

## **Estado, colectivos sociales y renovación pedagógica en la España del siglo XIX**

**Bernat Sureda Garcia**

(Universidad de las Islas Baleares)

Durante la II República, en aquellos años en que se buscaban fundamentos pedagógicos sólidos para un amplio proyecto de renovación educativa, Lorenzo Luzuriaga, uno de los hombres que mejor comprendió la necesidad de basar en principios teóricos la innovación del sistema educativo, nos ofrece un certero análisis del papel que habían tenido las ideas pedagógicas en el desarrollo de la educación española durante el siglo XIX. En síntesis, lo que nos viene a decir Luzuriaga es que en aquel siglo poco se había conseguido para que la influencia de las grandes corrientes pedagógicas tuvieran repercusiones en la práctica educativa. Incluso, afirma que a finales de siglo se había perdido la superficial influencia que durante la primera mitad del mismo habían tenido las corrientes pedagógicas europeas gracias a la labor de los exilados liberales.<sup>1</sup>

El siglo XIX contempla la construcción de los llamados sistemas educativos nacionales. Es decir, de las estructuras que debían permitir al Estado ofrecer el servicio público de la educación de forma paralela a lo que sucedía con la sanidad, los servicios de comunicación u otros. En la construcción de los sistemas educativos, las estructuras materiales, las disposiciones legales y los recursos financieros deben completarse con la configuración de unos esquemas de referencia teóricos, de una cultura

---

<sup>1</sup> LUZURIAGA, L. "Ideas pedagógicas de Cossío", *Revista de Pedagogía*, 165, (1935), p. 411.

pedagógica, de un conjunto de normas de actuación, de recursos metodológicos sustentados en concepciones antropológicas, psicológicas o sociales y avalados por la experiencia práctica o por la investigación científica o la reflexión filosófica.

La configuración de los sistemas escolares modernos y su capacidad de innovación y de adaptación a los cambios y a las necesidades sociales y culturales requiere de la elaboración, divulgación y asimilación, más o menos amplia, de recursos teóricos que den consistencia y sentido a las políticas educativas públicas o a sus alternativas sociales, que proporcionen un mínimo de cohesión a las actuaciones de los distintos agentes implicados, que legitimen prácticas escolares, modelos de actuación, convenciones, ejes de tiempo y espacio o construcción de las disciplinas.

La moderna historiografía pedagógica, al prestar atención al concepto de cultura escolar, al fijarse más en la construcción, la difusión y la recepción de los discursos pedagógicos en el tiempo, al interesarse por las mentalidades escolares, ha puesto en evidencia la importancia que tiene, para el funcionamiento de los sistemas escolares que, en cada momento histórico, se definan y racionalicen las subjetividades, se justifiquen las proyecciones en el mundo escolar de las identidades, los valores y los intereses colectivos y se integren en esquemas teóricos creíbles, coherentes y asimilables los valores y los principios éticos de los colectivos que impulsan un determinado modelo escolar desde el poder o desde sus diversas alternativas.

La construcción y desarrollo de los sistemas educativos nacionales o estatales durante el siglo XIX se da de acuerdo con la lógica de la modernidad en la que, como ha indicado recientemente el profesor A. Colom: “el orden es el lugar desde el que ha operado la racionalidad”<sup>2</sup>. Las construcciones científico-pedagógicas, convenientemente divulgadas y

---

<sup>2</sup> COLOM, A. J. La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas teorías de la educación, Barcelona, Paidós, 2002, p. 93-94.

puestas al alcance de los mediadores educativos eran necesarias para reducir la incertidumbre y ordenar el universo educativo y la complejidad. Para reducir la inestabilidad y la inseguridad que creaban los cambios o las demandas de cambio, era necesario recurrir a teorías que proporcionasen asideros de seguridad, de complicidad y de acuerdo entre los profesionales que debían responder a estos cambios.

La vulgarización de las teorías educativas, es decir, el darlas a conocer de forma asequible para los maestros y profesores, aunque este proceso implicase una intencionada interpretación de las mismas en función de grupos de poder, era una condición necesaria para que las rutinas no fuesen la única orientación que guiase la actuación educativa<sup>3</sup>.

La elaboración y divulgación de construcciones o teorías pedagógicas y de sus aplicaciones en el plano de la formulación de objetivos, de los métodos, de la organización escolar, de los contenidos, de la organización de las disciplinas, de las relaciones entre docentes y discentes, etc., es una tarea especialmente necesaria en las etapas en que el poder político pretende modificaciones importantes de los modelos escolares pero no deja de ser permanentemente necesario si se quiere mantener viva la capacidad del sistema para adaptarse al cambio, responder a las nuevas necesidades sociales o simplemente mantener un cierto grado de cohesión y consenso. La elaboración de discursos pedagógicos y su divulgación es también necesaria para que los modelos escolares y educativos alternativos puedan tener un cierto grado de desarrollo y de alcance social.

Aunque ya se ha hecho referencia al tema, es necesario insistir en la relación que debe establecerse entre la elaboración de un determinado discurso pedagógico, fundamentado en una determinada orientación

---

<sup>3</sup> Esta vulgarización no solo implica la formación del profesorado y de otros agentes educativos, condición imprescindible, sino también una divulgación, que implica mayores niveles de vulgarización, entre la población de manera que se incremente el consenso social a favor de aquellas ideas sin el cual su aplicación puede topar con fuertes resistencias.

científica o ideológica o confeccionado mediante un conglomerado de distintas aportaciones y los intereses de los grupos en el poder, y su voluntad en orientar de una determinada manera los sistemas escolares. Como ha indicado Jürgen Schriewen, en la construcción de los sistemas educativos nacionales francés y alemán, el desarrollo del sistema escolar y su orientación corre paralela a la formulación de “configuraciones nacionales de las ciencias de la educación” que suponen aportes teóricos y que legitiman los desarrollos escolares. Se dan en algunos casos incluso la complicidad manifiesta entre los teóricos de la educación y los políticos, con la alternancia de personas en uno y otro papel como fue en el caso de Ferdinand Buisson en Francia que alternó los cargos en el Ministerio de Instrucción Pública con la cátedra de Ciencias de la Educación de la Sorbona<sup>4</sup>.

El objeto de esta comunicación es el de poner de manifiesto que en España, durante buena parte del siglo XIX, la débil actuación del Estado en la difusión del sistema escolar público se correspondió con una escasa atención a la configuración y difusión de conocimientos pedagógicos que impulsasen la modernización o simplemente diesen consistencia y coherencia a las actuaciones políticas y sentido y orientación a la labor de los agentes implicados en los procesos escolares. La deficiente actuación del Estado, en el apoyo de los procesos de elaboración y divulgación de teorías educativas, se da especialmente a partir de la implantación del moderantismo liberal y contrasta con la riqueza de propuestas y de canales de difusión de ideas que se observan en el primer período de implantación del régimen liberal.

En contraposición, a la débil intervención pública en los procesos de renovación pedagógica durante el siglo XIX, distintos colectivos inte-

---

<sup>4</sup> SCHRIEWER, J. “Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania”, en RUIZ BERRIO, J. (ed.) *La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 231-269.

lectuales y sociales desarrollan una importante e influyente labor en la construcción de sistemas pedagógicos con alguna incidencia en los modelos y las prácticas escolares a pesar de la resistencia de las rutinas y de la oposición del conservadurismo.

### **La renovación pedagógica en los inicios del sistema educativo liberal**

Como es sabido, el liberalismo alcanza el poder en España a partir de la muerte de Fernando VII, librara la batalla contra otras concepciones tradicionales de la sociedad durante el período 1834 a 1844, para finalmente triunfar y entrar en una etapa de consolidación en la que se imponen las concepciones del liberalismo más moderado. Es en esta etapa en la que se manifiesta más claramente la voluntad de configurar un sistema educativo al servicio de la consolidación de la sociedad liberal, sustentado en concepciones pedagógicas innovadoras. Es en estos años cuando, desde el ámbito del Estado, se crean instrumentos al servicio de la configuración y divulgación de una nueva cultura pedagógica que fundamentase y diese coherencia a todo el nuevo sistema educativo.

Desde principios del siglo XIX, dos son esencialmente las necesidades que impulsan el proceso de modernización pedagógica. La primera deriva de la voluntad de revisar unos procedimientos educativos que hasta aquel momento se habían dirigido a una minoría para dar respuesta de forma eficaz a una escolarización que se pretendía ampliar a toda la sociedad. Se trataba de superar una concepción educativa que consistía, como criticaba José Vargas Ponce en 1808, en: “evocar conocimientos góticos en góticos castillos, en iniciar en sus oscuros misterios a contadas personas de una determinada clase y con miras circunscritas”<sup>5</sup>. La popularización de la escolarización exigía una revisión de sistemas, métodos y procedimientos, nuevas formas de organización escolar y especialmente la superación de

---

<sup>5</sup> V(argas) P(once), J de, La Instrucción Pública único y seguro medio de la prosperidad del Estado, Madrid, Hijas de Ibarra, 1808, p. 2.

los sistemas de instrucción individuales. El segundo impulso a la modernización pedagógica se deriva de la lenta pero progresiva divulgación del cambio de concepciones que se inspira en las ideas del naturalismo pedagógico.

La búsqueda de una mayor fundamentación biológica y psicológica de la educación irá introduciendo transformaciones de amplio calado en las teorías y las prácticas educativas y exigirá una mayor formación del profesorado. La que se ha denominado revolución copernicana en educación, que sitúa el alumno en el centro del proceso de aprendizaje y desplaza de él al maestro y a los contenidos, implica una profunda revisión en el concepto de método educativo. El método pasa de ser un procedimiento para enseñar una determinada materia a ser un sistema que comporta una determinada concepción antropológica y fundamentación psicológica que determinan distintos aspectos de la actividad educativa como: la selección de contenidos o de aprendizajes, la secuenciación de los mismos, las actividades de los alumnos, el papel del profesor, la selección de los recursos, etc. Al mismo tiempo, las metodologías educativas, al enriquecer su fundamentación teórica, se hacen más permeables a la influencia de concepciones sociales, políticas o ideológicas que inciden en el modelo antropológico o condicionan las bases psicológicas, determinando finalidades u objetivos de la educación y condicionando la aplicación práctica de estos principios de acuerdo con una determinada concepción del alcance social que debe tener la educación. La incidencia de estos dos factores, la ampliación de la escolarización y la transformación del concepto de educación, en ocasiones se complementan pero en otras pueden actuar de forma aislada e incluso contradictoria.

No siempre la voluntad de extender la escolarización se corresponde con una mayor y más rica fundamentación del modelo educativo y en otras la renovación de las concepciones educativas implica un cierto grado de elitismo y de dificultad para generalizar las innovaciones a colectivos sociales más amplios.

Los efectos de los dos factores mencionados los encontramos ya en las primeras décadas del siglo XIX en España. Las experiencias de aplicación de las ideas de Pestalozzi, primero en Tarragona a partir de 1803 y después en el Real Instituto Pestalozziano de Madrid entre 1806 y 1808, supusieron un primer intento de renovación pedagógica fundamentada en el paidocentrismo y en la fundamentación psicológica de la educación. La introducción en España del método de enseñanza mutua o Lancasteriano, y su amplia divulgación a partir de 1818, es un ejemplo de renovación pedagógica en la que prima la necesidad de extender la escolarización.

La introducción del método de Pestalozzi, a pesar de la escasa duración de las experiencias y de su reducido alcance, supusieron un intento de reforma profunda de las prácticas educativas. Es difícil saber hasta que punto Godoy, el impulsor de la iniciativa, fue consciente de la radical innovación que esta suponía. No cabe duda de que sí lo era Francisco Woitel, quien inició la experiencia en Tarragona y dirigió después, las primeras etapas del Instituto Pestalozziano y que había conocido personalmente a Pestalozzi. No se puede dudar tampoco del conocimiento que llegó a tener de las ideas de Pestalozzi, el secretario de Godoy, el valenciano Francisco Amoros quien dirigió el Instituto Pestalozziano en su segunda etapa y, como es sabido, después, exilado en Francia, desarrolló, inspirándose en las ideas del pedagogo suizo, los fundamentos de la gimnasia moderna. Podemos encontrar muchas pruebas, en los testimonios que se publicaron en aquella época, de que las ideas que fundamentaban la experiencia, que se pretendía llevar a cabo en el Instituto Pestalozziano, estaban sólidamente asentadas en un nuevo concepto de educación. Por ejemplo, en el discurso de apertura del Instituto Pestalozziano, Francisco Woitel destaca como una de las características del método que: “Se enseña a leer, escribir, dibujar, contar y pensar; pero de un modo más conforme a la naturaleza y al progreso de las potencias del niño; su juicio se cultiva con esmero; su memoria es representativa de las cosas que sabe, y no de vanas palabras; su vista se hace geométrica, y su carácter e índole se enderezan

hacia la virtud”<sup>6</sup>. Cuando se fijan los principios que deben regir el funcionamiento de la institución se señalan entre ellos: “No hay otro premio que el de un moderado elogio de las buenas acciones y aciertos de los discípulos”; “No hay otro castigo que el de la vergüenza de haber desmerecido el aprecio del Maestro y demás gentes”; “Si no se desarrollan las facultades intelectuales al mismo tiempo que las físicas, la educación es imperfecta, y no se saca todo el partido que se puede de unas y otras”<sup>7</sup>. Uno de los maestros que asisten como observadores al Instituto para aprender a aplicar el método afirma en un artículo publicado en 1807 refiriéndose a Pestalozzi: “Este grande hombre ha estado muy lejos de proponerse por fin inmediato de sus ejercicios aritméticos el enseñar a los niños a contar” y continua: “el objeto de Pestalozzi ha sido más elevado y de mayor importancia, queriendo que el hombre, así como con ejercitar mucho sus brazos aumenta su fuerza y robustez de sus miembros, haciéndole también ejercitar la razón (...) se propuso dar más energía a la potencia del entendimiento, y aumentar cuanto fuera posible la viveza de su imaginación”<sup>8</sup>.

Los testimonios aportados a modo de ejemplo nos demuestran que el cambio en las concepciones educativas que implicaba el Instituto Pestalozziano, en relación a las que eran tradicionales en aquella época, era radical y en las distintas descripciones que tenemos de la experiencia se formulan ya de una forma más o menos clara los principios que orientaran la renovación pedagógica durante todo el siglo XIX. La noción de

---

<sup>6</sup> Vease: “Discurso que con motivo de la solemne apertura de la Real Escuela Pestalozziana leyó el capitán primero del Regimiento Suizo de Wimpffen Don Francisco Woitel, director de la misma escuela, en las Salas Consistoriales de la villa de Madrid, el día 4 de noviembre de 1806, Reproducido en Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, Madrid, Imprenta Real, 1907, p. 56 y ss.

<sup>7</sup> Noticia de las providencias, ob. Cit. p. 46-48.

<sup>8</sup> Diario de Madrid, 29 de enero de 1807, p. 114.

enseñanza cíclica, de graduación, de atención a las características e intereses del desarrollo infantil, de una educación más basada en la experiencia que en las fórmulas verbales y en los libros y de la de educación integral, que ya encontramos en estas experiencias pestalozzianas, serán los pilares que, moldeados y compuestos de acuerdo con los intereses y necesidades de distintos colectivos sociales e ideológicos, fundamentarán las reformas pedagógicas posteriores.

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<sup>9</sup>. La respuesta a la creciente necesidad de incrementar la escolarización que se dejaban sentir en el lento período de crisis del Antiguo Régimen, no se inspiró en las ideas pestalozzianas sino en el modelo de la enseñanza mutua de escasa fundamentación teórica y más fácil de divulgar y de aplicar con maestros poco capacitados. Impulsado primero por un grupo de notables pertenecientes a la Sociedad Económica Madrileña de Amigos del País y considerado como una panacea por los liberales durante el Trienio Constitucional, el método, inspirado en el desarrollo que del mismo había hecho los británicos A. Bell y J. Lancaster, tuvo una amplia difusión en España<sup>10</sup>.

Los ensayos de aplicación del método de Pestalozzi y de enseñanza mutua y su posible contribución a la innovación pedagógica en España deben situarse en el contexto de crisis del Antiguo Régimen en España. Son ensayos aislados que, aunque contaron con más o menos ayuda oficial, no respondían a una política sistemática de innovación ni encontraban

---

<sup>9</sup> SUREDA GARCIA, B. "La influencia de Pestalozzi entre los maestros españoles en el siglo XIX" en RUIZ BERRIO, J.; MARTINEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, RABAZAS, T. (eds), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1998, p. 135-248.

<sup>10</sup> Véase: SUREDA GARCIA, B. (1978): "Un modelo de influencia extranjera en España. El lancasterianismo y sus repercusiones en Mallorca", en *Educación i Cultura* 1978, pp. 35-40.

apoyo en un sistema organizado de divulgación de las innovaciones y formación del profesorado.

No fue hasta después de la muerte de Fernando VII en 1833 cuando, con la llegada al poder de los liberales, la innovación pedagógica se convierte en uno de los instrumentos para la configuración del sistema nacional de instrucción pública. Como se ha indicado será en la década de 1834 a 1844 cuando, coincidiendo con la primera etapa de implantación del régimen liberal, es más evidente la intención de emprender desde las esferas oficiales una reforma pedagógica que fundamentase y diese consistencia teórica al conjunto de actuaciones educativas estatales.

Como es sabido, el personaje clave de este período es Pablo Montesino quien fue el inspirador de la mayoría de realizaciones de este período y el que imprimió una unidad a todo el proceso coordinando los proyectos y las realizaciones prácticas con la divulgación de ideas pedagógicas innovadoras<sup>11</sup>.

Montesino recuperó el espíritu comparativista que ya había influido en las experiencias pestalozzianas y en menor medida en las de aplicación del método de enseñanza mutua, se inspiró básicamente en Pestalozzi, y por supuesto en Rousseau, pero conoce también la labor de J. B. Basedow, reformador del sistema educativo prusiano; de los discípulos de Pestalozzi, P. E. Fellenberg, C. Lippe o Ch. Mayo; la del pastor protestante de Estrasburgo F. Oberlin y las experiencias que desde el socialismo utópico impulsaba en Inglaterra R. Owen y su colaborador en el desarrollo de la educación de párvulos S. Wildespin, entre otros autores. Su exilio en Inglaterra, durante la última etapa del absolutismo le había servido de atalaya para contemplar los cambios educativos y pedagógicos que se gestaban en la Europa de aquellos años.

En este caso lo que me interesa recalcar de P. Montesino es su convicción de que la innovación pedagógica necesaria no sería posible sin

---

<sup>11</sup> Véase: SUREDA GARCIA, B. Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España, Palma, Prensa Universitaria, 1984.

una labor de formación del profesorado y de divulgación de los principios innovadores. De acuerdo con este objetivo deben interpretarse sus realizaciones más importantes como fueron: el impulso y la dirección de la Escuela Normal Central de Maestros, la dirección del *Boletín Oficial de Instrucción Pública* y su dedicación a la publicación de obras y artículos pedagógicos.

Montesino es un teórico de la educación que cree en el proyecto político de impulsar un sistema educativo público al servicio de los ideales liberales, que inspira este proyecto y que elabora recursos teóricos necesarios para fundamentarlo y a la vez los divulga utilizando un lenguaje comprensible para los maestros de aquella época, convencido de que una mejora de la formación de estos era el requisito fundamental para conseguir el éxito de la empresa.

El 26 de noviembre de 1838 se aprueba el “Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria” como complemento del “Plan Provisional de Instrucción Primaria” de julio del mismo año. Es sin duda un documento redactado por el propio Montesino. En pocas ocasiones a lo largo de la historia de la legislación educativa en España encontramos un texto legal redactado con tanto interés por dar a conocer los fundamentos que inspiran la norma. Una voluntad que queda claramente expresada en el amplio preámbulo cuando se afirma: “Tratándose (...) de establecer algunas prácticas poco conocidas por el mayor número de maestros que han de adoptarlas, es preciso no sólo expresar las cosas que deben hacerse, sino la manera de hacerlas y la razón en que se fundamentan”<sup>12</sup>.

El *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, primera publicación oficial o semioficial, como se define, dedicada específicamente a los temas educativos y que P. Montesino dirigió desde sus orígenes en febrero de 1841 hasta

---

<sup>12</sup> Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental, 26 de noviembre de 1838, reproducido en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, Tomo I, (1841), p. 389.

diciembre de 1843, fue una publicación que dedicaba tanto espacio a los artículos de información y reflexión pedagógica como ha reproducir las disposiciones oficiales. Muchos de los artículos publicados, la mayoría escritos por el mismo P. Montesino, por su hijo Cipriano o por otros destacados representantes del pensamiento educativo liberal como Ramón de la Sagra o Javier de Quinto, informan sobre los avances de la instrucción pública en Europa, explicaban las ideas de los pedagogos de la época o daban a conocer recursos metodológicos y técnicas para aplicar en la escuela.

Otra pieza clave de la difusión de un cuerpo de doctrina pedagógica era la creación centros para la formación de maestros. Las instituciones que propone Montesino superan el concepto de Escuela Normal que en épocas anteriores se había tenido. La Escuela Normal era, hasta aquel momento, una escuela primaria que servía como modelo para la aplicación de un determinado método o sistema. De acuerdo con esta interpretación se habían intentado crear escuelas normales pestalozzianas o lancasterianas. Para P. Montesino las Escuelas Normales debían ser centros de formación teórica y práctica en los distintos principios y técnicas de enseñanza: “La escuelas de que vamos a tratar – afirma en uno de sus artículos – no son las que últimamente se titulaban entre nosotros escuelas normales, ni aun lo que en nuestro idioma expresa la palabra *normal*. Mejor les convendría el nombre de *seminarios de maestros*, así se llaman en efecto muchas veces cuando se quiere significar con precisión el verdadero objeto”<sup>13</sup>. La creación en 1839 de la Escuela Normal de Madrid, de la que P. Montesino fue su director y la creación de Escuelas Normales en las capitales de provincia hasta un total de 42 hasta 1845 demostraban la voluntad de construir una red de establecimientos que impulsasen la formación pedagógica del profesorado de enseñanza primaria.

---

<sup>13</sup> “Escuelas Normales. Su objeto principal. Su organización. Medios y modos de establecerlas. Ventajas que deben resultar de su establecimiento”. Boletín Oficial de Instrucción Pública, tomo I (1er semestre de 1841), p. 83.

A finales de 1843 el tránsito desde la monarquía absoluta al Estado liberal se había completado. La revolución había conseguido romper con los fundamentos jurídicos y políticos del Antiguo Régimen. La intensa confrontación que se había producido entre las distintas concepciones del liberalismo para definir el alcance de las transformaciones que era preciso llevar a cabo se decantaba definitivamente a favor del sector más moderado. Los principios de paz y orden se imponían y las concepciones más radicales quedarán relegadas del poder. Para los moderados, la centralización y el control político e ideológico del sistema educativo se convirtió en un objetivo más importante que el de impulsar su capacidad de innovación y adaptación a los avances científicos y a las necesidades sociales. El Estado liberal, en manos de los más conservadores, renunció a liderar cualquier proceso de modernización pedagógica e incluso, recelando de ella, desmontó los instrumentos que se habían construido durante la primera etapa.

### **Conservadurismo y renovación pedagógica en la consolidación del sistema educativo liberal**

A mediados de agosto de 1843 se publica en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* un artículo sin firma pero que puede ser atribuido a Pablo Montesino con el significativo título de “De la poca firmeza de las opiniones que actualmente dominan en materias de instrucción pública”. En él se expresan quejas a la falta de debate y de orientación en la política educativa. “...la falta de un sistema cualquiera seguido por algún tiempo con cuidado, priva de casi toda su fuerza moral a las resoluciones del Gobierno y produce una continua inestabilidad; mal más perjudicial quizá en los asuntos de instrucción pública que en todos los demás asuntos gubernativos”<sup>14</sup>, se afirma. El artículo califica la situación de “estado de

---

<sup>14</sup> “De la poca firmeza de las opiniones que actualmente dominan en materias de instrucción pública”, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, n.º 62 (15 de septiembre de 1843), p. 224.

vacilación” de “incertidumbre” que causa: “tanto perjuicio de los adelantamientos de las ciencias como del servicio público”. Es sin duda la manifestación de un sentimiento de frustración entre aquellos que han confiado y dedicado sus esfuerzos a construir un sistema educativo moderno y que creen en que es necesario que el Estado impulse la modernización pedagógica y no se limite solamente al control administrativo.

La orientación conservadora, que se va imponiendo en la actuación pública, buscaba la consolidación del Estado liberal al servicio de los intereses de los grupos oligárquicos y el cierre del proceso de cambios iniciados con la instauración del régimen liberal. Se da por bueno un sistema educativo que ha conseguido algunos avances en la escolarización, que ha configurado una enseñanza secundaria que responde, más que a las necesidades, a las ansias de promoción social de algunos sectores de la burguesía, se cuenta con centros de formación de maestros que, aunque impartan una formación profesional muy deficiente, servirán para orientar ideológicamente, a los docentes y se ha iniciado un proceso de centralización y de control del sistema que se completará con la Ley Moyano de 1857.

Los síntomas de esta orientación son evidentes. En 1847 desaparece el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* y las informaciones sobre educación se incluyen en el *Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas* abandonándose la difusión de ideas pedagógicas y limitando la información a las disposiciones legales. Las Escuelas Normales dejarán de ser aquellos centros difusores de ideas pedagógicas tal como las había planteado P. Montesino. Como ha indicado J. Ruiz Berrio, durante la etapa decimonónica “el Estado y las fuerzas vivas mantuvieron respecto a las Normales una política que en el mejor de los casos se puede caracterizar como de abandono oficial”<sup>15</sup>. Como nos recuerda el mismo autor, incluso

---

<sup>15</sup> RUIZ BERRIO, J. “Principales etapas históricas de la formación del profesorado en España” en VEGA GIL, L. (coord.) Pablo Montesino y la modernización educativa en España, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos “Florián de Ocampo, Diputación de Zamora, Caja de España, 1998, p. 108

estos centros fueron visto como peligrosos ideológicamente por los gobernantes ultramontanos y neocatólicos que llegaron a plantear su supresión en 1868 mediante una Ley promovida por el ministro Severo Catalina.

Leoncio Vega, quien ha analizado los manuales de pedagogía que se utilizaban en las Escuelas Normales durante el siglo XIX, llega a conclusiones muy significativas afirmando que: “la pedagogía normalista española, llevada de sus impregnaciones tradicionales, sirve de freno a la difusión e implantación de las ideas pedagógicas modernas del pensamiento rousseauniano y del sistema representado por Basedow, debido al choque con principios arraigados en la sociedad española de la que los polígrafos normalistas son una expresión”<sup>16</sup>. Vega, concluye su trabajo afirmando que: “la literatura pedagógica normalista española durante el siglo XIX recibe impregnaciones de distintas fuentes del marco europeo, de contenido educativo, instructivo, metodológico e ideológico variado, programa pedagógicamente ecléctico, intentando conjugarlos en su oferta práctica a las Normales, que se movía, en líneas generales, entre las coordenadas idealista, intelectualista, verbalistas, moralizantes y religiosas”<sup>17</sup>. La pedagogía oficial de la época moderada, y podríamos citar como representante destacado a Mariano Carderera Poto, se orienta más a filtrar y reorientar en clave conservadora la influencia de las grandes corrientes pedagógicas renovadoras europeas que ha promover su difusión. Como un ejemplo más de las contradicciones que presenta de la pedagogía española decimonónica, y especialmente la pedagogía que se enseñaba en las Escuelas Normales, cabe hacer referencia a Julián López Catalán, quien divulgó las ideas de Fröbel en España pero que acabó criticando su fundamentación naturalista y se posicionó contra Rousseau, Pestalozzi y Owen<sup>18</sup>. Una muestra más

---

<sup>16</sup> VEGA GIL, L. “Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del siglo XIX”, *Historia de la Educación*, n.º 4 (1985), p. 129.

<sup>17</sup> *Idem*, p. 138.

<sup>18</sup> Véase GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. “Educación infantil e industrialización en Catalunya”, en *Historia de la Educación*, n.º 10 (1991), p. 137.

de que no se había entendido aun el cambio de concepción de la infancia introducido por Rousseau y que está en la base del reformismo pedagógico contemporáneo.

Otros seguidores de la orientación marcada por Pablo Montesino, como Laureano Figuerola, comprometido en principio con la política oficial, se decepcionaran y apoyaran las alternativas pedagógicas más progresistas.

Frente a este panorama caracterizado por la escasa atención de los poderes públicos a la difusión y renovación del sistema educativo, nos encontramos con un conjunto de alternativas sociales que impulsarán la reflexión pedagógica en todas sus dimensiones política, antropológica y metodológica y que tuvieron más o menos capacidad, según los casos, de aplicar sus ideas a la práctica. Son corrientes de opinión que se inspiran en las grandes corrientes pedagógicas y que hilvanan las ideas educativas con la crítica social y política de acuerdo con los específicos intereses de los colectivos que las impulsan.

Las escasas posibilidades de acceso a la cultura y a la instrucción a través de las instituciones públicas potenció las dimensiones educativas de las nuevas formas de sociabilidad burguesa. Una rica red asociativa, fomentada por la voluntad de influir social y políticamente en el marco de un sistema que marginaba del poder una parte importante de las tendencias ideológicas que se manifestaban, fue tejiéndose desde la implantación del régimen liberal y desarrollándose especialmente durante la segunda mitad del siglo. Serán asociaciones de tendencias y bases sociales muy diversas, algunas incluso variarían sus posiciones ideológicas a lo largo de su existencia pero que coincidirán en ser alternativas a las instituciones culturales oficiales y focos de instrucción y de debate. En principio, la iniciativa de este proceso asociativo correspondió a la burguesía para extenderse posteriormente a los sectores populares. Bajo nombres diversos ateneos, liceos, círculos, casinos, etc. estas instituciones de ocio, difusión cultural e instrucción fueron también espacios de debate de temas educativos y contribuyeron a la divulgación de nuevas ideas pedagógicas.

No tenemos estudios que analicen en profundidad el debate pedagógico que se dio en estas asociaciones pero de algunos trabajos se desprende que los temas educativos estuvieron muy presentes en los ciclos de conferencias y en los debates. Recordemos a título de ejemplo: la cátedra de *Moral y educación pública* que se creó en el Ateneo de Madrid el 1838 encargada a Ramón de la Sagra uno de los colaboradores de P. Montesino y persona sensibilizada por el tema de la educación de las clases populares<sup>19</sup>; la lectura pública de trabajos de Laurea Figuerola en la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción creada en 1846 por Carles Carreras d'Urrútia promotor también del Colegio Carreras (1835) un experiencias escolar renovadora dirigida a la burguesía liberal moderada<sup>20</sup>; la convocatoria por parte del Ateneo Balear en 1864 de un concurso para premiar el mejor trabajo sobre educación de adultos del que resultó ganador el trabajo del maestro catalán Luis Puig y Sevall publicado al año siguiente con el título de *Organización de las escuelas de adultos*, que sería una de las obras de referencia para el desarrollo de este tipo de instrucción<sup>21</sup>.

El interés por la formación de los obreros y de las clases populares será también un tema central en el discurso del liberalismo democrático y del republicanismo, muy crítico con la poca atención que prestaban los poderes públicos a la difusión de la instrucción. Esta crítica recibió apoyos doctrinales de la influencia del socialismo utópico que ya se deja sentir en autores como Ramón de la Sagra. A la divulgación de las ideas de E.

---

<sup>19</sup> RENÉ AYMES, J. "L'éducation populaire en Espagne au cours de la première moitié de XIX siècle: problèmes idéologiques et réalisations" en GUEREÑA, J. L.; TIANA, A., *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa Velázquez, 1989, p. 65.

<sup>20</sup> CASASSAS, J. (coord.), *Els intel·lectuals i el poder a Catalunya (1808-1975)*, Barcelona, Pòrtic, 1999, p. 83.

<sup>21</sup> GUEREÑA, J. L. "Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea", en ESCOLANO, A. (direc.) *Leer y escribir en España. Docientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruiperez, Editorial Pirámide, 1992, pp. 295-296.

Cabet contribuyó la actividad del catalán Narcis Monturiol con sus publicaciones periódicas: *La Madre de Familia* (1846), *El Padre de Familia* (1849) y *La Fraternidad* (1847) obras en las que se defiende que la instrucción de las clases trabajadoras es el instrumento básico para regenerar la sociedad, promover su moralización, reducir los efectos negativos de los cambios sociales e impulsar el progreso<sup>22</sup>.

La importancia que concede Monturiol a la familia como institución educadora y moralizadora; su defensa de la educación física y moral desde la primera infancia y su propuesta de basar la educación intelectual en la experiencia, coinciden con el pensamiento pedagógico más sólido y renovador que desde Rousseau pasando por los grandes pedagogos del siglo XIX nos conducirán a la Escuela Nueva.

Seguidor de las ideas fourieristas y cabetianas fue también el mallorquín Jeroni Bibiloni, catedrático del Instituto Balear quien en 1848 publicó un folleto titulado *Cristianos-socialistas*<sup>23</sup> que representa una muestra del pensamiento católico progresista de esta época<sup>24</sup>.

Desde el punto de vista pedagógico Bibiloni recupera el sentido revolucionario de la educación que había arrinconado el liberalismo conservador. En la obra critica el estado de abandono en que se encuentra la educación del pueblo una situación que favorece la explotación y las situaciones de injusticia<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Vease RIERA TUÉBOLS, S. Narcis Monturiol. Una vida apassionant, una obra apasionada. Barcelona, Generalitat de Catalunya-Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica, (CIRIT), 1986.

<sup>23</sup> BIBILONI, G.: *Cristianos-socialistas*, Palma, Imprenta de Pedró José Gelabert, 1848.

<sup>24</sup> Vease FERRER FLÓREZ, M. Socialismo y utopía en Mallorca. Jeroni Bibiloni (1802-1876), Palma: Leonard Muntaner, editor, 1996.

<sup>25</sup> LLINARES, J.: "El valor pedagògic de l'obra de Jeroni Bibiloni: Socialisme Utòpic i Pedagogia a la Mallorca progressista del segle XIX". En Escola i Estat. Actes de les 7enes. Jornades d'Història de l'Educació als PPCC., Perpinya, 1985. Vic, Ed. Eumo, pp. 437-444.

Encuadrado en esta misma tendencia ideológica puede citarse también al pensador demócrata murciano de influencia socialista Fernando Garrido quien en 1859 publicó en Barcelona un conjunto de artículos y poemas con un prólogo de Francesc Pi i Maragall<sup>26</sup>. En varios de estos artículos desarrolla sus ideas educativas muy críticas con el abandono de la educación popular. Defiende una instrucción racional que debe ser universal y gratuita, que combine la enseñanza práctica y la teórica que se adapte a las aptitudes de los niños y niñas, que se desarrolle en contacto con las actividades domésticas, agrícolas e industriales utilizando los: “jardines, establos, talleres y campiñas, invernáculos y estanques, que serán otras tantas cátedras en que se ilustran las operaciones mecánicas con las explicaciones de la ciencia”<sup>27</sup>.

Esta sensibilidad social la encontramos también en la obra del médico Pere Felip Monlau, representante del progresismo liberal barcelonés y considerado como el introductor en España del higienismo, quien en 1840 ya propone crear casas-cuna para los hijos de los obreros pobres<sup>28</sup>. Más tarde el 1856 publicó una memoria sobre las medidas higiénicas que debía tomar el gobierno a favor de las clases trabajadoras<sup>29</sup>. Entre estas medidas se incluye la difusión de escuelas de párvulos y de educación elemental para obreros organizadas de acuerdo con los principios del higienismo y visitadas diariamente por un inspector médico. Solicita también Monlau medidas para regular el trabajo de los niños en las fábricas.

---

<sup>26</sup> AJA, E. Democracia y socialismo en el siglo XIX español. El pensamiento político de Fernando Garrido, Madrid, Editorial Edicusa, 1976.

<sup>27</sup> Reproducido en GARRIDO, F. La federación y el socialismo, Barcelona, editorial Labor, 1975, p. 192.

<sup>28</sup> MONLAU, P. F. De la instrucción pública en Francia, Barcelona, A. Bergnes, 1840.

<sup>29</sup> MONLAU, P. F. Higiene Industrial. ¿Qué medidas higiénicas puede dictar el Gobierno a favor de las clases obreras?. Memoria para optar al premio ofrecido acerca de esta cuestión por la Academia de Medicina y Cirugía de Barcelona, Madrid, Imprenta de M. Rivadeneyra, 1856.

Como ha podido verse, como reacción a la escasa atención que presta el Estado liberal a la educación, aparecerán, durante las décadas cuarenta y cincuenta del siglo XIX, opiniones que desde distintas plataformas critican la falta de educación de las clases populares y las prácticas tradicionales de enseñanza. La burguesía más progresista ve como peligroso para sus propios intereses la falta de instrucción que puede traer como consecuencias que las clases trabajadoras se vean seducidas por las ideas revolucionarias. Frente a una educación selectiva, intelectualista y dogmática se interesan por formulas educativas más accesibles al conjunto de la población, más prácticas y basadas en la experiencia y en el desarrollo integral, recuperando la función de la educación como elemento de cohesión social que había tenido en los orígenes del liberalismo y la tradición naturalista que se había introducido ya con las primeras experiencias pestalozzianas. Es una burguesía progresista, que tienen aun escasa incidencia práctica pero que esta poniendo las bases de un proyecto político pedagógico que se opone al que impulsa el liberalismo conservador. Si desde el poder en 1851 se negaba el permiso para crear escuelas de adultos con aquella famosa frase de que “no necesitamos hombres que piensen sino bueyes que trabajen”, desde el liberalismo progresista se contestaba con aquella otra publicada en *El Centinela Barcelonés en 1855*: “Enseñad al Pueblo, hacédle decente y el triunfo de la libertad está asegurado y la tranquilidad y el orden siempre imperarán”<sup>30</sup>.

### **Las alternativas pedagógicas de la burguesía progresista, del movimiento obrero y de los colectivos docentes**

La revolución del 1868 abre un período en el que progresistas, demócratas y republicanos ensayarán formulas para reconducir la actuación pública de acuerdo con los principios del liberalismo más radical que el

---

<sup>30</sup> “Pasado y presente y porvenir del trabajo”, *El Centinela Barcelonés*, (20 de septiembre de 1855), p. 1.

moderantismo había arrinconado. La inestabilidad que se vivió hasta la Restauración no consiguió mejorar la capacidad de los poderes públicos para intervenir en la renovación educativa, pero el clima de libertades favoreció la organización y manifestación de los distintos colectivos sociales y la recepción de las distintas corrientes de pensamiento que se manifestaban en aquella Europa cambiante y en plena ebullición. La influencia de la pedagogía alemana, especialmente intensa en el caso de los krausistas, del positivismo darvinista, de Compté y Spencer, un poco más tarde, y de la pedagogía de los internacionalistas que se difunde entre los círculos del movimiento obrero, vendrá a renovar el debate pedagógico y a dar consistencia teórica a propuestas educativas que relacionan instrucción con democracia o con emancipación obrera.

Estos mismos colectivos, que relacionan nuevas concepciones pedagógicas con críticas al sistema político y a la situación social, impulsaron plataformas y instrumentos diversos para la difusión de las nuevas ideas pedagógicas. El más influyente de estos colectivos fue el que aglutinó la Institución Libre de Enseñanza, con un núcleo intelectual con gran capacidad para generar y elaborar discursos teóricos y con instrumentos muy potentes para divulgar sus ideas entre los que destaca el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Como es sabido, los hombres de la Institución Libre de Enseñanza – uno de los núcleos de la renovación pedagógica española más estudiados – combinaron un proyecto de regeneración política y cívica con la defensa de un modelo educativo que asumía claramente el cambio de concepción de la infancia introducido por Rousseau y difundido por Pestalozzi, Fröbel, Spencer entre otros. La influencia de la ILE, fue muy importante para que, en las dos décadas finales del siglo XIX, el Estado recuperase un cierto protagonismo en la orientación de la renovación pedagógica cuyas manifestaciones más importante fueron la creación el 1882 del Museo Pedagógico Nacional y los apoyos que desde la administración se prestaron a la organización de los congresos pedagógicos.

Además de a la Institución Libre de Enseñanza cabe hacer referencia a otros colectivos que impulsaron la renovación pedagógica durante el siglo XIX, elaborando propuestas teóricas más o menos sistemáticas, divulgándolas y aplicándolas con mayor o menos alcance.

Con la Restauración, el recorte de las libertades y derechos políticos volverá a recluir a los sectores intelectuales progresistas en el ateneismo y en el debate cultural desde donde se plantearan las bases del regeneracionismo y se intentará compensar la escasa difusión cultural y de la instrucción. Ateneos como el de Madrid o el barcelonés y asociaciones como la madrileña El Fomento de las Artes, la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción o la Asociación Pedagógica de Pontevedra por poner tres ejemplos, ligados a la organización de Congresos Pedagógicos, de muchas otras distribuidas en todo el territorio del Estado, contribuyeron a impulsar el debate educativo y a dar difusión a nuevas ideas pedagógicas. Es aportación, que desde el punto de vista de la renovación de las ideas pedagógicas, no tenemos suficientemente estudiada<sup>31</sup>.

Con mayor coherencia ideológica y doctrinal se manifiesta a partir de la revolución de 1868 otro núcleo de renovación pedagógica representado por los colectivos obreros de influencia internacionalista que, siguiendo las directrices del pensamiento pedagógico anarquista, construirán un cuerpo sólido de doctrina pedagógica, articulado en un proyecto político que pretendía la emancipación de la clase trabajadora, que inspiró experiencias renovadoras en la práctica escolar y se proyectara en el siglo XX en modelos escolares de tanta difusión como el de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia. El interés por la instrucción de las clases trabajadoras y

---

<sup>31</sup> Sobre la relación de estas asociaciones con los Congresos Pedagógicos del último tercio de siglo vease BATANAZ PALOMARES, L. La educación española en la crisis de fin de siglo, Córdoba, Excema. Diputación Provincial de Córdoba, 1982. Sobre los Congresos Pedagógicos organizados en Galicia véase: COSTA RICO, A. Escuelas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República, Santiago, Conselleria da Presidencia e Administración Pública, Xunta de Galicia, 1989, pp. 239-269.

por transformar las concepciones educativas tradicionales, aparece desde el inicio de la influencia de las ideas de la Primera Internacional durante el Sexenio Revolucionario. El éxito que tuvieron las tesis bakuninistas entre los círculos obreros españoles reforzó la valoración de los temas educativos con ideas pedagógicas que desde el punto de vista político quieren romper radicalmente con una escuela controlada por el Estado, la burguesía o la Iglesia y que se inspiran en las ideas de autores como Proudhon, Bakunin o Robin. La recuperación de la tradición naturalista, el concepto de educación integral y la defensa de una enseñanza universal y laica basada en principios científicos, serán sus aportaciones más importantes<sup>32</sup>.

Las ideas introducidas por los internacionalistas influyeron, combinadas en algunos casos con las de la Institución Libre de Enseñanza o con otras de carácter laicista, en el desarrollo de una amplia red de escuelas racionalistas y laicas que se desarrollaron durante la Restauración y que tuvieron un carácter antitradicional y renovador.

Hay que hacer referencia también a la renovación pedagógica impulsada por los docentes, especialmente los de enseñanza primaria, que de forma individual o agrupados en asociaciones profesionales, se convirtieron en elementos activos en la elaboración de propuestas pedagógicas, en la mayoría de los casos muy ligadas a la práctica, que pudieron ser ampliamente divulgadas mediante una amplia red de revistas profesionales. Como indicó

---

<sup>32</sup> Sobre la educación anarquista en el siglo XIX véanse los trabajos de LIDA, C. E. "Educación anarquista en la España del Ochocientos", *Revista de Occidente*, 97 (1971), 34-47; BOYD, C. P. "Els anarquistes i l'educació a Espanya (1868-1909)", *Recerques*, 7 (1978), 57-79; TIANA FERRER, A. "La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)", *Historia de la Educación*, 2 (1983), 113-121; HERNANDEZ DIAZ, J. M. "La educación de la mujer en la Primera Internacional en España (1869-1881)" en *VI Coloquio de Historia de la educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Santiago, 1990, pp. 185-193; HERNANDEZ DIAZ, J. M. "Influencias europeas en las propuestas educativas de la Primera Internacional en España", *Historia de la Educación*, 11 (1992), 205-230.

A. Checa Godoy en su censo de la prensa pedagógica en España, en 1867 existían ya 36 publicaciones pedagógicas publicadas en todo el territorio del Estado, un número que se incrementó notablemente con la Restauración y la aparición de numerosas asociaciones profesionales del magisterio<sup>33</sup>. Son revistas cuyo contenido no tenemos suficientemente estudiado, de diversa orientación ideológica y entre las profesionales dominan los temas relacionados con las reclamaciones y problemas laborales del magisterio, pero en algunos casos sirvieron de instrumento de divulgación de experiencias y de innovaciones pedagógicas. Por ejemplo, A. J. Colom ha demostrado que *El Magisterio Balear*, publicación creada en 1873 y órgano de la Asociación de Maestros de Baleares, aunque se dedicó básicamente a la defensa de intereses corporativos, incluía en sus páginas información sobre las innovaciones educativas que se llevaban a cabo en Europa y Estados Unidos, información tomada en muchos casos de otras revistas profesionales que se publicaban en la época<sup>34</sup>.

Son estas mismas revistas y la participación en los Congresos Pedagógicos las que nos muestran un sector inquieto del profesorado de enseñanza elemental atento a las reformas educativas que además divulgan sus experiencias e ideas. Los estudios sobre el maestro menorquín Joan Benejam i Vives de Isabel Vilafranca o de Antonio Molero Pintado en relación al alcarreño Eugenio Bartolomé y Mingo, por poner dos ejemplos, demuestran que algunos maestros del período final de siglo habían asimilado buena parte de las ideas más innovadoras de la pedagogía decimonónica y entroncan ya con las ideas de la Escuela Nueva<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> CHECA GODOY, A. "Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España", *Historia de la Educación* 5 (1986), p. 502-503.

<sup>34</sup> COLOM, A. J. "El comparativismo pedagógico y la crítica educativa en los primeros años de la Restauración", en RUIZ BERRIO, E. *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 115-125.

<sup>35</sup> En 1899 J. Benejam escribe ya estas palabras: "Es menester que el niño obre por su cuenta, una vez excitado y dirigido por el maestro; es menester algo de esfuerzo

Por último cabe hacer referencia, como impulso de la renovación pedagógica, al amplio movimiento regeneracionista que se apreciará con fuerza a finales de siglo con fundamentos sociales e ideológicos diferentes que reclama la modernización del país, la democratización de las estructuras políticas y que coincidirá en ciertas propuestas centrales en el panorama de la renovación pedagógica como ha demostrado recientemente María del Mar del Pozo Andrés.<sup>36</sup>

Un modelo particular de regeneracionismo es el que encontramos en Cataluña donde durante el siglo XIX se va generando un sentimiento de identidad particular que se va extendiendo entre sectores sociales diversos. En una sociedad que avanzaba en el proceso de industrialización con sus múltiples consecuencias, la deficiente capacidad del Estado para modernizar, avanzar en el proceso de cohesión social y aportar la formación que la sociedad reclamaba, van apareciendo los primeros indicios de la voluntad de configurar un proyecto pedagógico alternativo al oficial. La reflexión sobre la necesidad de recuperar la lengua y la cultura propia en el ámbito

---

propio, de trabajo personal, y en ello se funda lo que llamamos método activo, porque estimula la actividad del niño con el desenvolvimiento de todas sus fuerzas. (.....) Por manera que el método activo no se limita á ejercicios de inteligencia, sino que abarca el individuo por entero, porque por entero vive y por entero se manifiesta. Así es que, además de la inteligencia, debe trabajar la voluntad y el sentimiento; como debe trabajar también los órganos: todas las energías anímicas y corpóreas caen bajo el dominio de dicho método” La alegría de la escuela, Ciutadella, Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1899, pp. 194-197. Sobre Benejam véase: VILAFRANCA, I. “El maestro Benejam i Vives: una visión pedagógica” en Publicacions des Born. Treballs de la Secció d’Estudis, n.º 9 (abril 2001), 41-70; COLOM CAÑELLAS, A. J. “Les idees pedagògiques de Joan Benejam a través dels seus escrits “mallorquins” (segle XIX)” Revista de Menorca, vol I (1996), 29-42. Sobre Bartolomé Mingo, véase: MOLERO PINTADO, A. Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo, Alcalá, Universidad de Alcalá, 1999.

<sup>36</sup> POZO ANDRÉS, M. del M. del, Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939), Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

escolar, impulsará también un proceso de modernización y renovación pedagógica y que acabará cuajando, con el apoyo de las instituciones en manos del catalanismo político, en el amplio movimiento de renovación pedagógica que vivió Cataluña en las primeras décadas del siglo XX. Las aportaciones de Valentí Almirall a la formulación de un proyecto político-pedagógico propio para Cataluña y de Francesc Flos i Calcat como precursor de las ideas pedagogía del siglo XX a partir de su interés por la enseñanza en catalán, han sido destacadas por diversos autores.<sup>37</sup>

## Conclusión

Durante el siglo XIX, y especialmente en la segunda mitad del siglo, la renovación pedagógica en España no es sólo el resultado de la difusión de los avances en las ciencias de la educación. Los proyectos pedagógicos renovadores son impulsados básicamente desde alternativas ideológicas y políticas que reflejan intereses sociales cuya manifestaciones educativas y culturales se ven especialmente motivadas por la falta de democratización del sistema y por las limitadas posibilidades de participación política. La nueva concepción de la infancia que es el motor que impulsa la renovación pedagógica contemporánea sólo puede ser asimilada plenamente si se corresponde con un cambio en las concepciones políticas y sociales, en las que el individuo asuma todo su protagonismo como ser humano y como ciudadano. El análisis de la renovación pedagógica durante el XIX nos permite generalizar a toda la época contemporánea la hipótesis de que en España el Estado sólo ha sido un motor de innovación educativa

---

<sup>37</sup> Véase: PUJOL i FABRELLES, D. Els orígens de l'escola catalana. Dels primers tempteigs de bilingüisme escolar a l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (1869-1902), Barcelona, CEAC, 1998; GONZÁLEZ-AGÁPITO, J.; VILANOU, C. "Introducció" en FLOS I CALCAT, F. Las escuelas catalanes, consideradas com a base principal y necesaria para la propagació de la causa regional (1886), edición facsímil, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980.

en aquellas épocas en que los gobernantes pretendían también cambios sociales o políticos e impulsar el proceso de modernización. En contraposición hay que reconocer el protagonismo que ha tenido lo que se ha dado en llamar la sociedad civil, los grupos sociales, ideológicos y políticos alternativos y los colectivos docentes que enfrentándose en muchas ocasiones a la rutina y a fuertes oposiciones conservadoras, han trabajado por la renovación de las ideas pedagógicas.

