

La renovación pedagógica en la España del siglo XIX.

Períodos, influencias, esperanzas y resistencias

Eugenio Otero Urtaza

(Universidade de Santiago de Compostela)

1. De la herencia ilustrada al organicismo krausista

Al iniciarse el siglo XIX en España había una gran efervescencia educativa provocada por los planes de reforma de los ministros ilustrados de Carlos IV, en especial Gaspar Melchor de Jovellanos quien en una memoria de 1802 defendía el valor de la instrucción pública para la prosperidad social y la felicidad individual de los ciudadanos³⁸. Se iniciaba ya el siglo con el debate de cómo podía alcanzarse una instrucción universal, que ciertamente culminaría en 1900 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública. La primera influencia, a la que vamos a asistir en estos primeros años procede de Pestalozzi, cuya concreción más representativa en España fue el Real Instituto Militar Pestalozziano, un colegio de breve duración, hecho para muchachos de familias nobles, pero a pesar de las muchas contradicciones que encierra, empezando porque contravenía el propio espíritu pestalozziano, es el punto de arranque de un pensamiento pedagógico innovador que se va a extender a lo largo de todo el siglo.

Tras la invasión bonapartista, la Constitución de 1812 dispuso en su capítulo IX que en todos los pueblos del reino se establecieran escuelas de primeras letras que cuyo programa debía comprender: lectura, escritura,

³⁸ Jovellanos, Gaspar Melchor de: Poesía, teatro, prosa. Madrid, Taurus, 1979, pág. 261.

cuentas y catecismo de la religión católica, así como una breve exposición de las obligaciones civiles. Para organizar este incipiente sistema público se creó la *Dirección General de Estudios* con facultades inspectoras, así como una *Junta* que debía proponer los mejores medios para la enseñanza, en la que estaba Manuel José Quintana, autor del informe que, inspirado casi literalmente en Condorcet, disponía un plan centralizado y uniforme para todos los establecimientos, acorde a las leyes de la Monarquía española y la religión católica³⁹. Unos principios, centralización uniformadora y acatamiento a los dogmas religiosos, que serían el núcleo de la discordia de los reformadores con las fuerzas tradicionales que querían preservar las “esencias” de unos ideales que habían logrado expulsar al ejército napoleónico, y llamaban todavía al pasado glorioso de un imperio que empezaba a desmoronarse.

La renovación pedagógica a lo largo de todo el siglo XIX en España puede dividirse en varios períodos, teniendo como fondo la sucesiva influencia de Pestalozzi y Fröbel. La primera parte llegaría hasta 1844, y está transida por las ideas de estos primeros liberales que fraguan la Constitución de Cádiz, y que son perseguidos luego por Fernando VII, y que después del trienio liberal emigrarían a Londres, y que tras la muerte del Rey, en 1833, realizan las primeras reformas que llevarían a formular el Plan general de Instrucción Pública de 1836 que no llegó a prosperar, la creación de la primera escuela de párvulos (Escuela de Virio) en 1838 y la primera escuela normal de formación de maestros en 1839.

Hay así en esos primeros años del siglo una fuerte influencia pestalozziana que debe ser dividida en dos períodos: antes y después de la emigración de los liberales a Inglaterra. Porque antes del trienio liberal se vive de las ideas pestalozzianas conforme se recuerda al Instituto, pero después de 1833, los emigrados que vuelven del exilio de Londres, traen

³⁹ Cossío, M.B.: La enseñanza primaria en España, Madrid, R.Rojas, 1915 (2.ª ed.), págs. 25-27.

las ideas pestalozzianas transformadas por la obra educativa que ellos han visto allí a través de Wilderspin, Owen, Lancaster, etc., que a su vez han conocido la pedagogía de Pestalozzi por la publicación en Londres de las cartas de Greaves en 1828.

En 1844, Julián Sáenz del Río viajó a la Universidad de Heidelberg y conoce la filosofía de Krause que traerá a España. El krausismo romperá en España la unidad cultural que proporcionaba el cristianismo desde que en el siglo XVI fue anulada toda disidencia religiosa. El efecto no será inmediato; al igual que los primeros darwinistas y materialistas, los krausistas empezaron a reunirse con mucha discreción hasta que en las postrimerías del reinado de Isabel II empezaron a difundir sus ideas desde sus cátedras universitarias, lo que produciría la llamada primera “cuestión universitaria”. Son años en los que las ideas progresistas viven atenuadas por la reacción de los políticos isabelinos y las presiones de la Iglesia que está siendo despojada de su poder en la enseñanza, en la medida que los planes por establecer un sistema de educación pública avanzan. El decreto de Pedro José Pidal del 17 de septiembre de 1845 es la “piedra angular” que permite la creación de los institutos de enseñanza secundaria y crea un ámbito civil para la formación de las clases medias⁴⁰.

El período que va desde el destronamiento de Isabel II en 1868 hasta la Restauración de la monarquía borbónica en 1875, supone el naufragio del krausismo como teoría política, aunque es en estos años donde se ensayan los postulados más radicales del liberalismo español en las reformas educativas, que no triunfan pero dejaron abierto el debate para el medio siglo posterior como muy bien sintetiza el profesor Agustín Escolano⁴¹. El siguiente período comienza con la creación de la Institución Libre de

⁴⁰ Dáz de la Guardia, E.: Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto pedagógico-político, Madrid, CIDE, 1988, pág. 12.

⁴¹ Escolano Benito, A.: La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, págs. 28-30.

Enseñanza (ILE) en 1876, lo que supondría el refrendo del pensamiento fröbeliano que será apoyado por Giner y Cossío, y no sólo desde la perspectiva de la educación de párvulos, que aunque tiene cierto eco nunca llegó a ser un tipo de escuela especialmente difundido en España, como por los objetivos de educación civil y desarrollada en libertad que aquel proponía.

Ciertamente, como señala el profesor Bernat Sureda, en los comienzos de la Restauración había en España una intensa sequía pedagógica y una despreocupación absoluta por parte de los poderes públicos en proporcionar sólidos fundamentos a la escolaridad. La Ley Moyano de 1857, a pesar de ser la primera ley general de educación que se promulga en Europa no supuso ninguna extraordinaria reflexión pedagógica, sino que sobre todo responde a la necesidad administrativa de dar respuesta al proceso escolarizador que exigían los liberales, pero está hecha por el partido moderado, por eso su espíritu fue más bien burocrático, “ni liberal ni ultramontano, sino puramente civil y regalista” como afirmaría el propio Cossío⁴². Pero en 1876 abriría sus puertas la ILE, con un modelo pedagógico que iniciaría el camino para una práctica escolar que será debatida intensamente en los años posteriores y que sacudió la modorra y la inercia con que se desenvolvía la cultura española, porque al igual que la generación de 1870 en Portugal, la ILE en España fue un revulsivo extraordinario para los cambios sociales.

Fröbel es la expresión pedagógica del pensamiento de Krause, y por lo tanto podría hablarse de un krausismo anterior a la creación de la ILE, y de un “krausofröbelianismo” sedimentado en Giner y sus discípulos más próximos que en esos años va a abrirse a nuevas formas de pensamiento pedagógico. ¿Cuáles son las aportaciones institucionistas que tendrán más incidencia en la cultura escolar de los maestros en los próximos años? En realidad no demasiadas, pues el éxito de los institucionistas será visible en las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo en estos primeros años de

⁴² Cossío, M.B.: Op. cit., 1915, pág. 31.

funcionamiento, la ILE está ensayando algunas innovaciones que más tarde entrarían en el tejido escolar como los trabajos manuales, el excursionismo, la práctica deportiva conforme al modelo inglés, la coeducación, así como una nueva metodología con la que abordar la enseñanza de diversas materias: ciencias naturales, geografía, arte, educación física o literatura. Su propuesta más polémica, sin embargo, era la enseñanza religiosa, que consideraban que debía estar al margen de cualquier confesión o credo establecido, una idea que sería considerada por los grupos tradicionales como una campaña de *kulturkampf*, contra la que se alzó un sostenido *sunsum corda*.

2. La presencia de la pedagogía europea en la Institución Libre de Enseñanza

Una de las primeras ocasiones en que la ILE tomó contacto directo con la pedagogía europea fue en 1880. Allí Cossío participó en el Congreso Internacional de Educación presentando el sistema de excursiones que estaban practicando, especialmente con párvulos, pues creían que a esta edad proporcionaban un material apropiado a sus sentidos que no se podía adquirir todavía por los libros. Defendió ya la unidad entre la primera y la segunda enseñanza como partes de una misma tarea, la organización de secciones y no por edades de los grupos, los cursos con pocas lecciones impartidos por personas de prestigio y, por supuesto, un estilo de trabajo en el que lo más importante era lo que se hacía fuera del aula. Su discurso tuvo una buena acogida y Cossío se permitió criticar el sistema seguido por la escuela Monge de París por dar a los niños “el programa detallado con toda la lección hecha”, cuando, por el contrario, sostenía que el profesor debía preparar muy cuidadosamente la excursión, pero que los niños tenían que aprender las cosas como un hecho libre, vivo y ocasional, sin ninguna apariencia de cosa preparada⁴³.

⁴³ Cossío, M.B.: “Comment doivent être pratiquées les excursions scolaires?”, en Lige Belge de l’Enseignement. Congrès International de L’Enseignement, Bruxelles, Librairie de L’Office de Publicité, 1882, pág. 255.

En 1882 se celebró en Madrid el Congreso Nacional Pedagógico, primero de su género que hubo en España. Los institucionistas tuvieron una intervención muy destacada y el debate de los métodos fue muy encendido entre los partidarios de sus tesis y los maestros conservadores. Joaquín Costa defendió la práctica de las excursiones, pero al contrario de lo que le pasó a Cossío en Bruselas, sus ideas fueron acogidas con mucha hostilidad. Cuando sostenía que las excursiones instructivas podían sustituir a los libros de texto con ventaja, un maestro le interrumpió con tono ofensivo preguntándole dónde aprendían los niños el catecismo y la historia sagrada; y después otro, cuyo nombre ha quedado por este motivo aciago en la memoria histórica escolar, Fernández Sánchez, sostuvo que la gran obra del maestro era proceder por el método *machaca*. Una buena parte del público le aplaudió a rabiar y hasta Claudio Moyano se acercó para abrazarle. A continuación subió a la tribuna Francisco Giner quien defendió la obra de la ILE, siendo con frecuencia interrumpido con protestas. Para el objeto de este encuentro de Castelo Branco, no podría dejar de mencionar la presencia en aquel congreso del profesor de la Real Casa Pía de Lisboa, José António Simões Raposo que lo mismo que los institucionistas defendió el sistema Fröbel. No es cuestión de resumir todos los entresijos de los debates de aquel congreso, pero sí recordar que la ILE se dio cuenta en ese momento que la transformación de los hábitos y cultura de los maestros iba a ser muy lento y que tan solo una acción callada y una persuasión tenaz a lo largo de los años podría producir los cambios que el país necesitaba. Más tarde, en 1892, los institucionistas alcanzarían en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano un eco más sostenido a sus ideas, lo que permitió tejer poco a poco una tupida red de maestros y profesores que adoptaban principios y prácticas que estaba ensayando la ILE.

Es necesario advertir que si bien en estos años no hay una teoría educativa muy elaborada, Giner y especialmente Cossío están haciendo acopio de importantes elementos de la pedagogía que se estaba desarrollando en aquellos momentos en otros países de Europa. De Alemania

ha venido el krausismo pero también las ideas pedagógicas centrales del movimiento fröbeliano, especialmente después del viaje de Cossío a Alemania en 1882 que le puso en contacto con Henriette Breymann, Md, Schrader, que en 1873 había fundado en Berlín la Pestalozzi-Fröbel-Haus, y que junto con su marido estaba elaborando una pedagogía propia que llevaría a la irrupción del *volkskindergarten*. De Bélgica se está examinando la actividad que desenvuelve la *Ligue de l'Enseignement*, y habían tomado como ejemplo su Escuela Modelo para crear la suya en 1878. Cossío empieza a mantener una fluida relación con Alexys Sluys a partir de 1880, y estuvo muy atento a las reformas que estaba realizando el partido liberal que en ese período que gobernó entre 1878 y 1884, especialmente a partir de la promulgación de la ley de 15 de junio de 1881 que despojaba al clero de todo su poder en la enseñanza oficial⁴⁴. A través de Sluys, llegaría a la ILE el conocimiento de la obra que Paul Robin estaba realizando en el orfanato Prévost de Cempius, y el *Manifiesto a los partidarios de la educación integral* fue debatido por los profesores institucionistas durante varias semanas entre 1893 y 1894.

La cultura anglosajona ya no estará representada por las ideas que había traído Montesino en 1833, sino más bien por la reforma que Thomas Arnold había efectuado en el colegio de Rugby, gracias a la presencia en Madrid entre 1882 y 1889 de Stuart Henbest Capper, que introduce la práctica de los juegos deportivos ingleses. Es también conveniente citar el Congreso de Educación de París en 1889, última ocasión en que Giner viajó más allá de los Pirineos, porque estableció una gran amistad con Lyulph Stanley, futuro Lord Sheffield, quien defendía en el School Board de Londres una escuela primaria libre de los influjos de las confesiones religiosas. Una reunión, por cierto, a la que también asistía Bernardino

⁴⁴ Sobre el efecto que las reformas de los liberales belgas ejercían en el ambiente institucionista, vid. Cossío, M.B.: La situación de la instrucción pública en Bélgica, Madrid, Imp. de M. Burgase, 1886.

Machado, Alexys Sluys, Friedrich Dittes, Ferdinand Buisson y W.T.Harris⁴⁵, además de Coelho, Cossío, Rafael Torres Campos y Agustín Sardá. Las relaciones con la pedagogía francesa fueron también muy intensas desde 1882, y los contactos con Gréard, Pécaut, Bréal, Marion, Coubertin, además de Buisson, incidirían en varios frentes como la formación de los maestros con el ejemplo de las escuelas normales de Fontenay-Aux-Roses y Saint Cloud, o los pasos que se dieron para crear, ya en el siglo XX, la primera cátedra universitaria de pedagogía.

Pero me permitirán que haga una especial referencia a las influencias portuguesas en la educación española, ya que en cierta medida, las innovaciones de la ILE en la renovación de la literatura se deben a la relación de Cossío con Adolpho Coelho. Cossío conoció a Adolpho Coelho hace ahora 120 años. Exactamente a finales de septiembre de 1883. Acompañado de Giner llegó a Lisboa, procedente de Coimbra en donde habían pasado unos días con Raphael Bordallo Pinheiro y Alexandre Rey Colaço. En Lisboa vivía desde 1879 el padre de Giner, razón que le llevaría a pasar por esta ciudad unos días todos los años hasta su muerte en 1890, pero además se acababa de abrir el Museo Pedagógico Municipal, establecimiento que Cossío quería visitar pues era ya inminente que debía presentarse a la plaza de director del Museo Pedagógico de Madrid, y estaba a punto de abrirse la escuela Rodrigues Sampaio. Tanto el Museo de Lisboa como la escuela Rodríguez Sampaio, estaban dirigidas por Coelho, pero además Coelho había sido el introductor de la pedagogía fröbeliana en Portugal⁴⁶. Es evidente que Giner y Cossío debían tener un enorme interés en conversar con él.

⁴⁵ William Torrey Harris (1835-1909). Superintendente de las Escuelas de Saint Louis y fundador de la revista *The Journal of Speculative Philosophy*, fue el Comisionado de Educación de los Estados Unidos entre 1889 y 1906. Cossío recibiría a partir de este encuentro el *Annual Report of Bureau of Education*, e incluso Harris llegaría a pedirle información sobre España para incluirla en este conocido informe.

⁴⁶ Vid. Fernades, R.: *As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho*, Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciencia, 1973, págs. 219-220 y 235-243.

El 14 de agosto de ese año, Giner había recibido en Asturias una carta de B. Lázaro en la que le daba algunos consejos para visitar las escuelas de Lisboa. Le recomendó especialmente que viera la escuela municipal n.º 1, “la única que está instalada en edificio propio del Ayuntamiento”. Y añade:

Allí podrán ver al Sr. D. José M. de Moura B Feio Terenas [sic] organizador de las bibliotecas de la cámara municipal, que existen en las escuelas, y que publica un periódico pedagógico “Froebel” y está muy al corriente del movimiento pedagógico. Si este no está preguntando por D. Eugenio de Castro Rodríguez, profesor regente de la misma que les enseñará el grupo escolar n.º 1.

Procurar ver al Dr. Teophilo Ferreira (97, 1.º Rua de Biterga) que es el alma de la enseñanza municipal de Lisboa que está operando una gran reforma y dotando de material y mobiliario todas las escuelas. Es hombre de un amor y entusiasmo por esta como que excede a cuanto pudiera decirles.

Si puede les llevará el mismo en un coche a ver las escuelas, museo pedagógico y Escuela Froebel (en el mismo jardín de la Escuela, frente al Sagrado Corazón). En esta última verán el máximun de aire [y] luz que puede tener una escuela, aunque en ninguna de las de Lisboa parece existir el miedo enorme que hay en las nuestras al aire y a la luz.

Verán en todas jardín y campo de juegos externo, mobiliario racional y en un [ileg.] (no recuerdo el nombre, pregunten a F. Terenas) verán el asiento individual. También pueden ver en algunas los ejercicios de batallones escolares y hasta el armamento y uniformes⁴⁷.

Le dice también que las escuelas normales valen menos, pero que seguramente “sacaran buena impresión del personal, de los alumnos, del

⁴⁷ Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Leg. 59-1154. Carta de B. Lázaro a Francisco Giner de los Ríos, fechada en Vigo el 14/VIII/1883.

régimen, y sobre todo del gran entusiasmo y buen deseo que todos tienen”. No hay mucha constancia documental de lo que hicieron esos días en Lisboa. Llegaron el 27 de septiembre y el 2 de octubre estaban regresando ya a Madrid. Puede resultar extraño que en la carta no se mencione a Coelho, pero era ya conocido de Giner, y había publicado en el *BILE* un artículo titulado “Notas mitológicas: el tangro-mangro y los turanios”, ese mismo año. Precisamente Giner recibiría al poco tiempo de llegar a Madrid una carta de Coelho, acompañada de algunos artículos suyos que ha publicado en el *Jornal do Commercio* y en la revista *Froebel*, y le comenta: “São todos trabalhos moito imperfectos, como succedem ser aquelles em que damos pela primeira vez formas ás nossas ideas, mas que ainda assim servirão para dar-lhe conhecimento da direcção dos meus esforços”⁴⁸.

La influencia de Coelho en la pedagogía institucionista puede apreciarse en el siguiente artículo suyo que fue publicado en el *BILE*, “Los elementos tradicionales de la educación”. Es un trabajo muy documentado que trasluce unas opiniones muy similares a las de Cossío en la comparación que se establece entre Pestalozzi y Fröbel, ya que ambos conceden al primero el mérito de haber delimitado el principio de intuición, pero también ambos defienden que la esencia de la escuela radica en el sentido que el segundo da al juego. La primera parte de este trabajo es una reflexión sobre la lectura en la que rechaza que los cuentos y poesías populares deban servir para la formación moral de los escolares, sino que estima que su valor reside en que “son una forma simple, primitiva, espontánea de arte”. El arte refleja las esencias de la realidad pero no son la realidad misma, “hacen sensible lo que es puramente ideal”, y enseñan a las personas a ser libres. La ILE basaría toda la enseñanza de la literatura

⁴⁸ Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Leg. 3-48, n.º 4. La carta lleva membrete del “Museu Pedagógico Municipal de Lisboa” y tiene una anotación que indica que fue contestada el 11 de diciembre.

en la escuela primaria no en una espesa historia de autores y obras que ya en aquel momento en España había sustituido a la enseñanza de la retórica, sino en el cuento y la poesía populares. De hecho, Giner en su *Estética* hace una dura crítica a los preceptistas y a la “imitación de los clásicos”. Consideraba que las obras literarias deben fomentar la inteligencia y el sentimiento, como expresiones de la verdad y la belleza⁴⁹. No puedo dejar de mencionar las palabras que Coelho le dice a Cossío cuando envió este trabajo para que fuera publicado en Madrid:

*Com o maior prazer verei nas paginas do Boletín da Institucion libre o meu pobre opúsculo. Ninguém e propheta na sua terra. Talvez ahi as minhas palavras possam ter alguma influencia, como invertidamente as opiniões e trabalhos dos meus boms amigos e consocios madrilenos virão reagir sobre Portugal*⁵⁰.

La segunda parte del estudio hace una contraposición entre la gimnasia con aparatos y los juegos populares. Es muy crítico con el uso de los primeros en la escuela porque no ve en ellos más que introducir “una lección más” a las muchas que tienen los escolares y asfixian lo mejor de su espíritu. Tiene la misma preocupación que Giner, y que Thomas Hughes refleja en *Tom Brown*, libro que estaba leyendo ese año el propio Giner por influencia de Capper: los juegos populares se están perdiendo mientras que la cultura del café y el tabaco tiene cada vez más adeptos entre la juventud. Coelho señala que esto produce “un decaimiento de la energía nacional” y concluye:

⁴⁹ Núñez Ruiz, G.: Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar, Almería, Ediciones Zejel, 1994, pág. 169.

⁵⁰ Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Leg. 48-996, n.º 5. Carta sin fecha y con el membrete del “Museu Pedagógico Municipal de Lisboa”. La traducción fue realizada por Pedro Blanco Suárez.

*Sin condenar enteramente la gimnasia reglamentada, quisiéramos ver rechazados todos los aparatos fijos, adaptando algunos móviles, consagrada a los ejercicios de gimnasia una mínima porción de tiempo, y al juego tradicional todo el de recreo y algunos intervalos entre las clases*⁵¹.

Tenemos aquí un ejemplo de interrelación mutua entre la pedagogía portuguesa y española con relación a la británica que efectivamente tiene otros entresijos más complejos. Aunque queda mucho por investigar acerca de los caminos por los cuales llegan las ideas renovadoras a España, es indudable que a finales del siglo XIX la ILE aparece como el nudo por el que todas pasan y todas se examinan, y es, sin duda, el *think tank* que va a proponer una profunda reforma de la enseñanza pública, ganándose progresivamente a los profesores. En una carta que en cierta ocasión envió Francisco Quiroga a Giner, le decía:

*Siempre he tenido fe en la obra de la Institución por propia experiencia, no sobre los alumnos, pero sí sobre los maestros y los hombres ya hechos que la frecuentan, y la verdad es que lo poco sano que hay en este país con la Institución está. Digo que tengo poca fe en la obra de la Institución sobre los alumnos por las poderosas influencias que en la mayoría de ellos concluirán por contrarrestar las de esa casa. Pero creo firmemente en cambio que de la Institución inmediata o mediatamente irá saliendo un cuerpo de Profesores que extendidos por los centros oficiales ejercerán notable y provechosa influencia sobre la masa del país*⁵².

Quiroga está expresando la labor que habría de desarrollar la ILE en España en los años subsiguientes: ser modelo para las reformas que

⁵¹ Coelho, A.: "Los elementos tradicionales de la educación", BILE, VIII (1884) 348.

⁵² Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Carta de Francisco Quiroga a Francisco Giner, s.f. Legajo 4-57.

necesitaba el sistema educativo, creando una corriente de profesores que extendiera por todas partes el ejemplo que Giner estaba practicando en Madrid: excursiones y paseos escolares, juegos escolares al aire libre, coeducación, inclusión de materias que no estaban contempladas en los planes oficiales de estudios como derecho, literatura, ciencias naturales, etc., supresión de libros de texto, plan enciclopédico de formación en el que “nada era ajeno”, anti-academicismo, espíritu familiar y educador de la enseñanza, tal como pedía Giner en la inauguración del curso 1881-1882. Unas ideas que se irán difundiendo muy lentamente, pero que están ensayándose en el laboratorio educativo de la ILE, y que a partir de 1884 encontrarían amparo en el único organismo que desde instancias oficiales promovería la renovación pedagógica: el Museo Pedagógico Nacional⁵³. No es posible ahora examinar todas estas ideas y mi intención es detenerme únicamente en dos: el debate de la segunda enseñanza y la formación técnica.

3. El ideal de la segunda enseñanza y la educación técnica en Francisco Giner

El problema central de la segunda enseñanza era para Giner su propia indefinición. La enseñanza primaria merecía verdaderamente su nombre, pero entre la enseñanza elemental y la superior, pensaba que existía “una creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí

⁵³ El Museo Pedagógico de Madrid fue creado como “Museo de instrucción primaria” el 6 de mayo de 1882. Cossío fue nombrado director a finales de 1883, por lo que sus actividades no comenzaron hasta 1884. Es a través de este organismo por donde entraría en España el grueso de toda la literatura pedagógica europea, y su biblioteca se convirtió pronto en un extraordinario núcleo de documentación para las reformas. En 1889 cambió su nombre por “Museo Pedagógico Nacional”. Entre otras actividades que realizó en el siglo XIX, debe destacarse la introducción de las colonias escolares en 1887 y la renovación en la enseñanza de las ciencias naturales.

misma, sustantivamente, sino por su mera relación intermediaria respecto de las otras”. No le parecía admisible que pudiera considerarse simplemente como una preparación para los grados superiores, ni que estuviera destinada a formar la cultura superior general de la burguesía, ya que las propias familias la consideraban útil sólo para alcanzar el grado y estéril para otros cometidos, lo que convertía a muchos jóvenes en expresión de Jules Vallés en “ahítos de griego y muertos de hambre”⁵⁴.

Afirmaba que la educación secundaria tiene carácter general y que todos los órdenes de la educación se reducían bajo el aspecto cualitativo a dos: “la educación general del individuo, puramente como tal, o su preparación especial para un fin particular determinado, y la segunda enseñanza ha correspondido siempre al primer grupo”. A partir de este supuesto Giner entiende que en el mundo contemporáneo hay dos modos diferentes de concebir estos estudios: el clásico y el realista. En España, los primeros indicios de un plan de estudios “realista”, data de 1858 a través de los “estudios de aplicación”, que más tarde adquirirían formas de organización independientes; y en 1868 Ruiz Zorrilla había ensayado el plan de estudios “sin latín” que se desarrollaba paralelamente al clásico. Pero aunque este debate era muy vivo, especialmente por la irrupción de las ciencias naturales en los planes de estudio, Giner creía que cualquier diferenciación entre ambos itinerarios debía perseguir un mismo fin: el desenvolvimiento armónico de todas las facultades del joven, porque lo más importante no era resolver si el programa debía ser clásico o realista, “sino el espíritu, el modo, la orientación en el desarrollo de ese programa”⁵⁵.

Giner sostenía con estos argumentos que la educación secundaria estaba dirigida a *todos*, y que en ella tiene valor educativo *todo* estudio, porque forma el sentido humano, el despertar de los ideales, el ensanche

⁵⁴ Giner de los Ríos, F.: “Problemas de la segunda enseñanza”, Ensayos menores sobre educación y enseñanza, en O.C., t. XVII, Madrid, Espasa Calpe, 1927, pág. 138.

⁵⁵ *Ibid.*, pág. 152.

de los ideales, la dignidad de la vida entera⁵⁶. La ILE enseguida se dio cuenta de la importancia que tenía para la juventud una formación general sólida y al mismo tiempo con un horizonte abierto a todos los saberes y en su sistema escolar había unido lo que estaba separado en la enseñanza oficial: la primera y la segunda enseñanza. Una idea que Giner defendió en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, afirmando que en ese período no podían existir otros estudios que de forma paralela preparasen para profesiones especiales y que por lo tanto, “no podía haber más que una sola educación general”⁵⁷. Una posición extremadamente radical que en la propia práctica institucionista encontraría muchas dificultades.

Giner, además, desarrolló dentro de la formación general la idea, ya muy presente en Pestalozzi, de unidad entre el trabajo manual y el intelectual, estableciendo un plan de educación técnica para los alumnos de la ILE. En 1882, ya indicaba que esta enseñanza debía empezarse por el principio, enlazándose “con los trabajos del sistema Fröbel”, y que debía continuarse en toda la enseñanza “ampliándola y diferenciándola gradualmente, sin la menor solución de continuidad” hasta que en la educación secundaria podrían constituir varios grupos como el dibujo y modelado, las prácticas de laboratorio y los trabajos de taller que permitirían desenvolver el estudio de los elementos industriales y económicos que capacitarían a los alumnos para abordar aprendizajes más complejos.

En 1884, Giner fue a Londres acompañado de Cossío para participar en la conferencia Internacional de Educación de South Kensington. En su intervención afirmó que “lenta, pero insensiblemente, va penetrando en nuestras escuelas el nuevo espíritu educativo, ya con las excursiones escolares, ya con el trabajo manual, ora con los elementos de las ciencias naturales, el dibujo y aun el modelado: en suma los elementos realistas e intuitivos que aspiran a desenvolver las facultades en presencia de las cosas,

⁵⁶ Ibid., pág. 158.

⁵⁷ Op. cit., “Nota sobre la segunda enseñanza”, pág. 165.

en vez de atrofiarlas con el aprendizaje mecánico y verbalista de los libros de texto”⁵⁸. Giner pone todo el mérito de la difusión de esta nueva conciencia escolar en el tesón con que está trabajando la ILE. Hace un repaso de todas las escuelas y centros educativos que poseían en España la enseñanza del dibujo y el modelado, aunque considera que ha sido su escuela la primera que ha introducido “el trabajo manual en toda la enseñanza primaria, y tal vez una de las primeras en Europa que lo ha incluido en la secundaria por considerarlo un elemento indispensable, no sólo de la educación técnica, sino, dentro de ciertos límites, de toda educación racional humana”⁵⁹.

Según el informe de Giner, en aquel momento, los trabajos manuales que realizaban sus alumnos consistían en dibujo al natural, modelado, construcción y vaciado de relieves topográficos, carpintería, torno y construcción de cuerpos geométricos de cartón. Incluía también como trabajos manuales los herbarios y colecciones de minerales, así como las prácticas del laboratorio de química. Ese mismo año los alumnos comenzaron a realizar trabajos de herrería que ocupaban siete horas y media a la semana en colaboración con los talleres de la Compañía de los ferrocarriles del Mediodía y una fábrica de fundición.

En resumen, Giner procuraba con este tipo de enseñanza desarrollar cuatro principios:

- a) Suprimir el abismo entre la teoría y la práctica que producen la formación separada de obreros e ingenieros.
- b) Constatar que unos y otros necesitan comenzar por una educación general sólida y progresiva.
- c) Procurar que la elección de las profesiones sea un proceso gradual, y por tanto, la enseñanza concéntrica, porque la preparación para todo estudio es el estudio mismo en sus primeros rudimentos.

⁵⁸ Giner de los Ríos, F: “Sobre la educación técnica”, en O.C., t.XII, Madrid, La Lectura, 1925, pág. 153.

⁵⁹ Ibid., pág. 155.

- d) Garantizar una comunicación fluida entre la especialización y la cultura general.

No obstante, esta idea de una educación secundaria común e igual para todos, no era fácil llevarla a la práctica en el sentido ideal que Giner está defendiendo. Una parte importante de los esfuerzos que realiza estos mismos años se dirigían al amparo de escuelas con una intención explícita de atender las necesidades educativas de las clases populares. Ya en 1879, Guillermo Cifré de Colonia, amigo personal de Cossío, había creado en Pollença (Mallorca), una Institución de Enseñanza dirigida a los hijos de las clases trabajadoras. Guillermo Cifré quería extender las ideas institucionistas a su propio pueblo y deseaba que los niños y niñas de las clases humildes tuviesen una educación integral, que adquiriesen una formación cultural en el más amplio sentido de la palabra, e inició además las primeras clases nocturnas para obreros que quizá se organizaron en España⁶⁰. Será la primera vez que las ideas institucionistas se establecen en un territorio distinto al que Giner atiende diariamente. Casi al mismo tiempo se creó en la ciudad de Palma la Institución Mallorquina de Enseñanza que dirigía Alejandro Roselló que tenía una orientación hacia los estudios mercantiles, quien además logró que la Diputación pensionara a Miguel Porcel para que estudiara el sistema de trabajos manuales que Otto Salomón había establecido en Näs⁶¹. Aunque quizá lo más importante que debemos destacar de la Institución Mallorquina es la adopción del sistema fröbeliano, cuyo parvulario creado en 1883, coincide en el tiempo con el que creó Enrique García en Pontevedra ese mismo año, y que Cossío había conocido en su viaje de Galicia a Lisboa.

⁶⁰ Salas Vives, P.: Guillén Cifre de Colonia. Un sant que no anava a missa, Pollença, Temes Pollencins editor, 1999, págs. 53-61.

⁶¹ Colom Cañellas, A.J.: D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca, Palma de Mallorca, Assaigs Illencs, 1984, págs. 42-51.

Ahora bien, conciliar la formación general con una preparación específica para las profesiones, especialmente atendiendo a las clases populares, posee, antes y ahora, una idiosincrasia conflictiva cuando esta formación se realiza en una sola institución reglada y común a todos. A la vuelta de este viaje de Giner y Cossío a Londres se acercaron a Villablino en León donde Francisco Fernández Blanco y Sierra Pambley quería organizar una escuela mercantil y agrícola, en la que ambos se implicaron muy activamente. La trayectoria de estas escuelas está muy bien estudiada por el profesor Pablo Celada Perandones⁶², y de ellas podemos afirmar que produjeron una notable influencia en la comarca, a pesar de que, al igual que le ocurrió en Pollença a Guillermo Cifré, su Patronato se tuvo que enfrentar a una intensa campaña de descalificaciones y maledicencias por parte de los sacerdotes de la Iglesia Católica. Porque el problema principal que tenían los reformadores era su alejamiento de los hábitos de culto, sus ideas liberales y anhelos por establecer una formación que capacitaba a sus alumnos para pensar en libertad, y por tanto para proceder al “libre examen” de las propias verdades religiosas. Y aunque en Villablino este último aspecto se quiso salvaguardar, el recelo de los sacerdotes hacia unos maestros que no les resultaban dóciles a sus intereses, provocaba continuos conflictos. Con el siglo ya terminando, los colegios religiosos que habían crecido mucho en España desde 1883 por la llegada de los frailes que abandonaban Francia en aplicación de la leyes Ferry, fueron adoptando poco a poco muchos de los procedimientos renovadores, sin duda con una finalidad educativa distinta a la que utilizaban la ILE y otras escuelas de reforma, incluidas las excursiones, los deportes, los trabajos manuales y el uso de los laboratorios; pero había dos cuestiones que serían el germen del conflicto de los años posteriores: la coeducación y la educación religiosa.

⁶² Celada Perandones, P.: “La obra pedagógica y social de la Fundación ‘Sierra Pambley’ en León 1886-1996”. Tesis doctoral inédita. Junio de 2000. Universidad de Salamanca.

4. Epitafio más que epílogo

Cabe señalar, finalmente, que en el siglo XIX todas estas ideas innovadoras se están desarrollando en círculos muy reducidos, y que el trabajo de la ILE y de otros reformadores apenas era percibido por el conjunto del país, y su incidencia en el sistema escolar muy escasa. En 1885, todavía un senador, el Sr. Magaz, médico de profesión, se quejaba de que los maestros no querían “ser humildes, modestos, sobrios y dóciles al cumplimiento de sus deberes, porque educados en la licencia de costumbres de las grandes capitales, alimentan esperanzas irrealizables y no se acomodan ni con el martirio de su profesión, ni con el sistema de vida que forzosamente se les impone”⁶³. La conciencia escolar estaba tan poco asentada, que la imagen del maestro compartiendo su trabajo con otros oficios era muy corriente y los había que se morían literalmente de hambre, como nos recuerda Fermín Ezpeleta⁶⁴. En el último cuarto del siglo XIX no sólo había muchos ayuntamientos que todavía se oponían al cumplimiento de las disposiciones de la ley Moyano, sino que incluso rebajaban los sueldos cuando podían y pedían suprimir las escuelas completas rurales y transformarlas en escuelas de temporada como acontecía en Lugo ante la indiferencia de sus políticos más ilustres como el Conde Pallares o Manuel Becerra⁶⁵.

⁶³ La educación IV (1885) 193.

⁶⁴ Ezpeleta Aguilar, F: Crónica negra del magisterio español, Grupo Unión Ediciones, 2001, págs. 69-73.

⁶⁵ La escuela práctica agregada a la Escuela Normal de Lugo estuvo durante un tiempo vacante, entre 1884 y 1886, porque muerto su titular, Juan Goy Peinó que percibía un haber de 1375 ptas., el alcalde quería fijar en 833,25 ptas. el haber del nuevo maestro. Además al maestro fallecido se le acusó de ciertas irregularidades contables y se presionó a la familia para que devolviera lo que de manera particular había guardado. La solicitud de cierre de todas las escuelas completas rurales la hacía un diputado provincial de Unión Católica.

Se seguía entendiendo la profesión del maestro como una acción misericordiosa, y en estos años aún se podía asistir a episodios próximos al esperpento, como ocurrió en la inauguración de las escuelas de Navalcarnero, en la provincia de Madrid, en noviembre de 1886. El Ayuntamiento se había asesorado en la ILE para su construcción, posiblemente a través de Ricardo Rubio que era natural de esta villa, y por ello estaban presentes en el acto Rafael María de Labra, Cossío y Santos María Robledo. Después de los discursos oficiales, el capitán de la guardia civil y el párroco, en su tricornio y teja respectivas, hicieron una colecta para el maestro del pueblo recientemente fallecido, Rufino Díaz Trabado, de quien había partido la iniciativa. Recaudaron 370 ptas. que de inmediato llevaron a la viuda, acompañados del Director general de Instrucción Pública, Julián Calleja, y el alcalde. En el periódico *La educación*, promovido por Ildefonso Fernández Sánchez, nuestro inventor del método *machaca*, que era entonces presidente de la *Asociación general del profesorado español de primera enseñanza*, se decía sobre la intervención de Cossío:

El Sr. Cossío, Director del Museo Pedagógico, habló en nombre de la Institución Libre de Enseñanza; y, aparte de los tonos generales de los demás discursos, entró en consideraciones, a nuestro juicio no muy pertinentes, acerca de lo que podrán y deberán ser aquellas escuelas en el porvenir, siempre pensando, como es natural, de la manera que lo piensa la Institución, sin éxito, que el Sr. Cossío representa⁶⁶.

A los postres Cossío pidió a los reunidos que donaran una peseta al año para que los niños de Navalcarnero pudieran hacer excursiones a Madrid, pero obtuvo, al contrario que el guardia civil y el cura, un completo fracaso. Las ideas innovadoras que proponía la ILE y que treinta años más tarde cristalizarían en movimientos sólidos que renovarían los usos escolares, calaban entonces muy poco en la cultura común de los españoles.

⁶⁶ *La educación*, V (1886) 334.