

LA GEOGRAFIA DEL BACHILLERATO ESPAÑOL (1836-1970): HISTORIA

DE UNA CRISIS

(Vol. I)

Por

Alberto LUIS GOMEZ

Tesis doctoral presentada en el Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Santander y dirigida por el Dr. Horacio Capel Sáez.

Vº Bº y aceptado. El Director

Horacio Capel Sáez

Universidad de Santander

Septiembre 1983

# I N D I C E (Vol. I)

## INTRODUCCION

- 1.- PEDAGOGIA Y GEOGRAFIA HASTA COMIENZOS DEL SIGLO XX: SURGIMIENTO E INSTITUCIONALIZACION DE LA HEIMATKUNDE.
  - 1.1.-Las innovaciones en el proceso de enseñanza: de la "Didáctica Magna" a la "Escuela Nueva" ..... 1
  - 1.2.-Renovación pedagógico-didáctica y enseñanza de la geografía: el principio de la Heimatkunde ..... 23
  - 1.3.-La institucionalización de la Heimatkunde como materia de enseñanza a partir del siglo XX ..... 39
- 2.- APARICION, REFUERZO Y CONSOLIDACION DEL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL.
  - 2.1.-Aparición y antecedentes del sistema educativo liberal..... 67
  - 2.2.-La construcción del sistema educativo liberal ..... 80
  - 2.3.-La consolidación del sistema educativo liberal ..... 98

3.- DESARROLLO, CRISIS, DIFICULTADES Y QUIEBRA DEL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL.	
3.1.-El desarrollo del sistema educativo liberal .....	119
3.2.-La crisis del sistema educativo liberal tradicional .....	133
3.3.-Las dificultades del sistema educativo liberal .....	141
3.4.-La quiebra del sistema educativo liberal .....	164
4.- GEOGRAFIA ESPAÑOLA Y ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX: UNA ESCASA IMPLANTACION Y UNA FUERTE SENSACION DE ATRASO CON RESPECTO A OTROS PAISES.	
4.1.-La posición de la geografía en la legislación sobre la enseñanza secundaria: una materia complementaria .....	191
4.2.-La concepción de la geografía en la legislación sobre la enseñanza secundaria: una materia auxiliar al servicio de la historia .....	201
5.- LA IMAGEN DE LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA COMO MATERIA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN OPINION DE LOS PROPIOS GEOGRAFOS: UNA SITUACION LAMENTABLE.	

5.1.-La enseñanza de la geografía española en el umbral del siglo XX: consciencia de un gran atraso e intentos de renovación .....	231
5.2.-La Sociedad Geográfica de Madrid y la renovación de la enseñanza de la geografía española .....	238
6.- RENOVACION PEDAGOGICA Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN LA ESPAÑA DE FINALES DEL SIGLO XIX: LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA Y LAS ESCUELAS DEL AVE MARIA.	
6.1.-La Institución Libre de Enseñanza .....	258
6.2.-Enseñanza de la Geografía e Institución Libre de Enseñanza .....	263
6.3.-Geografía y Escuelas del Ave-María .....	269
7.- LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA 1900-1936: EL ACERCAMIENTO A LA PEDAGOGIA.	
7.1.-Rafael Ballester y la difusión de las innovaciones en el campo de la metodología y de la didáctica geográfica .....	293
7.2.-La imagen de la geografía como materia de enseñanza en las obras pedagógicas.....	301
7.3.-La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y la renovación metodológica y didáctica de la geografía .....	307

"Y ahora, antes de terminar, se explicará el lector por qué hemos titulado este trabajito Job y la Geografía. Es que se parecen tanto aquel sufrido varón y esta ciencia complaciente! No hay cosa que aquel no soportó y que ésta no sea capaz de recibir. Sobre Job, como sobre la Geografía, se puede echar todo. Ninguno de los dos protestará, ni siquiera se quejará. Job padeció desgracias, ruinas, abandono, miserias físicas y morales: fue un acaparador de calamidades. Sobre la Geografía caen las elucubraciones de doctos e indoctos, las fantasías de los imaginativos, los relatos de los viajeros, las murmuraciones de los pueblos, las querellas de los políticos, las investigaciones perdidas. Y así la Geografía y Job vienen a parecerse hasta en el resultado final. Los dos se han convertido por último en un vertedero. Sino que Job encontró por fin su remedio. ¿Quién lo hallará para la Geografía actual?"

URABAYEN 1946, p. 280.

## INTRODUCCION

Preocupados por la profunda sensación de crisis y por la desorientación en la que se encuentra en la actualidad, el docente de geografía que no parece capaz de poder hallar lo que debieran constituir sus señas de identidad como profesional de esta materia, nos propusimos como objetivo de nuestro quehacer -dirigiéndonos precisamente hacia la búsqueda de las raíces de dicha crisis- el análisis de las dificultades de esta disciplina como materia de enseñanza en el bachillerato (1) desde el primer tercio del pasado siglo, pues fue por estas fechas cuando la enseñanza secundaria española se empezó a perfilar con cierta sustantividad dentro del sistema educativo español.

Nuestra hipótesis de partida era la de que, en realidad, la geografía -como ciencia y como objeto de estudio-, ha vivido siempre en lo que pudiéramos denominar como una situación de crisis permanente, en una constante tensión originada por la necesidad imperiosa de afirmar su carácter específico frente a la amenaza que constituyó el desgajamiento de partes cada vez más importantes de lo que se había venido considerando como su objeto de estudio tradicional, especialmente a partir del siglo XVIII -como acaba de mostrarse recientemente en un trabajo aparecido en nuestro país- y desde finales del siglo XIX.

Esta situación de "crisis permanente" por la que ha pasado la geografía, y en la que, nos atreveríamos a decir, se encuentra sumida aún con diferentes intensidades según nos fijemos en un país o en otro, creíamos que era posible interpretarla como consecuencia de un doble atraso, científico-general y científico-educacional. Científico-general, porque, normalmente -por lo menos hasta la década de los años sesenta, y no en todas las naciones-, en la geografía han penetrado con enorme dificultad la problemática epistemológica y los planteamientos teóricos elaborados en el área científico-social, hasta tal punto que estamos convencidos de que este es uno de los problemas más importantes existentes en la geografía, así como una clave que daría luz a no pocas de las insuficiencias de las explicaciones suministradas por los trabajos geográficos que se han ocupado de diversos problemas. Enfoques teóricos, que eran vitales para poder encontrar un sentido a la organización del espacio en las sociedades modernas, en las que no existían ya conexiones directas significativas entre el hombre y el medio que le rodeaba. Y, científico-educacional, debido a que, al igual que en el caso anterior, tanto en lo referido a los criterios para la elaboración de planes y programas de estudio de nuestra disciplina como a los métodos utilizados en su enseñanza, los geógrafos -y los españoles en particular- han tardado en incorporar, o no lo han hecho, las pautas que provenían de sus ciencias referenciales en lo que a esto respecta: las educacionales.

Lógicamente, la estructura de nuestra tesis doctoral, a la que hay que considerar en la línea de las investigaciones que sobre la historia de las ideas educativas en nuestra disciplina se llevan a cabo por parte de lo que fuera de Cataluña se conoce -en opinión de algunos- como la "Escuela de Barcelona", está en función de nuestra hipótesis de partida. Los doce capítulos que constituyen la misma pueden muy bien dividirse en dos partes: la primera de ellas abarca el período comprendido entre los años 1836 y el comienzo de nuestra guerra civil, estando compuesta por los siete capítulos incluídos en el primer volumen. La segunda -formada por cinco capítulos y dos apéndices-, se ocupa del período que se extiende entre el año 1936 y la promulgación de la Ley General de Educación en el año 1970. La conclusión que se presenta, además de recapitular sobre lo expuesto intenta una interpretación de lo que ha supuesto la década de los años setenta para la geografía española, y defiende la tesis de que, en el momento actual -año 1983-, nuestra disciplina, con la "amenaza" de una nueva reforma de las enseñanza medias, sigue frente al reto de recuperar el doble desfase antes citado, con el agravante de que, especialmente en el ámbito científico-educacional -aunque recientemente se haya defendido que las cosas no van mejor en el científico-general (2)-, el problema se ha agudizado enormemente desde el año 1970, sin que nuestra comunidad científica, por lo menos hasta el momento, parezca haberse dado cuenta de ello.

Dentro de la primera parte de nuestra tesis doctoral se plantean diversos problemas. El primer capítulo ofrece una panorámica sobre la evolución de las ideas pedagógicas, especialmente a partir del siglo XIX, y su plasmación en el área de la enseñanza geográfica por medio de la adopción del principio de la geografía local (Heimatkunde). El segundo y tercer capítulo exponen - pese a existir en la actualidad diversos trabajos que han analizado con mucho más detalle esta cuestión (3) -, las vicisitudes que acompañaron a la implantación del sistema educativo liberal en España, vinculadas a los problemas de la consolidación de la revolución burguesa en nuestro país (4). Los capítulos cuarto y quinto abordan el problema de la imagen que se tenía de nuestra disciplina como materia de enseñanza, tomando como base tanto las disposiciones legales como la propia idea que los geógrafos poseían de esta cuestión. Finalmente, en lo que a esta primera parte se refiere, los capítulos sexto y séptimo hacen énfasis en los intentos realizados durante el período comprendido entre la Restauración y el año 1936 por romper el doble desfase señalado, dentro del esfuerzo más amplio encaminado a que el sistema educativo en su conjunto cumpliera una tarea más acorde con la realidad socioeconómica del país.

La segunda parte de nuestra tesis doctoral tiene como punto de partida la guerra civil, pues, con sus secuelas de todo tipo, supuso un corte brutal en la dinámica que había seguido hasta entonces la problemática educativa española.

Los cinco capítulos que la componen (5) se ocupan de lo siguiente: el octavo y el décimo analizan la filosofía educativa del nuevo régimen así como las ideas básicas de la geografía de nuestro país durante la década de los años cuarenta, aspecto este que continua en el capítulo doceavo -apartado primero-, si bien para el período comprendido entre los años 1950 y 1970.

Con el fin de poder comprobar hasta qué punto era correcta o no nuestra hipótesis de partida, la cual considera a la crisis actual de la geografía española como materia de enseñanza como el resultado del doble atraso que hemos señalado, era necesario tener un punto de referencia sobre la evolución de las ideas geográficas en otros países. Por ello, a modo de digresión que en absoluto consideramos viciosa, los capítulos noveno y onceavo ofrecen al lector, antes de abordar el tema de cuáles eran las ideas dominantes en la comunidad de geógrafos españoles a partir de 1936 -cosa que efectuamos en el capítulo décimo y en el apartado segundo del capítulo doceavo-, una interpretación de la historia del pensamiento geográfico clásico considerada como la historia de una imposibilidad, a saber, la de querer penetrar en la estructura interna de la acción social, como causa que explicaría las modificaciones habidas en el paisaje cultural, a través de lo concreto en el paisaje, es decir, de una manera indirecta y no de un modo directo como lo hacen ya desde hace largo tiempo los científicos sociales, que distinguen claramente

entre el medio "interno" y el medio "externo", no permitiendo correlaciones directas entre el uno y el otro a la hora de explicar la acción social con trascendencia espacial. Junto a esto, se exponen en el último apartado del capítulo onceavo las dificultades del principio de la geografía local como articulador de las secuencias de aprendizaje geográfico, y su sustitución -lo cual no significa en absoluto que se prescindiera de lo "cercano" en la clase de geografía-, en conexión con las discusiones que se realizaron desde los años cuarenta en las ciencias de la educación sobre este tema, por otros que tuviesen en cuenta los avances realizados en este campo como los del "principio ejemplar", el de la geografía regional, el de la geografía general, la polémica sobre si la geografía como materia de enseñanza debía integrarse en áreas de conocimiento o era una disciplina integradora o la programación por objetivos. Ideas que, también en cierta manera a modo de digresión, proporcionan al lector una base que le posibilita, en el último apartado del capítulo doceavo, una mejor comprensión de las discusiones habidas en el campo de la enseñanza de la geografía española de los años cincuenta y sesenta.

No quisiéramos finalizar esta introducción sin dejar constancia de nuestro agradecimiento hacia una serie de personas e instituciones que han posibilitado que esta tesis doctoral pudiera realizarse. Gratitud que, geográficamente,

se reparte entre dos ciudades: Barcelona y Santander.

En la primera de ellas, el contacto con el profesor Ramón Grau Fernández despertó en nosotros el interés hacia la reflexión teórica sobre ciertos problemas de la geografía actual así como la ineludible necesidad de abordar esta cuestión no sólo dentro de los límites estrechos de nuestra disciplina, sino también a partir del más amplio contexto histórico y cultural en el que dicha problemática se evidenciaba. Aquí en Santander, y en una situación especialmente delicada por nuestra parte, el Departamento de Geografía de esta Facultad acogió con cariño e interés el tema de investigación desarrollado en la tesis doctoral que se presenta, poniendo a nuestra disposición todo tipo de facilidades para poder realizar la misma.

Se ha convertido en un tópico la importancia que todos los doctorandos conceden al papel desempeñado por el director de su investigación, en lo que se refiere a que ésta llegue a buen fin. De todos modos, y aún siendo conscientes de que nuestra afirmación pueda ser considerada como mera retórica, nos vemos obligados a indicar expresamente que, de no habernos topado -casualmente, por cierto-, ahora hace justamente ocho años con el profesor Horacio Capel Sáez, la situación en la que nos encontramos no se hubiera producido. Su estímulo y ayuda, en las numerosísimas ocasiones en las que hemos tratado conjuntamente problemas relacionados con nuestra investigación -y otros- en el "lugar de encuen-

tros" que para diversas personas se ha convertido la barcelonesa calle de Juan Güell, han sido de un valor incalculable.

Finalmente, todo trabajo de investigación que se realiza en esas condiciones difíciles de profesor recién nombrado -en las que uno, acabados sus estudios, tiene tanto que enseñar que le suele quedar muy poco tiempo para aprender-, conlleva cierto sacrificio tanto para el autor del mismo como para las personas con las que convive, quienes, a fuerza de seguir cotidianamente, lo deseen o no, las incidencias del mismo, se convierten de facto en "correalizadores". Y este ha sido el caso de Karmele y de Aitor, sin cuyo apoyo, concretado en múltiples maneras entre las que no ha faltado la saludable protesta, esta tesis doctoral sería, aún, un proyecto.

A todos ellos -sin olvidar a Carlos Gómez Blázquez y a Francisco Sáez Picazo, que, con su apoyo entusiasta realizaron, sin estar obligados a ello, el "milagro" de que la Biblioteca Municipal Menéndez Pelayo funcionase con eficacia-, muchas gracias.

Notas a la introducción

- (1) Dejamos de lado el papel desempeñado por la geografía en otros niveles de las enseñanzas medias, así como tampoco haremos referencia a la geografía del curso preuniversitario. Esperamos poder ocuparnos en el futuro de estas cuestiones.
- (2) BOSQUE SENDRA, J.; RODRIGUEZ RODRIGUEZ, V.; SANTOS PRECIADO, J. M.: La geografía cuantitativa en la universidad y la investigación española, "Geo-crítica", nº 44, Barcelona, marzo, 1983, 47 pp. A lo largo de este trabajo se recalca la debilidad y la práctica inexistencia de la geografía cuantitativa en nuestro país, así como la posición hegemónica de la concepción regional o paisajística.
- (3) Ha de quedar claro que, pese a su importancia, no se tratarán aquí aspectos relacionados con la evolución general de la política educativa, entendida esta dentro del marco más amplio de las modificaciones habidas en nuestro país durante el período objeto de nuestro estudio en los sectores económico, social y cultural, pues, junto al hecho de que nuestro interés apunta hacia otra dirección, el lector interesado puede consultar una serie de obras entre las que destacamos las siguientes: JIMENEZ FRAU, A.: Ocaso y Restauración (Ensayo sobre la Universidad Española Moderna), México, 1948. TURIN, I.: La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición, Madrid, Aguilar, 1967 (1959). RUIZ BERRIO, J.: Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833), Madrid, C.S.I.C., 1970. SIMON PALMER, M<sup>º</sup> del C.: La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid (1820-1868), Madrid, C.S.I.C., 1972. PESET, M. y PESET, J.L.: La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal, Madrid, Taurus, 1974. VARIOS AUTORES.: La enseñanza en España, Madrid, A. Corazón Ed., 1975. PEREZ GALAN, M.: La enseñanza en la II República Española, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975. MEDINA, E.: La lucha por la educación en España (1770-1970), Madrid, Ayuso, 1977. MOLERO, A.: La reforma educativa en la II República. Primer bienio, Madrid, Santillana, 1977. MONES, J.: El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938), Barcelona, Ediciones de La Magrana, 1977. SAMANIEGO, M.: La política educativa de la II República durante el bienio azanista, Madrid, C.S.I.C., 1977. SAFON, R.: La educación en la España revolucionaria (1936-1939), Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1978. DE PUELLES, M.: Política y legislación educativa en la España contemporánea, Tesis doctoral inédita, Facultad de Derecho de la Universi-

dad Complutense, Madrid, 1979. DE PUELLES, M.: Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975), Barcelona, Labor, 1980. LOZANO, C.: La educación republicana, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1980. VIÑAO, A.: Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria, Madrid, 1982.

- (4) La maraña legislativa relacionada con la Instrucción Pública durante este período que analizamos es enorme, como tendrá ocasión de comprobar el lector. Una bibliografía básica sobre el constitucionalismo español puede verse en DE ESTEBAN, J.: Constituciones españolas y extranjeras, 2 vols., Madrid, Taurus, 2ª ed. 1979 (1ª ed. 1977). Referido solamente al caso español, que es la que utilizaremos nosotros casi siempre, DE ESTEBAN, J.: Las Constituciones de España, Madrid, Taurus, 1981. También es de alto interés la consulta, entre otros, de SANCHEZ AGESTA, L.: Historia del constitucionalismo español, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1978 (1ª ed. 1955); SOLE TURA, J. y AJA, E.: Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936), Madrid, Siglo XXI, 1978 (1ª ed. 1977).
- (5) A los que habría que añadir dos apéndices sobre las materias que formaron parte de los planes de estudio del bachillerato español entre los años 1836 y 1970 (anexo primero), y los cuadros horarios de dichos planes (anexo segundo).

1.-PEDAGOGIA Y GEOGRAFIA HASTA COMIENZOS DEL SIGLO XX:  
SURGIMIENTO E INSTITUCIONALIZACION DE LA HEIMATKUNDE.

A un nivel general, y sin entrar todavía en el caso español, presentamos en este capítulo un resumen del proceso que han seguido las ideas pedagógicas. El primer apartado se ocupa de esta cuestión, considerando, sobre todo, el siglo XIX y el primer tercio de nuestra centuria. En el segundo señalamos el relativo paralelismo que hubo entre la renovación pedagógica y la evolución de la enseñanza de la geografía, tomando como ejemplo el principio de la Heimatkunde como estructurador de los contenidos que se impartían en dicha materia. Finalmente, el tercer apartado está dedicado a analizar el proceso de institucionalización de la Heimatkunde como área de enseñanza a comienzos del siglo XX.

1.1.-Las innovaciones en el proceso de enseñanza: de la "Didáctica Magna" a la "Escuela Nueva".

Los precursores de la moderna Didáctica.-Etimológicamente, la palabra "Didáctica" es de origen griego y significa enseñar, siendo este el sentido que le asignan la mayoría de los autores que tratan del tema (1). Si bien es cierto que esta palabra posee en este idioma múltiples variantes que se refieren a elementos diversos del proceso educativo, Blankertz (2) señala que no hay que atribuirle desde sus

orígenes un sentido estrictamente pedagógico. Para este autor, lo "didáctico" fue más bien una variante de los poemas épicos griegos que coexistían con los históricos y heroicos. Esta misma acepción se mantuvo en la traducción latina que le dieron los romanos, no desapareció durante siglos posteriores y aún puede encontrarse en nuestros días (3).

Los cambios económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en Europa durante la Baja Edad Media y el descubrimiento del Nuevo Mundo, trajeron como resultado un replanteamiento no sólo de los ideales educativos del medievo sino también una exigencia de modificación de los métodos de enseñanza. Como precursores de una nueva didáctica, entendida ya en un sentido estrictamente pedagógico y cuyos principios básicos se formularon en el siglo XVII, hemos de señalar a Vives, Rabelais y Montaigne (4).

La evolución de las ideas pedagógicas durante el siglo XVII.- Abbagno y Visalberghi, en su historia de la pedagogía, nos señalan el escaso desarrollo de la enseñanza realista a comienzos del siglo XVII, y el contraste existente entre los planes de estudio de los centros que impartían una enseñanza de tipo clásico y las "academias", cuyos programas pudieran calificarse en cierto modo como de "enseñanza profesional". Mientras que en el primer tipo de estudios había una total ausencia de materias modernas como las ciencias naturales, la geografía o la historia (o se re-

legaba su aprendizaje a los últimos años), en las academias mencionadas se preocupaban por ofrecer dentro de su currículo disciplinas que fuesen útiles para la vida (5).

Este escaso auge de la enseñanza utilitaria a comienzos del siglo XVII, en una época de desarrollo científico, técnico y cultural, hacía que existiese un profundo desfase entre las exigencias que la sociedad de entonces planteaba al sistema educativo en su conjunto, y los contenidos impartidos por dicho sistema (6).

La consecuencia de ello fué la necesidad de plantearse una mejora de los métodos de enseñanza vigentes hasta entonces, con el fin de poder alcanzar un doble objetivo: una enseñanza más eficaz de lo que se impartía desde antaño y la ampliación de los conocimientos que se daban en los distintos niveles de enseñanza, de tal manera que se tuviesen también en cuenta las nuevas necesidades sociales.

El movimiento de renovación pedagógica del siglo XVII cuenta con diversas figuras, siendo dos de las más importantes Ratke y Comenio.

Ratke (1571-1635), que se denominaba a si mismo como "didáctico", propuso como principios fundamentales de su sistema pedagógico los siguientes: la búsqueda de un método "natural" acorde con la naturaleza que condujese hacia un aprendizaje más efectivo, la concesión de una gran importancia al estudio de la lengua materna en los primeros años, la necesidad de que la enseñanza pasara a la tutela del estado y de que se trabajase con planes de enseñanza y con li-

bros de estudio uniformes. Los alumnos debían ser guiados para que desarrollasen el sentido crítico de la observación así como una capacidad propia de raciocinio. Finalmente, Ratke fue un defensor del método inductivo para llegar al conocimiento de las cosas.

Juan Amós Comenio (1592-1670) es considerado en los manuales o en los diccionarios especializados de pedagogía (7) como una figura de importancia capital, tanto para la Didáctica como para la Pedagogía. Frente a sus antecesores, que hicieron hincapié en los aspectos metódicos y en la técnica de transmisión de conocimientos, Comenio se dirigió hacia el sentido educativo-formativo de los contenidos, con lo que situó a la Didáctica en el amplio marco de la Pedagogía.

Esto se pone de manifiesto en la obra que le ha convertido en el fundador de la Didáctica Moderna: la Didáctica Magna (8). Pese a su título, este trabajo pudiera ser considerado muy bien como un tratado de pedagogía, ya que los primeros quince capítulos plantean cuestiones relacionadas con la fundamentación de la educación y sólo desde el capítulo XVI al XXXIII se tratan problemas relacionados con el método de la enseñanza (9).

#### La pedagogía del siglo XVIII: Rousseau y Pestalozzi.-

El siglo XVIII es el siglo de la Ilustración, un movimiento de carácter cultural que concibe a la educación como el motor de cambio de la sociedad. Debido a ello se la dedica una gran atención, intentando extenderla al mayor número po-

sible de personas y elevar su calidad tanto en lo que se refiere a los contenidos que se imparten en la misma, como a la racionalización científica de los métodos empleados en la enseñanza (10).

Como todo intento de resumir las ideas de una centuria en la obra de una de las figuras representativas, el nuestro, al tomar como paradigmas en la renovación educativa a Rousseau y a Pestalozzi, no deja de plantear dificultades, pese a que pueda ser también defendible.

Los problemas se presentan no sólo por dejar al margen del hilo principal de nuestra exposición a numerosos autores que, como Kant, Herder, Goethe y Schiller, tuvieron importancia por las ideas pedagógicas que expusieron -si bien marginales respecto a otros campos que cultivaron-, sino también por no poder tratar con la extensión que se merecen corrientes renovadoras de la enseñanza como el filantropismo (11). Además, y esto es de mayor importancia, el hecho de querer seguir en nuestra exposición un orden cronológico nos ha llevado a seleccionar dos autores cuya obra no puede encuadrarse sin reservas dentro de los presupuestos filosóficos de la Ilustración (12).

De carácter polifacético, Rousseau (1712-1778) destacó al principio como poeta, músico y novelista, alcanzando gran fama en esta última actividad con su novela "La nueva Eloísa" (1761). Como pedagogo, este autor ha pasado a la historia gracias al "Emilio" (1762), obra que, de forma novelada

y a lo largo de los diversos libros que la componen nos va marcando las fases de un proceso educativo ideal (13).

Evidentemente, "El Emilio" de Rousseau no es un tratado sistemático de pedagogía, pero presenta multitud de sugerencias. De entre todas ellas, que conjuntamente bien pudieran constituir los principios pedagógicos de su "sistema" educativo, señalaríamos tres como los más relevantes: la importancia concedida a la educación para el desarrollo de la personalidad humana, pues "a las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación" (14); la necesidad de que la educación esté en concordancia con la naturaleza si se quiere obtener resultados satisfactorios (15), y la adecuación de los contenidos al niño, a sus intereses y al grado de desarrollo evolutivo en el que se encuentre (16).

Hemos señalado ya los principios pedagógicos básicos del "Emilio", entre los que se encontraba el de la adecuación de los contenidos de la enseñanza a los intereses y a las capacidades del niño. La misma estructura novelística en cinco libros del "Emilio", viene a representar las diversas etapas de desarrollo por las que pasa el educando.

A lo largo de las dos primeras, hasta los doce años, el elemento determinante es una educación sensorial, en un marco de libertad, en el que el juego desarrolla un importante papel formativo. Los primeros maestros de la filosofía, nos dice Rousseau en su libro segundo, son los órganos sensoriales, y la sustitución de los sentidos por los libros

no sería para él aprender sino servirnos de la razón de otros. En la tercera fase del desarrollo, entre los doce y los quince años, el alumno está en condiciones de asimilar todo tipo de conocimientos, interesándose sobre todo por las causas de las cosas: es la fase del estudio y del trabajo manual. A partir de los quince años se abre la cuarta fase del desarrollo, la fase de la razón, en la que, tras el aprendizaje del cuerpo, comienza el aprendizaje del espíritu (17).

Ya indicamos que el "Emilio" es un libro de sugerencias siendo muy consciente su autor (véase prólogo) de que no presenta ningún método educativo acabado. Sin afán de exhaustividad, y para concluir nuestra exposición, señalamos otras ideas contenidas en la obra de Rousseau que serán recogidas por los renovadores de la escuela a comienzos de nuestro siglo: la importancia de la motivación para el aprendizaje (18), la defensa de la enseñanza activa (19), el empleo de la enseñanza intuitiva (20), el utilitarismo en lo que se refiere al principio de la selección de los contenidos de la enseñanza (21), y la crítica a la enseñanza tradicional desde múltiples aspectos entre los que destacan sus ataques al verbalismo y al uso de libros de texto en la enseñanza (22).

A la vista de todo lo expuesto, no es de extrañar que algunos autores consideren a Rousseau como el Copérnico de la pedagogía: antes de él, ésta había estado centrada en torno a los contenidos; a partir de él, la pedagogía girará alrededor del educando. Su influencia en los movimientos pos-

teriores de renovación pedagógica será enorme (23).

Otra de las figuras relevantes en el campo de la renovación pedagógica fue Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). A caballo entre los siglos XVIII y XIX, su biografía presenta también múltiples facetas. Nacido en Zurich, abandona sus estudios para dedicarse a la explotación agrícola de una finca -Neuhof- que adquirió gracias a un ventajoso casamiento. Tras una gestión calamitosa de la misma entre los años 1774-1775 Pestalozzi convirtió una parte de esta propiedad en un centro educativo para niños pobres, que habría de financiarse gracias a los trabajos realizados dentro del mismo por los alumnos. En un marco de gran penuria, la experiencia sólo pudo mantenerse durante cinco años, desapareciendo la institución.

Pestalozzi saludó la llegada de la revolución francesa como un triunfo contra el absolutismo. Los cambios políticos acaecidos en su país le llevaron a la dirección de un centro de niños huérfanos en Stans (1798). Esta experiencia duró sólo seis meses, y, en los años posteriores, pasó a dirigir diversos centros de formación de maestros: en Burgdorf (1799-1803), en Muenchenbuchsee (1804) y en Yverdon (1804-1825), siendo aquí donde Pestalozzi alcanzó una gran fama.

Dado que este autor fue muy remiso a sistematizar sus ideas, sus principios pedagógicos se encuentran diseminados en diversas obras, siendo dos de ellas las más importantes:

El Método (1800), y sobre todo, Wie Gertrudis ihre Kinder lehrt (1801) (24).

¿Cuales son los rasgos básicos de la obra pestalozziana?. Dejando aparte el fuerte sentido religioso que impregna toda la producción de este autor, hay que señalar en primer lugar que la finalidad de la pedagogía de Pestalozzi es colectiva y no individual -como en el caso de Rousseau- (25). Siempre dedicado a sectores marginados de la sociedad, pobres, huérfanos, Pestalozzi intentó combinar su educación intelectual con la manual para posibilitarles después el acceso regular a una fuente de ingresos que le permitiese salir de la miseria.

En segundo lugar, Pestalozzi, al igual que los reformadores anteriores, concede una gran importancia a la educación desde los primeros años de la vida (26) y critica varios aspectos de la escuela tradicional: su función aletargadora (27), su alejamiento de la naturaleza, y, como consecuencia su verbalismo, (28) y la escasa atención prestada al educando a la hora de seleccionar los contenidos y los métodos de la enseñanza a impartir (29).

En tercer lugar, la propuesta de Pestalozzi para la renovación de la enseñanza consiste en considerar a la intuición como el principio básico de la instrucción (30). Pestalozzi ha pasado a la historia de la educación como el pedagogo de la intuición. Ahora bien, su concepto de intuición es diferente al utilizado por Comenio. Mientras que en éste la

intuición significa una vuelta a las cosas, es decir, es una intuición pasiva, en Pestalozzi la intuición tiene un carácter activo: la sustitución del objeto realizado por la penetración del sujeto. Intuir es observar, y esta acción es una consecuencia de la atención.

La intuición en Pestalozzi no se refiere a la percepción de ideas a través de los sentidos, sino a realizar y a dar manifestación a las ideas. La intuición sensible es una realización concreta que posibilita la comprensión de una idea que vive ya en el alumno. Como elementos constitutivos de la intuición, que posibilitan la aprehensión de objetos de cualquier clase, señala Pestalozzi al número, a la forma y a la palabra (31).

Finalmente, hay que indicar que Pestalozzi es un pedagogo preocupado por hallar un método de instrucción psicológico (32), cuyas leyes sean idénticas a las que rigen a la naturaleza sensible (33).

¿Cómo sintetizaríamos la aportación pestalozziana en el marco de la renovación pedagógica?, Pestalozzi es el creador de la escuela popular. Hasta él, la escuela era una escuela de materia, de datos, de contenidos: el enfoque didáctico era "materialista" (34). A partir de su obra, la escuela se convierte en una escuela de formas: lo que interesa es enseñar a pensar, a dibujar y a expresarse. Pestalozzi ha pasado a la historia como el pionero del formalismo didáctico, como opuesto al "materialismo" que haría hincapié en la ma-

teria, en los contenidos.

Herbart y Willmannn: las ideas pedagógicas en el siglo XIX.- Aunque existen también otras figuras de importancia como la de Froebel, entre otros, la historia de la pedagogía del siglo XIX está dominada por Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Nacido en Oldenburgo, estudió filosofía en Jena con Fichte, siendo profesor privado de una familia en Berna a lo largo de los años 1797-1800 durante los cuales visitó a Pestalozzi y se convirtió en un admirador de sus métodos. Sus trabajos pedagógicos más importantes son Allgemeine Pedagogik (1806) (35) y el Umriss paedagogischer Vorlesungen, aparecido en 1835 (36).

En la obra herbartiana la pedagogía se construye basándose en dos aportaciones: la de la Ética, que fija el fin último de la educación, y la de la Psicología, que, como medio, indica los caminos a elegir si se quieren alcanzar los objetivos propuestos (37). El fin último de la educación según Herbart era ayudar a alcanzar la perfección moral. A ella se llegaba garantizando la existencia de tres condiciones: el gobierno, la educación y la instrucción. Con la primera se lograba la pureza del sistema educativo; con la segunda se influía sobre el alumno y la tercera era el elemento capital de la educación (38).

El concepto de instrucción educativa en Herbart lleva parejo el concepto de interés, pues la misión de aquella es, precisamente, la de despertar el interés en el educando. Lo

esencial para que una instrucción sea efectiva es que despierte el interés. Herbart hace una división de éste en dos grandes grupos que pudiéramos denominar como los intereses cognoscitivos y los intereses afectivos. Cada uno de estos grupos se subdivide en tres apartados: intereses de tipo empírico, especulativo y estético (como componentes del primer grupo) e intereses simpático, social y religioso (como integrantes del segundo grupo). (39).

Finalmente hemos de hacer referencia a otro aspecto importante de la obra de Herbart: su teoría de los grados formales de la enseñanza. Dos eran las fases en torno a las que se articulaba la exposición de una lección: la fase de la penetración -a lo largo de la cual se profundizaba en una experiencia nueva- y la fase de la reflexión en la que se relacionaba lo nuevo con lo ya conocido. Cada fase se descomponía en dos secuencias, cada una de las cuales constituyen los grados formales de la instrucción: la secuencia de la claridad, la secuencia de la asociación, la secuencia de la sistematización -en la que se articulaba lo nuevo dentro de un todo- y la secuencia del método (40).

La importancia de la obra de Herbart, el menor de los grandes pensadores alemanes entre Kant y Hegel, tal y como nos lo señala Ortega en el prólogo a la traducción de la Pedagogía general hecha por Luzuriaga (p. IX), fue enorme, pudiéndose decir que toda la didáctica del siglo XIX -pese a que él no empleó nunca esa expresión-, es herbartiana (41).

Pedagogo realista, en un contexto histórico en el que eran abrumadora mayoría los de tendencia idealista, Herbart fué, sobre todo un sistematizador de la Pedagogía realizada hasta entonces. Su intento de elevarla a la categoría de ciencia le llevó a conceder una gran importancia a la Psicología (42) y a poner un fuerte énfasis en los aspectos metódicos de la enseñanza. Esto trajo como consecuencia un cierto relegamiento de la preocupación por el educando, la primacía del papel del maestro y el situar la lección o el programa en el centro del proceso educativo, lo cual será criticado por los renovadores de la pedagogía escolar a finales del siglo XIX y a comienzos del XX (43).

La segunda de las grandes figuras de la renovación pedagógica del siglo XIX, si bien su vida sobrepasó ampliamente dicho siglo, es la de Otto Willmann (1839-1920). Nacido en Lissa, cursó estudios en las universidades de Breslau y Berlín, tras los cuales se dedicó al estudio y a la práctica de la pedagogía: como instructor en un seminario de pedagogía dirigido por Ziller, el discípulo de Herbart, y como profesor en una escuela de Leipzig desde el año 1863 hasta el año 1868. A partir de 1872 y hasta 1903 ocupó la cátedra recién creada de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Praga, siendo precisamente durante este período cuando aparecen sus dos obras principales: Didaktik als Bildungslehre (1882-1889) y Geschichte des Idealismus (1894-1897) (44).

Tres son los objetivos fundamentales que persigue Willmann en su Didaktik als Bildungslehre. En primer lugar, uno de carácter general expresado en el prefacio de dicha obra: dar un tratamiento científico a los estudios relacionados con la Teoría de la Educación y con la Teoría de la Enseñanza (45). En segundo lugar, establecer una vinculación entre las concepciones social e individual de la Educación y de la Formación (Bildung). En tercer lugar, basar la Didáctica -y también la Pedagogía- en la Sociología y en la Historia.

La necesidad de relacionar de una manera equilibrada la concepción social y la concepción individual de la Educación y de la Formación es tratada por Willmann en la introducción de su trabajo (46), a la hora de deslindar los ámbitos de la Didáctica y de la Pedagogía. Si no se da una debida relación entre estas dos concepciones de la Educación y de la Formación, se cae en lo que Willmann llama unilateralidades. Si se antepone la Educación a la Formación, tal y como sucedió en el siglo XVII, subordinamos la Pedagogía a la Didáctica ("didactismo"). Si, por el contrario, es la Formación la que prevalece sobre la Educación, convertimos a la Didáctica en un apéndice de la Pedagogía ("pedagogismo"), tal y como sucedió a lo largo del siglo XIX (47). La misión de la teoría de la Educación y de la Enseñanza, nos dirá Willmann, "...sólo será comprendida en toda su extensión si se combina por anticipado el punto de vista individual con el social..." (48).

Una de las aportaciones más originales de la obra de Willmann fué la fundamentación histórica y sociológica que dió a la Didáctica -y también a la Pedagogía-, es decir, la consideración de la reflexión histórica y social a la hora de elaborar la Teoría de la Formación y la Teoría de la Enseñanza. Sólo de provecho, señala este autor, "...puede servir a la Pedagogía filosófica el informarse del factor histórico..." (49). Para Willmann, la Didáctica, "...como teoría de la adquisición de lo que posee un valor formativo..." (50), ha de elaborarse teniendo en cuenta el análisis histórico de las instituciones educativas, con el fin de poner de manifiesto los principios básicos que han permanecido a lo largo del tiempo, que serán los que, en cierto modo, nos señalen el camino por el que debe marchar la juventud (51).

Dos son las consecuencias que se derivan de la exigencia planteada por Willmann de que se tenga en cuenta el factor histórico a la hora de elaborar una teoría de la Formación y de la Enseñanza: una de carácter general y otra de carácter metódico. Por una parte, la crítica a considerar al Estado como la única instancia educadora tal y como, en su opinión, sucedió a lo largo de los siglos XVIII y XIX (52), Por la otra, la propuesta de un método de enseñanza genético: durante su época de formación el niño, o el joven tenía que seguir una trayectoria similar a la llevada a cabo por la humanidad en su conjunto (53).

La obra de Willmann tuvo una gran trascendencia peda-

gógico-didáctica, habiéndose incorporado ideas suyas en la concepción de la Didáctica que se entiende como una Teoría de la Formación, cuyos principios fueron desarrollados, entre otros, por Nohl, Litt, Spranger y Weniger.

La "revolución" de la enseñanza en el siglo XX: la Escuela Nueva.- A finales del siglo XIX comienza a desarrollarse en diversos países -Inglaterra, Alemania, Suiza, Bélgica, Francia, ...-, un movimiento de renovación pedagógica que se ha conocido con el nombre de Educación Nueva o Escuela Nueva.

En su crítica a los fundamentos de la escuela tradicional, es evidente que esta corriente renovadora no parte del vacío, pues adoptará puntos de vista de autores que hemos tratado en este apartado, sobre todo de Rousseau. Por su filosofía naturalista y por su énfasis en respetar las peculiaridades del niño a la hora de seleccionar contenidos y métodos de enseñanza, el pensador ginebrino se convertirá en el precursor de los defensores de la Escuela Nueva. Planchar, en el capítulo correspondiente a la educación nueva de su manual de Pedagogía, sintetiza las características de los centros de enseñanza que pertenecen a la Escuela Nueva: son internados rurales, la labor educativa se realiza en un marco familiar, y el método de enseñanza que se sigue es el liberal, "...a veces libertario" (54).

Los principios de la Escuela Nueva -la casi totalidad de ellos- se formularon en el Congreso de Calais celebrado

el año 1921, año en el que se creó también la Ligue Internationale de L'Éducation Nouvelle, y se refieren a diversos ámbitos: a la organización general, a la educación física y a la higiene, a la formación intelectual y a la formación moral, social y estética (55).

Hasta el surgimiento de este movimiento innovador existió un gran desfase entre los principios de la teoría pedagógica y la práctica educativa cotidiana. Hacia finales de siglo, gracias a una serie de centros innovadores (56) se produjo una aproximación, intentándose llevar paralelamente la teoría y la práctica educativa.

Las etapas de este intento de mejorar las condiciones de la enseñanza son tres:

- 1.-Búsqueda de una fundamentación pedagógica de la actividad escolar. Ante la insatisfacción de la pedagogía y de la didáctica tradicional, en su mayoría de base herbartiana, los defensores de la Escuela Nueva acudieron a la teoría, a la pedagogía. Esta es la fase que, algunos autores (57), han denominado como la "generación de los espacios" y que se extiende desde 1889 hasta 1900. Durante la misma se produce la ruptura del espacio escolar tradicional.
- 2.-Creación de una nueva base teórica: la educación influye en la pedagogía, creando una nueva teoría. Es la denominada "generación de los métodos de enseñanza" que se extiende cronológicamente entre los años

1901 y 1916: el método Montessori, el método de proyectos, el método Decroly, etc.

3.-Racionalización del trabajo. Abarca el período comprendido entre 1916 y 1931, La primera y la segunda fase de la Escuela Nueva suministraron el marco y el contenido de la práctica pedagógica. En la tercera se toma conciencia clara de que una reforma de la escuela supone una reforma de su contexto. Es la "generación de los planes": el plan Dalton, el plan Jena y el plan o el sistema de Winnetka.

Hemos señalado ya que la primera fase del movimiento renovador de la Escuela Nueva estuvo dedicada a la búsqueda de una fundamentación teórica para su práctica pedagógica. El modelo de escuela existente, la "escuela tradicional", no se acepta ya que presentaba diversas insuficiencias. ¿Cuáles son los rasgos de la "escuela tradicional"? Resumiéndolos mucho, podemos decir que esta escuela está centrada en el maestro y en el programa, que no prepara para la vida y que no tiene en cuenta el principio de la adecuación de los contenidos de la enseñanza a la edad del alumno.

Frente a este modelo de escuela se propondrá otro que no considere las relaciones maestro-alumno como relaciones de poder, que no esté centrada en el programa, sino en el niño, y que tenga en cuenta los avances de la psicología evolutiva. La importancia de este punto es fundamental, pues, como indica Aebli (58), la didáctica tradicional, con el principio

de la intuición como fundamento de la misma, se basaba en una concepción de la psicología de tipo sensualista-empirista que consideraba al sujeto de una manera pasiva, como una especie de placa fotográfica en la que se iban plasmando las impresiones sensoriales.

Es precisamente en esta fase del movimiento renovador donde se produce la ruptura del ámbito escolar, del espacio humano escolar, proponiéndose las escuelas-granja -como escuelas al aire libre-, la escuela-taller, en la que el trabajo manual es un estímulo para el trabajo intelectual, la escuela-estudio, la escuela-laboratorio y la escuela-hogar doméstico, entre otras.

La segunda fase del movimiento renovador de la Escuela Nueva es la de los métodos de enseñanza. De entre los diversos existentes, señalamos brevemente tres de ellos, comenzando por el método Montessori. Desarrollado por esta pedagoga italiana (59) empezó a aplicarse -sobre todo a párvulos- a finales del primer decenio de nuestro siglo, siendo sus puntos básicos los siguientes: la individualización del proceso educativo -el alumno es considerado como el elemento capital del mismo-, la libertad y la actividad.

En segundo lugar, si bien dentro de una perspectiva en la que el factor social es el elemento clave de la reforma educativa, hay que señalar el método de proyectos desarrollado por William H. Kilpatrick -un discípulo de J. Dewey- a partir de 1918 en la Columbia University. El proyecto

tiene como misión articular el aprendizaje de los conocimientos cognoscitivos e instrumentales que son necesarios para desenvolverse en la vida cotidiana, estructurándolos en torno a un programa de trabajo. El desarrollo de un proyecto consta de cuatro etapas: la intención (el propósito de dar solución a un problema concreto); la preparación (localización del material necesario); la ejecución (utilización de los medios oportunos) y la apreciación o valoración de los resultados obtenidos. Existen diversas clases de proyectos en función del objetivo que se persiga: aquellos que aspiran a realizar algo concreto; los que proponen el empleo de un producto; los que tienden a solucionar un problema definido y, finalmente, los que quieren alcanzar el dominio de una técnica completa. En los proyectos no existe una programación temporal fija, pudiéndose formular proyectos globales o por materias (60).

Finalmente, nos queda por señalar la contribución de O. Decroly (1871-1932) al movimiento de la Escuela Nueva. Pedagogo belga, estudió medicina y fue profesor de Psicología en la Universidad de Bruselas. Pese a sus numerosas aportaciones al campo de la renovación de la enseñanza, este autor ha pasado a la historia de la pedagogía como el pedagogo de la globalización y de los centros de interés. Para Decroly, el conocimiento del niño no es analítico sino global e indiferenciado en sus primeras etapas. Ahora bien, para que se ponga en movimiento en el educando esta función

globalizadora, hace falta que se despierte su interés. La necesidad de dar una solución a este problema le llevó a buscar las necesidades vitales del ser humano y a articular los programas escolares no por materias, sino tomando como base estos centros de interés, que, para él, son las necesidades de tipo biológico: la alimentación, la defensa contra los peligros, la lucha contra la intemperie y las necesidades derivadas del hecho de que el hombre es un ser social (61).

Durante la última fase en este movimiento de renovación pedagógica que fue la Escuela Nueva, se efectuó una racionalización de los métodos de enseñanza: es lo que se conoce como la "generación de los planes de estudio". De entre las abundantes experiencias que se llevaron a cabo en relación con esta cuestión, nos referiremos al plan Dalton, al plan Jena y al plan Winnetka (62).

El plan Dalton fué ideado por una educadora americana, Helen Parkhurst, y lleva el nombre de la ciudad del estado de Massachusetts en donde empezó a experimentarse a partir del año 1916. Las características de este plan son las siguientes: concibe el aprendizaje como un proceso individualizado; la organización del curso respeta el programa, pero distribuye la materia de una manera especial: en bloques mensuales y en unidades de trabajo; en la organización escolar, el maestro no tiene una posición predominante, y las clases se transforman en laboratorios (de Historia, de Geo-

grafía, etc.). Finalmente, en lo que se refiere a los textos escolares, éstos no existen en un sentido estricto. Cada alumno recibe un cuadernillo en el que figuran los conceptos y las técnicas que habrá de aprender el alumno durante el año.

Peter Petersen (1884-1925) fué profesor de Pedagogía de la Universidad de Jena y director de su Instituto de Pedagogía y de un centro experimental. Fué aquí, a partir del año 1924, cuando empezó a poner en práctica su plan que presentaba una serie de innovaciones tanto en lo que se refiere a la manera de concebir el proceso educativo (sustituía las clases magistrales por grupos de trabajo), como en las formas de actividad escolar desarrolladas por dichos grupos: utilización de las fiestas, de las conversaciones, de los juegos y del trabajo escolar en sentido estricto.

El sistema Winnetka es un método de individualización de la enseñanza, que tomó este nombre del barrio rural de Chicago en el que Carlton Washburne, nacido en el año 1890 en esta ciudad, realizó su experiencia a partir de 1922. La finalidad que perseguía este autor era la de implantar una organización escolar regida por tres principios básicos: la individualidad (adecuación de la enseñanza a las capacidades de cada persona), la sociabilidad (estímulo de los aspectos sociales latentes en el educando), y la utilidad para la vida (como criterio de selección de los contenidos de los programas escolares).

## 1.2.-Renovación pedagógico-didáctica y enseñanza de la geografía: el principio de la Heimatkunde

A lo largo del apartado anterior hemos presentado a grandes rasgos las ideas fundamentales de una serie de autores, cuyas aportaciones tuvieron una gran influencia en la modificación de los procesos de enseñanza. Dado que en dicho apartado se pretendía únicamente exponer el núcleo básico del pensamiento pedagógico de los dos últimos siglos, sobre todo, no se hizo ninguna referencia al ámbito concreto de nuestro interés en el que plasmaron las innovaciones pedagógicas: la enseñanza de la geografía.

¿Cuándo y cómo se han ido abriendo paso en esta disciplina las nuevas ideas pedagógicas?. ¿Cuándo aparece la geografía como materia de enseñanza diferenciada?. La inclusión de la geografía en el currículo se produjo a lo largo de la edad moderna, dentro de planes de estudio orientados hacia la transmisión de un saber de tipo "realista", cuyos contenidos y habilidades instrumentales capacitasen al alumno para poder desenvolverse en las diversas situaciones con las que se enfrentará más adelante, y opuesto a la enseñanza verbalista tradicional.

Enseñanza "realista" y aparición de la geografía como asignatura en los planes de estudio a lo largo de los siglos XVII y XVIII.- En Alemania (63) está comprobada la existencia de la enseñanza de la geografía, con la ayuda de mapas,

en un Gymnasium de la ciudad de Nurenberg en el año 1510. En España, Luis Vives, en su De tradendis disciplinis (1531), señalaba en lo que respecta a la cuestión de la división de las artes que "...para buscar la comodidad del que aprende ..." había que dividir las de tal modo que apareciesen primero las relacionadas con la naturaleza. Aunque este autor no detalla materias concretas, los objetos de estudio que propone "...ciudades, naciones y pueblos, montes y ríos..." (64) pueden considerarse como incluidos en la tradición del pensamiento geográfico (65).

Con su defensa de la enseñanza intuitiva, la obra de Comenio supuso ya un impulso importante para la enseñanza de la geografía (66), pudiéndosele considerar como uno de los primeros patrocinadores de la Heimatkunde, entendida ésta como principio estructurador de los contenidos de todo tipo de enseñanza (67), y no sólo de la geografía. Frente al verbalismo y a la enseñanza huera de su época, su Didáctica Magna propuso el empleo de una metodología de tipo "naturalista", defendiendo las denominadas "lecciones de cosas", Precisamente en esta línea, y con fuerte eco en lo que se refiere al desarrollo de la Heimatkunde, se inserta su Orbis pictus (1658), obra en la que están representadas gráficamente muchas cuestiones geográficas (68).

El pietismo, al que se le considera como el creador de las primeras escuelas alemanas de formación profesional (Realschulen), fué entre los siglos XVII y XVIII otro de los mo-

vimientos reformistas en el campo de la educación dentro del cual desempeñó también un papel relevante la enseñanza de la geografía, en unos planes de estudio con una fuerte componente utilitaria. En el Pedagogium y en la escuela para huérfanos que dirigía en Halle el fundador del pietismo, August Francke, se impartían clases de geografía realizándose ocasionalmente excursiones y visitas de trabajo (69)

De lo dicho en el apartado anterior habrá quedado claro para el lector la influencia de Rousseau y de Pestalozzi, en lo que se refiere a la propuesta de una enseñanza que parte de lo concreto y más cercano al niño. Siguiendo la huella de los reformadores de la pedagogía del siglo XVIII -por una parte-, pero transformando en realismo pedagógico el naturalismo de Comenio -por la otra-, el Emilio de Rousseau (1762) dará otro fuerte impulso a la enseñanza de la geografía.

Aduciendo razones de tipo psico-pedagógico el pensador ginebrino fue un implacable crítico de la enseñanza tradicional y un defensor de la enseñanza activa (70) y de las "lecciones de cosas", argumentando muchas veces con ejemplos geográficos:

"Quereis enseñar la jeografía (sic) a ese niño, y le vais a buscar globos, esferas y máquinas; !quanta (sic) máquina!. ¿A qué vienen todas esas representaciones?. ¿Por que no principiáis enseñándole el objeto mismo, para que a lo menos sepa de que se trata?" (71).

Esta feroz crítica a la enseñanza verbalista tradicio-

nal se basa en que desconoce los fundamentos de la psicología evolutiva infantil, lo cual la convierte en inútil, pues, en realidad, el niño no aprende nada. De nuevo vemos en Rousseau una argumentación de sus tesis con ejemplos geográficos que no han perdido actualidad:

"En cualquier estudio que sea, nada son los signos representados sin la idea de las cosas representadas. No obstante limitan siempre al niño a estos signos, sin poder hacer nunca que comprenda cosa ninguna de las que representan. Cuando piensan que le enseñan la descripción de la tierra, sólo le enseñan a conocer mapas: le enseñan nombres de ciudades, de países, de ríos, que no concibe que existan en otra parte que en el papel donde se los muestran. Me acuerdo de que ví, no se donde, una geografía que empezaba así; ¿qué es el mundo?. Una bola de cartón. Ésta precisamente es la geografía de los niños. Asiento como incontestable, que después de dos años de esfera y cosmografía, no hay ni siquiera un niño de diez años, que en virtud de las reglas que le han dado, supiera ir de Madrid a Getafe (de Paris a Saint Denis en el original, AL). Asiento como incontestable, que no hay uno que con un plano del jardín del Retiro (jardín de su padre en el original, AL) sepa seguir sus vueltas y sus revueltas sin extraviarse. Esos son los doctores que saben a punto fijo la situación de Pekín, Isapahan, Méjico, y todos los pueblos de la tierra" (72).

Precisamente, y para evitar esta esterilidad del proceso educativo, y ésta es otra de las cuestiones que hacen incluir a Rousseau cuando se presenta un estudio sobre la evolución histórica del principio de la Heimatkunde, este autor toma partido por el método de enseñanza que va de lo cercano a lo lejano. Utilizando de nuevo un ejemplo de nues-

tra disciplina nos dice que, para el niño, "serán sus dos primeros puntos de geografía el pueblo donde vive y la casa de campo de sus padres; luego los lugares intermedios, luego los ríos de las inmediaciones, y al fin el aspecto del sol y el modo de orientarse" (73). Como se ve, Rousseau es uno de los primeros formuladores de manera clara del principio metódico de la Heimatkunde para la estructuración de los contenidos en la enseñanza.

La otra figura del siglo XVIII que tuvo una fuerte trascendencia en la renovación de la enseñanza en general y de la geografía en particular fué la de Pestalozzi, no sólo por la importancia de su obra sino también por la influencia que ejerció sobre el geógrafo C. Ritter, que, junto con A. Humboldt, es considerado en la mayoría de las historias de nuestra disciplina como el creador de la geografía moderna (74).

¿Cual era el papel concedido por Pestalozzi a la geografía en su sistema educativo?. Hemos señalado ya en el apartado anterior que para él la intuición era el principio básico de la instrucción, y que esta intuición se refería a dar realización y manifestación a las ideas y no a la percepción de las mismas a través de los sentidos. Como elementos constitutivos de esta intuición y, por lo tanto, como base de todo tipo de aprendizaje, Pestalozzi, señaló al número, a la forma y a la palabra.

Para comprender cómo se articulaba la geografía en el

sistema pestalozziano de enseñanza, hemos de volver de nuevo a su trabajo "Cómo Gertrudis enseña a sus hijos" (1801). En sus cartas séptima y octava, este autor dedica su atención a lo que para él son los primeros medios elementales de la instrucción: el sonido, el lenguaje y el número (75). Del sonido se derivan tres medios especiales de instrucción a los que Pestalozzi denomina como la teoría de los sonidos, en la que se trata de los medios para formar los órganos del lenguaje, la teoría de las palabras, que se ocupa de hacer conocer los diversos objetos, y la teoría del lenguaje, mediante la que los niños aprenden a expresarse con corrección sobre los objetos ya conocidos.

Es precisamente en relación con esta teoría de la palabra como medio especial de instrucción -Pestalozzi la denomina también teoría del nombre-, cuando este autor traía a colación a una serie de materias entre las que se encontraba la geografía, con el fin de que los niños desarrollasen su capacidad de lectura. Nuestra disciplina era utilizada como auxiliar de los métodos de aprendizaje de la lectura, empleándose a veces para tal fin "...pliegos enteros de geografía escritos con las abreviaturas más concisas..." (76).

Junto a otros autores que a lo largo del siglo XVIII concedieron una gran importancia al estudio de la geografía, como fué el caso de J. G. Herder o F. G. Resewitz y P. Villame (77), hay que hacer referencia al movimiento filantropista como impulsor del programa ilustrado en la enseñan-

za, en cuyos planes de estudio estuvo también representada la geografía. Como se ha indicado ya en el apartado anterior, las figuras de este movimiento fueron J. B. Basedow y C.G. Salzmann. Precisamente, este último fundó un Philanthropinum en Schnepfenthal al que asistió el geógrafo C. Ritter y en cuyos planes de estudio la geografía ocupaba una buena posición. Había, además, abundantes excursiones de trabajo y se utilizaban los métodos intuitivos de enseñanza (78).

La consolidación de la Heimatkunde como principio metódico estructurador de contenidos de la clase de geografía a lo largo del siglo XIX.- A lo largo del siglo XIX, el proceso que culminó con la implantación de la Heimatkunde como área de enseñanza (79), en la que se trataban de una manera globalizadora aspectos de diversas disciplinas del área científico-natural y del área científico-social durante los cuatro primeros años de estudio, y hasta la misma enseñanza "realista", pasaron por fases de muy diverso signo.

Por una parte, es durante este siglo cuando se desarrolló la obra de C. W. Harnisch (1787-1864) y de F. A. Finger (1808-1888), la cual es considerada como la primera caracterización de la Heimatkunde como área de enseñanza (80). Harnisch concibió a la Heimatkunde como la primera etapa de su Weltkunde (81), en la que se utilizaba ampliamente el principio metódico "de lo cercano a lo lejano" para la estructuración de los contenidos de la clase: se comenzaba por el estudio de la escuela, ampliándose el radio hacia espacios más

lejanos, el pueblo, la comarca, la región, etc. Junto a la finalidad preparatoria para la clase de geografía de la Heimatkunde, también exigida por Harnisch, Finger planteó la necesidad de una enseñanza intuitiva en la misma, que tuviese por objeto el estudio del entorno más inmediato (82).

Por otra parte, no faltaron las críticas a la enseñanza intuitiva por su excesiva orientación utilitaria, provenientes de autores neo-humanistas como J.F. Niethammer (1766-1848). Además, la reacción conservadora a mediados del siglo XIX eliminó en Prusia a la Heimatkunde como materia escolar, y sólo a partir de las disposiciones de 1872 volverá a implantarse esta materia de enseñanza (83).

Herbart y la enseñanza de la geografía.- ¿Cual fue la actitud de las dos grandes figuras del campo pedagógico del siglo XIX, cuyas obras hemos comentado en el apartado anterior, respecto al papel que debía jugar la geografía como materia de enseñanza?.

En lo que se refiere a Herbart y a toda su escuela, entre cuyos miembros destacan las figuras de Ziller y de Rein, la geografía aparece cuando se trata el tema de la concentración, es decir, de la agrupación en torno a un núcleo de las diversas materias que componen el plan de enseñanza (84).

Hasta la obra de Herbart se habían elegido diversas materias como aglutinadoras de todas las demás que componían los planes de estudio. Así, en la enseñanza clásica era el

estudio del latín el que desempeñó este papel, mientras que Comenio quería sustituirlo por los correspondientes idiomas nacionales. En su Umriss paedagogischer Vorlesungen, Herbart consideró a la geografía como la materia asociadora por excelencia, cuyo objetivo pedagógico fundamental era el de unir una serie de conocimientos diversos (85).

El carácter asociador de la geografía le viene dado, precisamente, por ser la ciencia de la localización de los diversos fenómenos sobre la superficie terrestre. Así, en una nota que acompaña a la definición de la geografía como materia asociadora (86), en la que Herbart aclara cómo habría de procederse en la clase de geografía, apunta como objetivos a conseguir la comprensión de la situación geográfica contradictoria en la que se encuentran ciertos puntos y el conocimiento de los productos y de su utilización por parte del agricultor, el artesano o el comerciante.

Herbart divide a la geografía en dos partes: una geografía física y una geografía política. Para la práctica de la primera haría falta, en su opinión, ciertos conocimientos del área de las ciencias naturales. La tarea de la segunda sería el estudio de las diversas maneras que tiene el ser humano de habitar y de utilizar la tierra. El objetivo pedagógico de la enseñanza de la geografía sería, precisamente, el relacionar estas diversas facetas de la acción del hombre sobre el medio geográfico (87).

Finalmente, hay que señalar que también Herbart es un

defensor de la enseñanza intuitiva y del principio metódico de la Heimatkunde: "el lugar en el que están situados el profesor y el alumno -nos dice- es el punto a partir del cual se orienta y desde el que debe expandirse conceptualmente su perspectiva" (88).

Esta concepción de la geografía como ciencia asociadora fue mantenida por los discípulos de Herbart. Así, Rein, a la hora de tratar el problema de la agrupación de las materias que componen el plan de enseñanza, hace una doble división. Por una parte, aquellas que se ocupan del estudio de la vida humana (la rama histórico-humanística) entre las que se encuentran la historia, la literatura, la lengua, etc. Por otra parte, las disciplinas que tratan de la vida de la naturaleza (rama naturalista). Dentro de este apartado se encuentran la geografía, las ciencias naturales y las matemáticas. La ubicación de la geografía en el primer lugar de este segundo bloque por parte de Rein no es casual, sino que se debe precisamente al carácter asociador que le concede, por ser una ciencia-puente entre el área de humanidades y el área de la naturaleza (89).

Otto Willmann y la enseñanza de la geografía.- Como ya se señaló en el apartado anterior, la segunda de las grandes figuras de la renovación pedagógica del siglo XIX fue la de O. Willmann. Nacido en el año 1839, tenía pues 20 años cuando se produjo el fallecimiento de A. Humboldt y C. Ritter.

¿Cuál era la idea que tenía Willmann de la geografía?. ¿Qué papel otorgaba a nuestra disciplina como materia de enseñanza?

Una conferencia pronunciada por este autor el 3 de diciembre de 1866, es decir, 16 años antes de que apareciese publicado el primer volumen de su Didaktik als Bildungslehre, y que ha sido editada por primera vez en sus obras completas (90), nos permitirá dar respuestas a estas dos interrogantes y comprobar hasta qué punto incluyó Willmann estas ideas en su trabajo sobre la fundamentación de la didáctica como una teoría de la formación.

Antes de comenzar a comentar las ideas expuestas por Willmann en su conferencia, cuyo tema fue precisamente el de la enseñanza de la geografía, conviene hacer una sucinta referencia a la cronología de la producción científica de los dos grandes geógrafos coetáneos a este pedagogo: C. Ritter (1779-1859) y F. Ratzel (1844-1904) (91).

Hemos indicado ya que Willmann tenía 20 años cuando se produjo la muerte de A. Humboldt y de C. Ritter, y, como veremos más adelante, era bien consciente de la importancia de ambos en la fundamentación de la geografía moderna. Esto nos permite pensar que Willmann, pese a no citarles expresamente, poseía un buen conocimiento de los trabajos básicos de Ritter: Die Erdkunde im Verhaeltnis zur Natur und Geschichte des Menschen, 2 vol., Göttingen, 1817 y 1818, y la monumental obra Die Erdkunde im Verhaeltnis zur Natur und

zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie, als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften, Berlín, 19 vols., 1822-1859 (92).

En lo que se refiere a la obra de Ratzel, es muy difícil que haya podido ejercer algún tipo de influencia sobre Willmann, y esto es así por dos razones. La primera de ellas es de índole meramente cronológica: las grandes obras ratzelianas o bien aparecen el mismo año de la publicación del primer volumen de la Didaktik als Bildungslehre de Willmann (93), o son posteriores incluso al segundo volumen que salió a la luz el año 1889 (94). La segunda razón, de gran peso también, esta basada en la diferente concepción del mundo y de la ciencia de los dos autores: mientras que Ratzel introdujo en la geografía ideas procedentes del positivismo y del darwinismo, Willmann fue un autor totalmente inmerso en una visión cristiana del mundo. Esto pudiera haber sido la causa, en nuestra opinión, de la desatención prestada por el pedagogo alemán a diversos trabajos aparecidos en la primera época de Ratzel que presentan gran interés (95), y su orientación hacia Ritter, un geógrafo cuya concepción del mundo y de la ciencia le era mucho más afín.

La conferencia pronunciada por Willmann en el año 1866 nos suministra elementos suficientes sobre su concepción de la geografía así como de la función que para él debía cumplir como materia de enseñanza. Como puntos fundamentales de

su exposición podemos señalar tres: en primer lugar, el mal recuerdo que tiene de la enseñanza geográfica recibida durante su juventud que, "...consistía sobre todo en una maraña de nombres, números y datos de la más diversa índole que había que memorizar para volverlos a olvidar rápidamente" (96). En segundo lugar, Willmann resalta el estrecho contacto de la geografía como materia escolar con otras disciplinas: con la historia, "...para la que ofrece los puntos de referencia y las distancias" (97), con la ciencia natural, con las matemáticas y con la astronomía, pues en la escuela se dan también los primeros conocimientos de la misma dentro de la geografía. Finalmente, el pedagogo alemán indica que, en su opinión, el fallo más importante de la enseñanza de la geografía antaño fué su tratamiento independiente, sin tener en cuenta que la geografía como materia escolar no es ninguna disciplina independiente sino "...una ciencia auxiliar de la historia..." (98).

Tras señalar las consecuencias positivas que se derivarían para la enseñanza de esta consideración de la geografía como auxiliar de la historia en la enseñanza (99), Willmann presenta un esbozo de programa de estudio en el que la finalidad de la geografía es la de ayudar a una mejor comprensión de la historia. Este programa se basa en su concepción de los diversos tipos históricos de formación, y la geografía suministraría el marco geográfico a la hora de tratar la Historia bíblica, la Odisea, y la historia en la época de Herodoto, Tito Livio y Cesar (100).

La lectura de la Didaktik als Bildungslehre de Willmann, una vez conocido el contenido de su conferencia, nos permite afirmar que este autor no modificó esencialmente ni su concepción de la geografía ni su opinión sobre la tarea que tenía que cumplir como materia formativa. En el primer volumen de esta obra que, como hemos señalado, contiene una larga introducción, y en la primera parte dedicada a los diferentes tipos históricos de formación -desde la oriental hasta la moderna-, se hacen breves referencias a la idea que se tenía de la geografía en cada uno de ellos: el egipcio, el griego, el romano y la formación medieval (101).

En el capítulo que se <sup>ocupa</sup> del contenido de la formación moderna, la geografía, coherentemente con las ideas de Willmann, es tratada dentro de las disciplinas históricas. Para este autor la ciencia geográfica moderna se constituyó en torno a dos pilares: uno científico-natural y otro histórico, siendo este último el que suministra el "...elemento formativo" (102). Willmann hace un repaso de los diversos autores que señalaron los aspectos educativos de la geografía: Kant, Rousseau, los filantropistas, Guts Muths y sobre todo Ritter. Fue precisamente este último autor-fuertemente influido por Pestalozzi- el que, para el pedagogo alemán, dió el carácter científico a la geografía cuya misión sería estudiar "...la configuración, orografía, clima, vida terrestre vegetal y animal en sus efectos sobre la organización de la vida humana..." (103).

En la línea de Herbart, Willmann considera que la geografía, "...dado su carácter asociativo..." (104) es la disciplina que mejor puede cumplir la tarea de conexionar los conocimientos del ámbito natural y del ámbito histórico, siendo este su principal cometido formativo.

El segundo volumen de la Didaktik als Bildungslehre de Willmann está dividido en cuatro partes dedicadas al estudio de los fines formativos, del contenido de la formación, del trabajo educativo y del carácter de la formación. Además, las páginas finales se plantean una serie de reflexiones sobre el trabajo formativo dentro del conjunto de las tareas de la vida humana.

Como se desprende del índice que acabamos de mencionar, es precisamente en este volumen donde trata Willmann las cuestiones relacionadas con el contenido de la formación en general y con la contribución a la misma de cada disciplina en particular. Willmann divide a las materias formativas en fundamentales y accesorias. Dentro de las primeras -a las que denomina las Ciencias escolares- se encuentran la Filología, la Matemática, la Teología y la Filosofía. Dado que con las mismas no se cubren todas las parcelas del saber formativo, Willmann señala también a otra serie de disciplinas que están situadas en lo que él denomina como zona polimática y en la que hay "...conocimientos de todas clases, referentes a la vida y naturaleza humanas, al pasado y al presente" (105). Dentro de esta zona existen diversos sec-

tores cubiertos por distintos tipos de conocimientos: el saber histórico, los conocimientos cosmológicos o geográficos (106) y el estudio de la naturaleza.

Dentro de la tercera parte de este segundo volumen de la obra de Willmann, y en el apartado dedicado a los elementos accesorios de la Formación, este autor vuelve a tratar de la tarea a desempeñar por la Cosmología, dentro de la cual está incluida la Geografía a la que se subdivide en geografía matemática o astronomía (107), geografía física y geografía descriptiva (108).

El carácter distintivo de la Cosmología con respecto de la Historia -ciencia temporal- reside en su consideración como una ciencia de la localización. La cosmología es una ciencia espacial y "...como la Historia,...actúa ilustrativamente, mostrando de donde nos vienen los productos naturales y culturales que nos rodean y cómo se halla condicionada nuestra vida por los dones que proceden de lejos. La observación comparada se impone: múltiples e instructivas tareas, desde la comparación de la superficie terráquea hasta la investigación comparada de la influencia que clima y que suelo ejercen sobre la vida humana" (109).

Dentro del apartado que comentamos se ocupó también Willmann del estudio de la Heimat y de sus relaciones con la Cosmología. La vinculación entre el conocimiento de lo "cercano" y de lo "lejano" se lleva a cabo en tanto que el interés práctico que, para nuestro autor, está en la base del

estudio del país natal, deja paso al interés pragmático que aspira a relacionar lo conocido con lo desconocido (110).

Las reflexiones de Willmann sobre el papel que desempeña la Cosmología como materia de enseñanza le llevan a señalar el rasgo distintivo de la misma ya expresado en 1866: su carácter de ciencia-puente entre las materias del área natural y del área social, si bien, para que pueda realizar esta tarea, "...es menester que llegue ella misma a constituir una unidad" (111).

Finalmente, Willmann se refiere también a la geografía cuando trata la cuestión de la estructuración del plan de enseñanza. Aquí se sigue la idea herbartiana, también expuesta ya en 1866, de considerar a la geografía como una ciencia asociadora en virtud de que todos los acontecimientos se producen en un lugar determinado. La geografía se concibe como el estudio del universo y del país natal (112), defendiéndose una enseñanza de tipo intuitivo y el empleo del método heurístico (113).

### 1.3.-La institucionalización de la Heimatkunde como materia de enseñanza a partir del siglo XX.

A finales del siglo XIX aparecieron una serie de trabajos que potenciaron en Alemania el desarrollo de la Heimatkunde como materia de enseñanza con un enfoque globalizador, si bien cada autor hacía énfasis sobre materias diversas. Así, Sperling (114) nos señala que A. Diesterweg primaba

los aspectos geográficos y F. Junge los biológicos.

Junto a este tipo de contribuciones que aspiraban a modificar el sistema de enseñanza establecido, propugnando la institucionalización de la Heimatkunde como materia de enseñanza, hay que hacer referencia al importante trabajo de H. Harms publicado en el año 1895 y titulado significativamente Cinco tesis sobre la reforma de la enseñanza geográfica(115). Tras señalar que las disciplinas afines a la geografía -la historia y las ciencias naturales- han pasado por un proceso de rejuvenecimiento que ha mejorado su imagen, Harms lamenta que la geografía no se haya decidido a abandonar concepciones antiguas. Sus propósitos de reforma se condensan en cinco tesis, de las cuales la más importante es la primera que, al hacer hincapié en la necesidad de reducir drásticamente el contenido de la enseñanza de la geografía, dejándola reducida prácticamente a la geografía patria (vaterlaendische Erkunde), pretende evitar los peligros del materialismo didáctico que impera en la misma (116).

Tras la primera guerra mundial se desarrolló en Alemania una fuerte corriente a favor de la institucionalización de la Heimatkunde como materia de enseñanza, cuyo origen habría que buscarlo, sobre todo, en las consecuencias de la confrontación bélica. Las ideas referidas a la "educación nacional", a una "escuela de la patria chica" y a las "totalidades" pedagógicas se plasmaron, en opinión de Sperling, en un "...nuevo programa de la Heimatkunde determinado des-

de una perspectiva fuertemente emocional, que no podría resistir pronto manipulaciones ideológicas" (117).

Uno de los pedagogos que más se significó en la defensa de la Heimatkunde como materia de enseñanza, fué E. Spranger (118). En su famoso trabajo aparecido en el año 1923 con el significativo título de El valor formativo de la Heimatkunde (119), este autor resaltaba el carácter peculiar de la misma debido a que conexionaba áreas científicas aisladas. Spranger valora negativamente la división de las ciencias en ciencias naturales y en ciencias del espíritu, propugnando la supresión de un saber escolar que se ofrece compartimentado en disciplinas. Tras criticar el positivismo como responsable de esta superespecialización, Spranger señala la necesidad de disciplinas totalizadoras entre las que se cuentan la Heimatkunde y la Landeskunde(120).

Antes de finalizar este capítulo, hemos de señalar que los defensores de la Escuela Nueva se preocuparon también por estructurar la enseñanza de la geografía de acuerdo con los nuevos objetivos que se perseguían. Por lo general, en sus obras el estudio de la geografía aparece vinculado al de la historia, y la tarea de nuestra disciplina consistía en localizar espacialmente determinados acontecimientos o analizar las influencias ejercidas por el medio físico sobre el ser humano.

Esto se pone claramente de manifiesto en dos trabajos:

uno de Dewey (121) y otro de diversos autores (122) en el que se detallan los principios que guiaban el funcionamiento de la famosa Escuela de las Rocas que, con sus métodos de renovación pedagógica y teniendo como modelo centros ingleses, empezó a funcionar cerca de Verneuil (Normandía) en el año 1899 bajo la dirección de E. Demolins.

En un capítulo en el que se trata el tema de la significación de la geografía y de la historia en el proceso educativo, y tras criticar el estudio tradicional de estas materias alejado de la problemática de la vida cotidiana de los alumnos, pues "...lo estudiado no se anima ni se hace real entrando en actividad inmediata..." (123) Dewey expone la clásica idea sobre la diferenciación entre estas dos materias; la geografía como ciencia espacial y la historia como ciencia temporal (124).

La finalidad pedagógica de la enseñanza geográfica se mantiene en la línea clásica y la hemos visto ya claramente expresada tanto en Herbart como en Willmann, estando contenida en la definición de la geografía que considera que su objeto de estudio es la tierra como morada del ser humano. Ahora bien, para que la geografía pueda cumplir esta tarea es necesario que se renueve y que deje de aparecer como un cajón de sastre en el que cabe de todo (125).

En lo que se refiere al método de enseñanza de la geografía, Dewey es claramente partidario del método que articula sus contenidos partiendo del medio circundante. El estudio

de la geografía tiene que partir de lo inmediatamente cercano para irse extendiendo paulatinamente hacia lo lejano. Ahora bien, el tratamiento de lo cercano habrá de ser solamente un medio y no un fin, pues "cuando no se le trata como una base para lanzarse al mundo en su amplitud, el estudio del hogar geográfico queda tan muerto como las lecciones de cosas que sumarizan simplemente las propiedades de los objetos familiares" (126).

Algo similar a lo ya expuesto en el trabajo de Dewey encontramos en la obra referida a la experiencia de la Escuela de las Rocas. También aquí, y dentro del capítulo segundo en el que se trata la cuestión del plan de estudios de la Escuela Nueva, encontramos referencias a la enseñanza de la geografía y de la historia (127). El punto de partida en lo que se refiere a la geografía no es muy favorable pues, hasta hace unos años, la geografía "...no era sino una nomenclatura árida de las montañas y de los ríos, de las ciudades y las divisiones administrativas, en una palabra, de términos más o menos difíciles de retener, que no hacían sino atravesar penosamente la memoria sin gran resultado para la instrucción" (128). Y pese a que las cosas han cambiado en los últimos años, no parece haberse seguido la dirección correcta (129).

Es aquí, precisamente donde se ve la influencia de la concepción geográfica posibilista -en auge en Francia en aque-

llos momentos- sobre los fundadores de la Escuela de las Rocas. La geografía es el estudio de las relaciones entre el hombre y el medio, pero en una doble dirección; medio-hombre y hombre-medio, siendo esta última la determinante (130).

Antes de pasar a analizar con detalle la situación de la geografía española como materia del bachillerato y su evolución a lo largo del siglo XIX y hasta el año 1936, cosa que haremos más adelante, presentamos a continuación, en los capítulos segundo y tercero, una síntesis de los problemas relacionados con la consolidación del sistema educativo liberal en nuestro país, con el fin de obtener una idea genérica del papel desempeñado por la geografía en los diversos planes de estudio de aquel nivel educativo.

Notas al capítulo primero

- (1) Veáanse las voces correspondientes en Diccionario enciclopédico Hispano-americano de literatura, ciencias y artes, t. VI, Barcelona, Montaner y Simón, 1890, p. 583 y Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana, t., XVIII, Madrid, Espasa-Calpe, s.f., pp. 968-69.

También pueden consultarse otra serie de obras entre las que citamos las de GOETTLER, J.: Pedagogía Sistemática, Barcelona, Herder 1955 (<sup>1</sup>1950); apartado primero del capítulo VII, p. 233 y ss.; STOECKER, K.: Principios de Didáctica Moderna, B. Aires, Cincel-Kapelusz, 1972, pp. 5-7 (la primera edición alemana es de 1954); FERNANDEZ HUERTA, J.: Didáctica, en: GARCIA HOZ, V. (Dir.): Diccionario de Pedagogía Labor, t. I, Barcelona, Labor, 1964, pp. 267-268; TITONE, R.: La Didáctica, en TITONE, R.: Metodología didáctica, Madrid, Rialp, 1974, pp. 23-28, (<sup>1</sup>1963); SOLER FERRER, E.: Didáctica I. Educación y Enseñanza, en: GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, t. VII, Madrid, Rialp, 1972, pp. 683-686; FERNANDEZ HUERTA, J.: Acepciones y divisiones de la didáctica, en MAILLO, A. (Dir.): Enciclopedia de Didáctica aplicada, Barcelona, Labor, 1973, pp. 20-30; PACIOS, A.: Introducción a la Didáctica, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1981, pp. 57-60.

- (2) BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, Muenchen, Juventa-Verlag, 1980, (<sup>1</sup>1969) pp. 13-14. También BLANKERTZ, H.: Didaktik, en: SPECK, J. y WEHLE, G. (Eds.) Handbuch paedagogischer Grundbegriffe, Bd. I, Muenchen Koesel Verlag, 1970, pp. 242-243. Existe traducción castellana de esta última obra publicada por la editorial Herder en 1981.

- (3) Blankertz indica en los dos trabajos citados que ésta es la acepción que se encuentra en la Gran Enciclopedia Larousse del año 1961.

- (4) Sobre el famoso valenciano, véase VIVES, J.L.: Obras completas, Madrid, Aguilar, 1948. El De Disciplinis, una de las obras más importantes de Vives está dividida en dos partes: en la primera parte (p. 337-526) se estudian a lo largo de los diversos libros de que esta compuesta la obra las causas de la corrupción de las artes en general. En la segunda parte (p. 526-687) se trata del arte de enseñar, con un capítulo final dedicado a las condiciones que ha de reunir el docente.

Nosotros hemos consultado la versión hecha por José Ontañón, publicada en Madrid por Ediciones de la Lectura, s.f., que presenta un amplio prólogo sobre Vives realizado por Foster Watson (p. VII-XLVI).

- (5) ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A.: Historia de la Pedagogía, Madrid, F.C.E., 1981, p. 298-316. Hemos consultado la quinta reimpresión de la primera edición en castellano de 1964. El original italiano es de 1957.
- (6) "De esta forma se determinaba una especie de grave discordancia entre la instrucción común y las exigencias tanto de la ciencia como de la vida económica, discordancia que no podía escapar a los espíritus más perspicaces y que, en cierta medida, es advertida también por los poderes políticos y la opinión pública" Ibidem, (p. 229).
- (7) GARCIA HOZ, V.: Pedagogía sistemática, Madrid, Rialp, 1960 pp. 175-199 (en un capítulo denominado "Concepto y contenido de la Didáctica"). En lo que se refiere a diccionarios especializados, señalamos dos clásicos: CUEVA PINTADO, Julio de la: Comenio, Juan Amós, en GARCIA HOZ, V.: (Dir.): Diccionario de Pedagogía Labor, t., I, Barcelona, Labor, 1964, pp. 186-187. SCHALLER, K. y A. REBLE: "Comenius, Johann Amos", en Lexikon der Paedagogik, Bd. I, Feiburg-Basel-Wien, Herder Verlag, pp. 252-255.
- (8) La Didáctica Magna apareció publicada en latín en el año 1657 (había sido escrita en checo en 1632). Nosotros hemos utilizado la traducción al castellano hecha por Saturnino López Peces, publicada en Madrid por la Editorial Reus en 1922.
- (9) En nuestra opinión, son dos los principios pedagógicos básicos que caracterizan la obra de Comenio: en primer lugar, la raíz profundamente religiosa de su pedagogía; en segundo lugar, la base naturalista de la Didáctica Magna. La aparente contradicción entre estas dos máximas se deshace si se tiene en cuenta que el concepto de naturaleza que utiliza no es el empleado por los empiristas, sino la esencia de las cosas: Comenio participa de una concepción esencialista de la naturaleza. La naturaleza sensible le sirve para observar diversos procesos naturales y para deducir a partir de los mismos conclusiones didácticas.

A partir del capítulo XVI de esta obra fundamental, Comenio va indicando una serie de máximas que están en la base de su sistema de enseñanza, utilizando siempre analogías con el mundo de la naturaleza como garantes de la cientificidad del método que propone, y entre las que señalamos como más importantes las siguientes: la motivación, el comienzo temprano de los estudios, la gradualidad, el carácter intuitivo de la enseñanza, el uniformismo metódico y un cierto utilitarismo en lo que se refiere a los contenidos de la misma.

- (10) Para los aspectos generales del movimiento ilustrado, consúltese la bibliografía citada en el apartado correspondiente del segundo capítulo.
- (11) Bajo este nombre se conoce el movimiento alemán de renovación pedagógica que intentó llevar a la práctica las ideas de la Ilustración. Johann Bernard Basedow (1723-1790) fue el creador del filantropismo. En el año 1774 fundó en Dessau un "Philantropinum" en el que experimentó sus ideas básicas: neutralidad religiosa, empleo de métodos intuitivos en la enseñanza, importancia del ejercicio físico y del trabajo manual y utilitarismo en lo que se refiere a los conocimientos a impartir. Un discípulo suyo, Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), fundó otro centro similar en Schneppenthal en el año 1784 al que asistirá el geógrafo Ritter tal y como veremos más adelante.
- (12) En el caso del primero son evidentes las influencias de las ideas ilustradas, sobre todo en la utilización del concepto de naturaleza muy distinto al esencialista empleado por Comenio. Pero también aparecen en Rousseau ideas que le acercan al pensamiento romántico, como la importancia concedida al sentimiento como criterio determinante, en detrimento de la razón. La obra de Pestalozzi se enmarca más bien dentro de las coordenadas del movimiento romántico que surge como reacción frente al pensamiento ilustrado.
- (13) Hemos utilizado la traducción del "Emilio" realizada por J. Marchena, Madrid, Imprenta de Alban y Compañía 1821, 2 vols. A ella se referirán las citas que aparecen a continuación.
- (14) Ibidem, t, I libro I, p. 2.
- (15) Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera. A esta tierra le fuerza a que de las producciones de otra...", Ibidem, t., I libro, p. I.

"Dos especies hay de dependencias: la de las cosas que nace de la naturaleza; y la de los hombres que se debe a la sociedad. Como la dependencia de las cosas carece de toda moralidad, no perjudica a la libertad, ni enjendra (sic) vicios; y como la de los hombres es desordenada, las enjendra (sic) todos, y en virtud de ella se depravan recíprocamente el amo y el esclavo", Ibidem, t., I, libro II, p. 81-82.

"...Mantened al niño en la sola dependencia de las cosas, y en los progresos de su educación seguiréis el orden de la naturaleza", Ibidem, t., I, libro II, p. 82.

Otros pasajes en donde puede verse esta idea los encontramos en el t., I, p. 19 y p. 28; t., I libro II, p. 94. La filosofía educativa de Rousseau y su defensa del método natural está sintetizada en el t., I, libro I, p. 8 cuando señala lo siguiente: "¿Qué tenemos que hacer para la formación de este raro mortal (Emilio AL)??. Mucho sin duda; estorbar que hagan nada".

- (16) Ya en el mismo prólogo señala Rousseau los defectos en la enseñanza tradicional respecto a esta cuestión: "No es conocida la infancia; y con las falsas ideas que de ella tienen, cuanto más pasos dan, más se descarrian. Los más discretos se aplican a enseñarle lo que importan que sepan los hombres, sin considerar lo que están en estado de aprender los niños. Siempre buscan en el niño el hombre, sin atender a lo que es antes de ser hombre... Empezad estudiando más bien a vuestros alumnos, porque es cosa certísima que no los conoceis; ...", Ibidem, t., I, prólogo, p. IV.

La misma idea puede seguirse a lo largo de todo el "Emilio": t., I, libro II, p. 89, 117, 120, 122, 123, 124 y 207 (aquí se nos dice que "cada edad, y cada estado de la vida tiene su perfección idónea: su especie de madurez que le es peculiar"). A lo largo del libro III (tomo I), encontramos también repetidas veces la defensa del principio de la adecuación de los contenidos a los intereses y al grado de desarrollo del niño: "lejos las descripciones, lejos la elocuencia, lejos las figuras, y lejos la poesía" (p. 224); también, p. 227, 250 y 265 ("Sea como fuere mi método, no pende de mis ejemplos, que se funda en la medida de las facultades del hombre en sus distintas edades, y en la elección de las ocupaciones que a sus facultades convienen").

- (17) El libro quinto está dedicado a las normas que han de regir la educación de la mujer, a la entrada de Emilio en sociedad y a su matrimonio con Sofía.
- (18) "Figuran que es asunto muy importante el averiguar los mejores métodos de aprender a leer; inventan cartones, barajas, y convierten el aposento de un niño en un obrador de imprenta. Locke quiere que aprenda a leer con dados. ¿No es una invención exquisita (sic)?. ¡Qué miseria!. Medio más cierto que todos esos es el que siempre echan en olvido, el deseo de aprender. Infundid al niño este deseo y dejad luego a un lado vuestros cartones y vuestros dados, que todo método será bueno para él", Ibidem, t., I, libro II, p. 135.
- (19) La relación entre el alumno y el entorno es para Rousseau una relación activa: "Nuestra pedante manía de

enseñanza nos mueve a que instruyamos a los niños en todo aquello que mucho más bien por sí propios aprenderían, y a olvidarnos de cuanto nosotros sólo les hubiéramos podido enseñar", Ibidem, t., I, libro II, p. 69.

- (20) "Jeneralmente (sic) hablando, nunca sustituyais a la cosa el signo a menos que no podais hacer ver aquella: porque el signo absorbe la atención del niño, y hace que se olvide de la cosa representada", Ibidem, t., I, libro III, pp. 226-227. (También pp. 223 y 228 del mismo libro).
- (21) "¿Para que sirve eso?. Tienes razón, le dije (a Emilio, AL), pensaremos en ello más despacio, y si hallamos que para nada sirve este estudio, no trataremos nunca de él, que no falta en que entretener útilmente el tiempo", Ibidem, t., I, libro III, p. 244-45.
- (22) "Emilio nunca aprenderá nada de memoria, ni siquiera fábulas, aunque sean las de Samaniego (en el original La Fontaine, AL), con todo su mérito; porque las palabras de las fábulas así son fábulas, como las de la historia son la Historia", Ibidem, t., I, libro II, p. 128; también p. 127, 135 del mismo libro y 222-223 del libro III.
- "Eximiendo asíde toda obligación a los niños, los quito los instrumentos de su mayor miseria, que son los libros. El azote de la infancia es la lectura, y casi la única ocupación en que sabemos emplearla. De doce años apenas sabrá Emilio qué cosa es un libro", Ibidem, p. t., I, libro II, p. 135.
- "Aborrezco los libros, porque sólo enseñan a hablar de lo que uno no sabe", Ibidem, t., I libro III, p. 251.
- (23) Lo cual puede comprobarse consultando cualquier tratado de pedagogía, como p. ej., DEBESSE, M. y MILARET, G. (Dir.): Introducción a la pedagogía, Vilassar de Mar (Bna.), 1972, pp. 105-110 (Tratado de Ciencias Pedagógicas, nº 1). La figura de Rousseau, como sintetizador de las ideas tradicionales del siglo XVII y las orientaciones de la nueva pedagogía del siglo XVIII, nos es presentada por SNYDERS, G.: Los siglos XVII y XVIII, en DEBESSE, M. y G. MILARET (Dir.): Historia de la Pedagogía, vol. II, Vilassar de Mar (Bna.), 1974, pp.40-47. (Tratado de Ciencias Pedagógicas nº3). Pese a no pertenecer a este tipo de manuales, puede verse un buen resumen de las ideas de Rousseau, al que se le considera como el gran precursor, en PALACIOS, J.: La cuestión escolar. Críticas y alternativas, Barcelona, Laia, 1981, pp. 39-49.

- (24) De este último trabajo, Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Un ensayo en cartas para dar a las madres una dirección al enseñar por sí mismas a sus hijos, hemos utilizado la traducción hecha por L. Luzuriaga, Madrid, Cristóbal Ruiz Editor, 1912, con un prólogo de Luis de Zulueta. El interesado en la obra de Pestalozzi puede consultar NATORP, P.: Pestalozzi. Su vida y sus ideas, Barcelona, Labor, 1931.
- (25) Véase el interesante prólogo de Zulueta mencionado en la nota anterior, p. XII.
- (26) "... y pronto me convencí que la primera hora de su instrucción (la del niño, AL) es la hora de su nacimiento", Pestalozzi, Op. cit., carta 1ª, pp. 22-23.
- (27) Los contenidos de la escuela tradicional son considerados por Pestalozzi como "dosis de opio", Op. cit., carta 4ª, p. 96.
- (28) "Se deja a los niños gozar plenamente de la naturaleza hasta los cinco años... Y después que han gozado cinco años enteros de esta beatitud de la vida sensible, se quita bruscamente de su vista toda la naturaleza que les rodea; ...se les arroja como ovejas, en rebaños compactos, a un cuarto hediondo; se les encadena impiamente durante horas, días semanas, meses y años a la contemplación de letras desdichadas, insípidas y uniformes, y se les ata a una marcha, agotadora de toda vida, capaz de volverles locos al compararlas con su estado anterior", Op. cit., carta 1ª, p. 26. Críticas al verbalismo pueden verse también en la carta 2ª, pp. 54 y 65-66.
- (29) "...pero nuestras escuelas antipsicológicas no son en esencia sino máquinas artificiales que destruyen todos los efectos de la capacidad que ha creado en ellos (los niños, AL) la naturaleza misma", Op. cit., carta 1ª, p. 26. También, carta 2ª, p. 54.
- (30) Recapitulando lo dicho en las cartas anteriores, Pestalozzi señala que "... asentado firmemente el principio más alto y sublime de la instrucción al reconocer a la intuición como el fundamento absoluto de todo conocimiento...", Op. cit., carta 9ª, p. 191.
- (31) "...todo nuestro conocimiento procede del número, la forma y la palabra", Op. cit., carta 6ª, p. 117.
- (32) Sus postulados básicos se encuentran en Op. cit., carta 4ª, pp. 101-103.

- (33) Para Pestalozzi, todos nuestros conocimientos proceden de la observación de la naturaleza. Véase Op. cit., carta 2ª, p. 60. Titone, Op. cit., 1974, p. 33 sitúa a Pestalozzi en la línea de los defensores de una metodología educativa psicológica (con Rousseau y con Herbart).
- (34) La expresión fué acuñada por el pedagogo alemán DOERPFELD, F. W. (1824-1893) en su obra: Der didaktische Materialismus, cuya primera edición apareció en 1879.
- (35) En lo que se refiere a la segunda de estas obras, la Pedagogía general derivada del fin de la educación, hemos utilizado la traducción hecha por L. Luzuriaga para ediciones de la Lectura, Madrid, s. f. (¿1919?), que contiene también un importante prólogo de J. Ortega y Gasset sobre la fundamentación de la obra de Herbart: A "Pedagogía general derivada del fin de la educación", de J. F. Herbart. Puede consultarse con más comodidad en sus obras completas, t., VI Madrid, Revista de Occidente, 1947, pp. 265-291.
- (36) La segunda edición aumentada de este trabajo aparecida en 1841, esta recopilada en ASMUS, W. (Ed.): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften, t., III, Dusseldorf-Muenchen, Verlag Helmut Kuepper, 1965, pp.155-300. Existe una versión castellana con el título de "Bosquejo para un curso de Pedagogía", aparecida en 1923 que no hemos podido consultar.
- (37) La aportación de la Psicología, entendida como una ciencia experimental, era de capital importancia para los propósitos de Herbart: sacar a la Pedagogía del campo en exceso especulativo en el que se hallaba inmersa, o, lo que es lo mismo, elevarla a la categoría de ciencia.
- (38) Herbart consideraba que era formativa (educativa) cualquier tipo de instrucción, cosa que no estará tan clara para sus continuadores: "La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Y, debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, e, inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque", Herbart, Pedagogía..., Op. cit., p. 11.
- (39) El libro II de la Pedagogía general de Herbart está dedicado al tema de la "Multiplicidad del interés".
- (40) El problema de los grados que hay que recorrer en la enseñanza puede verse en las páginas 68-70 y 89-95 de la Pedagogía general herbartiana. En esta última página se nos dice que "en general, la instrucción debe: mostrar, asociar, enseñar, filosofar".

- (41) De entre la multitud de discípulos -directos o indirectos- que tuvo Herbart son de importancia T. Ziller (1817-1882) y W. Rein (1847-1929). Ambos profundizaron las doctrinas del maestro efectuando algunas modificaciones, sobre todo en lo que se refiere a la teoría de los grados formales de enseñanza. De este último autor puede verse en castellano REIN, W.: Resumen de Pedagogía, Madrid, Ediciones de la Lectura, s.f. (¿1925?), cuya versión original alemana se publicó en el año 1890.
- (42) "La primera ciencia del educador (nos dice Herbart en su Pedagogía general, AL), aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determinara a priori todas las posibilidades de las emociones humanas", Op. cit., p. 9
- (43) Véase las críticas que hace al intelectualismo herbartiano TITONE, R., Op. cit., pp. 43-44.
- Una valoración muy positiva de Herbart, al que le trata a la hora de estudiar las escuelas realistas, nos la presenta M. MENENDEZ PELAYO en su Historia de las ideas estéticas, t., IV, Santander, 1947, pp. 293-295. Al igual que Ortega en su prólogo ya citado, para el que, con el uso de las matemáticas "Herbart no pretende medir sino simbolizar con exactitud", utilizando metafóricamente las matemáticas, por lo que "... no puede ser tomado como indicador directo de la psicología matemática moderna donde esta ejerce plenamente su oficio métrico" (p. XXXIII), Menéndez Pelayo no se deja engañar por el hecho de que el pedagogo oldenbúrgués aplique el cálculo y utilice el método experimental, pues "...Herbart es un metafísico, que todavía parte de la unidad de ser y de su afirmación y posición absolutas", p. 294.
- (44) De la primera de estas obras se realizó una versión castellana con el título de Teoría de la Formación Humana (La Didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación), traducida por Salustiano Duñaiturría y publicada en dos volúmenes por el C.S. I.C. en Madrid, el año 1948. Sobre este autor existe una tesis doctoral SANCHEZ F. VILLARAN, M<sup>a</sup> Cruz: La Pedagogía católica alemana representada por la escuela de Otto Willmann, tesis doctoral dirigida por el Dr. J. Carreras Artau, F<sup>a</sup> de Filosofía y Letras, Universidad de Barcelona, Barcelona, junio, 1964.
- (45) "Ha sido el deseo de abrir camino al estudio Científico de la Teoría de la Educación y de la Enseñanza lo

que ha motivado la aparición de este libro. Gracias a él, estas disciplinas, que han hecho hasta aquí en los estudios universitarios el papel de Cenicientas, podrán conquistar su derecho de ciudadanía académica, demostrándose, además que las materias de estos conocimientos admiten ser tratadas científicamente...", Ibidem, t., I, p. 5.

(46) Ibidem, t., I, p. 99-108.

(47) Sobre el "didactismo", véase t., I, pp. 99-101; en lo que respecta al "pedagogismo", t., I, pp. 101-103 de la obra de Willmann (Herbart es considerado como el representante de aquellos que quieren fijar la relación entre Teoría de la Educación y la de la Formación desde un punto de vista individual).

(48) Ibidem, t., I, p. 68.

(49) Ibidem, t., I, p. 68

(50) Ibidem, t., I, p. 69. Las definiciones que da Willmann sobre la Didáctica poseen siempre este doble elemento general e individual. Aquí se nos dice que "La Didáctica es la teoría de la adquisición de lo que posee un valor formativo, tal y como sobre el fundamento, y sirviendo a su vez de fundamento al trabajo mismo de Formación, es realizada y transmitida por el individuo".

Más adelante, en una definición de lo que constituye el objeto de la Didáctica puede verse esta doble vertiente más claramente: "El objeto de la Didáctica es el trabajo formativo tal y como se presenta, tanto en forma colectiva (la Formación) como en su manifestación individual (la adquisición formativa) como se realiza en cada persona", Ibidem, t., I, p. 116

(51) "Porque ciertamente es indiscutible que una de las tareas más dignas y al mismo tiempo más indispensables de la ciencia consiste en averiguar qué función juega en aquella maravillosa solidaridad de las generaciones, gracias a la cual se conservan las creaciones y conquistas de la humanidad a pesar del incesante cambio de sus individuos, mediante la cual se verifica el feliz contagio que permite que lo que las generaciones pretéritas alcanzaron y cuidaron, lo que les ha prestado moral y formación, se transmita a los sucesores sin que una interrupción, una cortadura, rompa la continuidad del trabajo cultural, averiguando cómo este proceso de rejuvenecimiento del cuerpo social se enlaza y funde con el de sus funciones vitales y, sin embargo, va creando simultáneamente su propia trayectoria y va formando sus órganos especiales", Ibidem, t., I, p. 57.

Más clara esta idea puede verse en el prefacio del trabajo de Willmann: "...lo que se ha conservado en el pasado promete también ofrecer sólido fundamento para el porvenir; lo que ha podido soportar el peso de la Historia, tiene que estar fundado en la naturaleza y en el destino del hombre. Lo que nos proponemos aquí no es la exposición de un nuevo sistema didáctico, sino la renovación de aquellos principios que constituyeron el núcleo ideal de nuestra formación y a la que prestan solidez y valor, se les agradezca o no semejante servicio", Ibidem, t., I, p. 7.

- (52) Hay otras instancias -factores sociales los denomina Willmann- que son muy importantes a la hora de fijar los objetivos y los contenidos de la enseñanza: la Iglesia, la Sociedad y las Costumbres, Ibidem, t., I, p. 61.
- (53) "De la misma concepción procede la idea de un método genético que hace aparecer ante el espíritu del educando un contenido de conocimientos bajo el aspecto de su desarrollo histórico,,,", Ibidem, t., I, p. 365; también p. 93 y 97

Precisamente por esto Willmann dedica toda la primera parte del primer tomo de su trabajo a analizar los diversos tipos históricos de formación, p. 119-396. Hay que señalar que este autor nos suministra aquí una importante historia de las ideas pedagógicas.

- (54) PLANCHARD, E.: La Pedagogía contemporánea, Madrid, Rialp, 1969, (1949), p. 375. Puede consultarse toda la tercera parte del libro que, con el título de "La práctica escolar actual" se ocupa de la educación nueva, pp. 371-510.

La bibliografía existente sobre el movimiento de la Escuela Nueva es enorme. Las ideas fundamentales pueden consultarse en: DEWEY, J.: My pedagogic cred, New York, Mac Millan, 1897 (trad. cast. 1927, en Ediciones de la Lectura y en 1946, por Losada); FERRIERE, A.: La escuela activa, Madrid, 1932 (1922); CLAPAREDE, E.: La educación funcional, Madrid, 1932 (1931).

Síntesis sobre el pensamiento y sobre los métodos de la Escuela Nueva se han publicado también muchas. Destacamos las de LUZURIAGA, L.: La educación nueva, Madrid, J. Cosano, 1927; RUDE, A.: La escuela nueva y sus procedimientos didácticos, Barcelona, 1937. Recientemente presentando la ventaja de que la sitúa en el marco de las soluciones que se han dado al problema escolar en diferentes momentos históricos, PALACIOS, J.: Op. cit., pp. 51-67.

- (55) PLANCHARD, Op. cit., 1969, pp. 377-379.
- (56) Los centros innovadores, que no seguían todos las mismas pautas, surgieron en diversos países. El pionero de ellos fué la Escuela de Abbottsholme, fundada en el año 1889 por el Dr. Cecil Reddie, y que fué el germen de este tipo de instituciones educativas en Inglaterra. También alcanzó gran fama la Ecole des Roches en Francia, que fué dirigida por E. Demolins. Una información genérica sobre este tipo de experiencias innovadoras puede hallarse en cualquier manual o diccionario especializado en pedagogía: PLANCHARD, Op. cit., 1969, pp. 375-376; TITONE, Op. cit., 1974, pp. 56-68; véase también el epígrafe correspondiente en el ya citado Diccionario de Pedagogía Labor (1964), t., I p. 365 y ss. Sobre la Ecole des Roches, consúltese: DEMOLINS, E.; BERTIER, G. y NICOLI: La escuela de "las Rocas" y el influjo de la educación inglesa en Francia, Madrid, España-Calpe, 1924.
- (57) Dr. Antonio Alcoba, Catedrático de Pedagogía de la "Normal" santanderina, a lo largo de diversas charlas mantenidas con él sobre problemas pedagógicos.
- (58) AEBLI, H. : Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, B. Aires, Kapelus, 1958 (nosotros hemos utilizado la sexta reimpresión de esta primera edición en castellano, publicada en 1972). Hay que señalar que la crítica de este autor se refiere tanto a los fundamentos de la didáctica tradicional (capít. I, pp. 13-23) como a las ideas de representantes de la escuela activa: Lay, Dewey, Claparede y Kerschensteiner (capít. II, pp. 25-54). Sobre Piaget, véase PIAGET, J.: Psicología y Pedagogía, Barcelona, Ariel, 1973; PIAGET, J.: Seis estudios sobre Psicología, Barcelona, Seix-Barral, 1976; PIAGET, J. y INHELDER, B.: Psicología del niño, Madrid, Morata, 1975. De entre los numerosos trabajos sobre la obra de este autor, destacamos el de FLAVELL, J.: Psicología Evolutiva de J. Piaget, Buenos Aires, Paidós, 1972.

Otro de los autores fundamentales en relación con la psicología fué H. Wallón. Una parte de sus ideas, de importancia para la enseñanza, se encuentra en WALLON, H.: La evolución psicológica del niño, Buenos Aires, Psique, 1972.

Breves, pero sugerentes introducciones a la obra de Piaget y Wallon, pueden verse en PALACIOS, Op. cit., 1981, pp. 68-88 y 127-151.

- (59) María Montessori (1870-1952) nació en Chiaravalle, en la provincia de Ancona. Estudió en Roma, siendo la primera

mujer que se doctoró en Italia en medicina en el año 1896. A partir de esta fecha comenzó a trabajar con deficientes mentales, defendiendo la tesis de que, para el tratamiento de los mismos, era mejor la utilización del método pedagógico que el clínico. Sobre Montessori, véase TITONE, Op. cit., 1974, pp. 87-104.

- (60) Seguimos aquí a TITONE, Op. cit., 1974, pp. 274-279, en donde puede encontrarse también una bibliografía especializada.
- (61) Véase DECROLY, O.: La función de la globalización y la enseñanza, Madrid, 1927. Sobre la obra de este autor, PLANCHARD, Op. cit., 1969, pp. 414-421. También TITONE, Op. cit., 1974, pp. 175-185.
- (62) Resumimos aquí ideas expuestas en PLANCHARD, Op. cit., 1969, pp. 470-475; y TITONE, Op. cit., 1974, pp. 219-236; 237-256 y 284-285. Hay que tener en cuenta que mientras el plan Dalton y el plan Winnetka forman parte de los sistemas de individualización de la enseñanza, el plan Jena hay que incluirlo dentro de aquellos proyectos de socialización de la educación, es decir, que consideran el factor social como el elemento básico en la renovación de la enseñanza.
- (63) SPERLING, W.: Schulgeographie, en TIETZE, W. (Ed.): Westermann Lexikon der Geographie, t., IV Braunschweig, 1973 (1970), pp. 139-143. En la página 141 puede verse una tabla que suministra una información cronológica sobre el proceso de institucionalización de la geografía como materia de enseñanza.  
La introducción de la geografía en centros de enseñanza con planes de estudio realista a lo largo de los siglos XVII y XVIII puede consultarse también en SNYDERS, Op. cit., 1974, pp. 17, 40 y 50.
- (64) VIVES, Op. cit., libro I, capít. IV, p. 29. Más adelante, al tratar de los temas sobre los que han de discutir los alumnos mayores, Vives vuelve a insistir sobre la cuestión, pues indica entre los mismos a los nombres de alguna "...ciudad, monte, río, fuente, provincia...", libro III, capít. IV, p. 98.
- (65) La concepción que tenía Vives de la geografía era la de una ciencia matemática mixta. Junto con la astronomía formaba parte de la cosmografía. Este autor defiende un enfoque utilitario de la astronomía -orientarla para que sus adelantos influyan positivamente en la agricultura y en la navegación-, criticando las prácticas de astrología, VIVES, Op. cit., pp. 178-179. Para nuestro país, y

durante el siglo XVII, véase CAPEL, H.: La geografía como ciencia matemática mixta. La aportación del círculo jesuítico madrileño en el siglo XVII, "Geocrítica", nº 30 Barcelona, noviembre, 1980.

(66) SPERLING, W., Op. cit., 1973, t., I, p. 932 señala ya en el año 1650 Comenio había introducido en su escuela de Sáros Patak a la geografía como materia de enseñanza.

(67) El concepto de Heimatkunde tiene también otras dos acepciones: la de un objeto de estudio al que se le enfoca desde una perspectiva determinada (visión global), y la de una materia de enseñanza durante los cuatro años de escuela primaria en Alemania (Grundschule). Trataremos de estas cuestiones más adelante.

La importancia de Comenio -que es presentado como el creador de la "geografía local"- para la enseñanza de la geografía puede consultarse en GIBBS, D.: Una ojeada histórica a los métodos de enseñanza de la geografía en GIBBS, D.: LEVASSEUR, M. y A. SLUYS: La enseñanza de la geografía, s. l., Ediciones de la lectura, 2ª ed., s.f., pp. 16 y 17 (la primera edición en castellano de este trabajo es de 1911 y el original se publicó en una revista americana en el año 1907).

(68) La hemos podido consultar en una edición para bibliófilos, COMENIUS, J. A.: Orbis sensualium pictus, Dortmund, Karl Hitzegrad, 1978, 287 pp. A lo largo de esta obra aparecen tratados los temas de el mundo, las nubes, la tierra, la esfera celeste, la posición de los planetas, las fases de la luna, los eclipses, la esfera terrestre y el mapa de Europa, entre otros (pp. 8, 18, 20, 210, 212, 214, 216, 218, 219 y 220).

(69) SPERLING, W., Op. cit., 1973, pp. 932-933. Se señala aquí que en el plan de estudios de estos centros se trataban todas las partes de la tierra, exigiéndose prestar mayor atención a Alemania y a Palestina. La geografía era considerada como un auxiliar importante para la comprensión de la historia, de la religión y para la lectura de los clásicos, concediéndosele una mayor relevancia a su parte física. Sobre esta cuestión puede verse también SPERLING, W.: Heimatkunde, en TIETZE, W. (Ed.): Westermann Lexikon der Geographie, t., II, 1973 (1969), pp. 378-381. Sobre Francke y la enseñanza de la Geografía, véase también GIBBS, Op. cit., s.f., pp. 19-21.

(70) "Transformemos en ideas nuestras sensaciones, pero no saltemos de repente de los objetos sensibles a los intelectuales, que por los primeros hemos de llegar a los últimos. Sean los sentidos guías del espíritu siempre en

sus primeras operaciones. No consultemos otro libro que el del mundo, sin otra instrucción que los hechos. El niño que lee no piensa, no hace más que leer; y no se instruye, que aprende palabras.

Haced que vuestro alumno atienda a los fenómenos de la naturaleza, y en breve le hareis curioso; pero si queréis dar pábulo a su curiosidad, no os deis prisa a satisfacerla. Proporcionad las cuestiones a su capacidad, y dejad que él las resuelva. No sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo haya comprendido (sic) el mismo; invente la ciencia y no la aprenda. Si en su entendimiento sustituís una vez sólo la autoridad a la razón, no más discurrirá y jugará con él la opinión ajena", ROUSSEAU, Op. cit., t., I, libro III, pp. 222-223. Véase también t., I libro II, pp. 127-28.

La trascendencia de la obra de Rousseau para la enseñanza de la geografía fué puesta de manifiesto en el "Diccionario" de M. Carderera. Véase CARDERERA, M.: "Geografía", en CARDERERA, M.: Diccionario de educación y métodos de enseñanza, t., II, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1884, pp. 566-569.

- (71) Ibidem, t., I, libro III, p. 223. Más adelante Rousseau ilustra esto con un ejemplo sobre orientación geográfica.
- (72) ROUSSEAU, Op. cit., t., I, libro II, pp. 123-124. A continuación realiza también este autor una crítica a la enseñanza de la historia. Por otra parte, hay que señalar que Rousseau parece compartir una concepción de la geografía como materia auxiliar de la historia, ya que esta se estudia en una fase evolutiva posterior (véase Op. cit., libro IV, p. 336, 339, 341 y 342). También pudiera deberse a la consideración de la geografía por el autor ginebrino como una ciencia de lo concreto, lo cual sería coherente con las ideas de la época.
- (73) ROUSSEAU, Op. cit., t., I, libro III, p. 228. El método de enseñanza de la geografía que empieza por el estudio de la tierra en su conjunto y finaliza con el de la localidad, fue utilizado entre otros, por Locke, Véase la crítica que hace GIBBS, Op. cit., s.f., pp. 18-19 a los defensores del mismo, por no tener presente el grado de desarrollo mental en el que se encuentra el niño, así como el interés de este por el tema a tratar.
- (74) Entre los años 1807 y 1812 Ritter visitó varias veces a Pestalozzi en Yverdon. La influencia del pensamiento de este autor sobre Ritter ha sido señalada por WILLMANN, Op. cit., 1948 (1882), t., I, p. 122 para el que "Carlos Ritter debe la idea fundamental de su obra a su

relación con el pedagogo suizo y a la aplicación de su método". También puede consultarse BECK, H.: Carl Ritter: 1779-1979, Berlín, Dietrich Reimer Verlag. 1979, pp. 31-38.

Una crítica a este tipo de historias del pensamiento geográfico ha sido realizada por CAPEL, H.: Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la geografía, Barcelona, Barcanova, 1981 (véase, sobre todo, los capítulos I y II dedicados a las figuras de Humboldt y Ritter que el autor considera como los padres putativos de la geografía contemporánea, pp. 5-76).

(75) PESTALOZZI, Op. cit., carta 7ª, pp. 123-176 (dedicada al sonido y al lenguaje) y la carta 8ª, pp. 177-187 (referida al número). La importancia de las excursiones de trabajo y del modelado de relieves en la enseñanza de la geografía por parte de Pestalozzi es señalada por BLANCO SANCHEZ R.: Bibliografía pedagógica, t., III, Madrid, 1909, p. 189, al comentar su Manual de las Madres, Madrid, Imp. Real. 1807.

(76) Ibidem, carta 1ª, pp. 30-31. En la carta 7ª, pp. 132-133 se nos dice que la teoría de la palabra "...consiste en una serie de nombres de los objetos más significativos de todas las materias del reino de la Naturaleza, de la Historia y de la Geografía... Estas series de palabras se pondrán en las manos del niño como meros ejercicios de lectura... y la experiencia me ha demostrado la posibilidad de enseñar perfectamente a los niños estas series de nombres, hasta que lleguen a sabérselos de memoria, en el mismo tiempo que se emplea para llegar a su completa madurez la capacidad de lectura", véase también págs. 140-43.

Los peligros del mecanicismo y del verbalismo de los métodos de enseñanza defendidos por Pestalozzi han sido señalados por diversos autores. El mismo Pestalozzi narra en esta obra la famosa frase de un inspector que visitó sus centros acusándole de querer mecanizar la educación. Véase BLANCO SANCHEZ, R., Op. cit., 1909, t., III, p. 192.

(77) Herder pronunció en el año 1784 (en algunos autores la fecha no se data con seguridad, situándola hacia 1789) un discurso en el que se criticaba el verbalismo en la enseñanza de la geografía, se defendía su utilidad y se consideraba a la geografía como la ciencia auxiliar imprescindible de los estudios más valiosos de su época. A partir de una versión italiana, este discurso (Ueber die Annehmlichkeit, Nuetzlichkeit und Notwendigkeit der Geographie) fué traducido y publicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t., XXXVII, 1913, pp.

358-360, con el título siguiente: "Del placer, de la utilidad y de la necesidad de la geografía!" Resewitz y Villaume fueron dos pedagogos que concedieron a la geografía un papel relevante en los problemas de estudio de las Realschulen; véase JANDER, L.: Wissenschaft und Didaktik der geographischer Lerninhalte, Kassel, 1976, pp. 17-43.

- (78) Para ver la influencia de los filantropistas en la obra posterior de Ritter, consúltese BECK, H., Op. cit., 1979, pp. 14-22. Habría que señalar aquí también la figura de Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), miembro del equipo de profesores de Ritter en Schnepfental. En el año 1835 publicó un trabajo sobre metodología de la enseñanza de la geografía; Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts, Weimar, 1835, tal y como señala en el Westermann Lexikon der Geographie, t., II, Braunschweig, 1973, p. 321. Este trabajo aparecía ya recomendado para el lector español en DO REGO, A.: Bibliografía y material para la enseñanza de la Geografía, en GIBBS-LEVASSEUR-SLUYS, Op. cit., s.f., p. 168 (creemos que esta segunda edición es de 1918; la primera se publicó en el año 1911).
- (79) LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Heimatkunde, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht, en; Lexikon der Paedagogik, t., II, Freiburg-Basel-Wien, 1974, (1970), pp. 209-211. En la pág. 210 se señala en el año 1921 se creó en Alemania esta área para los cuatro primeros años de la enseñanza.
- (80) Ibidem, p. 210.
- (81) Puede traducirse como una información sistematizada acerca del mundo, como contraposición a la Heimatkunde que lo sería acerca del entorno inmediato
- (82) FINGER, F.A.: Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiel der Gegend von Weinheim an der Bergstrasse, Berlín 1900 (1844). Una ponencia de este mismo autor al tercer congreso de geógrafos alemanes nos muestra su concepción de la Heimatkunde como propedeútica de la clase de geografía, FINGER, F. A.: Heimatkunde, eine Vorbereitung zur Erkunde, en: Geogra. Tag, Frankfurt am Main 1863.
- (83) Véase SPERLING, W., Op. cit., 1973, t., IV, p. 141 y t, II, p. 379.
- (84) HERBART, Op. cit., 1845 (1835), pp. 258-260.

- (85) "La geografía -nos dice Herbart- es una ciencia asociadora y debe aprovechar la oportunidad para fijar una serie de conocimientos diversos que no deben quedar aislados", Ibidem, p. 259 (Esta, y todas las demás traducciones que aparezcan del alemán, han sido realizadas por el autor de este trabajo). Hay que hacer notar que Herbart, en la nota 119, p. 293, señala las dificultades que se le presentan a la geografía para cumplir esta misión ya que, desgraciadamente, esta ciencia no estaba lo suficientemente desarrollada.
- (86) Ibidem, nota 120, p. 293 (las notas están situadas al final de la obra).
- (87) Ibidem, p. 259. Herbart indica también las consecuencias negativas que se derivan para el proceso de enseñanza debidas a la infravaloración de esta materia por una gran parte de los alumnos "...y a veces hasta por parte de los profesores" (p.260).
- Por otro lado hemos de decir que este autor se refiere marginalmente a la geografía en su Pedagogía general, pp. 152-153, en relación con problemas planteados por la estructuración del plan de enseñanza, y señalando la necesidad de abreviar la materia de diversas disciplinas entre las que se encuentra la geografía (pp. 154-155).
- (88) HERBART, J.F., Op. cit., 1845, p. 258.
- (89) "Por consiguiente, nos vemos compelidos a investigar la cuestión ulterior de cómo ha de combinarse el segundo grupo de materias con referencia al primero para producir una unidad superior y más completa. La geografía como ciencia asociadora es la primera en ofrecer sus servicios. Es la natural compañera de la enseñanza de la historia, en cuanto que trata de estudiar los países en la sucesión que han aparecido en la esfera intelectual de la humanidad. De aquí que ofrezca, en una forma condensada, la historia de los descubrimientos", REIN, W., Op. cit., ¿1925?, p. 125 (1890). El cuadro de las materias puede verse en la p. 127.
- (90) WILLMANN, O.: Ueber Geographie, en: BITTERLICH-WILLMANN, H. (Ed.): Saemtliche Werke, t., I, Scientia Verlag, Aalen, 1968, pp. 274-278.
- (91) Dejamos de lado la figura de A. Humboldt, pues su enfoque naturalista y su escaso interés por los temas pedagógicos hacen que, pese a reconocer su gran importancia, Willmann no se ocupe de él.

- (92) Lógicamente, Willmann sería también un atento lector del famoso discurso pronunciado por Ritter el 10. 1. 1833 sobre la importancia del elemento histórico en la ciencia geográfica que, ampliado, apareció publicado en 1852: Ueber das historische Element in der geographischen Wissenschafte. Sobre la Erdkunde de Ritter, consúltese BECK, H., Op. cit., 1979, pp. 72-124.
- (93) RATZEL, F.: Anthropogeographie I-Grundzuege <sup>der</sup> Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte, Stuttgart, 1882.
- (94) RATZEL, F.: Anthropogeographie II-Die geographische Verbreitung der Menschen, Stuttgart, 1891.
- (95) Como, por ejemplo, RATZEL, F.: Staedtete -und kulturbilder aus Nordamerika, 2 vols., Leipzig, 1876 y RATZEL, F.: Aus Mexico, Breslau, 1878, resultado de sus viajes por tierras americanas y en donde el elemento humano y el factor histórico juegan un importante papel. La Voelkerkunde de Ratzel, 3 vol., Leipzig, 1885-88, apareció entre la publicación del primer y el segundo volumen de la obra de Willmann Didaktik als Bildungslehre.
- (96) WILLMANN, O., Op. cit., 1866, p. 274.
- (97) Ibidem, p. 274.
- (98) Ibidem, p. 275.
- (99) La ventaja más importante de esta conexión entre la geografía y la historia es que "...nos abre el camino en lo que se refiere a la conexión existente entre la naturaleza y el ser humano, entre la tierra y la vida", Ibidem, p. 276.
- (100) Willmann es consciente del peligro de que, en su programa, la geografía antigua desplace a la nueva, pero cree que se puede superar.  
Marginalmente, se tocan también en la conferencia otros aspectos entre los que destaca el tema de la Heimatkunde. El tratamiento del paisaje local y el apoyo que suministra la historia son los dos momentos fundamentales que marcan la recuperación de la geografía para Willmann, Ibidem, p. 277.
- (101) WILLMANN, O., Op. cit., 1948, (<sup>1</sup>1882), pp. 142, 171, 175, 176, 198, 256, 257 y 258.
- (102) Ibidem, p. 379.

- (103) Ibidem, p. 380.
- (104) Ibidem, p. 380. Por otra parte, hay que señalar que Willmann dedica aquí escasamente una página al estudio del problema del contenido formativo de la geografía (p. 379-380).
- (105) WILLMANN, O., Op. cit., 1948 (<sup>1</sup>1889), p. 69.
- (106) Es interesante hacer notar que Willmann utiliza sinónimamente cosmología y geografía. Los conocimientos cosmológicos o geográficos están "...entrelazados con los históricos en cuanto a estudio de las diversas tierras, pero basando su propia unidad en la totalidad telúrica..", Ibidem, p. 70.
- (107) Tenemos aquí un claro ejemplo de cómo se conservan aún en la enseñanza concepciones que se habían abandonado ya en el campo de la ciencia a lo largo del siglo XVIII y comienzos del XIX. Ejemplificado en el caso español, véase CAPEL, H.: Geografía y Matemáticas en la España del siglo XVIII, Vilassar de Mar Barcelona, 1982.
- (108) Willmann utiliza a la geografía descriptiva como sinónimo de geografía cultural; consúltese WILLMANN, Op. cit., 1948, (<sup>1</sup>1889), p. 142.
- (109) Ibidem, p. 142.
- (110) Ibidem, p. 143-44.
- (111) Willmann es consciente aquí de los problemas de definición de la ciencia geográfica, considerando a Ritter como la persona que ha dado unidad a la geografía y lamentando que sus sucesores se hayan orientado "...más bien hacia el lado científico natural", Ibidem, p. 145.
- (112) Ibidem, pp. 180-81.
- (113) Ibidem, pp. 274-276. Por método heurístico hay que entender aquel que basa la tarea de la enseñanza en preguntas que se formulan inteligentemente, planteadas y presentadas con oportunidad.
- (114) SPERLING, W., Op. cit., 1973 t., II, p. 379. DIESTERWEG, A.: Zur Heimatkunde, en: "Rhein. Blaetter f. Erzieh. und Unterr", 1865; JUNGE, F.: Naturgeschichte in der Volksschule, Kiel, 1885.

A. Diesterweg (1790-1866), geógrafo escolar y pedagogo, fue un defensor del método en la enseñanza de la

geografía que ordenaba sus contenidos de lo cercano a lo lejano. Junto con H. Matzat (1846-1908), otro importante especialista en didáctica de la geografía, es considerado como uno de los autores que más contribuyeron al desarrollo de los métodos de la enseñanza de la geografía. Véase GIBBS, Op. cit., s.f., pp. 28-29.

- (115) HARMS, H.: Fuenf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts, en SCHULTZE, A. (Ed.): Dreissig Texte zur Didaktik der Geographie, Braunschweig, Westermann, 1976, (1971), pp. 46-49. Schultze presenta aquí un resumen tomado de EGGERS, W. (Ed.) Der zeitgemaesse HARMS, Harms Paedag. Reihe, H. 77, Muenchen, List Verlag, 1963, pp. 30-53 (el resumen corresponde a las pp. 30-33).
- (116) Junto a esto, Harms (1861-1933), exige también una diversificación de los métodos de enseñanza de la geografía, concediendo una mayor atención a la imagen, a la descripción y abandonando la primacía absoluta del mapa. Las otras tres tesis se refieren a la necesidad de conceder una mayor importancia a las relaciones geológicas, al respeto del "método Ritter" y a la necesidad de que la enseñanza de la geografía desemboque en una geografía cultural.
- (117) SPERLING, W., Op. cit., t., II, p. 379. Un ejemplo claro de la utilización de este tipo de enseñanza geográfica por los nazis puede verse en SCHNASS, F.: Zehn Thesen fuer den Erkundeunterricht, "Paedagogische Waerte", 1935, p. 714; reproducido en SCHULTZE, A.: (Ed.), Op. cit., 1976, pp. 50-51. Para este autor, la enseñanza de la geografía está sólo justificada en tanto que contribuya a la formación política de la juventud, convirtiéndoles en seres humanos conscientes de su vinculación a una raza y a un suelo determinado. De este autor, y en una editorial tan prestigiosa como Labor, se publicó en nuestro país un trabajo suyo: SCHNASS, F.: Enseñanza de la Geografía, en: SCHNASS, F. y A. RUDE: Enseñanza de la Geografía. Enseñanza de la Historia y Educación Cívica, Barcelona. Labor, 1937, pp. 1-149. (=El Tesoro del Maestro, vol. III). Más adelante nos referiremos a alguna de sus ideas al hablar de la geografía española anterior a nuestra guerra civil.
- (118) E. Spranger (1882-1963) fue un discípulo de Dilthey y un defensor de la importancia formativa del estudio de las humanidades.
- (119) SPRANGER, E.: Das Bildungswert der Heimatkunde; reproducido en BAUER, L. (Ed.): Erdkunde im Gymnasium, Darm-

stadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft , 1968, pp. 34-39.

- (120) Para Spranger, "la Heimatkunde nos suministra el ejemplo más puro de una ciencia totalizadora", Ibidem, p. 38.
- (121) DEWEY, J.: Los fines, las materias y los métodos de la educación (La educación y la democracia II), Madrid, Ediciones de la Lectura, 1927 (<sup>1</sup>1916) (=Obras de Dewey, t., IV).
- (122) DEMOLINS, E.; G. BERTIER Y NICOLI, Op. cit., 1924.
- (123) DEWEY, J., Op. cit., 1927, p. 235.
- (124) "...la geografía y la historia proporcionan materiales que sirven de fondo y de horizonte, de perspectiva intelectual, a las que, en otro caso, serían estrechas acciones personales o meras fórmulas de actividad técnica. Con cada aumento de la capacidad para colocar nuestro hacer en sus conexiones temporales y especiales (sic), nuestro hacer gana en contenido y en significación", Ibidem, p. 233. Esta idea era ya señalada por Herder en el discurso pronunciado a finales del siglo XVIII, y al que ya hemos hecho referencia, cuando nos decía que "...la Geografía es la base de la Historia, y la Historia no es otra cosa que una Geografía de los tiempos y de los pueblos, puesta en movimiento" (p. 360).
- (125) Dewey se refiere a aquella geografía "...de cabos sueltos y fines intelectuales: aquí la altura de una montaña, allí el curso de un río, la cantidad de tejas producidas en una ciudad, el tonelaje de la escuadra mercante, los límites de un condado o la capital del estado", DEWEY, J., Op. cit., 1927, p. 240.
- (126) DEWEY, J., Op. cit., p. 240.
- (127) DEMOLINS, E., et. al., Op. cit., 1924, pp. 32-35.
- (128) Ibidem, p. 32.
- (129) Los progresos han consistido más en recargar a la geografía con nociones nuevas, sobre todo de economía, pero no en mostrar "...las relaciones estrechas que existen entre los fenómenos puramente geográficos y los diversos elementos de la sociedad humana", Ibidem, p. 33.
- (130) "La Geografía es esencialmente el estudio del lugar físico; pero cada lugar influye directa y necesariamente

sobre las formas de trabajo, de la propiedad, de la organización familiar, de la organización administrativa, sobre la raza misma, cuyas aptitudes son modificadas en un sentido o en otro...

Pero el influjo ejercido por el lugar actual no es único, está más o menos modificado por la formación anterior de la raza, es decir, por su historia. La formación anterior de una raza puede hacerla más o menos apta para luchas contra las condiciones de un lugar determinado y transformarla", Ibidem, p. 33.

Pese a que no podemos extendernos, hay que señalar que la geografía estuvo también presente en experiencias pedagógicas tales como el plan Dalton o el sistema Winnetka. En el trabajo de SAINZ, F.: El plan Dalton, Madrid, Publicaciones de la Rvta. de Pedagogía, 1933, pp. 57-60, puede verse una planificación mensual dedicada al tema de China. Tras una introducción se dedicaba la primera semana en la cuestión de las religiones; la segunda, y a la vista de un mapa, se ocupaba en aprender a localizar ríos, montes, regiones...; en la tercera semana se trataba la cuestión "¿por qué está tan concentrada la población en China?" y en la cuarta semana se planteaban temas de investigación como el de la industria China, etc. A lo largo del mes había también una serie de conferencias.

El trabajo de COMAS, J.: El sistema Winnetka en la práctica, Madrid, Publicaciones de la Rvta. de Pedagogía, 1930 pp. 80-109, nos da una idea de cómo se enfocaba la cuestión de la enseñanza de la geografía. Esta materia se incluía dentro del área social (social studies) junto con la historia y con la educación física, apareciendo en los programas a partir del cuarto grado (alumnos de nueve a diez años). A lo largo de los cursos 4º, 5º y 6º se presenta una concepción de la geografía como marco de la historia, pues dentro de este sistema Winnetka, "...el aspecto geográfico de cada cuestión va íntimamente unido a los hechos históricos" (p. 80).

## 2.- APARICION, REFUERZO Y CONSOLIDACION DEL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL.

A lo largo de este segundo capítulo, cuyo ámbito temporal es el comprendido básicamente entre los años 1800 y 1857, se analizan los diversos planes de estudio que se promulgaron en España en el nivel de la enseñanza secundaria. Tras un primer apartado en el que se presenta la aparición y los antecedentes del sistema educativo liberal, desde finales del siglo XVIII hasta la muerte de Fernando VII, pasamos a detallar la fase de construcción de este sistema educativo basándonos en los planes de estudio promulgados entre los años 1836 y 1854. Finalmente, en el tercer apartado exponemos los rasgos característicos de los proyectos de instrucción pública y de los planes de estudio que vieron la luz o que se discutieron hasta finales del año 1857.

### 2.1.- Aparición y antecedentes del sistema educativo liberal.

La concepción ilustrada de la educación.- Los antecedentes de la profunda reforma que sufrirá el sistema educativo español en el siglo XIX hay que situarlos en el período ilustrado. La Ilustración fue un movimiento que aspiraba a reformar la sociedad española y a solucionar sus problemas utilizando como palanca de cambio de renovación el sistema educa-

tivo. La educación y la cultura van a ser considerados como el fundamento del progreso de los pueblos, tanto en su dimensión material como en su dimensión moral. Debido a ello, la educación no se concibe sólo de una manera estrecha como una simple instrucción sino que comprende también los conocimientos necesarios para el desarrollo y la formación del individuo.

Con anterioridad al movimiento ilustrado se hace muy difícil hablar con propiedad de la existencia en España de un sistema educativo articulado, sobre todo en los niveles inferiores del mismo. La enseñanza primaria, no olvidemos el contexto, se encontraba en una situación penosa y la enseñanza secundaria no tenía personalidad propia, ya que estaba integrada en la Universidad a través de los estudios en las facultades Menores de Filosofía y Artes (1).

Los contenidos de la enseñanza, en concordancia con el escaso grado de desarrollo de las fuerzas productivas, se caracterizaban por su arcaísmo, el aprendizaje era básicamente memorístico y existía un total relegamiento de la observación y de la experimentación. Tal y como han señalado algunos autores (2), la labor del estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje era la de "oir" (lo que se decía) y "ver" (lo que se hacía) durante las clases.

La aparición del movimiento ilustrado supondrá un giro radical en el tratamiento de las cuestiones educativas por parte de los poderes públicos, pues el deplorable estado en

el que se encontraba la enseñanza en España va a ser considerada como la causa fundamental de su atraso. Las soluciones para salir del mismo habrán de pasar por un profundo cambio de las instituciones de enseñanza así como de los contenidos de la misma (3). En concordancia con esto, el pensamiento ilustrado se caracteriza por una crítica implacable al desprecio del trabajo productivo por parte de la nobleza a la vez que se hace un panegírico del mismo. Junto a esto, los reformistas ilustrados serán defensores de los conocimientos aplicados, de las ciencias útiles, estimulando también el desarrollo de las actividades creadoras de riqueza: la agricultura, el comercio y la industria.

Todas estas ideas tienen su traducción en la propuesta de una reforma a fondo de la organización del sistema educativo, centrada sobre todo en la renovación de los contenidos de la enseñanza y en la creación de centros de enseñanza práctica. Como exponente de todo esto podemos citar, entre otros, diversos escritos de Jovellanos: el Plan para arreglar los estudios de las universidades, elaborado cuando fué Ministro de Gracia y Justicia, la Memoria sobre educación pública y las Bases para la formación de un plan general de Instrucción pública (1809). También habría que señalar aquí diversas obras de Campomanes entre las que destacan, para el tema que nos ocupa el Discurso sobre el fomento de la industria popular y el Discurso sobre la educación popular de los artesanos y de su fomento (4).

Hemos indicado el fuerte acento pragmático con el que abordaban las cuestiones educativas los reformistas ilustrados. Esto, y su concepción de la instrucción pública como el motor de progreso de los pueblos, hacen que estén fuertemente preocupados por la renovación de todos los niveles de la enseñanza.

En nuestro país, el reinado de Carlos III representa el primer intento de control de la enseñanza -con un planteamiento general- por parte de los poderes públicos. Dentro de esta política intervencionista de la Corona en el ámbito de la enseñanza hay que situar la renovación de una serie de planes de estudios de diversas universidades entre los años 1769 y 1786, cuyos rasgos básicos serán la fuerte tendencia hacia la centralización y hacia la unificación de los mismos.

M. Peset y J. L. Peset, en su trabajo ya mencionado, nos indican que estos planes de estudio, pese a renovar los libros de texto que se utilizan, son de bajo nivel científico y presentan escasas materias novedosas. Pese a esto, hay que señalar que poseen una concepción diferente de la ciencia y de su aprendizaje que la habida hasta entonces, promoviéndose la sistematización del conocimiento en todas las asignaturas. Finalmente, la dirección de estos planes de estudio está en concordancia con la mentalidad pre-liberal de las clases ilustradas: los funcionarios, los profesionales, etc. (5).

La enseñanza secundaria, que es la que a nosotros nos interesa, tiene una gran importancia, defendiéndose su extensión con un marcado carácter utilitarista a las capitales de las provincias españolas a través de los institutos técnicos que, al margen de la universidad, preparan ciudadanos capaces de colaborar con el progreso económico del país.

Primeras formulaciones y dificultades del sistema educativo liberal: de las Cortes de Cádiz a la muerte de Fernando VII.- Ya en el siglo XIX, con anterioridad a la guerra de la independencia, el plan Caballero de 1807 (6) es el primero que suministra unas normas homogéneas para la totalidad de las universidades españolas. Tal y como se indica en su preámbulo, mediante esta nueva normativa se pretende dar una solución a la decadencia en la que se encuentran nuestras universidades y a la variedad de sus reglamentos de estudio. Para ello, se reduce a once el número de aquellas (7) y se fijan de manera uniforme sus planes de estudio que, en lo científico, habrán de seguir la norma del plan de estudios de la universidad de Salamanca (8).

Tras indicar las materias que componen los planes de estudio de Gramática latina, de Filosofía, de Medicina, de Leyes, de Cánones y de Teología, con especificación de los libros de texto obligatorios si los hubiese, los artículos 21 y 22 de este plan de estudios nos apuntan también dos rasgos básicos ya señalados de la nueva actitud de la Corona

hacia la enseñanza: la uniformidad y la renovación de los contenidos.

Para conseguir lo primero, se prohíbe al docente la modificación del libro de texto en vigor sin que lo aprueben las dos terceras partes del claustro de la universidad, habiendo que notificar el cambio al rey en el caso de que se produjese su modificación. El énfasis en renovar los contenidos de la enseñanza se pone de manifiesto en el artículo 22 al señalar el legislador que, si no hubiese libro de texto para su materia, el profesor debiera procurar escribir uno y, en cualquier caso, tenía que informar a los estudiantes sobre las novedades habidas respecto al estado de la cuestión de su asignatura (9).

A partir del año 1808 en medio de un importante conflicto bélico que favoreció el desarrollo de las ideas liberales, se entra en España en una nueva época cuyos principios básicos los recogerá la Constitución de Cádiz del año 1812. Si bien es verdad que entre los rasgos básicos de esta norma constitucional pueden encontrarse algunos que son herederos de la Ilustración como los de centralización, la defensa de las actividades creadoras de riqueza (agricultura, industria, comercio, ganadería), la estructuración de la administración local y la necesidad de un programa de instrucción pública, no lo es menos tampoco que aparecen también aspectos novedosos en los que puede verse la huella de las ideas revolucio-

narias francesas y entre los que destacamos los siguientes; la idea de la soberanía nacional, la defensa de la igualdad y la máxima de la separación entre poderes.

La importancia que los liberales concedían a las cuestiones educativas y su fé en la enseñanza como vehículo de progreso se pone de manifiesto en la dedicación de todo un título de la Constitución, el noveno, al problema de la instrucción pública.

Aquí, y en los artículos que van desde el 366 al 371 se nos marcan los grandes principios educativos de la filosofía liberal (10), si bien con una fuerte componente progresista. El artículo 366 apunta hacia la universalidad de la enseñanza al indicarnos que habrán de establecerse escuelas de "primeras letras" en todos los pueblos de la monarquía española. El artículo 368 declara la uniformidad de la enseñanza, dentro de la cual habrá de explicarse la Constitución. El artículo 370, y esto es de una gran trascendencia política, atribuye expresamente a las Cortes y no al gobierno la potestad legislativa en materia de instrucción pública, lo cual es una prueba de la importancia que los liberales concedían a la misma. Finalmente, el artículo 371 proclama la libertad de expresión que no puede estar sometida a ningún tipo de censura previa.

Los principios contenidos en la Constitución de 1812 se plasmaron en el famoso Informe Quintana para el arreglo de la Instrucción pública (11). Este trabajo, cuya paterni-

dad se atribuye con certeza a Quintana, pese a estar firmada también por otras personas, presenta un extraordinario interés ya que, como se verá más adelante, inspirará el dictamen de 1814 (12) y el reglamento de Instrucción Pública de 1821 (13).

Tras un importante preámbulo en el que se señalan las consecuencias positivas de una buena instrucción para el progreso de la nación, en el informe Quintana se trata la cuestión de los principios generales que han de guiar toda enseñanza. Estos principios, fiel reflejo de la mentalidad liberal, son los de universalidad, uniformidad, gratuidad, libertad, así como el carácter público que debe tener la enseñanza.

La instrucción se estructura en tres niveles: la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la tercera enseñanza. En relación con la enseñanza secundaria, el informe indica su doble finalidad cultural y propedeútica (p. 180), así como el tipo de materias que la componen y que se agrupan en tres bloques: el de ciencias matemáticas y física, el de ciencias morales y políticas y el de literatura y artes. Junto a esto, se señalan también los medios didácticos que han de poseer las universidades de provincia, centros en los que se impartiría la segunda enseñanza, así como las dificultades que plantean a la ejecución del plan que proponen la escasez de profesores y de textos elementales de enseñanza (p. 183).

Una vez expuestos ciertos problemas relacionados con los estudios que componen la tercera enseñanza ( facultades

mayores y estudios especiales), se finaliza el informe con una serie de cuestiones que se refieren a los medios y a la dirección de la instrucción (pp. 187-191).

La reacción absolutista, que comienza formalmente con el Manifiesto del 4 de mayo de 1814 sobre la abrogación del régimen constitucional (14), significó la anulación de la constitución gaditana y de los decretos que habían sido promulgados por las Cortes. Además, las cuestiones educativas dejan de ser competencia de una Secretaría de Despacho del Ministerio de Gobernación para pasar al área del Consejo de Castilla, y una circular del Consejo Real derogó el plan de estudios de 1771. En general, se produjo un retroceso de la enseñanza que, en sus niveles básicos, cayó de nuevo dentro del área de influencia de la iglesia (15).

El levantamiento de las tropas mandadas por Riego el primero de abril de 1820 y su éxito posterior trajo como resultado la vuelta a la situación anterior al mes de mayo de 1814. Al restablecerse de nuevo la Constitución de Cadiz, las cuestiones educativas vuelven a ser competencia de las Cortes incluyéndose en el área del Ministerio de la Gobernación (16).

En lo que respecta a la reglamentación de la instrucción pública, las Cortes restablecen de manera provisional en agosto de 1820 el plan de estudios de 1807 hasta que se elaborase un nuevo reglamento para la misma (17). Tomando como base

un trabajo de Quintana realizado en 1813 y ya comentado, el Informe de la junta creada por la rejencia (sic) para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública, se elabora en junio de 1821 el nuevo reglamento de Instrucción pública que hemos mencionado y en el que pueden verse de nuevo los principios educativos de la filosofía liberal (18). La importancia de este arreglo en la historia de la enseñanza ha sido tal que RUIZ BERRIO, Op. cit., 1970, p. 1, le considera como "...la primera ley general de educación dada en nuestro país" (19).

Este reglamento, que consta de doce títulos y de 130 artículos, presenta aspectos de interés. En primer lugar, los tres primeros artículos nos declaran el carácter público, uniforme y gratuito de la enseñanza financiada por el Estado (20). En segundo lugar, la enseñanza se divide en tres clases: la primera, la segunda y la tercera enseñanza. Tras señalar los artículos doce y trece los contenidos de la primera enseñanza, el legislador dedica el título tercero del reglamento a la enseñanza secundaria. La finalidad de este tipo de instrucción no es solamente la de preparar a los alumnos para cursar estudios superiores, sino también la de elevar el nivel cultural de las masas pues los conocimientos que se imparten "...constituyen la civilización general de la Nación" (21).

En tercer lugar se trata el problema de la denominación y la ubicación de los centros de segunda enseñanza. Estos

centros se denominarán "Universidades de provincias" y estarán situados en las diferentes provincias del reino. Cada centro estaba obligado a tener una serie de cátedras entre las que se encuentran dos de "geografía y cronología" (22). Además, y esto es también importante, el artículo 27 establecía claramente que la enseñanza que se impartiese en la secundaria habría de serlo en la lengua castellana.

Finalmente se regulaban los materiales didácticos que habrían de existir en cada centro (laboratorios, bibliotecas, etc.) y se manifestaba la importancia de vincular al centro de estudios con el entorno en que está situado, al defender el artículo 29 que se estudien materias "... atendiendo particularmente a la situación y circunstancias peculiares de cada provincia" (23).

La tercera enseñanza abarca aquellos estudios que preparan para el ejercicio de una profesión y se imparte en las universidades. El título cuarto se ocupa de ella precisando el número de universidades, de facultades y las materias que se cursarán en cada una de ellas. Es importante señalar que el reglamento dedica el título quinto a los estudios especiales que se imparten al margen de las facultades universitarias: medicina, farmacia, veterinaria, agricultura, comercio, música, astronomía y navegación, etc.

Por último y en relación con el tema que nos ocupa hay que decir que el título octavo se dedica a la Dirección General de Estudios, organismo bajo el que estarán todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza incluidas las de

renovación de los métodos de enseñanza y de los libros de texto.

La intervención de tropas extranjeras para restablecer la monarquía tradicional puso fin al período constitucional habido entre los años 1820 y 1823. Un nuevo manifiesto regio -esta vez con un sentido diferente- declaró nulo todo lo decretado entre el 7 de marzo de 1820 y el 1 de octubre de 1823 (24).

A lo largo de la década ominosa se derogó el reglamento general de Instrucción pública de 1821, se puso en vigor un nuevo plan de estudios para las universidades del reino, el plan Calomarde (25), y se elaboró también un nuevo reglamento para las Escuelas de Latinidad y para los Colegios de Humanidades (26).

Esta nueva regulación de los estudios de segunda enseñanza supuso la eliminación de las innovaciones habidas durante los períodos liberales con el fin de poder "...restaurar... el buen gusto literario, tan decaído y estragado por la calamidad de los tiempos, la lectura de los libros extranjeros (sic) y el desprecio de los escritores nacionales" para lo cual se potencia el estudio de la lengua latina y el de la literatura clásica (27).

El reglamento se compone de tres títulos, el primero de los cuales se refiere a las Escuelas de Latinidad. En estas escuelas se ingresaba tras haber aprendido las primeras letras estudiándose durante tres años antes de pasar a las Facultades

Menores de Filosofía. Las materias que se cursaban eran las de gramática castellana, gramática latina, traducción latín-español, traducción español-latín y el estudio de un pequeño tratado de antigüedades romanas, otro de Mitología y otro sobre las acepciones figuradas de las voces. Los libros de texto eran obligatorios y estaban fijados por la administración que también regulaba estrictamente los métodos de enseñanza.

El título segundo se ocupa de los Colegios de Humanidades en los cuales se impartían las primeras letras, los estudios de Latinidad, los de Filosofía y una serie de asignaturas. Mientras que las Escuelas de Latinidad estaban situadas sobre todo en las capitales de provincia -si bien podía haberlas también en pueblos importantes-, los Colegios de Humanidades van a ser mucho más escasos estando ubicados en diversas ciudades como Madrid, Barcelona, Burgos, etc.

En estos Colegios de Humanidades se estudiaban distintas materias en los diferentes niveles de Primeras Letras, Latín o Filosofía. Entre estas materias señalamos por el interés que tienen para nosotros la Geografía y la Cronología así como, si fuese posible, matemáticas puras, historia natural, física y química... El reglamento fijaba también, siguiendo la política centralizadora y uniformadora de la enseñanza, el orden de estudios de las materias así como el método y los libros de enseñanza.

El título tercero y último de este reglamento contiene una serie de disposiciones generales para la ejecución del

mismo, entre las que señalamos los amplios poderes que se conceden a la Inspección general de Instrucción pública -que sustituye a la Dirección General de Estudios- en relación con las competencias educativas.

## 2.2.-La construcción del sistema educativo liberal.

El apoyo concedido por Isabel II a los liberales moderados a la muerte de Fernando VII para hacer frente a las exigencias de los carlistas, iniciará la etapa de consolidación de la filosofía liberal en el campo de la educación. A lo largo del período comprendido entre los años 1833 y 1854, y en lo que se refiere a la instrucción pública, podemos distinguir una serie de fases hasta la promulgación de la famosa ley Moyano, que están vinculadas a distintos acontecimientos políticos (28).

Hemos de tener en cuenta que, como ya hemos señalado anteriormente, este período -como todo en siglo XIX- se caracterizó por la agitación política que tuvo como resultado la puesta en vigor de gran cantidad de disposiciones legislativas. A lo largo de estos años se promulgaron tres nuevas constituciones a las que ya hemos hecho mención: el Estatuto Real, la Constitución de 1837 y la Constitución de 1845.

En concordancia con esta agitación política existió también en el ámbito de la instrucción pública una alternancia de disposiciones legislativas moderadas o progresistas que pretendían regular los planes de estudio en función del par-

tido que estuviese en el poder (29).

Tras una primera fase en la que los moderados disfrutaron del favor regio a lo largo de los años 1833-1836 y en la que se promulgó el plan Rivas (30), se produjo una alternancia entre los liberales moderados y los liberales progresistas que durará hasta el año 1844. Durante estos años se puso en vigor en agosto de 1836 el Arreglo provisional de estudios que, a pesar de que sólo fue concebido para el curso académico de 1836-1837, tuvo mayor vigencia (31). Finalmente se discutieron también en el Congreso de los Diputados dos proyectos sobre instrucción pública sin que llegaran a aprobarse: el proyecto del marqués de Someruelos en el año 1838 (32) y el proyecto Infante de 1841 (33).

La vuelta al poder de los moderados en el año 1844 y su permanencia en el mismo a lo largo de toda una década se tradujo en la elaboración de diversos planes de estudio para la enseñanza secundaria: el plan Pidal de 1845 (34), el plan Pastor Díaz de 1847 (35), el plan Bravo Murillo de 1849 (36), el plan Seijas de 1850 (37) y el plan González Romero de 1852 (38).

Del plan Rivas al plan Pidal.- El plan de estudios de 4 de agosto de 1836 fue promulgado siendo ministro de Gobernación el duque de Rivas. Este plan está compuesto por cuatro secciones y es en la segunda donde se tratan los problemas de la enseñanza secundaria tanto pública como privada.

A pesar de que no tuvo prácticamente vigencia, pues fue sustituido como consecuencia de los sucesos de La Granja en el mismo mes de su promulgación por el Arreglo provisional para la segunda enseñanza, que se publicó en octubre del mismo año y que trataremos más adelante, presenta interés porque señala unas pautas específicas de la manera de concebir la educación por parte de los liberales moderados que tendrá su continuidad en los planes posteriores.

En primer lugar, desaparece como máxima el principio de una educación pública gratuita para todos, que era uno de los puntos básicos del programa educativo formulado por las Cortes de Cádiz, tal y como lo hemos señalado al analizar el título que esta norma constitucional consagraba a la instrucción.

En segundo lugar, y en consecuencia con lo dicho en el párrafo anterior, la enseñanza secundaria -tal y como puede verse en el artículo 25- es concebida de una manera elitista cuya finalidad es básicamente propedéutica ya que estos estudios "...son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas y seguir con fruto las Facultades mayores y Escuelas especiales" (39)

Finalmente, la enseñanza secundaria se divide en dos períodos: el elemental y el superior, con una serie de materias que pueden verse detalladas en la tabla nº 1 (40). Las asignaturas que se cursan en los dos niveles de la enseñanza secundaria son casi las mismas, si bien se indica

que las del segundo ciclo habrán de darse con más profundidad (41). Como preparación para los estudios superiores se incluyen en el nivel más elevado de la segunda enseñanza la economía política, el derecho natural y la administración.

En lo que respecta a otras cuestiones de interés como son la lengua que se utiliza en las clases y el problema de la libertad de elección en relación con los libros de texto que se emplean, este plan de estudios señala (art. 84) la obligatoriedad del castellano y parece fijar la utilización de ciertos textos sólo en la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria elemental, pues en el artículo 85 se nos dice que los profesores no tienen que elegir -en la segunda enseñanza superior y en la enseñanza universitaria- un texto concreto, así como tampoco pueden imponérselo a los alumnos. La única norma que tenían que seguir los docentes (art. 86) era la de presentar ante el claustro antes de comenzar el curso su programa de la materia estructurado en lecciones que, una vez aprobado, tenían que colgar en la puerta de las aulas correspondientes (42).

Del plan Pidal al proyecto Alonso Martínez.- El acceso de los progresistas al poder trajo como consecuencias la derogación del plan Rivas (43) y la promulgación del Arreglo provisional que regulaba los estudios de la enseñanza secundaria, a la espera de que se aprobase un nuevo pro-

yecto de Instrucción pública.

Este Arreglo provisional fue un intento de unificar materias en la enseñanza media pues sólo se refiere a los estudios de filosofía que se seguían impartiendo adscritos a las universidades. El número de materias es pequeño, teniendo un fuerte peso específico, tanto en lo que respecta a su número como a su distribución horaria en el plan de estudios, las que pertenecen al área de las ciencias naturales tal y como puede verse en la tabla de materias nº 2 .

La filosofía liberal de esta regulación provisional de los estudios de segunda enseñanza se plasma también en la cuestión de los libros de texto. Así, en el artículo 45 (44) puede verse cómo se concede al profesor la facultad de elegir cualquier libro de texto para su clase, en el caso de que no quiera impartirla oralmente. La única obligación que se le exige (45) es la de informar al claustro antes de comenzar el curso sobre cual será el método que va a utilizar en sus clases.

Vigente la Constitución de 1837, los moderados sustituyen a los progresistas en las tareas de gobierno. Siendo titular del ministerio de la Gobernación el marqués de Someruelos, se presentan dos importantes proyectos relacionados con la instrucción pública. Uno, que fue aprobado en el año 1838 y que no es objeto de nuestro interés ya que se refería a la instrucción primaria, y otro sobre la instruc-

ción secundaria que fue discutido en el parlamento y no llegó a ser aprobado (46).

El proyecto de Someruelos sobre la Instrucción secundaria y la superior, que consta de seis títulos, dedica el primero de ellos a estos tipos de enseñanza. La enseñanza secundaria se impartirá en los institutos localizados en las provincias, cada una de las cuales tenía que poseer por lo menos uno. Estos institutos se clasifican en institutos elementales e institutos superiores. En los primeros, que impartían lo que pudiéramos denominar como cultura general, se enseñaban las siguientes materias: gramática española y latina; elementos de matemáticas; elementos de geografía, cronología e historia (sobre todo la nacional); elementos de historia natural; elementos de física y química; elementos de literatura, principalmente española; elementos de ideología, religión y moral y, además dibujo natural. Si bien como materias auxiliares, el plan de estudios indica que podrían cursarse el dibujo natural, el francés y "alguna otra lengua viva" (47).

Las disciplinas que cursaban los alumnos en los institutos superiores, cuya finalidad consistía en prepararlos para la universidad, eran las de cálculo diferencial e integral; mecánica general; física; química; zoología; botánica; mineralogía; literatura; historia; economía política y derecho natural y administración. Si fuese conveniente, se impartirían también clases de lengua griega, árabe

o hebrea (48).

En relación con las cuestiones referidas al método de la enseñanza, hay que decir que se nota una cierta tendencia al control del mismo por parte de la administración. La lengua española, con excepción del derecho romano, el canónico y las instituciones teológicas tenía que utilizarse en todas las clases y textos de enseñanza (49). Respecto a estos últimos, se restringe la libertad del profesor ya que son elegidos por los claustros, si bien a propuesta de los profesores, y aprobados por el gobierno una vez oído el organismo competente en estas cuestiones que era el Consejo de Instrucción Pública. Los libros aprobados se sometían a nueva consulta a los tres años de haber obtenido tal aprobación (50).

Pese a que no se indica aquí con detalle, pues se dejaba para desarrollarlo en disposiciones posteriores, la reglamentación de la enseñanza por parte de la administración se pone también de manifiesto al indicársenos que los estudiantes habrán de cursar las materias en el orden que les fije el futuro reglamento (51).

El rechazo del proyecto de Instrucción pública presentado por el marqués de Someruelos dejaba a la enseñanza secundaria regida por el precario "Arreglo provisional" de 1836 que ya hemos comentado. La necesidad de una nueva reglamentación más estable y coherente para la enseñanza secundaria así como la importancia que tenía la difusión de es-

te tipo de estudios para el progreso de la nación, hizo que bajo el período de la regencia del general Espartero -y con un gobierno progresista en el poder- se presentase un nuevo proyecto de enseñanza (52).

El proyecto de ley presentado por Facundo Infante como ministro de la Gobernación pretendía la regulación de la enseñanza secundaria -ahora denominada enseñanza intermedia- y la enseñanza superior. Tras señalar en su preámbulo el lamentable estado en que se encontraba en España este tipo de estudios y las consecuencias negativas para el progreso de la nación (53), el proyecto dedica el primero de sus tres capítulos a la enseñanza intermedia.

Este tipo de enseñanza, que se daría en los institutos elementales y superiores, tenía una doble finalidad: preparatoria para los estudios que se realizaban en las universidades y en las escuelas especiales y, aspecto este en el que el legislador hacía mucho hincapié, suministradora de aquel tipo de conocimientos "...se sirven generalmente para la cultura humana, atendiendo a las necesidades especiales de los pueblos y de las clases productoras (54).

Sin duda para evitar las discusiones en torno a este proyecto y para lograr su aprobación -cosa que, como ya señalamos, no se alcanzó- se dejaron para su desarrollo posterior en los correspondientes reglamentos los aspectos relacionados con las materias, el método de enseñanza, la estructuración de los planes de estudio, los libros de texto, etc.

A lo largo de la década moderada (1844-1845) y durante

el bienio progresista que le siguió se sucedieron una serie de planes de estudio, los cuales tendrán su colofón en la ley Moyano de 1857.

El primero de ellos, y uno de los fundamentales, es el plan Pidal de 17 de septiembre de 1845 (55). Su largo e importante preámbulo comienza señalando el escaso desarrollo de este nivel educativo en nuestro país -lamento que será repetido invariablemente en casi todos los planes de estudio-, si bien se han observado ciertos progresos vinculados a la creación de institutos. Esta segunda enseñanza es planteada con un evidente carácter clasista, como propia de las clases medias, y su finalidad es similar a la del plan de estudios de 1836: suministrar una cultura general y preparar al alumno para el estudio en las facultades universitarias.

Dada la significación que tiene para el estudiante esta fase, en lo que se refiere a la conformación de su carácter, es necesaria una gran preocupación por el tema de los contenidos que la componen. En relación con ello pueden verse en el legislador rasgos que denotan una cierta concepción determinista del aprendizaje cuando se nos indica que hay que tener muy presente la peculiaridad del carácter español en lo que respecta a su capacidad de asimilación, ya que esta es muy distinta a la de los pueblos del norte y de centroeuropa (56).

Este carácter básico de la segunda enseñanza hace que los redactores del plan de estudios sopesen detenidamente la orientación que debiera darse a estos estudios y que podía oscilar entre una dirección claramente humanística y otra orientación básicamente utilitaria. Tras considerar como poco convincente tanto la orientación humanística que desde siempre tuvo la enseñanza secundaria en España como los excesos en la línea del utilitarismo en los últimos tiempos (57), el legislador encuentra una fórmula de compromiso al dividir la enseñanza secundaria en dos períodos: el elemental y el de ampliación, con una duración de cinco y dos años (58). En el primer período de la secundaria, el elemental, la orientación es sobre todo humanística; por el contrario, en el período de ampliación la enseñanza es de tipo preparatoria ofreciéndose una doble bifurcación en ciencias o en letras.

La doble división de la enseñanza secundaria se justifica basándose en que haya un tipo de conocimientos que deben ser comunes a todas las personas -sin tener en cuenta la carrera que luego sigan- y otros que sólo tienen una utilidad en función del tipo de estudios que se van a continuar. El carácter elitista de este segundo período de la enseñanza secundaria no ofrece lugar a dudas, pues el mismo plan de estudios nos dice en su preámbulo -que es toda una declaración de principios- que intentar una generalización de este nivel de la enseñanza secundaria sería, sin lugar a dudas, "...per-

der tiempo y estudios" (59).

A continuación se señalan las materias que componen la enseñanza secundaria y que pueden verse en la tabla nº 3. El período de la segunda enseñanza elemental esta dividido en cinco cursos con 15 asignaturas, si bien algunas comprenden diversos aspectos pese a que se den conjuntamente (como, p. ej., los Principios de Psicología, Ideología y lógica del tercer curso). Además, y con carácter voluntario (art. 4º), durante estos cinco años se podía cursar también dibujo lineal y dibujo de figura. Las materias que componen la segunda enseñanza de ampliación son 16 en total: diez en la rama de letras y seis en la rama de ciencias, no señalándose su distribución por cursos,

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el orden de las materias de la enseñanza elemental. A este respecto, el legislador se decanta por aquel tipo de orden que se adapta "...al gradual desarrollo que va adquiriendo la inteligencia del joven" (60). Dado que, en su opinión, es la memoria lo primero que éste puede ejercitar, la enseñanza secundaria elemental comenzará por aquel tipo de estudios cuyo aprendizaje ha de hacerse ejercitando esta facultad humana: las lenguas, la geografía y la historia, quedando reducidas estas dos últimas al "...mero relato de los hechos" (61).

Hay que señalar que esta opción tomada por el legislador que propone una vía que vaya de lo concreto a lo general en el proceso de adquisición del conocimiento, procurando que

en las primeras edades haya materias "visualizadoras", como la geografía, está tomada conscientemente y se ofrece como alternativa a otra vía más "deductivista" que se practica en el extranjero y que pretende "...que se principie por las Matemáticas, como el estudio más propio para acostumbrar a la meditación y al raciocinio; ..." (62). Esta vía se rechaza arguyendo que es prematura para los niños tan pequeños, por una parte, y que, por la otra, "...los niños generalmente manifiestan más amplitud y gusto por las Ciencias morales" (63).

En lo que respecta al problema de los contenidos de la segunda enseñanza de ampliación, éste ha sido resuelto de una manera más fácil que el anterior por los redactores del plan ya que se ha recurrido a aquellas disciplinas a partir de las cuales puede cursarse después una carrera. Cada materia de las que forman este nivel de la enseñanza secundaria ha de ser considerada por el alumno como "...un vasto almacén (en el que éste habrá de buscar) los conocimientos que necesite, desechando aquellos que no conduzcan a su especial objeto" (64).

Otro problema muy interesante que se aborda en este plan es el relacionado con los libros de texto que han de utilizarse en la enseñanza secundaria. La legislación vigente correspondiente al "arreglo" de 1836 que, como ya se ha indicado, dejaba una total libertad del catedrático para escoger el libro de texto que desease en los institutos supe-

riores y en las facultades universitarias, no ha producido para los autores de este plan de estudios buenos resultados por haberse aplicado prematuramente en nuestro país. Para evitar que se siga dando casos en los que los catedráticos "...abusando de esta libertad, han señalado textos que por su antigüedad, su descrédito o su ninguna conexión con el objeto de la asignatura, más bien que de enseñanza servían a los jóvenes de funesta quía" (65), se obliga a los profesores (art. 48) a elegir el libro de texto que utilizarán durante el curso de entre los seis que se publicarán en una lista por el gobierno a propuesta del Consejo de Instrucción pública (66).

Hasta la promulgación de la ley Moyano de 1857 el plan Pidal va a ser complementado por otros posteriores. El primero de ellos, el plan de 8 de julio de 1847, fue elaborado siendo el Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas D. Nicomedes Pastor Díaz (67).

Este plan de estudios es una modificación, sobre todo en sus aspectos reglamentarios, del plan de enseñanza en vigor para la secundaria: el plan de 1845. En primer lugar, hemos de señalar que la segunda enseñanza se redujo a un sólo período de cinco años, limitándose también el número de materias tal y como puede verse en la tabla nº4. En segundo lugar, no se indican en él dejándolo para su desarrollo en un reglamento posterior, ni el orden en el que habrán de es-

tudiarse las distintas materias ni su número de horas (68).

Finalmente, y en lo que se refiere a los libros de texto, se sigue manteniendo la libertad restringida de una manera similar al plan anterior. El catedrático habría de elegir un libro de una lista que publicaría el gobierno y que tendría por lo menos, seis títulos por materia. Las diferencias con la normativa anterior son las de que hasta la publicación de este plan de estudios, la lista tenía que tener, como máximo, seis libros por asignatura, y, a partir de ahora, se indica que al menos seis libros de cada disciplina estarán comprendidos en la misma. Además se señala que las listas de libros autorizados aparecerán anualmente, mientras que según la legislación anterior las listas se revisarían cada tres años (69).

El segundo desarrollo de la normativa reguladora de la enseñanza secundaria de 1845 fue el plan de estudios de 14 de agosto de 1849, promulgado siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas D. Juan Bravo Murillo (70). En lo fundamental consistió en una reestructuración del horario y de la disposición de las materias a lo largo de los cinco cursos que sigue durando la segunda enseñanza de tal modo que, a las de mayor complejidad, se les dedicase un mayor tiempo y apareciesen en los cursos últimos de la segunda enseñanza (véase tabla nº5).

Un aspecto muy importante a destacar durante el minis-

terio de Bravo Murillo fue el de su preocupación por controlar y uniformizar la enseñanza media mediante una fuerte regulación de los libros de texto y de los programas de enseñanza, para lo cual dictó varias disposiciones. En la primera de ellas (71), se muestra claramente este control de la enseñanza por parte del gobierno. En la segunda (72), se hace hincapié en la obligatoriedad de que los alumnos adquieran las obras de cada materia. Por último, y en otro real decreto (73) se promueve la elaboración de libros de texto para uniformizar la enseñanza.

Finalmente, hay que resaltar también la preocupación de Bravo Murillo por las cuestiones relacionadas con el método de enseñanza a emplear en la instrucción secundaria, de lo cual es un buen ejemplo la Real orden de 16 de agosto de 1849 (74) en la que se marcan las pautas que han de seguir los profesores de este nivel educativo.

En atención a la joven edad de los alumnos y al carácter de los estudios de la segunda enseñanza se nos dirá que la sencillez, la claridad y la economía en las explicaciones habrán de ser los puntos fundamentales de un método de enseñanza correcto a estos niveles. Debido a ello los profesores debían evitar "...las frases estudiadas, el prurito de ostentar profundo saber, formando juicios prematuros para los niños sobre puntos intrincados de la ciencia,..." (75) por tener efectos negativos sobre el proceso de aprendizaje de los

alumnos.

El tercero de los planes de estudio que modifica el plan en vigor de 1845 (el plan Pidal), con anterioridad a la ley Moyano, es el promulgado el 28 de agosto de 1850 siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas D. Manuel de Seijas Lozano (76).

En su preámbulo se ponen de manifiesto las lamentables condiciones de la enseñanza en general y de la segunda enseñanza en particular en nuestro país (77), haciéndose especial énfasis en el poco auge de los estudios especiales que, para el legislador, "...han sido los más abandonados en nuestra patria, siendo escasísimos los ramos que se han cultivado, creciendo la necesidad de su planteamiento cada día, señaladamente el de aquellos sin los cuales la industria no puede desarrollarse ni tomar incremento" (78).

En lo que se refiere a sus líneas básicas el plan que comentamos sigue en lo fundamental el de 1845. Así, y en relación con la finalidad de la segunda enseñanza, ésta se considera como suministradora de cultura general (79), y, sobre todo (art. 3º), como complemento para los estudios de Facultad y para algunos estudios especiales que, según se indica en el artículo quinto, son aquellos que habilitan para carreras y profesiones que no están sujetas a la recepción de grados académicos (80).

En cuanto a los aspectos particulares de este plan de

estudios, en lo que a la segunda enseñanza se refiere, hay que señalar que fija la edad de ingreso en la segunda enseñanza en diez años (art. sexto), que estos estudios tendrán una duración de cinco años (art. séptimo) y que el número de materias es reducido tal y como puede verse en la tabla nº 6: nueve asignaturas además de las lenguas vivas que podrían cursarse con carácter voluntario. Además, el artículo octavo establece la posibilidad de que se vayan añadiendo más materias a este tipo de enseñanza, sobre todo la lengua griega, una vez que se perfeccionen los métodos de la enseñanza.

El tema de los libros de texto es abordado también de manera similar a como se hizo en el año 1845. El catedrático posee una libertad restringida a la hora de escoger el libro de texto que usará en su clase, pues ha de ser uno de los que figure en una lista publicada por el gobierno. Hay que tener en cuenta que, en este plan, el número de libros por materia que contenía la lista se reduce a sólo tres, frente a los seis de los planes anteriores (81).

El plan señala expresamente que todas las materias, con la excepción de las que figuren en los reglamentos, habrán de explicarse mediante libros de texto (82) y que, a partir de ahora, no se declarará útil para la enseñanza ni se recomendará por el gobierno ninguna obra que no figure en las listas de libros de textos autorizados (83).

Finalmente, la última normativa reguladora de los es-

tudios de segunda enseñanza anterior al año 1857 es el plan de estudios de 10 de septiembre de 1852, promulgado por el ministro de Gracia y Justicia D. Ventura González Romero (84).

Tomando como base el plan de estudios promulgado en 1845 se implantan ahora importantes reformas en este ámbito educativo. En primer lugar, la concepción de la segunda enseñanza pasa a ser claramente preparatoria de las carreras que pueden cursarse a continuación y no como estudios generales que completan la formación de la persona (85). En función de esta concepción de la segunda enseñanza y como "...las obras científicas y literarias más estimadas en todas las Facultades están escritas en idioma latino,..." se potencia enormemente su estudio tal y como puede verse en la tabla nº 7 (86).

En segundo lugar, se modifica también la estructura de los estudios de la segunda enseñanza para cuyo acceso se fija la edad de nueve años. Este tipo de enseñanza se cursará a lo largo de seis años divididos en dos períodos de tres años cada uno: el de Latinidad y Humanidades y el de los Estudios Elementales de Filosofía.

En el primer período de estudios las materias a cursar son las de Gramática latina y castellana y la Doctrina cristiana e Historia del Antiguo y Nuevo Testamento, ocupando casi la totalidad de las horas que se dedican al estudio.

En el segundo período de la enseñanza las materias se

diversifican un poco hasta llegar a un número de siete, incluyéndose también una asignatura dedicada al estudio de los autores clásicos latinos y castellanos.

Otro aspecto importante que cambia en este plan de estudios está relacionado con los libros de texto. Tras indicar que la libertad restringida de que gozaban hasta el momento los catedráticos ha traído como consecuencia negativa la diversidad de rendimiento de los alumnos (87), el plan (art. 70) establece la uniformidad de las obras de texto para todos los centros, si bien a lo largo del curso 1850/1851 podría seguirse con el procedimiento anterior dado que el gobierno debía establecer aún los textos obligatorios (88).

Vinculada a esta cuestión de los textos de enseñanza está la de los programas. En este plan se estableció (art. 69) que, con excepción de los cursos de doctorado, los profesores tenían que seguir los programas de cada materia que publicase el gobierno.

### 2.3.-La consolidación del sistema educativo liberal.

El pronunciamiento de Vicalvaro hace que los progresistas tomen de nuevo el poder durante los años 1854-1856. En el ámbito educativo, esto se plasmó en el año 1855 en la discusión en las Cortes del proyecto Alonso Martínez sobre la Instrucción pública que no llegó a entrar en vigor (89).

Tras este corto período progresista, los moderados y los unionistas disfrutarán de otra fase de hegemonía política hasta la revolución de 1868, promulgándose el 9 de septiembre de 1857 la famosa ley Moyano de Instrucción pública, cuya vigencia, si bien modificada por numerosos reglamentos posteriores, ha durado hasta hace poco tiempo (90).

El proyecto Alonso Martínez y la ley Moyano como la consolidación del sistema educativo liberal.- Tal y como hemos señalado, con la llegada de los progresistas al poder se produce en 1855 el envío al congreso para su discusión por parte del ministro de Fomento D. Manuel Alonso Martínez de un proyecto de ley de Instrucción pública.

En su importante preámbulo, en donde se recapitula brevemente sobre lo acontecido en el área de la educación desde las Cortes de Cadiz hasta la fecha en que se presenta este proyecto, se señala que, pese a los avances conseguidos en el área educacional gracias a los esfuerzos de todas las corrientes de pensamiento liberal, la enseñanza, con excepción de la primaria que lo fue por la ley de 1838 promulgada siendo el ministro del ramo el marqués de Someruelos, no esta regulada aún por leyes.

El proyecto de Instrucción pública presentado por Alonso Martínez pretende llenar esta laguna y abarca todos los niveles de enseñanza: la primaria, la secundaria y la de facultad y las enseñanza especiales. Respecto a la enseñanza secundaria, que es lo que nos interesa (91), el proyecto

divide a la misma en dos períodos de tres años en los que se cursaban diversas materias (92). Esta segunda enseñanza, a la que se accedía con nueve años cumplidos, tiene también la clásica doble finalidad: la de suministrar conocimientos de carácter general y la de preparar a las clases acomodadas para los estudios superiores.

Otros aspectos de interés son los relacionados con el método de enseñanza y con los programas y los libros de texto que habrán de ser utilizados en las diversas asignaturas. Si bien los aspectos metódicos de la enseñanza se dejan para su explicitación en reglamentos posteriores, la cuestión de los programas y de los libros de texto se aborda en los artículos 38 y 39 del proyecto (93).

La tendencia hacia el control más o menos rígido por parte del gobierno sigue consolidándose, pese a que en este caso el proyecto es presentado dentro de un gabinete progresista (lo que muestra su concordancia en este punto con los moderados). Los programas serán publicados por el gobierno para las materias de todo tipo de enseñanza, teniendo que ceñirse a ellos obligatoriamente los profesores en sus explicaciones. Del mismo modo, hasta la licenciatura, todas las disciplinas tenían que estudiarse mediante libros de texto elegidos por los profesores de una lista aprobada por el gobierno, la cual contendría un máximo de cinco obras por asignatura (94).

La promulgación de la ley de 9 de septiembre de 1857 por

el Ministro de Fomento D. Claudio Moyano significó la consolidación de la filosofía educativa liberal, habiendo tenido una gran transcendencia por su enorme duración. Esta ley, que recoge muchos aspectos (p. ej., el carácter gratuito de la primera enseñanza) del proyecto de ley de Alonso Martínez de 1855, abarca todos los tipos de enseñanza y está compuesta por cuatro secciones cada una de las cuales se divide en varios títulos.

La segunda enseñanza, de la cual se ocupa el título segundo de la sección primera de la ley, comprendía los estudios generales y los estudios de aplicación, cada uno de los cuales presentaban una serie de particularidades (95). Los estudios generales de segunda enseñanza, para cuyo acceso había que tener cumplidos los nueve años, estaban divididos en dos períodos de dos y cuatro años respectivamente a lo largo de los cuales se estudiaban diversas materias (96).

Las cuestiones relacionadas con el método de la enseñanza, es decir, el orden de las disciplinas, el tiempo que ha de dedicarse a cada una, los programas y los libros de texto son tratadas en los títulos cuarto y quinto de dicha sección (97). Respecto al problema de los libros de texto, la ley Moyano consolida definitivamente -con el paréntesis que veremos más adelante de la revolución de 1868- el reglamentismo en su utilización. Así el artículo 86 de la citada ley señala que habrán de emplearse libros de texto autorizados por el gobierno en listas que serán publicadas trienalmente.

Esta obligación de usar libros de texto era válida para todos los niveles de enseñanza hasta el grado de licenciado. Los libros de texto eran seleccionados por el Real Consejo de Instrucción pública (art. 256) y no podían contener doctrinas que atentasen contra la iglesia católica (art. 296) (98).

El plan de estudios de 23 de septiembre de 1857 fue promulgado por el ministro de Fomento D. Claudio Moyano (99) y tiene un carácter provisional, pues se señala en el mismo explícitamente que sus disposiciones han de regir sólo para el curso 1857-1858 en tanto que se elaboran los reglamentos correspondientes que desarrollen la ley de Instrucción pública de 9 de septiembre del mismo año.

La segunda enseñanza sigue estructurada en dos períodos -ahora de tres años cada uno- denominados "Estudios de Latín y Humanidades" y "Estudios Elementales de Filosofía". Las materias, tal y como puede verse en la tabla nº 8 se han convertido en 16: seis en el período primero de la segunda enseñanza y diez en el segundo.

El carácter de provisionalidad de estas disposiciones se nota también en el apartado referente a los libros de texto. El artículo quinto indica que los catedráticos seguirán sus exposiciones teniendo presentes los últimos programas aprobados, hasta que se elaboren las nuevas listas de libros y los nuevos programas de las diversas materias que componen la segunda enseñanza (100).

Notas al capítulo segundo

- (1) Una vez cursados estudios de Gramática latina, el alumno no ingresaba en la Facultad de Artes o Filosofía. Tras una estancia aquí que oscilaba entre tres o cuatro años, y previa superación de un examen, se pasaba a las Facultades Mayores de Teología, Leyes, Cánones o Medicina. Si uno tenía inclinación por los estudios filosóficos podía estudiar hasta convertirse en lo que se conocía como "maestro de artes".
- (2) Véase PESET, M. y PESET, J. L., Op. cit., 1974, p. 150. Estos autores toman la idea de una conferencia dada en Valencia en el año 1969 por P. Laín Entralgo. Este retraso de la ciencia española en el siglo XVII y los intentos de renovación está planteado en LOPEZ PIÑERO, J. M.: La introducción de la ciencia moderna en España, Barcelona, Ariel, 1970, Una visión de conjunto sobre un período temporal amplio nos la presentan como compiladores GARCIA CAMARERO, E. y GARCIA CAMARERO, E.: La polémica de la ciencia española, Madrid, Alianza, 1970.
- (3) RUIZ BERRIO, J.: Op. cit., 1970, p. 13 y 17 señala aquí la consideración en esta época de la educación como una panacea que resolvería todos los problemas del país.
- (4) Los dos escritos de Campomanes son de los años 1774 y 1775. La obra de este autor ha sido estudiada por RODRIGUEZ, L.: Reforma e Ilustración en la España del XVIII: Pedro R. Campomanes, Madrid, F.U.E., 1975; GIL FERNANDEZ, L.: Campomanes, un helenista en el poder, Madrid, F.U.E., 1976.

El interés de Campomanes por la geografía y por la historia y su contribución al proyecto del Diccionario Geográfico-Histórico de España de la Academia de la Historia, lo señaló ya BECKER, J.: Los estudios geográficos en España (Ensayo de una historia de la geografía), Madrid, Establecimiento tipográfico de Jaime Ratés, 1917, p. 222. Recientemente, esta misma cuestión ha sido tratada por CAPEL, H.: Los diccionarios geográficos de la Ilustración española, "Geo-crítica", nº 31, Barcelona, enero, 1981a, p. 27.

Las ideas más importantes de Jovellanos sobre la enseñanza se encuentran en la Memoria sobre educación pública (1802), en la que se presenta una doble división de las materias de estudio: las ciencias metódicas y las ciencias instructivas. Las primeras (la gramática, las matemáticas, etc.) se refieren al arte de pensar y de hablar y al arte de calcular, siendo necesarias para todo tipo de estudios posteriores. Las segundas abarcan

las materias que proporcionan un conocimiento utilitario.

La "Memoria" de Jovellanos así como otros escritos suyos y de otros autores como Feijóo y Cabarrús pueden verse en una recopilación de textos sobre la historia educativa de España: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.): Historia de la Educación en España t., I Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz, Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C., 1979, pp. 60-314; 325-369. Consúltese también a este respecto GALINO, M<sup>a</sup> A.: Tres hombres y un problema: Feijóo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna, Madrid, C.S.I.C., 1953; GALINO, A. (Ed.): Textos pedagógicos hispanoamericanos. Madrid, Narcea, 1980 (1968), pp. 563-781.

La importancia de la obra del P. Sarmiento (1695-1772) para la renovación de la enseñanza de la geografía ha sido tratada recientemente por J. Melcón en el primer capítulo de la obra colectiva CAPEL, H.; ARAYA, M.; BRUNET, N.; COLELL, A.; MELCON, J.; NADAL, F.; SANCHEZ, F. y L. URTEAGA: Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española: 1814-1857. Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1982 (en prensa). Además de resaltar el interés de las ideas pedagógicas generales defendidas por el P. Sarmiento (enseñanza intuitiva, lecciones de cosas), J. Melcón hace hincapié en la importancia concedida por el autor español a la observación en la enseñanza de la geografía, al papel jugado por el concepto de "país" como realidad inmediata y a la defensa del método de enseñanza de la geografía que ordenaba sus contenidos partiendo de lo inmediatamente cercano al niño.

Aspectos genéricos de la Ilustración están tratados en SANCHEZ AGESTA, L.: El pensamiento político del despotismo ilustrado, Madrid, I.E.P. 1953 (en relación con el utilitarismo, pp. 16-27 y 115-138); SARRAILH, J.: La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII, México, F.C.E. 1957 (segunda parte y tercera); HERR, R.: España y la revolución del siglo XVIII, Madrid, Aguilar, 1964; ANES, G.: Economía e "Ilustración" en la España del siglo XVIII, Barcelona, Ariel, 1969; ELORZA, A.: La ideología liberal de la Ilustración española, Madrid, Tecnos, 1970; ALVAREZ DE MORALES, A.: La "Ilustración" y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII, Madrid, I.E.A., 1971; ANES, G.: El antiguo Régimen. Los Borbones, Madrid, Alianza Universidad, 1975; DOMENGUEZ ORTIZ, A.: Sociedad y Estado en el siglo XVIII español, Barcelona, Ariel, 1976. Muy recientemente ha tratado también este tema en su tesis doctoral VIÑAO, Op. cit., 1982, pp. 43-193.

- (5) PESET, M. y PESET, J.L. Op. cit., 1974, pp. 103-107. La aspiración de los reformistas ilustrados es que, durante el proceso de aprendizaje, el estudiante no sólo "oiga" y "vea" sino también que "haga", es decir, que participe mucho más dinámicamente en el proceso educativo.
- (6) Real decreto de 12 de julio de 1807 sobre la Instrucción pública; lo hemos consultado en el Boletín de la Dirección General de Instrucción Pública, año 3º, Madrid, 1895, pp. 1-27.
- (7) Son las de Salamanca, Valladolid, Alcalá, Cervera, Valencia, Huesca, Zaragoza, Granada, Sevilla, Santiago y Oviedo.
- (8) Ibidem, p. 2 .
- (9) Ibidem, p. 21. Para el objeto de nuestro trabajo no nos ha parecido oportuno, por su escasa trascendencia, tratar las incidencias habidas en el campo de la legislación educativa bajo el gobierno de José Bonaparte. Véase VIÑAO, A., Op. cit., 1982, pp. 193-196.
- (10) DE ESTEBAN, J., Op. cit., 1981, pp. 94-95. El tratamiento de las cuestiones educativas en las distintas constituciones españolas puede consultarse en FERNANDEZ, E, y FORCADELL, C.: La educación en las Constituciones españolas, "Historia 16", nº 34, Madrid, 1979, pp. 19-33.
- (11) Informe de 9 de septiembre de 1813 de la junta creada por la Rejencia (sic) para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública en QUINTANA, Obras Completas. B.A.E., tomo XIX pp. 175-191; reproducido en MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.), Op. cit., 1979, pp. 373-414. Como han puesto de relieve diversos autores, el informe Quintana está basado en el Rapport et project de decret sur l'organisation de l'instruction publique, presentado por Condorcet -en nombre del Comité de Instrucción Pública- a la Asamblea Nacional en el año 1792.
- (12) Dictamen y proyecto de Decreto de 7 de marzo de 1814 sobre el arreglo general de la enseñanza pública presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción pública y mandados imprimir de orden de las mismas; lo hemos consultado en RUIZ BERRIO, J., Op. cit., 1970, pp. 361-393. Este dictamen, impreso por las Cortes poco antes de que comenzase el denominado sexenio absolutista, sigue las pautas del informe Quintana. Se señala en su preámbulo el atraso secular de la educación en España y

de la enseñanza secundaria en particular, con las consecuencias negativas que esto tiene para el progreso de la nación, Ibidem, pp. 366-67. La finalidad de la segunda enseñanza es doble, pues "... abraza todos aquellos conocimientos que preparan a los adultos para emprender con provecho estudios más profundos, al mismo tiempo que promueven la civilización general del Estado" (Ibidem, p. 366). Finalmente, los artículos segundo, tercero y cuarto hacen referencia al principio de uniformidad de la enseñanza pública, por lo que habrán de ser iguales el método de enseñanza así como los libros de texto que se utilicen en la misma (p. 379).

Véase a este respecto, si bien en un capítulo que se refiere a la enseñanza primaria, el trabajo de PESET, J.L.; GARMA, S. y PEREZ GARZON, J.S.: Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa, Madrid, Siglo XXI, 1978, pp. 9-29 (especialmente, p. 9-10).

Sobre el papel jugado por Quintana, consúltese DEROZIER, A.: Quintana y el nacimiento del liberalismo en España, Madrid, Turner, 1978.

- (13) Reglamento general de Instrucción pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821, Decretos Cortes, t., VII, pp. 362-381.
- (14) Puede consultarse en DE ESTEBAN, J., Op. cit., 1979, pp. 125-130. Hay que señalar que el 12 de abril de 1814 una serie de diputados dirigieron a Fernando VII lo que se ha conocido como el Manifiesto de los Persas, véase DIZ-LOIS, M<sup>a</sup> Cristina: El manifiesto de 1814, Pamplona, E.U.N., 1967. Para todos los aspectos relacionados con la época de Fernando VII, ARTOLA, M.: La España de Fernando VII, Madrid, Espasa-Calpe, 1978.
- (15) Circular del Consejo Real de 27 de octubre de 1818: expresa como S.M. se ha servido mandar, al objeto de uniformar en lo posible la enseñanza pública en todas las universidades del reino, que el plan de estudios de 1807 quede derogado, y subsistente por ahora el de 1771, Co-lección de Decretos, t., V, pp. 611-614.  
Siempre que a lo largo del siglo XIX obtengan el poder los liberales moderados tenderán a colocar a las cuestiones relacionadas con la educación dentro del área de las competencias del Ministerio de Gracia y Justicia, muy vinculado a las posturas defendidas por la iglesia. Véase RUIZ BERRIO, J., Op. cit., 1970, p. 12.
- (16) El 10 de marzo de 1820, Fernando VII, en un manifiesto regio, acepta el triunfo constitucional. Véase DE ESTEBAN, J., Op. cit., 1979, pp. 131-132.

- (17) Decreto de las Cortes de 6 de agosto de 1820, sancionado por S. M., restableciendo interinamente el plan de estudios publicado en cédula de 12 de julio de 1807, Decretos Cortes, t., VI, pp. 30-31.
- (18) Véase nota nº 13.
- (19) En sus "Heterodoxos", Menendez Pelayo recalca la amplitud de la libertad de estudios otorgada por este plan, del cual decía que es "...copia todo él del que había trazado en Cádiz Quintana y sus amigos en el año 1813 por encargo de la Regencia". La finalidad perseguida por los autores del mismo era la centralización de la enseñanza: "...acabar con los últimos restos de la vieja autonomía universitaria y organizar burocráticamente y de nueva planta la función de la enseñanza, todo sobre principios abstractos y apriorísticos, sin respeto al medio social ni a la historia", Heterodoxos, t., II, Madrid, BAC, 1978, pp. 763-64. Hay que indicar que, a pié de página, D. Marcelino anotó una serie de aspectos positivos que contenía este plan de estudios.
- (20) Dada la filosofía liberal de los legisladores, el reglamento señala claramente que se refiere sólo a la enseñanza estatal y no a la privada.
- (21) Decretos Cortes, tomo, VII, p. 36.
- (22) Las otras cátedras que se señalan en el artículo 24 son las siguientes: dos de gramática castellana y de lengua latina; dos de literatura e historia; dos de matemáticas puras; una de física; una de química; una de mineralogía y geología; una de botánica y agricultura; una de zoolo-  
logía; una de lógica y de gramática general; una de economía política y estadística; una de moral y de derecho natural y otra de derecho público y Constitución.
- (23) Decretos Cortes, tomo VII, p. 367.
- (24) DE ESTEBAN, J., Op. cit., 1979, pp. 133-134.
- (25) Real decreto de 14 de octubre de 1824, Decretos del Rey Fernando VII, t., IX, pp. 6-32.
- (26) Real cédula de 16 de enero de 1826, Decretos del Rey Fernando VII, t., XI, pp. 6-32.
- (27) Ibidem, p. 7. Esta vuelta a la tradición no hace en realidad sino seguir las pautas del plan Calomarde de 1824, cuyo preámbulo señalaba la urgencia de controlar rígidamente todos los niveles de la enseñanza "...para contener

los estragos que hacen todavía las máximas revolucio-  
narias..." (Decretos del Rey Fernando VII, t., IX, p.  
233). La segunda enseñanza se dividía en dos períodos,  
el de Humanidades y lenguas y el de Filosofía, de los  
cuales habían desaparecido prácticamente todas las ma-  
terias modernas.

- (28) Sobre esta época, consúltese VILLARROYA, T.: El sis-  
tema político del Estatuto Real (1834-1836), Madrid,  
I.E.P., 1968. Del mismo autor, pero hasta 1874, puede  
verse VILLARROYA, T.: La era isabelina y el sexenio  
democrático (1834-1874) Madrid, Espasa-Calpe, 1981.
- (29) Véase PESET, J. L.; GARMA, S. y PEREZ GARZON, J.S.,  
Op. cit., 1978, pp. 5-6.
- (30) Real decreto de 4 de agosto de 1836, Colección de De-  
cretos de la S. M. la Reina Doña Isabel, t., XXI, pp.  
301-328.
- (31) Real orden de 29 de octubre de 1836, Colección de De-  
cretos de S.M. la Reina Doña Isabel, t., XXI, pp.  
496-504.
- (32) Proyecto de ley presentado por el Sr. Ministro de la  
Gobernación, sobre instrucción secundaria y superior,  
Diario Congreso, sesión de 29 de mayo de 1838, vol.,  
IV, pp. 2583-2588.
- (33) Proyecto de ley presentado por el Sr. Ministro de la  
Gobernación, sobre reorganización de la enseñanza inter-  
media y superior, Diario Congreso, sesión de 12 de ju-  
lio de 1841, vol., III, pp. 2171-2174.
- (34) Real decreto de 17 de septiembre de 1845, Colección de  
Decretos, t., XXXV, pp. 197-246.
- (35) Real decreto de 8 de julio de 1847, Colección Legisla-  
tiva de España, t., XLI, pp. 295-317.
- (36) Real orden de 14 de agosto de 1849, Colección Legisla-  
tiva de España, t., XLVII, pp. 639-643.
- (37) Real decreto de 28 de agosto de 1850, Colección Legis-  
lativa de España, t., L, pp. 772-809.
- (38) Real decreto de 10 de septiembre de 1852, Colección Le-  
gislativa de España, t., LXII, pp. 25-126.
- (39) Real decreto de 4 de agosto de 1836, Colección de Decre-  
tos de S.M. la Reina Doña Isabel, t., XXI, p. 308.

- (40) Todas las tablas que aparecerán citadas pueden consultarse en el anexo n° 1 de nuestro trabajo.
- (41) Real decreto de 4 de agosto de 1836, Colección de Decretos de S.M. la Reina Doña Isabel, t., XXI, art. 32, p. 309.
- (42) Ibidem, arts. 84, 85 y 86, pp. 317-318. Son muy interesantes las observaciones que PESET, J.L.; GARMA, S. y PEREZ GARZON, J.S., Op. cit., 1978, p. 21 y ss. hacen respecto a la vinculación existente entre la consolidación del liberalismo político y la aparición de legislaciones uniformadoras sobre la lengua, sobre el sistema métrico-decimal y sobre los manuales que se utilizan en la escuela primaria (los autores analizan los de agricultura y los de historia, como reforzadora ésta de la conciencia nacional).
- (43) Real orden de 4 de septiembre de 1836, Colección de Decretos de S.M. la Reina Doña Isabel, t., XXI, p. 372.
- (44) Real orden de 29 de octubre de 1836, Colección de Decretos de S.M. la Reina Doña Isabel, t., XXI, p. 503.
- (45) Ibidem, p. 503.
- (46) Proyecto de ley presentado por el Sr. Ministro de la Gobernación, sobre la instrucción secundaria y superior, Diario Congreso, sesión de 29 de mayo de 1838, vol., IV, pp. 2583-2588.
- (47) Ibidem, art. 3º p. 2583.
- (48) Ibidem, art. 5º, p. 2583.
- (49) Ibidem, art. 17, p. 2584.
- (50) Ibidem, art. 18, p. 2584.
- (51) Ibidem, art. 19, p. 2584.
- (52) Proyecto de ley, presentado por el Sr. Ministro de la Gobernación, sobre organización de la enseñanza intermedia y superior, Diario Congreso, sesión de 12 de julio de 1841, vol., III, n° 99, pp. 2171-2174.
- (53) A este respecto se nos dice en el preámbulo que "la necesidad que más se hace sentir en el día entre nosotros, después de dada a la instrucción primaria la atención que se merece, es sin duda alguna la de mejorar y ex-

tender los estudios intermedios, tan útiles a las clases productoras de la sociedad. Lo que hasta aquí se ha llamado estudios de filosofía, apenas salían de las puertas de las Universidades, ni ofrecían aprovechamiento ninguno a la generalidad del pueblo, que no puede destinarse a seguir una carrera literaria superior", Ibidem, p. 2172.

(54) Ibidem, art. 1, p. 2173.

(55) Real decreto de 17 de septiembre de 1845, Colección de Decretos, t., XXXV, pp. 197-246.

Sobre esta época, si bien referido a un área particular, puede consultarse REVILLA, José de la: Breve reseña del estado presente de la Instrucción pública en España en relación especial a los estudios de Filosofía, Madrid, Imprenta de Eusebio Aguado, 1854. También hay referencias en SANCHEZ DE LA CAMPA, J. M.: Historia filosófica de la instrucción pública en España desde sus primeros tiempos hasta el día, 2 vol., Burgos, Imprenta de Timoteo Arnáiz, 1871-1874 y DE LA FUENTE, Vicente: Historia de las Universidades, colegios y demás establecimientos en España, 4 vol., Madrid, 1884-1889.

El verdadero autor del proyecto de reforma de 1845 fué el Director General de Instrucción Pública Antonio Gil de Zárate, persona muy influyente que nos ha dejado además un importante trabajo sobre la problemática de la educación española, GIL DE ZARATE, A.: De la Instrucción Pública en España, 3 vol., Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855.

Sobre la obra de Gil de Zárate se ha escrito defendiéndose posturas muy diversas, si bien es cierto que nadie niega la significación de la misma. Desde posiciones conservadoras se ha criticado la labor de Gil de Zárate por estatalizadora y uniformista al centralizar la Instrucción pública "...completamente al estilo francés, convirtiendo las Universidades en oficinas de enseñar y la disciplina académica en disciplina militar...", DE LA FUENTE, V. de la: Historia de la Instrucción Pública en España: obras modernas acerca de ella, Madrid, Imprenta y Esterotipia de M. Rivadeneyra, 1873, p. 4

M. Menéndez Pelayo, en sus Heterodoxos, pone de manifiesto la diversidad de juicios que se han hecho al plan de estudios de 1845, "...poniéndolo unos en las nubes, como verdadero impulso regenerador de nuestra enseñanza, y teniéndole otros, y yo con ellos, por desastroso, si no en su espíritu, a lo menos en sus efectos", t., II, Madrid, B.A.C., 1978, p. 867.

Para Gil de Zárate, Op. cit., 1855, p. 207 la

proyección de la reforma en planes posteriores estuvo clara, pues si bien entre los años 1845 y 1851 se modificó por tres veces la legislación de enseñanza secundaria, realmente estos planes de estudio "...no fueron más que uno mismo, esto es, nuevas ediciones del de 1845 más o menos corregidas en algunos pormenores".

- (56) En relación con esta cuestión se indica en el preámbulo que "se necesita calcular con tino la dosis de instrucción que le conviene (al joven, AL.), y dársele conforme se va haciendo capaz de recibirla; teniéndose presente que estudios propios para los hijos del Norte, más tardíos, sí, pero más atentos y meditabundos, no cuadran a ingenios vivos, ardientes y de imaginación fogosa, como son generalmente los que nacen en el Mediodía. Así se ve que en España producen mal efecto métodos que en Alemania y Bélgica logran felices resultados", Ibidem, pp. 199-200.

El interés de un análisis sociológico sobre las ideas deterministas, nacionalistas o etnocéntricas que aparecieron en las diversas disposiciones legislativas del siglo pasado, ha sido señalado por ESCAMILLA, F.: La enseñanza de la geografía en España durante el siglo XIX, tesis de licenciatura inédita, dirigida por el Dr. Horacio Capel Saez, Dpto. de Geografía, F<sup>a</sup>. de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1978, pp. 50-51.

- (57) "En lo antiguo fijaba casi exclusivamente la atención el estudio del latín que, con algunos conocimientos de filosofía escolástica venía a constituir nuestra segunda enseñanza. Echáronse luego de menos las ciencias exactas y naturales, cuyo abandono ha sido tan funesto a la industria española; y después de varios ensayos hechos con no muy feliz éxito, cayóse en el extremo contrario, abandonándose casi del todo el estudio de las humanidades y, pretendiendo convertir a los niños puramente en físicos y matemáticos. ¿Qué ha resultado aquí?. Sin conseguirse lo último, se han perdido los estudios clásicos, y nuestra literatura actual se resiente por desgracia de tan fatal abandono", Ibidem, p. 199.
- (58) Si bien no figura en el plan la duración del segundo período de la secundaria, creemos que es correcta dada las asignaturas que se proponen para su estudio.
- (59) Ibidem, p. 200.
- (60) Ibidem, p. 200.

- (61) Ibidem, p. 202.
- (62) Ibidem, p. 202.
- (63) Ibidem, p. 202.
- (64) Ibidem, p. 203.
- (65) Ibidem, pp. 207-208.

(66) En los estudios superiores, se señala en el mismo artículo, el catedrático seguirá gozando de total libertad a la hora de elegir el texto de enseñanza, si bien bajo la vigilancia del gobierno.

Las dificultades que conllevaba en la práctica el poner en ejecución la normativa referente a la utilización de los libros de texto pueden verse en la Real Orden de 30 de octubre de 1845, Boletín Oficial de Instrucción Pública, año V, Madrid, 1845, pp. 656-657, en la que se dictan normas para el uso de libros de texto durante el curso 1845-1846.

Tras indicarse en el preámbulo que la urgencia, por un lado, y "...la escasez de buenas obras elementales, y hasta la absoluta carencia de ellas en muchos ramos, tenía que producir faltas de consideración, precisamente en las partes más interesantes de la enseñanza,..." (p. 656) se regula por el otro la utilización de los libros para este curso de tal modo que sean los claustros quienes, oyendo a los profesores previamente, señalen los libros a emplear en las diversas materias.

En relación con otros aspectos de interés se apunta también que los rectores habían de comunicar al gobierno las obras elegidas, enviando un dictamen razonado de las mismas al Consejo de Instrucción Pública. Los profesores podían enviar al ministro las obras de su pluma que considerasen útiles para la enseñanza, estimulándose también por parte de las autoridades con premios en metálico la elaboración de las mismas.

Estas cuestiones se desarrollaron posteriormente por medio de la Real orden de 25 de mayo de 1846, Colección Legislativa de España, t., XXXVII, pp. 400-402. Finalmente por la Real orden de 1 de septiembre de 1846, Colección Legislativa de España, t., XXXVIII, pp. 247-272, se aprobaron una serie de obras de texto no sin antes haberse señalado por el Consejo de Instrucción pública en el preámbulo la baja calidad de las traducciones y la escasez de obras autóctonas para la enseñanza (p. 249).

- (67) Real decreto de 8 de julio de 1847, Colección Legislativa de España, t., XLI, pp. 295-317. Como se ha seña-

lado, las cuestiones educativas quedan englobadas ahora en el Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas.

- (68) La consulta detallada de los Boletines de este ministerio nos permitirá hallar estos datos y elaborar el cuadro horario de las distintas materias.
- (69) Ibidem, art. 30, p. 305. De esta normativa se excluyen los libros que se usaban para la obtención de los grados de licenciado y de doctor.
- (70) Real orden de 14 de agosto de 1849, Colección Legislativa de España, t., XLVII, pp. 639-643.
- (71) Esta filosofía de control puede verse en la Real orden de 31 de octubre de 1848, Colección Legislativa de España, t., XLV, pp. 230-232, mediante la cual Bravo Murillo nos señala que "la perfección de la enseñanza en todos los establecimientos destinados a la instrucción de la juventud exige entre otras cosas dos condiciones importantes: Primera: Programas bien meditados que indiquen a los profesores los límites de sus respectivas asignaturas y el orden que han de seguir en sus explicaciones. Segunda: Buenos libros de texto, arreglados cuando posible sea a los programas, y que a una extensión conveniente reúnan el estar a nivel de los últimos adelantos de la ciencia. Hasta ahora no se han publicado más programas que los relativos a la segunda enseñanza y facultad de filosofía, y es de todo punto indispensable que esta medida se extienda a las demás facultades para que reine en todo la necesaria uniformidad. Esta uniformidad no se opone a la justa libertad que deben tener los catedráticos en la exposición de sus doctrinas para hacerlas perceptibles a los discípulos, o desenvolverlas del modo que crean oportuno: únicamente les señalaré el camino, impiden que se extravíen fuera del verdadero terreno de su asignatura y contribuye a que todos se dirijan a un mismo fin, sin lo cual no puede menos de haber confusión y anarquía" (p. 230).
- (72) Real orden de 24 de abril de 1849, Colección Legislativa de España, t., XLVI, pp. 366-367.
- (73) El preámbulo comienza señalando la lamentable situación de los manuales de enseñanza en España: "Obras escritas años ha (nos dice el legislador), sin haber entre ellas unidad de doctrina ni de método, opuestas las más a la índole de los estudios actuales, y tal vez en contradicción con los programas publicados por el Gobierno; extractos, epítomes y compilaciones hechas sin dis-

cernimiento por manos imperitas en la materia; traducciones por fín, que en el fondo adolecen de iguales defectos, y que en materia de lenguaje presentan a los jóvenes ejemplos funestos de corrupción y mal gusto; tales son los libros que, por lo general y con algunas excepciones, figuran en nuestras listas de textos, aún después de haber elegido los menos defectuosos entre ellos" (p. 621).

A continuación se debate el problema de compaginar la uniformidad de la enseñanza con la libertad para la concurrencia, buscándose una solución de equilibrio: la publicación de una lista de libros autorizados entre los que se podrá elegir. El carácter transmisor de ciencia normal en el sentido kuhniano de los libros de texto está muy claro para Bravo Murillo al señalarnos que: "Los libros de texto sirven para propagar la ciencia, no para hacerla progresar; ni deben destinarse a nuevas investigaciones sino a manifestar las ya conocidas, circunscribiéndolas a determinados fines" (p. 622).

Concluyendo, el reglamento que se publica por el Real decreto de 11 de agosto de 1849, Colección Legislativa de España, t., XLVII, pp. 620-625, que es de donde tomamos las citas de esta nota, establece las condiciones para la aprobación de los libros de texto de primera y de segunda enseñanza, pues para los estudios superiores eran de libre elección.

- (74) Colección Legislativa de España, t., XLVII, pp. 645-646.
- (75) Ibidem, p. 646.
- (76) Real decreto de 28 de agosto de 1850, Colección Legislativa de España, t., L, pp. 772-809.
- (77) La sensación de abandono en la que se encontraba la segunda enseñanza era señalada como sigue: "Y hartas eran estas (las exigencias de la enseñanza española, AL) y lo son todavía. Circunstancias que no es necesario recordar, habían reducido nuestras escuelas a estrechos límites, que los conocimientos, en otros tiempos con tanta gloria adquiridos, habían decaído visiblemente; y los que la moderna civilización impulsa en el mundo científico apenas eran cultivados, o lo eran privadamente, sin elementos y medios, y muchas veces arrojando peligros y persecuciones. De la Filosofía apenas se enseñaban algunos ramos, y las llamadas Facultades mayores se habían encerrado en círculo tan mezquino, que no podía responder ni a la ilustración del siglo ni a sus necesidades intelectuales", Ibidem, p. 772.

- (78) Ibidem, p. 776. Sobre el proceso de institucionalización de la nueva educación secundaria española (creación de institutos, evolución del número de alumnos de la enseñanza secundaria, etc.), consúltese el capítulo quinto del trabajo de VIÑAO, Op. cit., 1982, pp. 396-431.
- (79) A este respecto se nos dice: "Escasos adelantos pueden hacerse por ahora en la segunda enseñanza. Siendo esta el complemento de la Instrucción primaria, y aquella en que los jóvenes deben complementar su educación, estudiar idiomas vivos y muertos, adquirir un conocimiento, aunque elemental, de ciertos ramos del saber, necesarios para presentarse en el mundo sin las prevenciones y errores extendidos en el vulgo, no sólo prepara para el estudio profundo de las ciencias, sino que constituye al hombre culto y dispuesto a recibir una instrucción general o especial, científica y artística, y aún simplemente social...", Ibidem, p. 774.
- (80) Ibidem, p. 778.
- (81) Ibidem, art. 39, p. 787.
- (82) Ibidem, art. 38, p. 787.
- (83) Ibidem, p. 787.
- (84) Real decreto de 10 de septiembre de 1852, Colección Legislativa de España, t., LVII, pp. 25-126.  
Anteriormente, mediante el Real decreto de 20 de octubre de 1851, Colección Legislativa de España, t., LIV, pp. 338-341 se había creado un nuevo ministerio, el de Fomento, el cual recogía competencias del antiguo ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, si bien las cuestiones relacionadas con la Instrucción pasaban a depender del ministerio de Gracia y Justicia.  
Este decreto es una buena prueba de cómo los liberales moderados tenían tendencia a entregar la enseñanza al control de la iglesia. Así, en su preámbulo se nos dice que "el negociado de Instrucción pública debe, Señora, en concepto de los que suscriben, pasar a otro Ministerio, y esto conviene que sea el de Gracia y Justicia. No solamente es el menos cargado de atribuciones, sino que es el que por la cantidad y gravedad de sus demás negocios puede imprimir a la educación general el sello que corresponde a un pueblo unido en creencias religiosas, noble en carácter, rico en grandes recursos" (p. 340).
- (85) "Por eso (nos dice el legislador) el Gobierno no ha vacilado en aceptar la reforma propuesta por la Comi-

- sión, considerando la segunda enseñanza, no como estudios generales que completan la educación, sino como medio de prepararse para las Facultades mayores..." Ibidem, p. 26.
- (86) Ibidem, p. 26-27. Trataremos esta cuestión más adelante al analizar el peso específico que cada bloque de materias tiene en los diversos planes de estudio.
- (87) En el plan puede leerse que "...la facultad de elegirlos (libros de texto, AL) que hasta ahora se había concedido a los catedráticos, aunque limitada, ha producido, aparte de otros males que no hay para que referir, lamentable diferencia en el aprovechamiento de los alumnos, tan varia como los establecimientos de enseñanza y como el número de catedráticos dedicados a ella", Ibidem, pp. 27-28.
- (88) Ibidem, p. 48. El carácter reglamentista de esta normativa se plasma en su afán de controlar actividades extraescolares. Así, el artículo 80 nos dice que "si el director del Instituto llegare a averiguar que los alumnos concurren a cafés, billares y otros establecimientos de esta clase les impondrán el castigo que creyese oportuno o los sujetará al Consejo de disciplina, según las circunstancias", Ibidem, p. 52.
- (89) Proyecto de ley de Instrucción pública, presentado por el Sr. Ministro de Fomento, Diario Congreso, sesión de 22 de diciembre de 1855, vol. XI, pp. 9351-9368.
- (90) Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, Colección Legislativa de España, t., LXXIII, pp. 256-305. Nosotros la hemos consultado en MOUTON, L.; ALIER, L. M<sup>a</sup>; OLIVER, E. y TORRES, J.: Enciclopedia Jurídica Española, t., XIX, Barcelona, Seix-Barral, s.f., pp. 609-627. También puede verse en MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.): Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868, t., II, Madrid, 1979, pp. 244-302.
- (91) La primera enseñanza se dividía en elemental y superior, señalando el artículo quinto del proyecto que era obligatoria para todos los españoles, Ibidem, p. 9354.
- (92) Pese a no haber sido aprobado este proyecto de ley, creemos de interés indicar las materias de la enseñanza secundaria que formaban parte del mismo: En el primer período eran las siguientes: Ampliación y ejercicios prácticos de la primera enseñanza, Doctrina Cristiana e Historia del Antiguo y Nuevo Testamento, Gramática castellana, Lengua latina, Aritmética y Elementos de

Geografía e Historia, sobre todo de España. En el segundo período, los alumnos debían cursar las disciplinas que señalamos a continuación: Perfección de la lengua latina, Retórica y Poética, con ejercicios de clásicos latinos y castellanos, Elementos de Matemáticas, Elementos de Física y Nociones de Química, Elementos de Historia natural y Elementos de Psicología, lógica y ética (art. 7 y 8, Ibidem, p. 9355)

(93) Ibidem, pp. 9357-9358.

(94) Con anterioridad a la ley Moyano se promulgó la ley de 17 de julio de 1857 por la cual se autorizaba al gobierno a elaborar una ley de Instrucción pública, marcándosele además una serie de pautas que habría de seguir en su elaboración. Véase, Colección Legislativa de España, t., LXXIII, pp. 68-70.

(95) Para poder empezar a cursar los estudios de aplicación se necesitaba haber cumplido diez años de edad y haber aprobado en un examen las materias que componen la primera enseñanza. Dado que la finalidad de estos estudios estaba orientada claramente a preparar a los alumnos para las actividades productivas, las materias son diferentes incluyéndose el Dibujo lineal y el de figura, las Nociones de Agricultura, la Aritmética mercantil así como "...cualesquiera otros conocimientos de inmediata aplicación a la Agricultura, Artes, Industria, Comercio y Náutica...", Ibidem, art. 16 y 18, pp. 610-611.

(96) Los estudios generales del primer período de la segunda enseñanza estaban compuestos por las siguientes asignaturas: Doctrina cristiana e Historia Sagrada, Gramática castellana y latina, Elementos de Geografía, Ejercicios de lectura y escritura, Aritmética y Dibujo. El segundo período de este tipo de estudios incluía: Religión y moral cristiana, Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana, Rudimentos de lengua griega, Retórica y Poética, Elementos de Historia universal y de la particular de España, Ampliación de los Elementos de Geografía, Elementos de Aritmética, Álgebra y Geometría, Elementos de Física y Química, Elementos de Historia natural, Elementos de Psicología y Lógica y Lenguas vivas, Ibidem, arts. 14 y 15, p. 610.

(97) Ibidem, pp. 614-615. Con excepción de los aspectos referidos a los libros de texto, se remite a reglamentos posteriores todo lo que tiene que ver con los programas, las horas, etc.

(98) Ibidem, p. 626, Respecto a esta cuestión de la legislación española sobre libros de texto -como en otras muchas- hay que tener en cuenta la influencia francesa tal y como nos lo ha señalado en su tesis de licenciatura ESCAMILLA, F., Op. cit., 1978, pp. 63-64. Tomando como base una tesis doctoral realizada por GRANDSIMON, J.: Les manuels scolaires, These pour le Doctorat, Université de París, Faculté de Droit, Paris 1934 y como fuente española la recopilación de normas legales referentes a la enseñanza primaria de FERRER RIVERO, P.: Tratado de la legislación de primera enseñanza vigente en España, 10ª ed., Madrid, 1906, Escamilla ha puesto de manifiesto el enorme paralelismo de las dos legislaciones sobre todo en el tema de los libros de texto en la época de la ley Moyano.

Esta adopción de ideas educativas que procedían de Francia -planes de estudio, libros de texto, etc.-, y las consecuencias negativas que tuvo para nuestro país -dado que, para la universidad se adoptó en España el modelo napoleónico "...en el momento en que la ciencia del país vecino empezaba a ser sustituida en Europa por la alemana" ha sido señalada también por PESET, J.L.: GARMA, S. y PEREZ GARZON, J. S., Op. cit., 1978, p. 50 y ss. (véase las comparaciones que se hacen de los índices de libros de texto de matemáticas para un mismo nivel universitario).

(99) Real decreto de 23 de septiembre de 1857. Lo hemos consultado en: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Ed.): Legislación de enseñanza media. Tomo V, Planes de estudio (1787-1938) Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, pp. 161-169.

(100) Ibidem, p. 165.