como los movimientos societarios con voluntad reformista.

¹⁵ El profesor Escolano señala, especialmente, las resistencias a las teorías pedagógicas foráneas en la cultura corporativa y así se explica, en efecto, la reacción contraria que la Academia de Primeras Letras (formación gremial derivada de la Hermandad de San Casiano) manifestara respecto al Instituto Pestalozziano y que más tarde, en 1838, volviera a hacer lo mismo contra los métodos y sistemas de enseñanza que los liberales traían a su retorno del exilio. A nuestro juicio es interesante como el recurrente sentimiento de rechazo y hartazgo del magisterio a modas extranjeras es oportunamente esgrimido por ideólogos y pedagogos que reafirman la nacionalidad de la escuela española. Ese debate torna una y otra vez. El europeísmo de la ILE lo aviva con especial intensidad hasta la II República. Y sigue (con una de las partes en liza acallada por la dictadura) en los años posteriores.

ambiciones principales¹⁶: centralizar, controlar, superar el desorden que literalmente “repugnaba” al primer liberalismo —pletórico de entusiasmo reformista tras la Constitución de 1912—, así como clasificar y caracterizar con fines, medios y órganos de dirección “bajo reglas fijas y uniformes” todos los ramos de enseñanza. Las ideas del emergente liberalismo hispano sobre la primera enseñanza que habrán de perfilar mejor posteriores reglamentaciones, recogen nuevos matices en la *promesa de salvación* que siempre ha constituido el pilar ideológico de la escuela en las sociedades capitalistas: una escuela pública para el común de las gentes, para “liberarlas por la razón”, para ayudarlas a “conducirse en la vida” y que puedan “gozar de la plenitud de sus derechos”. Del Informe Quintana se desprende la pretensión de ahorrar al sujeto moral, *liberarlo* como ciudadano, alumbrado por Dios y la diosa razón, hacerlo buen súbdito del rey y/o leal a la Constitución, ordenarlo en las buenas costumbres, instruirlo como productor útil y laborioso. Pero si remontamos el vuelo para una mirada más panorámica, todo ello obedece, en definitiva, a la misma esencia que desde Comenio hasta el presente, en unas u otras claves sociales, dota de sentido a la maquinaria escolar en la era del capitalismo: *progreso y salvación*.

A partir de estos presupuestos se expone en el Informe Quintana lo que a las enseñanzas de la instrucción primaria se refiere:

La Junta ha creído que en este primer grado de instrucción la enseñanza debería ceñirse á aquello que es indispensable para conseguir esos fines. Leer con sentido, escribir con claridad y buena ortografía, poseer y practicar las reglas elementales de la aritmética, imbuir el espíritu en los dogmas de la religión y en las máximas primeras de la buena moral y la buena crianza, aprender, en fin, sus principales derechos y obligaciones como ciudadano, una y otra cosa por catecismos claros, breves y sencillos, es cuanto puede y debe enseñarse á un niño, sea que haya de pasar de la primera escuela á otras en que se den mayores conocimientos, sea, como á la mayor parte sucede, que de allí salga para el arado ó para los talleres.

Tomado de R. Blanco (1910 b, 38).

¹⁶ Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública, suscrito en Cádiz el 9 de septiembre de 1813 por su autor literal, el poeta y político Manuel José Quintana y cinco más. Nosotros hemos manejado una transcripción divulgativa en una obrita de R. Blanco (1910 b), la cual tiene un interés añadido: un opúsculo de M. Menéndez Pelayo donde arremete contra Quintana ridiculizando su figura como poeta y sus debilidades extranjerizantes. Es obvia la intención y la posición ideológica de Rufino Blanco al usar el texto del erudito cántabro pegado al texto del Informe. Puede verse también en Historia de la Educación en España, Vol. I, MEC, Madrid, 1979, pp. 373-414.

El límite de los conocimientos escolares no sólo queda de esta forma previsto sino que, al igual que en otros textos pedagógicos y normativos del siglo XIX, se refuerza con la explícita alusión, unas líneas más adelante, al exceso que supone ampliarlo con nociones de geografía, historia u otras materias por difíciles de grabarse en la mente infantil, fáciles de olvidar, «... y por lo mismo, qué inútiles en los que han de aplicarse al instante á las ocupaciones laboriosas de la sociedad» (excepciones al margen para algún *entendimiento precoz* o habilidad extraordinaria de algún *maestro particular*). Desde luego, imprescindible se considera, además de la lectura, escritura y cuentas, la inculcación mediante “catecismos claros, breves y sencillos”, —es decir: mediante el artilugio de raigambre ilustrada de los *Catechismes politiques*—¹⁷.

El “Informe Quintana” y su consecuente *Dictamen y Proyecto de Decreto para el Arreglo general de la Instrucción Pública* de 1814, quedan sin efecto durante el primer periodo absolutista, para reaparecer, al abrirse el trienio liberal, bajo la forma de *Reglamento general de Instrucción Pública* de 1821, que ha sido considerado como la primera ley general de educación en España.

En tal marco programático, bien se entiende que mala cabida habrían de tener las enseñanzas realistas vinculadas a la tradición discursiva del entorno. Aunque a lo largo del siglo XIX el discurso científico de la pedagogía propende a la ampliación del conocimiento escolar no sin fuertes resistencias, el conocimiento para los maestros y para los niños (pues muy parejos se conciben ambos en la instrucción pública) debía alejarse de toda enseñanza inútil y por tanto lujosa, de adorno y propia de las clases distinguidas; del conocimiento abstracto, del conocimiento valorado en sí mismo. Ello queda bien explícito aún en el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria de 1843¹⁸:

«El carácter de la enseñanza en las Escuelas Normales tiene que ser esencialmente popular, todo lo que no sea estrictamente necesario al pueblo es una excrescencia dañosa, un defecto que le imposibilita cumplir con su especial objeto. (...)

El objeto de la Escuela Normal es: formar maestros de escuela y, más que todo, maestros de aldea. Cuantos conocimientos adquieran éstos han de ser sólidos, prácticos, capaces de transmitirse a hijos de gente sencilla y pobre, los cuales destinados a un trabajo continuo y

¹⁷ Desde la Revolución Francesa se despliega este género de textos de amplia difusión para la formación cívica y política del pueblo que emulan en el ámbito civil los catecismos religiosos que tienen origen en el Concilio de Trento. Según Capitán Díaz (1991, 1009-1021), en España los catecismos políticos tienen mucha presencia entre 1790 y 1823.

¹⁸ Reglamento necesario cuando se ha empezado a extender en provincias una red de Escuelas Normales a partir de la Central de Madrid inaugurada en 1839 bajo la dirección de Pablo Montesino.

material no tendrán el tiempo necesario para la reflexión ni el estudio» Tomado de M. Pérez Serrano (1990, 28).

La escolarización será durante prácticamente la totalidad del siglo XIX, —el modo de educación tradicional elitista en “estado puro”— una realidad marginal que no responde a las mejores y retóricas promesas de bien común y sí a lo que en esas órdenes reales y reglamentos se reconoce sin ningún tapujo: la escasa y precaria educación que necesitan las clases trabajadoras para las cuales se destina una instrucción elemental. Nada tiene ésta que ver con otros estudios medios que se irán formalizando para la formación de clases acomodadas. Pero hete aquí, que será, precisamente, por esa elementalidad y utilitarismo de la instrucción concebida para las mentes rústicas por donde se introducirán (al menos en teoría) las primeras manifestaciones del intuicionismo pedagógico, de las lecciones de cosas, de las enseñanzas sobre aspectos acordes al uso de la vida diaria en cada localidad.

La conocida como *Ley Moyano* de 1857 es la norma general que definitivamente estructura nuestro sistema educativo y su vigencia será cosa de más de un siglo. Pero, en gran medida, dicha ley recoge el espíritu y la letra que ya estaba en otros textos precedentes. Como tal hay que considerar el *Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838*, cuyo contenido se dedica exclusivamente a la gran mayoría de la población; es decir, a las clases subordinadas o inferiores.

Estas escuelas se establecen para la masa general del pueblo y tienen por objeto desarrollar las facultades mentales del hombre, suministrando los conocimientos necesarios á todas las clases sin distinción. Las superiores no se establecen para todos; se destinan a una clase determinada aunque numerosa, cual es la clase media; y los conocimientos que en ella se comunican no son indispensables para las clases pobres. (Secretaría de Estado, 1838, 10).

En todo el Reglamento de 1838 se nota la mano de Pablo Montesino. Sus preocupaciones higienistas, por racionalizar los castigos y administrarlos con ponderación¹⁹, los asuntos relativos al local, el mobiliario y enseres escolares, la consecución del orden más eficaz a través del conocimiento de métodos (sistemas) adecuados (individual, simultánea mutua y mixto), están presentes en este texto legal y

¹⁹ En términos generales el *Reglamento de 1838* se pronuncia por no tolerar los azotes ya que «ofenden al pudor y degradan la dignidad del hombre», pero también dice que «No se ha resuelto la cuestión de si serán o no necesarios en algunos casos los castigos corporales y cuales hayan de ser éstos» (Op. Cit. , p. 10).

en el conjunto los manuales pedagógicos del liberalismo decimonónico. En el modo de educación tradicional elitista prevalecían *las pedagogías disciplinarias y basadas en la organización* y eso es lo que se refleja en el *Reglamento* como el progreso pedagógico en el que Montesino puso tanto empeño: los cuadros horarios, las distribuciones espaciales para cada tarea, evitar el ocio, el caos, el clima de desidia que reinaban en las escuelas como vestigios del Antiguo Régimen y, desde luego, orientar el orden disciplinario mediante una eficaz administración de los premios y castigos²⁰.

Respecto al plan de estudios, en el Art. 1º se señalan los que de hecho ya ocupaban y seguirían ocupando durante muchos años a maestros y alumnos durante todas las horas de todos los días:

Art. 1º. En todas las Escuelas públicas de instrucción primaria del reino se enseñará, con arreglo al Plan provisional mandado observar en virtud de la Ley de 21 de junio de 1838, lo siguiente:

1º Principios de Religión y Moral.

2º Lectura

3º Escritura

4º Principios de Aritmética, ó sean las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados.

5º Elementos de Gramática castellana, dando la posible extensión á la Ortografía. (*Op. Cit.*, p. 21)

Siendo Ministro de Fomento, Claudio Moyano Samaniego, se promulga la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857* (“Ley Moyano”). El precario catálogo de conocimientos contemplados en el *Reglamento* diecinueve años atrás se ve aquí ampliado con unas enseñanzas preparatorias para la vida del futuro operario o jornalero en cada uno de los grandes sectores de la actividad económica de mediados del siglo XIX: *Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas* y también *Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades*. No caben dudas de que ese incremento de conocimientos en la escuela elemental;

²⁰ Del artículo 27 al 35 del *Reglamento* se especifica meticulosamente lo que podemos considerar una expresiva muestra escolar del concepto foucaultiano de *sociedad disciplinaria*: prohibir el castigo físico e incluso todo aquel que tienda a “destruir el sentimiento del honor” para disponer medidas destinadas a que el alumno llegue a interiorizar el control de su conducta. Dice M. Foucault (1999, 252) que a partir del siglo XIX «El cuerpo deja de ser aquello que debía ser ajusticiado para pasar a ser aquello que debía ser formado, reformado, corregido, aquello que debía adquirir aptitudes, recibir un cierto número de cualidades, cualificarse en tanto que cuerpo capaz de trabajar». Desde luego el castigo físico, el encierro y otras formas de humillación pública tardaron mucho más de un siglo en ser progresivamente sustituidas por otras formas disciplinarias más sutiles, lo cual es también evidencia del divorcio entre las disposiciones oficiales y la práctica escolar.

conocimientos útiles y preparatorios para los oficios, tiene una correspondencia directa con lo que en la misma Ley se establece en cuanto a libros escolares:

Artículo 89. Se señalarán libros de texto para ejercicios de lectura en la primera enseñanza. El Gobierno cuidará de que en las escuelas se adopten, además de aquellos que sean propios para formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales, *otros que los familiaricen con los conocimientos científicos e industriales más sencillos y de más general aplicación a los usos de la vida; teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad.*²¹ (Ley de 1857, 1985).

Y al compás del desarrollo reglamentario ¿Cómo discurrían las prácticas escolares?

Eran prácticas extraídas de la experiencia acumulada por la tradición corporativa de los maestros desde mucho tiempo atrás con absoluta independencia de la pedagogía (muchísima independencia de los textos normativos y menos de catecismos, enciclopedias, abecedarios y demás materiales cuando de ellos se disponía)²². Así ha seguido ocurriendo a lo largo del tiempo, aunque con importantes variaciones en la relación teoría-práctica. Conviene apuntar que antes de crearse los cuerpos de normalistas, inspectores y los crecientes dispositivos de formación, orientación y control del magisterio —dispositivos de más trascendencia en la vida del maestro que las mismas leyes— esa cultura práctica reinaba con exclusividad e incluso como la única socialmente reconocida. Y también creo pertinente hacer otra observación poco abundante en los análisis de las culturas de la escuela: No siempre la teoría precede como discurso original y reformista a una práctica resistente; las elaboraciones de la pedagogía teórica, en parte, aparecen como formalizaciones extraídas de la

²¹ Hemos señalado en cursivas el párrafo final para significar la previsión en la Ley de 1857 de las enseñanzas que, por mediación de las lecciones de cosas, introducirán la relación con lo próximo y cotidiano, con la función utilitaria del conocimiento escolar. Pero esa huella (sin duda impresa por el pensamiento de P. Montesino) tardará en definirse, como habremos de ver.

²² La cultura empírica de la escuela ha mantenido siempre una alta independencia en la forma que se ha descrito: «Quienes gestionaron la práctica de la enseñanza en las aulas, —los enseñantes que con titulación o sin ella administraron lo que en la época se llamó la “marcha de la clase”— construyeron (...) en el mismo ejercicio de su profesión el arte docente que reguló con disciplina y método la vida de los establecimientos educativos, dando origen así a una cultura empírica de la escuela que no se basó en conocimientos académicos, ni respondió a prácticas educativas prefijadas, sino que se construyó en la misma experiencia y se transmitió, a través de distintas mediaciones, como memoria corporativa de la profesión» A. Escolano (2001, 329).

experiencia²³. Sobre todo las pedagogías disciplinarias. Como observara agudamente Foucault:

«...la pedagogía se formó a partir de las propias adaptaciones del niño a las tareas escolares, adaptaciones observadas y extraídas de su comportamiento para convertirse luego en leyes de funcionamiento en las instituciones escolares y en formas de poder ejercidas sobre el niño.» (Foucault, 1999, 254).

Los mismos reglamentos y manuales de pedagogía recogen lo que aparece como funcional y bien hecho por el maestro en su “taller” (Escolano, 2006b, 31); en estos

²³ Así, por ejemplo, el sistema de enseñanza mutua se inspira en recursos cuartelarios, industriales y en la inveterada costumbre de los maestros que “echaban mano”, cuando podían, de cualquier ayudante disponible para el gobierno-enseñanza de sus clases. Nunca llegó a triunfar en las escuelas españolas en toda su pureza pero sí el sistema *mixto*, pues éste último engloba una ecléctica combinación en la que cabe todo lo que el maestro adopta en función de contextos muy variables. Esa raíz y cercanía de algunos elementos de la propuesta lancasteriana a las necesidades prácticas explica el éxito del sistema mutuo o, mejor dicho, del *mixto*. Para profundizar en el intrincado devaneo de los pedagogos por acertar con el sistema más eficaz, véase M. del Pozo (2006). Suponemos que es a éste éxito del sistema *mixto* al que se refiere B. Sureda (2005, 29) cuando habla del *mutuo*. No coincidimos, por lo dicho, con el profesor Sureda en que fuese “la escasa fundamentación teórica y más fácil de divulgar y de aplicar con maestros poco capacitados” la causa de ese relativo éxito del sistema *mixto*. Consiguientemente tampoco coincidimos en las razones que, en el mismo párrafo, Sureda atribuye al fracaso del modelo pestalozziano: “El carácter innovador de las ideas aplicadas en el Real Instituto pestalozziano dificultaron su difusión entre unos maestros que carecían de suficiente formación para entenderlas”. Amén de lo que ya hemos comentado sobre la aristocrática apropiación de aquel método, la ausencia de acción divulgativa, etc., el problema de las innovaciones pedagógicas no es tanto de entendimiento, capacidad o formación del maestro como de la conveniencia o acomodo de las propuestas a las condiciones de necesidad de la práctica, de la más económica administración de energías y recursos disponibles para la consecución de la gobernabilidad y control. Y esta “ley” reza igual para las pedagogías disciplinarias basadas en la organización de la educación tradicional como para las pedagogías psicológicas de un control más sutil, basadas en la sugestión, propias del modo de educación tecnocrático de masas y que pretenden un autocontrol del sujeto autónomo, autodisciplinado individualmente, que interioriza el orden y la adecuada conducta *libremente* mediante la atenta intervención de expertos, tutores, orientadores y otros terapeutas del alma. Finalmente la escuela es una parte de la sociedad que en su ámbito no hace uso de dispositivos de poder y gobernabilidad muy diferentes a los del Estado. La sociedad disciplinaria que estudiara Foucault como fruto de la Ilustración se ha ido sustituyendo por una *sociedad de control* donde el Estado se hace evanescente, se diluye el poder y está en todos nosotros.

primeros tiempos de la invención de la escuela nacional una buena parte de la ciencia pedagógica iba a la caza y selección de ideas en la experiencia práctica ²⁴.

En lo que hace a la didáctica del entorno, puede decirse que casi en todo el siglo XIX está totalmente ausente de la práctica de enseñanza en las escuelas de primeras letras.

La literatura del *yo* constituye una valiosa fuente histórica y el género memorialista contiene abundante materia sobre la educación. Así, se muestra en la investigación de A. Mateos (1994) sobre las *memorias* del siglo XIX, que aún habiendo sido concebida desde el interés lingüístico y literario dedica todo un apartado a la educación. Con su lectura nos hacemos una idea de la enseñanza decimonónica en sus distintos tramos (escuela de párvulos y/o de *amiga*, primera enseñanza o de primeras letras, segunda enseñanza y universidad). Las obras de Federico Rubio y Galí —más manejada por los historiadores de la educación— y la del también relacionado con la ILE Joaquín M^a Sanromá contienen una mayor información educativa que otras del género memorialístico. Sin embargo la nómina de escritores del siglo XIX que nos han dejado sus recuerdos escolares o su valoración del sistema de enseñanza es representativa para una aproximación a cómo se educaban los niños en el largo periodo constituyente del aparato escolar del Estado liberal²⁵. Amén de los ya citados, evocan la enseñanza de primeras letras Ramón Mesonero Romanos, Adolfo Posada, Miguel de Unamuno, Santiago Ramón y Cajal, Julio Nombela, Antonio Espina y Capo ²⁶.

Excepto muy escasos recuerdos agradables, tanto *colegios* privados como *escuelas* “de balde” aparecen en la memoria de tan ilustres autores como estampas de misera, de

²⁴ No se ha destacado suficientemente —ni estudiado críticamente— la progresiva y continua separación entre la teoría y la práctica en, por ejemplo, la formación inicial del maestro desde la Hermandad de San Casiano hasta el presente. Toda una evidencia en la que el *campo* de los didactas parece no estar muy interesado en profundizar posiblemente para no dejar al desnudo la inutilidad de su ciencia. No sufrimos, claro está, una total ausencia de estudios sobre el tema, pues hay interesantes aportaciones, por ejemplo, de Miguel Ángel Pereyra (véase el trabajo y la entrevista a éste que hacen A. Luis y J. Romero en *Con-Ciencia Social*, nº 10, 2006, pp. 83-128).

²⁵ De todas formas, las memorias escolares como fuente de investigación histórica, han de ser estudiadas con aquilatada distancia crítica por las múltiples interferencias que la subjetividad del memorialista indefectiblemente vierte en ellas, lo que ya fue, desde antiguo, preocupación y asunto ampliamente tratado por los mismos escritores. Es decir: la misma construcción de las memorias como objeto de interés histórico y/o literario tiene su propia historia. Ese estudio crítico que ocupa una gran parte en la citada tesis de A. Mateos, es imprescindible para el que acude a este género.

²⁶ Apartados 5.2.4.1. (Las escuelas de párvulos) y 5.2.4.2. (La enseñanza primaria) de A. Mateos (1994).

aburrimiento y de tristeza. Destacan un primario y poco sutil disciplinamiento cuando no procurado con la palmeta, con el encierro o la humillación. Por citar una de las muchísimas rememoraciones en ese sentido, dice A. Espina y Capo: «con estos y otros defectos las escuelas de mi niñez imponían terror, y si íbamos estábamos deseando escapar, pues nada nos atraía, ni local, ni alegría, ni maestros ni métodos»²⁷.

Dada la procedencia burguesa de estos autores, ellos y los de su clase asistieron mayoritariamente a colegios o escuelas privadas, algunos pasaron por las públicas y otros aprendieron sus primeras letras en el ámbito familiar, bajo los cuidados de un ayo. Pero aún apareciendo diferencias en la pobreza de inmuebles y enseres escolares, en los dómines y maestros, los métodos pedagógicos iban más o menos a la par. Y en cuanto a las materias de estudio todos los testimonios coinciden en la exclusividad del archisabido y persistente programa escolar de leer, escribir contar y catecismo. Un panorama, en definitiva, concordante con las radiografías que la investigación histórica ha aportado sobre el conocimiento escolar y las condiciones de su enseñanza en las escuelas de prácticamente todo el siglo XIX y aún parte del siglo XX.

Así, las memorias del Dr. Rubio y Galí²⁸ rememoran su escolarización en los años treinta del siglo XIX y sobre lo aprendido al terminar su Instrucción Primaria, con trazo impresionista, nos dice:

«Digamos la verdad: de la escuela de D. Domingo salí bastante ignorante. Respecto a leer, sí, leía de corrido. En cuanto a escribir, medianamente. Ortografía insegura y aun escasa. De Aritmética: sumar, restar, multiplicar y partir, con gran trabajo. De Historia, que:

*Libre España, feliz e independiente
se abrió al cartaginés incautamente.*

De Geografía: Que el mundo tenía cinco partes y que en Europa estaba España. De Dibujo: copiar hasta caras; y una pícara mano, con un racimo de uvas, que me llevó tres meses.»

F. Rubio y Galí (1977, 147).

Alude Federico Rubio a una historia de España versificada que se repite hasta la saciedad como artefacto pedagógico para la memoria y cuyo arcaico origen se remonta al siglo XVIII como en su momento mostró R. Cuesta (1997)²⁹. Posiblemente los

²⁷ Espina y Capo, Antonio, *Notas del viaje de mi vida*, 3 vols., Madrid, Talleres Calpe, 1926-1929, p. 59. Cita tomada de A. Mateos (1994) en texto mecanografiado.

²⁸ Se publican por primera vez, muerto el autor, por su hija en 1912.

²⁹ R. Cuesta ha seguido el largo y enrevesado periplo de los versos y la obra de enseñanza histórica donde originalmente se encontraban, el manual de enseñanza histórica del jesuita Duchense, la traducción de F. J. Isla en 1762 y posteriores plagios y reutilizaciones en el siglo XIX. En nuestras averiguaciones la hemos encontrado, por ejemplo, en una de las primeras enciclopedias para la instrucción primaria R. Díaz

acentos críticos que emplea el galeno sobre la escuela tradicional no serían los mismos si el autor no gozara de la *doxa* institucionista³⁰.

Es necesario acercarse a la manualística escolar que emerge con el modo de educación tradicional para complementar las dimensiones reglamentarias y prácticas de la escuela liberal. Con ésta aparece una cantidad y cualidad en los libros de texto que, aun conservando rasgos de tradiciones anteriores, presentan nuevos perfiles que ayudan a comprender la lenta y tardía aparición de la didáctica del entorno³¹. Veamos.

Como primera consideración hay que decir que la mayor parte de los libros escolares en el periodo isabelino contienen rasgos antitéticos a los del código pedagógico del entorno: ausencia de intuicionismo, fuerte compartimentación disciplinar, memorismo, contenidos abstractos y lejanos a la experiencia vital; el carácter pedagógico comparece en artilugios como el de la versificación que acabamos de mentar, la inclusión de algunas imágenes, el diálogo catequístico, métodos para la enseñanza silábica, textos caligrafiados con tipos diferentes a los de imprenta, etc.. Nada relativo al *interés natural* del niño³². Nos encontramos con manuales (como la mencionada enciclopedia de R. Díaz Rueda) que lo mismo podía servir para un determinado uso escolar en manos del maestro de enseñanza primaria superior (9-12 años) que para ilustrar a éste en escuelas

de Rueda (1855), aunque en la censura de esta edición figura con fecha 1845 y hay otras, por lo menos, hasta 1875.

³⁰ En este y tantos otros casos la memoria de la propia infancia escolarizada se teje con hechos del pasado que el pensamiento presente reelabora convenientemente; lo cual, claro está, no invalida los testimonios. Si atendemos al sujeto que escribe bien pueden resultar doblemente esclarecedores.

³¹ El libro de texto tiene su origen, tras la divulgación de la imprenta allá por el siglo XVI y va introduciéndose como objeto escolar, sustituyendo los manuscritos para el aprendizaje de la lectura como una especie de secularización de los catecismos, siguiendo la tecnología del ramismo (de Pierre Ramée) para ejercicio de la memoria en la fijación de un saber dado, cerrado, secuenciado, disciplinado en suma, como describe perfectamente A. Viñao (2006). No obstante, con la ordenación y constitución del sistema escolar del liberalismo en la España del siglo XIX, crece la producción, sus perfiles se hacen más diferenciados (puede hacerse una tipología) y responden cada vez más a los requerimientos de las leyes educativas y a los usos en la cultura práctica de la escuela (Escolano, 2006a).

³² Incluso en los más reconocidos textos hispanos de pedagogía académica, ese concepto del *interés* infantil, que tan central sería más adelante, ni siquiera aparece. Aunque ya formaba parte principal en la obra de Herbart desde principios del siglo XIX, en el *Diccionario Educación y Métodos de Enseñanza* de Mariano Carderera, la voz *Interés* no tiene otra acepción sino la de una viciosa inclinación por poseer bienes materiales, a la codicia y que debe combatirse para no caer en la disipación, M. Carderera (1856b, 175-177).

Normales. Y, desde luego, hay que entender que la mayor parte de la producción bibliográfica destinada a la primera enseñanza no llegaba a ser propiedad particular y objeto de uso personal por el escolar, sino que sus contenidos llegaban a éste por intermediación del maestro.

Sin embargo, el reglamentismo de los gobiernos liberales interviene, con profusión de disposiciones, en el “currículum enseñado” en las escuelas del reino mediante órdenes que autorizan y/o recomiendan los libros que se consideran útiles y adecuados. Aparece —y esto es determinante en la construcción de las culturas de la escuela durante en el periodo isabelino— una policía del libro de texto de vigilancia detalladísima y se sucede un vaivén de aprobaciones y desaprobaciones, de listas de libros justipreciados y censurados para el control de los textos ya claramente percibidos como mediadores entre el estamento político y los maestros. Control, por otro lado, cada vez más centralizador.

Así, en una Real Orden (30-6-1848) del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas firmada por Bravo Murillo se establece que se mande a todas las escuelas un Catálogo de libros útiles para la enseñanza (Villalaín, 1999, 89-95). Los libros aprobados “para ejercitarse en la lectura” constituyen un conglomerado heterogéneo en el que son acogidos como motivos de la principal tarea alfabetizadora diversos contenidos de instrucción y, principalmente, lecciones de moral, religión y civismo. Así, entre los libros para el ejercicio de la lectura aparecen: el *Catecismo* del Padre Ripalda y otros que incluyen compendios de Historia Sagrada, el *Catecismo* del Abate Fleury, ambos de gran éxito y predicamento durante mucho tiempo; *El libro de los niños* de Martínez de la Rosa³³, *Lecciones escogidas* del P. Pascual Suárez, *Ejemplos morales* de Juan Rubio, *El tesoro de los niños* traducido por E. Ataide y Portugal, *Las páginas de la infancia* de Ángel M^a Terradillos³⁴, *el Evangelio para niños* traducido por el anterior

³³ Un libro para las madrileñas escuelas de párvulos —escuelas que poco se parecían a las desoladoras de escuelas de *amiga*— que pueden considerarse modélicas (las creadas por el filantrópico legado del diplomático Virio, las que surgen bajo los auspicios de Pontejos, de Sandalio Arias, de Montesino y de Gil de Zárate). Recuerda Ramón Mesonero en sus memorias, escritas entre 1878-1879, que para el uso de maestros y discípulos en tales escuelas: «escribió un excelente *Manual* don Pablo Montesinos y el insigne Martínez de la Rosa redactó su popular *Libro de los niños*.» R. Mesonero Romanos (1975, 349).

³⁴ Abogado y Catedrático de Poética y Retórica que tuvo gran éxito como autor de textos escolares entre los que se cuenta un *Prontuario de la Historia de España* que, curiosamente, fue concebido para la

Terradillos, *Juanito* traducido por Mariano de Torrente, *La agricultura al alcance de los niños* por D. J. M. O., *Precioso curso de moral infantil* traducido por Felipe Antón, *Compendio de Artes y Ciencias* traducido Juan F. Siñeriz, *Nociones elementales de anatomía y fisiología humanas* de Luis García Sanz, las *Fábulas* de Iriarte, y así hasta un total de 55 títulos, casi todos de enseñanza moral, incluyendo devocionarios, consejos morales en verso, cuentos, “trozos” literarios, ... En otros grupos donde que cabría esperar una aproximación a las enseñanzas realistas que interesan para nuestro estudio el *Catálogo* contiene, entre otros títulos: *Curso metódico de Historia Natural Popular* de José M^a Paniagua, *Nociones Geográficas* de José M. Vallejo. Pero nada tienen que ver estas obras con el carácter pedagógico de la enseñanza intuitiva, motivada en el mundo circundante del niño, incluso en los quince consignados para la enseñanza de la Geografía e Historia.

Para una análisis cuantitativo, oportuno en nuestra argumentación, se hace imprescindible acudir a un criterio clasificatorio —siempre difícil de adoptar en estos principios de la manualística escolar—³⁵. Me ajusto en lo que sigue a una división en tres grupos, sencilla pero funcional para lo que vengo exponiendo.

A) Libros cuya finalidad es la formación moral – religiosa – cívica – política. Es decir, textos escolares para la formación en la ideología y cultura dominantes. Incluiríamos en este apartado los libros de lectura cuyo contenido sirve a dicho fin.

B) Libros para aprender a leer, escribir y calcular.

C) Libros de ampliación de las enseñanzas con rudimentos de algunas materias: geografía, historia, agricultura, historia natural, ...

Con estos criterios procedemos al recuento de un listado más extenso y relevante, el de la Real Orden de 21 de octubre de 1856, firmado por Claudio Moyano (Villalaín, 1999, 331-350)³⁶.

enseñanza secundaria y encontró acogida en la escuela elemental; la mutación del destino ha sido objeto de interesante interpretación por R. Cuesta (1997, 152-155).

³⁵ Muestra del desarrollo de este campo historiográfico es el Proyecto MANES. Como consecuencia se han hecho interesantes clasificaciones: Por géneros textuales (Escolano, 2006a, 231); por una combinación de materias, sus denominaciones, con indicación de planes oficiales donde se incluyen y orden cronológico, tal y como ha procedido a hacer A. Viñao en J. L. Villalaín (1999, 619-643). Cada criterio taxonómico en estos dos ejemplos, tiene su particular interés para los investigadores.

³⁶ Para consultar estos catálogos o listados hemos manejado inicialmente la *Compilación legislativa de instrucción pública. Tomo II. Primera enseñanza*, editado por la Imprenta Fortanet, Madrid, 1878. Sin

Según la propia clasificación de la Real Orden, se cuentan: de Religión y Moral, 23 textos; de Lectura, 192; de Escritura, 12; de Gramática, 28; de Aritmética, 67; de Agrimensura, 4; de Geometría, 6; de Geografía e Historia, 25; de Física, 1 y de Historia Natural, 1.

Según esta clasificación de la R. O., sólo el 6,4% de los libros tendrían como finalidad «formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales,...» como dijera la Ley Moyano. Sin embargo, si colocamos en nuestro grupo A) todos los libros de lectura cuyo contenido se dedica al adoctrinamiento religioso-moral-político y cívico, el número aumenta a 103, un 28,6%, de los 359 títulos que forman el total del catálogo. Siguiendo el mismo criterio, el consabido programa escolar de leer, escribir y contar tendría 217 publicaciones (60,4 %), habiendo contabilizado como libros de lectura sólo aquellos que cumplen más estrictamente tal función³⁷. Y, por último, sólo 39 títulos, un delgado 10,8 %, hemos adscrito a la clase C) que es donde corresponde la previsión antes citada de la Ley Moyano: «otros [libros] que los familiaricen con los conocimientos científicos e industriales más sencillos y de más general aplicación a los usos de la vida; teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad».

Las interpretaciones de este análisis cuantitativo han de guardar, sin duda, muchas precauciones. Pero algo aparece con claridad. Los libros de lectura (los más abundantes en el momento constitutivo del sistema educativo) sirven y refuerzan la salvífica función de la escuela como institución social que moldea el espíritu al servicio de Dios, el Estado y las buenas costumbres³⁸. Sólo más adelante, en las dos últimas décadas del siglo XIX, la ampliación de las enseñanzas con conocimientos útiles y comunes —cuya expresión más genuina se encarna en las lecciones de cosas— es asunto que preocupa y

embargo, acabamos usando con mucha más comodidad esta obra de J. L. Villalaín Benito auspiciada por el Proyecto MANES que desde 1992 desarrolla, con muchas colaboraciones, el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED.

³⁷ Nuestra clasificación guarda algunas similitudes con la que propusiera Pedro de Alcántara García y que puede verse en Escolano (2006^a, 230). El ínclito pedagogo, contemplando sólo los libros de lectura, distinguía entre los que tenían como única finalidad enseñar a leer (cartillas, silabarios, métodos de lectura, trozos escogidos, etc.) y los que se orientaban, además, a otros fines (en esta primera dicotomía está la coincidencia); diferenciando entre estos últimos tres clases: a) cuentos, fábulas, narraciones, b) misceláneas de conocimientos útiles y c) tratados de distintas materias.

³⁸ Con una fuerte diferenciación de género. Como es bien sabido, son abundantes los libros especialmente dedicados a la educación de las niñas.

se incrementa en la manualística escolar ya entrado el siglo XX³⁹. Sólo entonces, con gran subordinación a la lectura escolar, se recoge el principio de la intuición y del mundo cercano dando cierta entrada en las aulas a la tradición pedagógica del entorno. Sin embargo no hay que perder de vista que el *corpus* legislativo decimonónico, incluida la Ley Moyano de 1857, pese a su taxativa determinación de un sistema fuertemente dual y restrictivo del saber en las escuelas de primeras letras llega a expresar metas y promesas más ambiciosas aún que las realmente cumplidas en todo el modo de educación tradicional elitista. La heterogeneidad de la red escolar, los exiguos dineros destinados a la educación primaria, entre otros factores son causa de un sistemático desajuste entre la norma y la realidad. La desigualdad escolar y social en nada se correspondía a la universalidad igualitaria de los discursos del liberalismo más avanzado. Un panorama sintético de ese estado de cosas y la denuncia de la “trampa” reglamentada por el liberalismo burgués del XIX (ofrecer educación y escuela para todos no quiere decir para todos de la misma manera) puede verse en J. M. Hernández Díaz (2006).

Tras ver, en rápido apunte, las pistas de la cultura política y práctica de la escuela, corresponde atender al conocimiento escolar en el que centramos nuestra atención. Para ir rectamente a ello se impone aproximarnos a la cultura científica, especialmente la cultivada por normalistas, empezando por las aportaciones pedagógicas y formativas del ilustre liberal Pablo Montesino.

Las enseñanzas útiles para el pueblo y las pedagogías basadas en la organización. En torno a Pablo Montesino y su huella

Con razón se ha concedido a Pablo Montesino (1781-1848) el mérito de ejercer, en la ordenación del sistema nacional de enseñanza, como artífice político de reglamentos y como animador muy principal en la introducción de ideas pedagógicas y de instituciones donde se acuñará, con escasa creatividad, una inicial cultura científica de

³⁹ Hay, no obstante, tres libros (entre cientos) que se ajustan al perfil de ciencia popular o conocimientos útiles en todo este periodo central del novecientos: *El libro de la escuela o Catecismo de conocimientos útiles* (1985) de clara raíz ilustrada; *Prontuario de cosas comunes* de J. M., que es aprobado por la R. O. de 10 de enero de 1853 y la afamada versión en español de *Lecciones sobre objetos*, de E. Mayo traducida por el hijo de P. Montesino y que aparece ya aprobada la obra en la lista de la R. O. 1852. Véase J. L. Villalain (1999, 35, 242, 206).

la escuela, para difundirse después, aunque fuese muy lenta y precariamente⁴⁰. Dos realizaciones de especial importancia en la época fueron dirigidas por Montesino y a ellas se dedicó con intensidad: la primera Escuela Normal o “Seminario Central de Maestros del Reino” (1839) y el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* (BOIP), primera publicación periódica en la capital del reino (de 1841 a 1847) de normas y doctrina pedagógica⁴¹. Amén de los escritos, frecuentemente sin firmar que publicara en dicho *Boletín*, P. Montesino dejó su pensamiento educativo en una obra seminal y harto conocida, el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por primera vez en 1840 y un *Curso de educación. Métodos de enseñanza y pedagogía*⁴². Ambas obras, muy coincidentes en sus contenidos, son manuales para la formación de maestros, una empresa que justifica la creación de escuelas normales y que Montesino estima imprescindible: *o formarlos dentro o traerlos de fuera*. La creación en Madrid de la institución normalista y de su expansión en provincias (con un cierto carácter de sucursales) es consustancial al surgimiento de conocidos pedagogos decimonónicos. Entre otros, Laureano Figuerola, Mariano Carderera, Joaquín de Avendaño, Gregorio

⁴⁰ Para aproximarnos a la vida y obra de Pablo Montesino, además de estudios recientes del presente como el de Vega Gil (1998), conviene consultar los de otros autores más cercanos a él. Por ejemplo, un testimonio de su ferviente y allegado alumno M. Carderera (1858), un artículo publicado en el *Diccionario* y que por un error de imprenta aparece bajo la voz de *Normal Central*, cuando lo previsto por el autor era que se incluyera en un epígrafe titulado *Montesino*. También es de interés una conferencia dada en el Ateneo de Madrid de Joaquín Sama, por tratarse de la apreciación desde otra generación y pensamiento educativo. Éste institucionista rinde homenaje a Montesino, contextualizando históricamente, con acierto y documentadamente, la labor del que muchos estudiosos de ayer y de hoy consideran principal artífice en la construcción del sistema educativo del liberalismo. La intervención de J. Sama es publicada por el Ateneo madrileño en una colección de *Conferencias históricas*, (37ª Conferencia, pp. 421-440), seguramente entre 1885-1887, y que nosotros hemos consultado en versión digitalizada:

http://www.ateneodemadrid.net/biblioteca_digital/LibrosFolletos.htm.

⁴¹ Puede verse una selección de los escritos de Montesino en el BOIP realizada por Bernat Sureda García en un libro reciente: P. Montesino: *Liberalismo y educación del pueblo*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006.

⁴² He manejado dos ediciones actuales de estas obras en P. Montesino: *Manual para las escuelas de párvulos (escrito en virtud de acuerdo de la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo)*. CEPE, Madrid, 1992 y P. Montesino: *Curso de educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía (edición, estudio y notas de Anastasio Martínez Navarro; transcripción de Paloma Hernández Fraile)*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Madrid, 1988.

Herráinz, Pedro de Alcántara García y Rufino Blanco⁴³. La institución normalista y los primeros cuerpos de doctrina pedagógica que anidan en ella es la vía por la que penetran las tradiciones europeas de reforma en las que hemos de buscar los hilos que conducen a una didáctica del entorno en España: intuición, lecciones sobre objetos y enseñanza geográfica a partir del espacio cercano.

Ya desde su exilio en Inglaterra Montesino soñaba con traer a España los pestalozzianos principios de conocer a las cosas por sí mismas y no por las palabras, pasar de lo verbal a lo real, elevar los conocimientos en las escuelas elementales para una “reforma radical de la enseñanza primaria”. Una reforma —no ha de perderse de vista— que diera cumplida satisfacción a la educación moral, intelectual y física de los sujetos escolarizados⁴⁴ (la finalidad explícita) mediante una pedagogía basada en la estricta organización del espacio, el tiempo, los movimientos y tareas de la clase (el sistema o forma de proceder). El recreo y las actividades menos esforzadas son parte del mismo disciplinamiento, de lo que podríamos llamar un *orden higiénico*.

El hecho de coincidir su estancia en Inglaterra con la publicación del primer libro de lecciones de cosas, provoca la decisión de P. Montesino de que fuese traducido y publicado en su país y, por consiguiente, la temprana aparición en España de esta mentada obra C. Mayo (1849)⁴⁵. El libro de los hermanos Mayo es más un manual de enseñanza para los maestros, un tratado pedagógico, una guía didáctica de lecciones, que un texto de lectura para las escuelas primarias. Al importarlo, la intención del médico y pedagogo zamorano, es mostrar con las lecciones que orientan la práctica en la escuela pestalozziana de Cheam (Surrey) un vivo ejemplo para los maestros hispanos:

«Nos proponemos demostrar en otra parte que el estudio de los objetos que nos rodean es el más natural y más necesario al hombre; solo del que se ocupa en los primeros años de su vida y el más acomodado a su capacidad en la infancia. Ahora trataremos solo del modo de facilitar a los niños la instrucción en esta materia; y a este fin tomaremos de la acreditada obra del Dr. Mayo, autor inglés, las primeras lecciones que son las que suelen dar en estas escuelas.»
P. Montesino (1992, 126).

⁴³ Sobre el tema de los manuales de los normalistas entre 1839-1901 (coincidente con los tiempos a los que nos estamos refiriendo), puede verse T. Rabazas (2001).

⁴⁴ Estas metas educativas (a cuya raíz ilustrada ya hemos aludido) sirven como título a un manual manejado por los normalistas de la época y muy apreciado por Montesino: el del francés Marco Antonio Jullién, *Ensayo general de educación física, moral e intelectual*, publicado en español en 1840.

⁴⁵ Como es sabido, la traducción corrió a cargo de Cipriano Montesino, hijo de nuestro pedagogo, médico, político y, en fin, polifacético liberal. Se publicó en la Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, ilustrada institución que también corrió a cargo de la publicación del *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*.

Y a tal efecto, se indica, en nota de la misma página, a los posibles lectores y usuarios, que «Esta obra, traducida bajo la inmediata inspección del autor del Manual [el *Manual para maestros...*], se halla a la venta en los mismos puntos que éste».

Sin embargo hemos de observar que el mismo hecho de ser una traducción literal y no una adaptación de la idea general a la cultura material y objetos de la vida cotidiana de los niños españoles, dificultaría sin duda la utilidad del libro a manos de los maestros. Si vemos las 131 lecciones que componen el libro, en un orden graduado, muchas de ellas se refieren a cosas que ni al maestro ni al niño español de humildes escuelas le eran familiares: esponja, alcanfor, ballena (se refiere a las láminas elásticas para corsés y otros usos), marfil, gengibre, piña, tafetán inglés, tamarindos, goma elástica ó *caoutchouc*, pasas de corinto, nuez de coco, pergamino, etc. ¡Nada menos! *Lecciones de exotismo*, debía haberse traducido, en vez de lecciones de cosas. Por otra parte, las explicaciones de Elizabeth Mayo en las lecciones de la Quinta Serie (el nivel superior) se adoban con profusos detalles extraños al vulgo y una erudición muy alejada de la intención pedagógica que su hermano Charles proclama en el prólogo a partir de una reflexión sobre su visita a la escuela de Pestalozzi⁴⁶. Teniendo en cuenta que la obra es una orientación pedagógica para el maestro con enciclopédicas explicaciones sobre los motivos de las lecciones, *no es un libro de lecciones de cosas*, entendido como género de la manualística escolar. Como tampoco lo es la emulación debida al superintendente de escuelas públicas de Nueva York, E. A. Sheldon⁴⁷. Hay una considerable distancia

⁴⁶ Charles Mayo quiere redimir de impurezas y desviaciones —que según él dice ya se daban en Iverdon— a la primigenia esencia del pensamiento de Pestalozzi, sistematizándolo para que sea de utilidad al maestro tras una laboriosa fase experimental, C. Mayo (1849, 3-6).

⁴⁷ Esta obra ya estaba por su 14ª edición, en Londres, en 1855 y no es otra cosa que una revisión de la obra original de los hermanos Mayo. Yo he utilizado una edición en castellano muy posterior, E. A. Sheldon (1928). Aún en ésta aparece un prefacio firmado por Elizabeth Mayo donde se explica con detalle el éxito de las lecciones sobre objetos a pesar de las burlas y desconfianzas que provocó en Inglaterra su novedad, así como la lógica de la graduación: desarrollar sucesivamente las facultades perceptivas y después el vocabulario, «En una segunda y tercera serie de lecciones se ejercitan el juicio, recordando las impresiones de los objetos sensibles después de que estos hayan desaparecido de la vista; y conduciendo por este medio de lo conocido a lo desconocido» (*Op. cit.*, 6) La cuarta serie ejercita la distinción de semejanzas y diferencias, lo cual conduce a la capacidad de clasificación. La quinta ejercita

entre las ideas pedagógicas que se suministran a los maestros en su formación, y el uso que de aquellas se hace en la práctica. En este caso la distancia es también temporal pues los libros de lecciones de cosas “propiamente dichos” más antiguos que hemos localizado en lengua castellana son posteriores a 1880⁴⁸. Por tanto, de la temprana publicación en España del libro Charles y Elizabeth Mayo, no debe inducirse que las lecciones de cosas fuesen una realidad, —ni incluso una propuesta con posibilidades— que se impone con firmeza desde entonces. El mismo Montesino coloca en su meticulosa previsión de los espacios y tiempos escolares las lecciones sobre objetos y todas las enseñanzas realistas (por medio de estampas y pinturas, pues se entiende que no pueden presentarse materialmente en el aula) en un puesto muy secundario, en ratos aislados (jueves por la mañana, viernes por la tarde, ...).

Supongo que uno de los primeros y “auténticos” ejemplares del género publicados en España es un librito de P. Feltrer y Muntion (1883), *Lecciones de cosas sobre primeras materias e industrias*; suposición que concuerda con lo que se dice en una *Advertencia* inicial donde se afirma que éste es un tipo de libros abundante en el extranjero pero escaso, por desgracia, en España y que se escribe «de conformidad con los preceptos del método intuitivo». Después de cada lección hay un “pequeño interrogatorio” para que el maestro asegure los conocimientos que el niño ha adquirido con la lectura. En los preliminares se dirige directamente al niño-lector para motivarle a trabajar y los argumentos, puede decirse, que forman parte de una “filosofía” subyacente en la obra: *El trabajo es la ley de la vida*. Dios nos da todos los grandes bienes de la naturaleza, con sus tres reinos y dentro del reino animal, el hombre como superior a los animales “propiamente dichos” está destinado a gozar de esos bienes mediante la transformación de las riquezas naturales; transformación que se efectúa con el trabajo. Dios impone el trabajo al hombre para que todo lo creado sea útil. Así el primer interrogatorio, por tanto, se conduce por estas preguntas: *¿Qué es el trabajo? ¿Quién nos impuso la ley del trabajo? ¿Tenemos necesidad de trabajar? ¿Quién ha criado todo cuanto existe en la*

la razón y el juicio, la causas y los efectos. E. Mayo termina señalando la importancia de inculcar un lenguaje apropiado, científico, no vulgar,... aún a riesgo de que los críticos “nos tachen de pedantes”.

⁴⁸ Ha de llamar nuestra atención el hecho de que sea a finales del siglo XIX, precisamente cuando se pone en cuestión el sentido utilitarista y de elemental instrucción sin proyecto de continuidad de las lecciones de cosas, precisamente cuando éstas se materializan en las imprentas y comienza su tiempo de gloria en España.

naturaleza? ¿En cuantos reinos se divide la naturaleza? Y ahora preguntamos nosotros ¿Se puede sintetizar con más precisión la ideología del capitalismo decimonónico? En sus 127, páginas la obra de P. Feltrer contiene hasta 37 lecciones, que haciendo honor al título de la obra miran hacia la industria como materia de estudio⁴⁹.

Justo antes de acabar el siglo XIX, en 1889, se publica en castellano un librito de lecciones de cosas de Jean Bedel, *El año infantil de lecciones de cosas*, que evoca mucho más los códigos de conocimiento escolar del presente. Sus páginas contienen hasta cincuenta y cinco asuntos tratados con brevedad e ilustrados con preciosos grabados de la más alta calidad⁵⁰. A diferencia del libro anteriormente comentado, las lecciones tocan ya una extensa gama de motivos que, con una u otra presentación y organización pedagógica, se reiteran en la familia de enseñanzas que permanecen como canónicas en el tradición pedagógica del entorno. Así, como lecciones o contenidos prototípicos que aún están presentes en la actual asignatura de *Conocimiento del Medio*, en la obra de J. Bedel aparecen las siguientes: El alumbrado (p. 9); Nuestros alimentos (p. 12); Nuestro cuerpo (p. 15); Los cinco sentidos (p. 17); La flor. El fruto (p. 24); El trigo (p.25); Cereales (p. 27); Los árboles (p. 33); Animales domésticos (p. 37); El insecto (p. 42); La abeja (p. 43); El hierro. Su utilidad (p. 49); La hulla. Las minas (p. 50); La sal (p. 52); El aire (p. 55); Nubes, lluvia, nieve, granizo (p. 59); Los tres estados

⁴⁹ Para poner de manifiesto, junto a la marca moral del trabajo, la instrucción en cosas de utilidad industrial, conviene transcribir aquí los asuntos de las lecciones: 1.- El hierro y el acero. (ilustración) 2.- El valor del hierro. 3.- El cobre y sus aplicaciones (cuento). Ilustración: el padre alecciona a los niños en una excursión. 4.- El oro y la plata. (ilustración) 5.- El uso de la moneda. 6.- El platino. 7.- El pararrayos. (ilustración). 8.- Carbón de piedra y azabache. 9.- Las minas de carbón. 10.- El mercurio, el níquel. 11.- El termómetro (cuento). 12.- El plomo, el estaño, el zinc. 13.- La piedra berroqueña, la cal, el yeso. 14.- El mármol, la piedra litográfica y el jaspé. 15.- El alabastro, el pórfido, la serpentina, la magnesita. 16.- Las piedras preciosas 17.- El diamante. 18.- El corindón ó zafiro 19.- Las perlas. 20.- Las piedras preciosas (continuación). Siguen otras lecciones que tienen el oriundo marchamo del género de lecciones de cosas como: la lana, la seda, la concha y la cera, la ballena, el almizcle y el ámbar hasta completar las 37 del libro.

⁵⁰ J. Bedel (1889). La traducción al castellano y adaptación del libro se hizo para las escuelas mexicanas por Luis G. León y, según éste dice en el prólogo, el original de Jean Bedel se acababa de publicar en París. El título del libro, *El año infantil de lecciones de cosas*, da idea del predicamento que a la altura del cambio de siglos ha ido cogiendo el genero, con las virtudes pedagógicas que lo convierten en algo que en los niños produce el mayor agrado. La presencia de niños y niñas en las ilustraciones es muy escasa, pero en la portada del libro, bajo la imagen de una niña figura esta leyenda: «Tengo seis años y me gustan las lecciones de cosas».

de los cuerpos (p. 60); La luz (p. 62); La locomotora (p. 66); El telégrafo (p. 68). La clasificación de las lecciones se atiene a unos originales criterios (adelantados para la época) de localización, supuestamente de fácil comprensión para los niños: *Al rededor del hogar* (incluye el mundo cotidiano que también se refiere al propio cuerpo, la alimentación e higiene), *Á través de los campos* (se incorporan aquí la actividad agropecuaria con elementos de Historia Natural, concretamente los reinos animal y vegetal), *Á través del suelo* (se corresponde con el llamado reino mineral), *Á través del espacio* (Jean Bedel incorpora en este apartado los meteoros más comunes así como el agua y algunos elementos y nociones físico-naturales) y *Grandes inventos* (parte imprescindible en nuestra tradición curricular vinculada con variantes históricas al trabajo, al progreso y actualmente a la tecnología). El libro de J. Bedel es, por otra parte, muy poco ordinario en el contexto español del momento, pues realmente induce a una enseñanza activa, experimental, con múltiples ejercicios de observación, de dibujo, de nociones complementarias, de expresión y de examen sobre lo aprendido en la lectura. El libro es también peculiar, porque a pesar de la brevedad y sencillez de sus lecciones podemos detectar una complejidad didáctica que combina la enseñanza de cosas comunes con temas considerados de interés o que tienen fuerza aglutinadora y una más estricta organización disciplinar. Anuncia, por ello, unas trayectorias de futuro. Efectivamente, en los textos visibles que proceden de estamentos burocráticos y pedagógicos (manualística escolar, programas oficiales y propuestas de los reformadores) se percibirán tres formas básicas de presentar el contenido del conocimiento que poco a poco se va añadiendo a la lectura, escritura, cálculo y religión: *cosas o el criterio intuitivo*; *temas o el criterio del interés infantil*; y *disciplinas o el criterio del orden lógico*. Se trata de categorías con una significación que va más allá de lo que aparentemente denota su mero enunciado pues ayudan a percibir el alcance y naturaleza que muy lentamente va adquiriendo la escolarización primaria. Son, por otra parte, formas que no suelen aparecer en estado puro sino en peculiares combinaciones. Tampoco indican una secuencia lineal ni simple a lo largo del tiempo. En fin, esos rumbos, en absoluto previsibles ni derivados de un progreso con claro destino, tomó aquella primeriza introducción de innovaciones pedagógicas que Montesino promueve de la mano de las lecciones de cosas.

La otra vía de introducción montesiniana de la pedagogía del entorno, está en la enseñanza geográfica. En lo que a ésta se refiere sigue la tradición discursiva que recomienda empezar por el lugar físico que ocupa el niño para expandirse hacia

espacios más lejanos por los cuatro puntos cardinales (Montesino, 1992, 163-165) y se recomienda sólo para las más tempranas edades. Montesinos, como era común en su tiempo y al contrario de lo que dirá el sincretismo decrolyano, cree y explica que «las operaciones intelectuales de los niños van naturalmente de las partes al todo, o de los pormenores a generalidades, y jamás reconocen de bulto un objeto para pasar después a examinar sus partes». Lo cual demuestra que tanto los caminos de la inducción o del análisis del conjunto (supuestas rutas contrarias) no han sido obstáculo para llegar a las mismas recomendaciones prácticas. Y así, P. Montesino continúa diciendo:

«Conforme a este principio el mejor modo de comenzar a enseñarles geografía será el llamar su atención al punto de la tierra que ocupan, es decir, a la sala misma de la escuela en que están; darles a conocer la posición relativa de los objetos que están dentro de la pieza, pasando después a la de aquellos objetos que están fuera, y a las demás piezas de la casa; a la posición de las casa inmediatas, calles, plazas, edificios notables, etc. Para esto es preciso mostrarles desde el principio los cuatro puntos cardinales, encargando que observen por sí la verdad de lo que se les dice; esto es, que el sol se deja ver por la mañana hacia tal punto, al mediodía a tal otro, al mediodía a tal otro, y desaparece en frente de donde se presentó; explicándoselos de modo que la significación de los nombres Oriente y Poniente u Occidente, Mediodía y Norte, les sea conocida antes que los mismos nombres.»

P. Montesino (1992, 163).

Siguen las orientaciones de Montesino sobre el reconocimiento de la orientación de los costados de la escuela, las ventanas, el mobiliario y la consiguiente tarea de trazar aunque sea un burdo plano de la escuela. Con ello habrán adquirido la idea de mapa y se completa la tarea topográfica con la ayuda de excursiones o paseos por los alrededores con «los niños mayores algún domingo u otro día que no haga falta en la escuela». Poco más nos dice el pedagogo zamorano pues caería fuera de lo que en la escuela de párvulos se puede enseñar, pero lo que propone para después sigue fielmente el proceso didáctico de ensanchamiento del espacio que se estudia al tiempo que las ideas de los alumnos se ensanchan también por su desarrollo intelectual. Recomienda, por último, la presencia de un mapa de las cuatro principales partes de la tierra y otro de España, amén del globo terráqueo, con lo cual se dispondría de recursos para la profundización en el conocimiento geográfico.

No se encuentra, sin embargo esa orientación didáctica en el *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* cuando en el mismo trata de la Geografía, P. Montesino (1988, 220 y ss.). Para caracterizar, en definitiva, el sentido de la pedagogía del entorno en Montesino bastaría con retener la idea de que tanto por el conducto de las lecciones de cosas como por el de la enseñanza geográfica, su intención es una moralización de las clases pobres y una elemental instrucción útil a su condición de trabajadores. Así aparece con mayor claridad en textos del *Boletín Oficial de*

Instrucción Pública, especialmente en los artículos aparecidos a raíz de la muerte del pedagogo suizo M. Felleberg o en otro de Montesino dedicado a la enseñanza de la geografía⁵¹. Y, siguiendo ese rastro estudiado por J. Melcón, hemos de subrayar la distinción que P. Montesino hace entre geografía del *sentido común*, (la local, intuitiva, que se aprende naturalmente, propia de escuelas de párvulos y primarias y que a todos conviene) y la geografía como ciencia descriptiva de la tierra⁵².

En la geografía escolar fue colándose, con formas diversas, esa geografía del *sentido común*, que dijera Montesino, vinculada al entorno. Sobre todo con la modernización pedagógica que llega con sensible presencia de la idea de la *intuición* a finales del siglo XIX. Y como la formación patriótica ha estado siempre presente entre las funciones de la escolarización, consecuentemente también ha estado presente la tradicional geografía de España, finalmente, ampliada con escueta noción de las cinco partes del mundo y elementos de cosmografía elemental. Haciendo abstracción de múltiples matices y concreciones, de grados de profundidad, de tratamientos técnico-didácticos, podría decirse que en las escuelas españolas se ha mantenido más de un siglo un código de enseñanza geográfica que combinaba, con variable intensidad, la oferta de un espacio que se expande o se amplía: lo local, lo nacional, lo del mundo y los cielos.

Tras la muerte de Montesino en 1849 los normalistas e inspectores irán surgiendo como depositarios de la primera cultura pedagógica hispana. En concreto Joaquín Avendaño

⁵¹ Nos referimos a “Manuel Felleberg” en *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 1845, tomo VII; y a Métodos de enseñanza. Enseñanza de la geografía en las escuelas primarias elementales” en *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 1843, tomo VI. Véase J. Melcón (1995, 120-122 y 125-126).

Las aportaciones de la profesora Julia Melcón Beltrán a nuestro tema de estudio son de primera importancia. No obstante es de utilidad para el lector interesado, dejar en este momento constancia de que lo expuesto sobre P. Montesino, así como lo que a continuación vendrá sobre sus discípulos, puede ser complementados y documentados, particularmente en J. Melcón (1995, 114-203). El enfoque analítico que aquí se ha empleado es diferente al nuestro y, consecuentemente, la interpretación también lo es. Y, en cuanto a las lecciones de cosas, la misma autora escribió dos trabajos que considero del mayor interés entre la producción en castellano sobre el tema que componen sendos capítulos consecutivos en una obra colectiva, J. Melcón (2000a) y J. Melcón (2000b). En estos últimos sí está presente la perspectiva sociohistórica de la construcción del currículum y, lógicamente, la afinidad con nuestras tesis es evidente.

⁵² En cualquier caso ha de tenerse cuidado con los discursos didácticos que, como éste de Montesino, pueden confundir por parecer que plantean una continuidad entre el conocimiento de la escuela primaria y el conocimiento científico. En esos relatos sobre la lógica interna de la didáctica o metodología no aparece la rotunda claridad con la que el mismo autor escinde la educación y la instrucción en función de la instituciones y sujetos por los que se distribuye.

(1812-1886) y Mariano Carderera y Poto (1816-1893), normalistas e inspectores generales de Instrucción Primaria, son (así está generalmente admitido) figuras imprescindibles para conocer el pensamiento pedagógico de la segunda mitad del siglo XIX. En 1855 se publica la primera edición del *Curso elemental de Pedagogía*, obra conjunta de los citados pedagogos, como manual de enseñanza para Escuelas Normales J. Avendaño y M. Carderera (1885)⁵³. En pocos textos como en éste se condensan con tanta claridad los rasgos del modo de educación tradicional y que podemos analizar mirando con un prisma que haga visibles los siguientes asuntos: el carácter y límites (y fines) de la primera enseñanza; los sujetos a la que ésta se dirige; el tipo de pedagogía (disciplinaria basada en la organización); la metodología y el conocimiento escolar. Entre (y de) estos nucleares temas, coherentemente imbricados, se confecciona el perfil de la enseñanza conectada con el ambiente próximo al niño escolarizado.

La batalla por el progreso de J. Avendaño y M. Carderera se libra frente a los recelos de algunos que aún no admitían la necesidad de una enseñanza, general (popular) y práctica, elementalmente alfabetizadora; y para que esa conquista escolarizadora no fuese motivo de escándalo para nadie ponen el ejemplo de los alemanes⁵⁴. En

⁵³ He trabajado con la novena edición de 1885, sin contrastar con otras anteriores. Se deduce de la lectura una alta posibilidad de que hubiera revisiones y actualizaciones. Es difícil, por ejemplo, imaginar que no influyera en los autores el debate del Congreso Nacional de Pedagogía de 1882. El interés de la edición, está precisamente en que, a pesar del tiempo transcurrido y de la presencia pública de las ideas institucionistas, Avendaño y Carderera mantienen aun aquí con nitidez las posiciones “tradicionales”, el magisterio de Montesino y la letra y el espíritu de la “Ley Moyano” de 1857. El manual de los dos inspectores generales «fue el que privó durante el segundo tercio del siglo XIX» como dijera, con razón, R. Ruiz Amado, a quien, por cierto, tampoco le faltan motivos, para añadir (coincidiendo con Rufino Blanco) que la acción pedagógica del Sr. Carderera «sirvió de contrapeso y freno a la influencia creciente de La Institución Libre de Enseñanza en la dirección de la Pedagogía nacional» R. Ruiz Amado (1940, 309).

⁵⁴ No suele recordarse que es en el Estado prusiano de Federico II el Grande, en el siglo XVIII, donde se yergue por primera vez un sistema nacional de enseñanza obligatorio y gratuito; ni que es su heredero, el Estado autoritario - liberal del II Reich alemán, bajo el férreo autoritarismo del canciller Bismarck, donde se ponen en marcha las medidas precursoras de lo que conocemos como el Estado social, llegando en el siglo XIX a tener Alemania el más amplio y consolidado sistema escolar como señala R. Cuesta (2005, 190-191). Al hilo de estos orígenes escolares y *conquistas del progreso*, tan estrechamente ligadas al desarrollo de las sociedades capitalistas, sobre las que ha indagado con fuerte tono crítico R. Cuesta, cabe añadir aquí algo que no se le ocultaba a Mariano Carderera: «La enseñanza obligatoria nació en los países del Norte, gobernados por ordenanzas militares, y llegó á prosperar merced a la idea religiosa» M.

consecuencia, tal progreso conlleva, también el carácter de la escuela primaria (generalidad, popularidad, aplicación, moralidad y religiosidad) y sus límites.

Una enseñanza general ha de ser popular, esto es, común, vulgar, al alcance de todas las fortunas é inteligencias: ha de ser práctica, esto es, ha de tender á dirigir al hombre en las cosas comunes y diarias de la vida.

J. Avendaño y M. Carderera (1885, 167).

Sobre los límites y finalidades también se expresan aquí los dos pedagogos con toda claridad: enseñar a leer, escribir, cálculo y religión. Eso es lo primordial, lo que ya se enseñaba en nuestras escuelas desde “siempre”. Se dedican no pocas líneas a demostrar que es bueno el que todos tengan esos rudimentarios conocimientos, incluso los que «han de dedicarse á trabajos mecánicos y á las más humildes funciones», (p. 168). Ni que decir tiene que la infancia a escolarizar no es otra que la destinada a ser mano de obra muy principalmente en la agricultura, y, luego, en la industria y el comercio. Por ello y porque las necesidades del progreso de la nación reclaman unas enseñanzas complementarias en estricta función de su utilidad según la actividad económica de cada lugar, «...para que alcancemos un nuevo y mejor estado de civilización,... » (p. 170)⁵⁵. Una infancia que aún no había sido considerada como objeto de estudio científico, previa a la paidología (y a la psicotecnia como versión más fuertemente positivista en los laboratorios europeos)⁵⁶. Una infancia sujeta (por la escuela) al destino jornalero, como principal vínculo con la vida, tal y como expone un texto de J. M. de Gerando recogido por Carderera en su célebre *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*:

Carderera (1882, 308). Las capas de idealismo que con el tiempo hemos ido depositando sobre la escolarización obligatoria ocultan (o, al menos, dulcifican, como si de un pecado original felizmente redimido se tratase) su invención simultánea a la milicia, y al amparo de un equilibrio inestable de disputas y alianzas entre el poder del Estado y de la Iglesia.

⁵⁵ También se da por sentado, pues la realidad, la tradición y la norma, lo han consagrado como un hecho “natural” y universal desde su origen, que la escuela primaria es un sistema independiente, absolutamente al margen y sin conexión alguna con los estudios de bachiller que son preparatorios de los superiores universitarios.

⁵⁶ M. Carderera se acerca a la noción de infancia con la mirada del observador común (un adulto con juicio) y no de un analista empírico; así ve la infancia como una etapa de la vida que dura hasta los catorce o quince años, en la que el primer período (el mejor educable, y por ello, sujeto de escolarización) acumula una serie de rasgos donde caóticamente se mezclan los instintos perversos y depravados junto a inclinaciones sanas y provechosas. El niño es un ser curioso, imposible de entender racionalmente, pero flexible y fácil de enderezar para dirigirlo hacia un destino de salvación (Carderera, 1856a).

La educación del trabajo debe comenzar lo más pronto posible, porque es el aprendizaje de la vida. Las clases de la sociedad que pueblan nuestras escuelas de primeras letras tienen todavía más necesidad de esta educación, porque en ella encuentran los recursos y las cualidades que exige la carrera de actividad, de valor y perseverancia a que están destinadas.
M. Carderera (1858b, 586).

En este mismo texto sobre el *trabajo* se trasluce el empeño de la pedagogía ilustrada por inculcar, con la educación, el hábito de la laboriosidad como «preservativo infalible de la miseria, del desorden y del vicio.» (p. 588). El esquema educativo, moral y pragmático, del siglo XIX sigue siendo el mismo que en los albores de la era capitalista. Los hábitos laboriosos son la medicina que libera al niño de la disipación y la molición, le protegen de la sensualidad y, además, le aportan dotes varoniles: «El hombre laborioso es naturalmente grave, formal, circunspecto» (p. 594) ¡Qué gran coincidencia con la imagen del niño yuntero que Miguel Hernández expresara casi un siglo más tarde!

Hay, por todo lo que venimos diciendo, un pensamiento consecuente en J. Avendaño y M. Carderera al considerar que se ha obrado bien cuando en la Ley Moyano, además de encerrarse la enseñanza primaria en firmes límites, se dividen los estudios en dos grados «el uno necesario y común á todos; el otro común á una gran parte» (Avendaño y Carderera, 1885, 171). Para el primer grado toma Carderera, con más detenimiento en otro lugar, las enseñanzas de Montesino sobre la utilidad de las lecciones sobre objetos, por superior eficacia frente a la memorización de palabras e ideas; pero son presentándolas como un ideal deseable, usual en Alemania, Inglaterra y hasta en América, y que adoptadas en escuelas de párvulos «conviene introducir en nuestras escuelas elementales» M. Carderera (1856e). Será en el segundo grado de la primaria *superior* donde se encuentran los retazos, las sencillas nociones de materias añadidas: Las nociones de física e historia natural por su utilidad y además porque de su conocimiento se deduce la grandiosa obra de Dios. A ello se añaden conocimientos de agricultura porque de ello depende, al ser el “primer elemento de la riqueza nacional” el alimento del Erario, la profesión más segura, la carrera en que más hombres caben. Y así, en cadena van apareciendo otras enseñanzas para demostrar su utilidad, como la química y otras ciencias al servicio de la agricultura. En segundo orden de importancia los autores ven el dibujo y la geometría. En cuanto a la geografía y la historia, de más

dudosa utilidad, se admiten como nociones para fomentar el amor a la patria y la forja del ciudadano ⁵⁷:

Sin embargo, hemos de confesar que la enseñanza de la geografía y de la historia no es de una utilidad tan general y común, y que en muchas ocasiones carece de aplicación práctica, si bien es cierto que siempre ejerce un saludable influjo en la educación del individuo, pues enaltece sus ideas y le ennoblece á sus propios ojos.
(Avendaño y Carderera, 1885, 171).

El modelo pedagógico pivota sobre los consabidos *sistemas* (fórmulas de organización) de enseñanza individual, mutuo, mixto o simultáneo que a Montesino y a tantos otros preocuparon como medios para conseguir la armonía y la mejor marcha de la clase en evitación del caos. Aunque siguiendo también las pistas de Montesino se adentran en la descripción los *método especial* (fórmulas de enseñanza), «la colección de reglas destinadas á facilitar y ordenar el estudio de los diversos ramos de enseñanza» (p. 180). Será en esta especie metodológica (subordinada siempre al general sistema organizativo) donde los autores recogen la tradición de la enseñanza del entorno bajo el principio general de la intuición. Resumiendo lo que aquí nos interesa hay que limitarse a las enseñanzas de las ciencias y de la geografía:

En cuanto a las ciencias físicas, despojadas de toda teoría abstracta, de todo aparato científico encierran un agradable saber: «¿Y qué cosa más grata á los niños que la exposición sencilla de todos los fenómenos que diariamente los cercan, de todas las escenas que sin cesar tienen ante los ojos?» (p. 253).

Sobre la enseñanza de la Geografía:

Las opiniones varían mucho acerca del método que más conviene seguir en la enseñanza de la geografía. Varios autores, pero especialmente en Inglaterra y en los Estados Unidos, están de acuerdo en sostener que la enseñanza de la geografía debe comenzar en el hogar doméstico, es

⁵⁷ En otro texto para Escuelas Normales también M. Carderera (1865, 296-298) habla de la «decidida tendencia a ensanchar los límites de la instrucción popular», no tanto como *desideratum* a favor de una mayor cultura popular sino porque ya desde mediados del s. XIX se habían introducido en las escuelas nociones de agricultura y después de industria y comercio (para niñas la higiene y economía doméstica). Y también deja aquí bien explícito que ello se debe a las necesidades de formación planteadas por la vida ordinaria y del trabajo. Advierte, además, que desde tales necesidades no se requiere más que conocimientos muy primarios y nada que se parezca al conocimiento científico. Hasta el punto que M. Carderera no se hubiera dignado dedicarle, tan siquiera unas líneas sino «porque no debe pasar desapercibida en este libro ninguna de las [enseñanzas] que abraza el programa elemental». Y esas enseñanzas complementarias, casi superfluas, cuya única justificación le viene de su utilidad para el trabajo, han de enseñarse, aprovechando las lecciones de lectura. Siendo ésta lo principal, pues hasta que los niños no tengan soltura como lectores, «debe evitarse el distraerlos con otras cosas».

decir, que el maestro debe enseñar á los niños la geografía de su lugar ó de su ciudad, de su partido o su cantón, de su provincia ó departamento, de su país, y finalmente, de todas las partes de la tierra. (...)
(Avendaño y Carderera, 1885, 258)

No se pronuncian claramente los autores por este proceder sino que ven las ventajas de comenzar por el globo terráqueo, aunque no niegan la necesaria comparación de lo cercanamente conocido para entender los conceptos de lo desconocido. Avendaño, en particular escribió un tratado para la enseñanza de la geografía⁵⁸ en el que combina las posiciones contrarias en función de la naturaleza de la escuela. Para la clase preparatoria (primera división) está presente la didáctica a partir del entorno aunque incluyendo la orientación, el sol, la luna, las estrellas, las estaciones del año, etc.. Para el segundo grado se establecen unos conocimientos más avanzados que comprenden regiones del mundo más alejadas.

Es evidente que estas reconocidas personalidades de la pedagogía decimonónica en España no propulsaron una renovación del conocimiento escolar a partir de la tradición discursiva de medio o entorno. ¿Puede decirse por ello que esa idea no estuviera a su alcance? Ni mucho menos.

Al consultar la literatura pedagógica de Joaquín de Avendaño y Mariano Carderera ha de tenerse presente a quién dirigen sus textos y con qué intención. El manual que hemos glosado con una determinada ordenación conceptual está destinado a la formación de maestros y, por ello, recoge lo que los autores estiman como necesario y suficiente, siempre marginando lo que consideran superfluo; y proponen estrictamente lo útil y “factible” para el desempeño de la labor del maestro en los límites de una escuela española que ellos conocían relativamente bien. Se trata de una dosificación del “progreso pedagógico” convenientemente adaptada, de una restricción del cuerpo doctrinal teórico que circulaba en el extranjero, del cual ellos tenían, también, bastantes conocimientos. Otra cosa (y de ahí el contraste con el que el estudioso puede toparse) es cuando Carderera escribe su voluminoso *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, para un lector potencialmente más desinteresado de la práctica escolar y más erudito que el maestro, para la curiosidad de personas de mayor ilustración. Así la contenida y moderada proposición de la pedagogía del entorno que hemos visto en el manual normalista (el *Curso elemental de Pedagogía*), dista mucho de lo que puede

⁵⁸ Se cita en la obra que comentamos como *Tratado de Geografía*, aunque seguramente se refieren a *Elementos de Geografía* de J. Avendaño, publicado en 1852 por Imprenta de Araujo, Madrid.

rastrearse con la consulta del *Diccionario*. En éste último Carderera deja notarial constancia de los elementos discursivos de la didáctica del entorno (intuición, plan de enseñanza intuitiva, lecciones sobre objetos, métodos de enseñanza de la geografía, entre otros) con un perfil más nítido, aunque para ello recurra a usar textos de otros como José María de Gerando o Federico Enrique Cristian Schwartz⁵⁹. Al primero lo sigue para definir, sencilla y concluyentemente, la intuición: «La intuición es la vista, la contemplación directa, inmediata de los objetos; la que sustituye la cosa á la definición, la realidad a las fórmulas, los hechos a las convenciones» (Carderera, 1856c, 188). Y al segundo, acude, para incluir un texto sobre enseñanza intuitiva especialmente relevante (Carderera, 1856d). Veámoslo en un breve apunte. El artículo de Schwartz versa sobre un plan para la primera infancia (hasta los ocho años) que comprende desde una justificación por principios, fines y procedimientos hasta una concreción ejemplar en treinta y cuatro lecciones de insólita modernidad para la cultura escolar hispana. Percibimos en él la influencia de Comenio, Pestalozzi y de Herbart, con retoques de una experiencia bien rumiada, con reflexiones personales del pedagogo alemán. Bien podría considerarse, el primer proyecto de enseñanza más definitivamente identificable con la didáctica del entorno que se publica en lengua castellana. Comienza el texto de esta guisa:

El primer problema que naturalmente se presenta al tratar de la enseñanza, estriba en el modo de enlazar mejor las recepciones casuales del niño con las ideas que se trata de comunicarle, perfeccionar las existentes en el caso de ser defectuosas, coordinarlas todas debidamente, y enriquecer por último la facultad de percibir.

M. Carderera (1856d, 201).

El pedagogo alemán continúa explicando esta clase de enseñanza que también llama *ejercicios de pensar y hablar* para concluir en siete finalidades:

- 1º. Desarrollar y perfeccionar la facultad de observación.
- 2º. Elevar todo lo contemplado á la categoría de conocimientos.

⁵⁹ Gerando (1772-1842), es un pedagogo y político francés que influyó de forma importante en España. Schwartz (1776-1837), es un clérigo, teólogo y educador alemán, divulgador de Pestalozzi y que en su Tratado de Educación, escribe para padres, ayos y maestros. Es decir para todos aquellos que desde la esfera doméstica a la pública, son señalados para el oficio que transitó de lo que era “naturalmente” la *crianza* a otro moderno que se llama *educación*. Ambos son muy recurridos por Carderera para la confección del *Diccionario*. Al fin y al cabo, tanto Gerando como Schwartz son autores de libros de pedagogía para futuros maestros que figuran entre los primeros que se traducen al español (Rabazas, 2001). La copia de otros que se ocupan de la similar función en Europa, en manuales y libros de texto, será algo habitual y mantenido durante mucho tiempo.

- 3°. Convertir naturalmente en ideas las imágenes.
- 4°. Acostumbrar a pensar sobre todo cuanto nos rodea.
- 5°. Adquirir tipos ó puntos de partida para lo que no se puede contemplar.
- 6°. Enriquecer la facultad de representación y el lenguaje, y finalmente,
- 7°. Ejercitar el pensamiento y la palabra en general.

M. Carderera (1856d, 203).

Si tales ideas didácticas de Schwartz “suenan”, aunque transmitidas en otro lenguaje, al discurso que adereza la pedagogía del entorno en pleno siglo XX, el plan de enseñanza que las acompaña también puede considerarse como un patrón sorprendentemente “avanzado” para su época. En él los contenidos integran nociones de muy distintas materias (al igual que hiciera Comenio en su *Orbis sensualium pictus*); se refieren todos ellos a realidades próximas a la experiencia del escolar, con una presencia de las cosas comunes más bien incrustadas en paquetes temáticos de hechura diferente al modelo de las lecciones de cosas de los hermanos Mayo. Por último, la mayor parte de las treinta y cuatro lecciones o asuntos del programa de Schwartz, (con todas las diferencias de tratamiento y contexto que se han fraguado en el conocimiento escolar a lo largo de más de siglo y medio), podemos encontrarlos en el temario del actual *Conocimiento del medio*⁶⁰. No debe deducirse de lo dicho que este plan de enseñanza intuitiva fuera una obra excepcionalmente desgajada de su tiempo o una feliz premonición. No existen en él las doctrinas pedagógicas que emergieron con la “educación nueva” entre finales del siglo XIX y principios del XX. Lo que indica es la visible escisión entre la enseñanza que M. Carderera y J. Avendaño difunden como adecuadas a la escuela española en la segunda mitad del siglo XIX.

A finales de aquel siglo, sin embargo, la racionalidad y prácticas inherentes al modo de educación tradicional elitista son cuestionadas muy frontalmente por la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE). Entra así en una crisis que se escenifica con claridad en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, mediante una confrontación entre “lo viejo y lo nuevo”; confrontación que, claro está, afecta al conocimiento escolar y a la pedagogía

⁶⁰ Conviene, de paso, dejar constancia, de ciertos contenidos que eran algo habitual en la educación tradicional (ya presentes en el *Orbis pictus*) y que, poco a poco, desaparecieron sin dejar el mínimo rastro en la segunda mitad del siglo XX: la muerte, la milicia. Tampoco está demás el señalar que junto a este curso *descriptivo*, Schwartz propone «otro narrativo, que explique más extensamente las nociones percibidas por medio de fábulas, cuentos, historias y anécdotas» con el que se complementa este interesante trabajo (Carderera, 1856d, 208-210).

del entorno en particular, pero que la realidad no resuelve sino muchos años más tarde, a lo largo de continuidades y cambios sociohistóricos bastante lentos.

A partir de 1900, por poner un mojón cronológico de fácil recuerdo, comienza una penoso, convulsa y complejo tránsito hacia el reconocimiento normativo y normalización práctica del *código pedagógico del entorno*. Ello se corresponde con una larga y lenta transición desde el *modo de educación tradicional elitista* al *tecnocrático de masas* (1900-1970). El conocimiento escolar sufrió las correspondientes mutaciones a los cambios económicos, sociales, culturales acaecidos en los dos primeros tercios del siglo XX. Pero esa es ya otra historia que ...

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Avendaño, Joaquín de y Carderera, Mariano (1885): *Curso elemental de Pedagogía*. Librería de Hernando, Madrid.

Bedel, Jean (1899): *El año infantil de lecciones de cosas. Adaptación castellana de Luis G. León*. Librería de Armand Colín, París.

Blanco y Sánchez, Rufino (1910a): *Bibliografía Pedagógica de obras en castellano o traducciones a este idioma, Vol. III*. Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, Madrid.

Blanco y Sánchez, Rufino (1910b): *Quintana. Sus ideas pedagógicas, su política y su significación filosófica*. Imprenta de la Revista de Archivos, Madrid.

Capel, Horacio, et al (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española, 1914-1857*, Ediciones de la Univeritatat Barcelona.

Capitán Díaz, Alfonso (1991): *Historia de la educación en España. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Dykinson, Madrid.

Carderera, Mariano (1856a): Texto de la voz "Infancia". *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 64-67. Imprenta de A. Vicente, Madrid.

Carderera, Mariano (1856b): Texto de la voz "Interés". *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 175-177. Imprenta de A. Vicente, Madrid.

Carderera, Mariano (1856c): Texto de la voz "Intuición". *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 188-201. Imprenta de A. Vicente, Madrid.

Carderera, Mariano (1856d): Texto de la Voz "Intuitiva (plan de enseñanza)", firmado por Schwartz. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 201-210. Imprenta de A. Vicente.

Carderera, Mariano (1856e): Texto de la voz "Lecciones sobre objetos". *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 356-354. Imprenta de A. Vicente, Madrid.

Carderera, Mariano (1858a): Texto de la voz "Normal Central". *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. IV, pp. 80-92. R. Campuzano, Madrid.

Carderera, Mariano (1858b): Texto de la voz "Trabajo", firmado por De Gerando. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. IV, pp. 586-593. Imprenta de R. Campuzano, Madrid.

Carderera, Mariano (1865): *Principios de Educación y Métodos de Enseñanza*. Imprenta de D. Ramón Campuzano, Madrid.

Carderera, Mariano (1882): Sesión de clausura. Discusión. En *Congreso Nacional Pedagógico. (Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas á la mesa, notas y conclusiones y demás documentos referentes á esta asamblea)*. Librería de Gregorio Hernando, Madrid, pp. 306-319.

Cuesta, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor, Barcelona.

Cuesta, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la educación en la era del capitalismo*. Octaedro, Barcelona.

del Pozo Andrés, M^a del Mar (2006): La escuela como organización. En A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 241-264.

Díaz de Rueda, Ricardo (1855): *La Escuela de Instrucción Primaria, ó colección de todas las materias que comprende la primera enseñanza conforme al plan vigente*. Imprenta de Cuesta y Compañía, Valladolid.

Escolano, Agustín (2001): La cultura de la escuela en España en torno a 1900. En *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. BBVA / MECD, Madrid, pp. 329-343.

Escolano, Agustín (2006a): La codificación de la primera manualística. En A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 219-240.

Escolano, Agustín (2006b): La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal. En A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 23-46.

Feltzer y Muntion, Purificación (1883): *Lecciones de cosas sobre primeras materias industriales*. Librería é Imprenta de Gregorio Hernando, Madrid.

Foucault, Michel (1984): *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Madrid.

Foucault, Michel (1999): La verdad y las formas jurídicas. En *Obras esenciales. Estrategias de poder*. Paidós, Barcelona.

Hernández Díaz, Jose María (2006): De niño a escolar. El alumno como construcción pedagógica. En A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 99-119.

Lerena, Carlos (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal, Madrid.

Lerena, Carlos (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona.

Ley de 1857 (1985): Ley de instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. En *Historia de la educación en España*. MEC, Madrid, pp. 245-300.

Mateos Montero, Aurora (1984): *Memorias del siglo XIX (1875-1914) como fuente de información lingüística y literaria*. Tesis de doctorado dirigida por M. P. Battaner. Publicada en microfichas. Departamento de Filología Española de Universidad de Barcelona, Barcelona.

Martí Alpera, Felix (1904): *Por las escuelas de Europa*. Sucesores de Hernáudo, Madrid.

Mayo, Charles (1849): *Lecciones sobre objetos, destinadas para niños de cinco a ocho años (traducidas del original inglés)*. Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, Madrid.

Melcón Beltrán, Julia (1995): *Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Melcón Beltrán, Julia (2000a): Ciencia aplicada y educación popular. En A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. UNED, Madrid, pp. 161-199.

Melcón Beltrán, Julia (2000b): Currículo escolar y lecciones de cosas. En A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. UNED, Madrid, pp. 135-160.

Mesonero Romanos, Ramón (1975): *Memorias de un setentón*. Tebas, Madrid.

Montesino, Pablo (1988): *Curso de educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía (edición, estudio y notas de Anastasio Martínez Navarro; transcripción de Paloma Hernández Fraile)*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Madrid.

Montesino, Pablo (1992): *Manual para las escuelas de párvulos (escrito en virtud de acuerdo de la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo)*. CEPE, Madrid.

Pérez Serrano, Martina (1990): *Las Prácticas de Enseñanza. Visión histórico-legislativa*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Rabazas Romero, Teresa (2001): *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Rubio y Galí, Federico (1977): *Mis maestros y mi educación*. Tebas, Madrid.

Ruiz Amado, Ramón (1940): *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Editorial Librería Religiosa, Barcelona.

Ruiz Berrio, Julio (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", CSIC, Madrid.

Secretaría de Estado y del Despacho de la Gobernación del Reino (1838): *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, en *Compilación Legislativa de Instrucción Pública, vol. II (1879)*. Imprenta de Fortanet, Madrid.

Sheldon, E A (1928): *Lecciones de cosas. En series graduadas, con nociones de objetos comunes*. D. Appleton and Company, New York / London.

Sureda García, Bernat (2005): *Estado, colectivos sociales y renovación pedagógica en la España del siglo XIX*. En Ernesto Candeias (ed.), *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação Pedagógica*. Alma Azul, Coimbra / Castelo Branco, pp. 21-47.

Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1991): *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.

Vega Gil, Leoncio (Coord.) (1998): *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*. Instituto de Estudios Zamoranos "Florian de Ocampo" (CSIC), Salamanca.

Villalaín Benito, José Luis (1999): *Manuales escolares en España. Tomo II: Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. (Publicación del "Proyecto Manes"). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Viñao, Antonio (2003): Godoy y la educación en la España de su tiempo. El Instituto Pestalozziano. En M. A. Melón, et al. (coord.), *Manuel Godoy y su tiempo: Congreso Internacional Manuel Godoy (1767-1851): Badajoz, Castuera, Olivenza, 3 al 6 de octubre de 2001*. Editora Regional de Extremadura, Mérida, pp. 85-110.

Viñao, Antonio (2006): El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. En A. Escolano (ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 109-140.